



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Niñ@s sujetos históricos en la historia escrita y filmada.
Análisis de fuentes para encadenar el razonamiento
hacia la conciencia histórica***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Irma Esther Fragoso Pastrana

Directora de tesis
Dra. María Rosa Gudiño Cejudo

Para ti, Yari Sol,
por haber corrido a mi lado para subirnos al mismo tren...
TE AMO, SIEMPRE

AGRADECIMIENTOS

Ahora que llega el momento de concluir esta aventura las emociones se revuelven, por un lado la nostalgia de los días fríos en el mundo UPN, por otro, la satisfacción de las metas logradas. Imposible no voltear la vista atrás y hacer recuento de quienes -voluntaria o involuntariamente- tuvieron que ver en “la Maestría de Teté”.

Con el cariño que deja la convivencia, valoro la oportunidad de trabajar bajo la guía y el ejemplo de la doctora María Rosa Gudiño C., reconozco la disposición y empatía con la que entendió mis procesos personales. En lo académico, le agradezco esa combinación firmeza-sutileza para provocarme a reflexionar y argumentar cada una de mis ideas, pero sobre todo su paciencia para orientar, cuantas veces fue necesario, mi “ir y venir” hasta encontrar el camino que nos trajo aquí: la versión final de la tesis. Gracias, lo logramos!!!

En ese camino la doctora María Rosa atinadamente me relacionó con Ángel Martínez del Departamento de Catalogación de la Filmoteca Nacional de la UNAM a quien agradezco su buena disposición y guía en la búsqueda del material idóneo para mi investigación, y con Tzutzumatzin Soto del Acervo Videográfico e Iconográfico de la Cineteca Nacional, quien amablemente me donó un ejemplar de la serie: Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución, con su desinteresada acción finalizó mi búsqueda de meses, provocando uno de los muchos momentos de júbilo en este proceso.

De manera particular, a la Dra. Gaby Soria L., quien con su habilidad para hacernos sentir “colegas” se ganó mi respeto y reconocimiento, gracias por los comentarios y la generosidad con la que comparte sus conocimientos, y dicho sea de paso, sus contactos. Su intervención fue determinante para mi movilidad académica a Barcelona, sin duda, una invaluable vivencia. Mil gracias!!!

Al Dr. Antoni Santisteban F., ejemplo de sencillez, quien con su apoyo personal y académico colaboró a hacer de mi estancia en la Universidad Autónoma de Barcelona una experiencia muy enriquecedora.

Con la satisfacción que da el vivir procesos de crecimiento, gracias al Dr. Xavier Rodríguez L. por esas primeras “sacudidas”... y las que siguieron.

Con afecto agradezco a mis profesores y lectores por regalarme parte de su tiempo y dedicación. A las doctoras Rosalía Menéndez M. y Julia Salazar S., y al doctor Víctor Gómez G. por sus comentarios y palabras de aliento, fueron muy significativas. Un gusto conocerlos.

A mis compañeros y amigos de la Línea: Karen, Noemí, Lety, Gaby, Fer, Efrén y Hugo. Cada uno en su momento y lugar me ayudaron a crecer, gracias por el apoyo en mis ratos de analfabeta digital, por la retroalimentación en el aprendizaje, por el apapacho en los momentos difíciles, pero más, por las risas.

Ahora toca el turno al ámbito personal, en este proceso fueron muchos los que desde el primer momento se entusiasmaron junto conmigo y a quienes deseo mencionar:

Mi gran familia Pastrana, los Sol y mis amig@s de la vida, que aun sin nombrarlos uno a uno saben que valoro sus “porras” y cariño.

A los Frago (con todo y sus allegados): Juve, Carito, Nora, Carola, Lalo y Aldo, quienes con la formalidad de unos, el desparpajo de otros y su particular entusiasmo para impulsar mi preparación académica, formaron parte. Cada uno a su manera, como siempre, estuvo presente cobijándome. Mil gracias!!!!

Mención especial merecen “la abue Caro, la tía Nena y las primas Anna y Regi”, su invaluable apoyo fue decisivo para cruzar el Atlántico y sobrellevar mi rol de mamá-estudiante desde tierras lejanas. Gracias por estar el 19S.

Con infinito amor, agradezco a quien sin saberlo ha sido mi ejemplo de optimismo, tenacidad y trabajo en equipo, a Yari Sol, que con su extraordinaria personalidad y esa sonrisa serena dándome las buenas noches, animó las desveladas que parecían interminables, GRACIAS!!!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo 1. ENFRENTANDO EL RETO DE LA HISTORIA Y SU DOCENCIA	
1A. ¿Cuál es el desafío? Primer acercamiento	12
1B. Cuestiones teóricas	25
Capítulo 2. HABLEMOS DE HISTORIA...	
2A. ¿Qué Historia se ha enseñado en México? ¿Cuál ha sido su función?	46
2B. La didáctica de la Historia	
¿Qué es didáctica de la Historia? ¿Para qué nos sirve?	64
¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?	69
Capítulo 3. HABLEMOS DE CINE...	
3A. El cine como recurso educativo. Panorama general	82
3B. El cine mexicano de animación y su acercamiento a la educación	86
3C. La serie: <i>Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia</i> y la Revolución	91
3D. Los cineminutos como alternativa para la enseñanza de la Historia de México en educación básica	96
Capítulo 4. LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	
“MANOS A LA OBRA, MANOS A LA HISTORIA...”	100
4A. ¿En dónde se implementa la intervención didáctica? La institución	104
4B. ¿A quién enseñó historia? Los alumnos del Colegio Giocosa	111
4C. ¿Con qué recursos educativos enseñar historia? Trabajando las fuentes	113
4D. ¿Cómo enseñar historia? Propuesta para la clase	127

Capítulo 5. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	140
5A. Cuaderno de trabajo	142
5B. ¿Qué pasó con la intervención? Resultados	163
REFLEXIONES FINALES	207
REFERENCIAS	212
ANEXOS	217

INTRODUCCIÓN

Hablar de la enseñanza de la Historia en México, necesariamente lleva a pensar en la función social (político-ideológica y educativa) que ha tenido e identificar viejas formas que en su momento, en el siglo XIX, a partir de la consumación de la lucha independentista y con la consolidación de la República, respondieron a un proyecto de nación con la transmisión de una historia romanticista y memorística, enarbolando héroes y desdeñando el protagonismo de “los otros” (incluyendo en este grupo a niñas y niños), para formar mexicanos patriotas instruidos en tener sólo una visión de las cosas y los hechos. Tipo de instrucción en la que se ha ignorado qué personas queremos contribuir a formar con el aprendizaje de la Historia, en la que se deja de lado el desarrollo de un tipo de pensamiento que posibilite a los estudiantes de educación básica tomar posicionamiento situado guiado por el análisis y reflexión crítica.

La propuesta es, con la asignatura de Historia visibilizar y subsanar los huecos que permitan educar desde edades tempranas, para que los estudiantes¹ de primaria se visualicen como sujetos históricos y proyecten su posible participación social individual y conjunta.

La función de la enseñanza de la Historia en el siglo XXI, desde mi perspectiva, ha de considerar cuatro aspectos: a) el epistemológico que comprende los conceptos de primer y segundo orden propios de la disciplina (contenidos: declarativo, procedimental y actitudinal); b) lo sociopolítico que conforma la identidad social e individual y se inicia con la toma de conciencia de la pertenencia a un grupo; c) lo educativo como disciplina que pretende estudiar el pasado en su relación con el presente y el futuro-inmediato,

¹Con el propósito de facilitar una lectura fluida, en esta tesis se utiliza el término estudiantes, alumnos, niñ@s y menores sin distinción, aludiendo a ambos géneros. Exceptuando el Capítulo 5, apartado 5B ¿Qué pasó con la intervención? Resultados, inciso

así como contribuir a desarrollar la identidad social de los estudiantes y el desarrollo intelectual, afectivo y emocional; y d) lo ontológico que nos lleve a cuestionar ¿Quiénes somos?, ¿Dónde estamos y por qué estamos como estamos?, ¿Qué sentido tiene conocer el pasado?, ¿Qué sentido tiene la enseñanza de la Historia?.

Dirigiendo el cuestionamiento y el razonamiento de los estudiantes hacia la conciencia histórica, se desarrolla la idea de la enseñanza de la Historia para contribuir a formar mejores personas, comprometidas con el curso de su historia y corresponsables del bien común capaces de reconocer que las decisiones individuales están insertas en un contexto más amplio y de identificar la importancia de conjuntar acciones para la intervención y el cambio social.

Desde la didáctica de la Historia, enseñar en el presente para el futuro más próximo debería ser instruir a los alumnos para que se comprometan en la acción social individual, imaginen un mundo con relaciones más equitativas e identifiquen qué cambios son necesarios para lograrlo. Utilizando estrategias adecuadas se puede hacer de la clase de Historia un lugar donde el interés en el pasado detone la construcción del aprendizaje como resultado de la reflexión y vinculación en la yuxtaposición del tiempo presente-futuro inmediato.

La historia escrita conforma narraciones que no siempre dejan huella en los estudiantes, el tipo de historia que el libro de texto gratuito (en adelante LTG) contiene y soporta, la redacción que presenta y las imágenes y fotografías utilizadas como ilustración (en ocasiones fuera de contexto y sin correspondencia con el texto que acompañan), al parecer son insuficientes para acrecentar conocimientos fácticos y desarrollar competencias históricas de segundo orden que favorezcan otras formas de razonamiento.

Un recurso en la enseñanza de la Historia para poner en juego habilidades de pensamiento y encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica es el análisis de diversas fuentes históricas, para el caso de esta tesis: *Niñ@s sujetos históricos en la historia escrita y filmada. Análisis de fuentes para encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica*, la apuesta es sumar al libro de texto gratuito (LTG), la historia filmada con el uso de la fuente audiovisual (en el formato de cineminutos) y la fuentes escrita con otras historias contenidas en documentos poco recurridos en los salones de clase de educación básica; fuentes todas cuyo contenido muestra la presencia de menores como sujetos históricos. Esta propuesta se concreta con la puesta en marcha de la intervención didáctica “Manos a la obra, manos a la Historia...”²

Con el uso de la fuente audiovisual (los cineminutos seleccionados) acercamos a los estudiantes a diferentes construcciones históricas en las que se recrean hechos, datos biográficos, temporalidad, espacialidad y causalidad de otros eventos importantes de México que permiten mostrar la presencia de niñ@s del pasado en la historia nacional.

Al decir de Marc Ferro³:

“Una película desprende una energía considerable: al profesor corresponde transformar esta energía en conocimiento activo y duradero... ...las preguntas que suscita la película, las contestaciones propuestas y la misma sustancia de la película constituyen un saber mejor captado que el saber tradicional porque, en cierto modo, corresponde a necesidades y a reacciones; este saber ya posee la naturaleza de una especie de experiencia vivida”. (Ferro, 1980, p.156)

² En el Capítulo 4 de esta tesis se explicita la propuesta de intervención didáctica “Manos a la obra, manos a la historia...”, los resultados de la implementación se presentan en el capítulo 5.

³ Marc Ferro, historiador francés en activo, fue discípulo de Fernand Braudel dentro de la escuela historiográfica de los Annales; es reconocido como uno de los miembros de la tercera generación por retomar el tema político en sus estudios relacionados con la Revolución Rusa y la Primera Guerra Mundial. Ha sido director de estudios de l' École des hautes études en sciences sociales (EHSS), una de las instituciones más prestigiadas en el área de las ciencias sociales.

Sin esas imágenes mentales aprender Historia se reduce a la reproducción de información, a memorizar nombres, hechos y fechas; habilidad intelectual básica e importante pero limitada para el desarrollo de otros conocimientos, capacidades reflexivas y actitudinales.

El uso del cine en la docencia no está difundido en México tal vez debido a las condiciones generales y tecnológicas en que operan las escuelas públicas del país, por lo tanto puede constituirse como una herramienta innovadora y eficaz para los profesores, y al mismo tiempo proporcionar una experiencia novedosa, divertida, estética y educativa para todos los estudiantes. Considero que los cineminutos como medio educativo sobrepasan la rigidez de los objetivos curriculares⁴ de la materia. Las ventajas en el uso específico de este género y formato se aborda páginas más adelante, en el desarrollo del capítulo tres.

Con el uso de fuentes audiovisuales y escritas los estudiantes pueden reafirmar y aumentar sus conocimientos, poner en práctica otras formas de razonamiento que los acerque a la conciencia histórica aplicando su capacidad analítica/crítica, y convertirse en una audiencia constructora de significados.

Los capítulos

Esta tesis esta organizada en cinco capítulos, a continuación presento un esbozo general. El primer capítulo, Enfrentando el reto de la historia y su docencia, se divide en dos apartados: en el primero se explica el Planteamiento del problema y Justificación, expongo nuestro Objeto de estudio: las Fuentes históricas (Cinco cineminutos de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*, dos apartados del libro de texto gratuito y tres documentos que

⁴ En el desarrollo de esta tesis no se analiza a fondo el curriculum oficial por no ser parte de los objetivos, sólo se recurre a algunos contenidos de los LTG de Historia 4º y 5º grado de educación primaria, utilizándolos como parte de nuestra fuente escrita, estos son: Historia Cuarto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 5, apartado Un dato interesante p.173 (Los emulantes) e Historia Quinto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 3, apartado Un dato interesante p.98 (Niño en la revolución) y Bloque 4, apartado Temas para analizar y reflexionar pp.148 y 149 (Niños de Morelia).

presentan a menores del pasado como sujetos históricos), plantea las Preguntas y Supuesto (Hipótesis) y Objetivos; el segundo apartado corresponde al Marco teórico con el que abordo postulados teóricos de la historiografía del cine y de la pedagogía (con el historiador Marc Ferro y el pedagogo Enrique Martínez-Salanova quienes han marcado la pauta en la utilización del cine como herramienta auxiliar de la historia y medio didáctico), y explico las Categorías de análisis (Fuentes históricas, Sujeto histórico y Conciencia histórica).

En el segundo capítulo, Hablemos de historia..., se presenta un recuento-resumen de los contenidos de la asignatura de Historia en textos escolares y en el curriculum oficial para educación básica, revisión que sirve para responder a los cuestionamientos ¿Qué Historia se ha enseñado en México? ¿Cuál ha sido su función?; se profundiza en la conceptualización referente a la didáctica de la Historia retomando los más recientes paradigmas para responder a los cuestionamientos ¿Qué es didáctica de la Historia? ¿Para qué nos sirve?; para finalizar el capítulo se desarrollan los ¿Cómo se debería enseñar Historia en el siglo XXI? argumentando el uso de fuentes históricas audiovisuales y escritas, y ¿Para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI? sosteniendo la idea de encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica considerando la prospectiva-tiempo futuro.

El capítulo 3, Hablemos de cine..., contiene las indagaciones al estudio del uso del cine en la educación, un recorrido por la historia del cine mexicano de animación y su aproximación al uso didáctico, la información relativa a la serie: *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia* y por último, las posibilidades que abren los cineminutos como fuente alternativa para la enseñanza de la Historia en educación básica.

El cuarto capítulo, La intervención didáctica “Manos a la obra, manos a la historia...”, conjunta y aterriza los conceptos referidos a lo largo de la tesis, y los concreta en la

intervención que se propone; en éste se establece el objetivo didáctico, se presenta el escenario en donde se implementa la intervención didáctica (el Colegio Giocosa⁵), la población a la que va dirigida, la justificación y organización de la propuesta para la clase, se explícita el trabajo con las fuentes históricas -escritas y audiovisuales- como parte indispensable en el cuerpo de la programación de sesiones, en las que se presenta a detalle la secuencia de actividades.

El quinto capítulo, De la teoría a la práctica, contiene el material didáctico que hace patente la viabilidad de conjunción entre la historiografía y la didáctica de la Historia, el Cuaderno de trabajo elaborado ex profeso para su uso en el salón de clase con estudiantes de la asignatura de Historia, material en el que se concretan y justifican los usos de diferentes recursos educativos (fuentes audiovisuales y escritas, y organizadores gráficos), se dan las especificaciones técnicas y las partes que lo constituyen. La última parte del capítulo cierra con los resultados de la implementación, organizados en tres apartados que corresponden a la fase previa para determinar aspectos técnicos-metodológicos, la fase de implementación en el aula y la fase de análisis de la aplicación.

Por último, las Reflexiones finales, este apartado es una mezcla; por un lado se presentan conclusiones considerando el cumplimiento -o no- de los objetivos planteados, tanto de investigación como didácticos; por otro, y como su título lo indica, es el espacio para reflexionar sobre la pertinencia de este trabajo de investigación, identificar aciertos, fallas y oportunidades de mejora.

⁵ Colegio Giocosa es una escuela particular adscrita a la SEP. Se Ubica en Paseo del Pedregal 907, Jardines del Pedregal, Delegación Álvaro Obregón, CDMX.

1 ENFRENTANDO EL RETO DE LA HISTORIA Y SU DOCENCIA

1A. ¿Cuál es el desafío? Primer acercamiento

Algunos de los retos actuales de los docentes de Historia es la celeridad e inmediatez con la que viven los alumnos bajo la influencia de los medios electrónicos que han provocado un entorno acelerado y cambiante; parece que hoy en día, en el siglo de lo digital, la temporalidad y espacialidad toman otras dimensiones, tal situación lleva a pensar e implementar estrategias novedosas para despertar el interés de los estudiantes y acercarlos a que descubran la importancia, utilidad y fascinación por la historia.

De todos los mecanismos que tiene la cultura para atraer a los menores, en la época actual, destacan los medios audiovisuales, de ahí que esta tesis propone el uso del cine como fuente histórica alternativa para el desarrollo de un tipo de razonamiento hacia la conciencia histórica en educación básica, con el uso de cineminutos de animación⁶ de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*⁷. Me interesan como fuente de estudio cinco cuyos títulos son: *La compañía de los emulantes, Los guadalupes, Río Blanco, Tienda de raya y La muñeca y el plan*, y aunque los dos primeros corresponden al periodo histórico de la Independencia y el resto al periodo revolucionario, su uso en esta investigación no está enfocado en el estudio específico de periodos históricos, si no en destacar la presencia y participación de niñ@s como sujetos históricos en la historia de México en diferentes momentos.

Gran parte de los conocimientos históricos que los estudiantes adquieren se debe a actividades de ocio y recreación fuera de la escuela, a inquietudes culturales propias o

⁶ Anécdotas históricas, relatos breves, pequeñas historias o fragmentos de acontecimientos particulares o curiosos que no han sido contados en el LTG, con duración de entre 1:00 y 1:30 min.

⁷ Realizada en 2010 con motivo del Bicentenario de la Independencia Nacional y Centenario de la Revolución Mexicana. En el Capítulo 3, apartado 3C, La serie: *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*, se presenta lo relativo a ésta.

familiares. Promoviendo formas de enseñanza más atractivas y significativas, como el uso de fuentes diversas y la triangulación en su análisis, pretendo romper la sobriedad de la manera en que se ha enseñado la Historia en la escuela; aspiro a que el gusto y la demanda de actividades relacionadas con el conocimiento del pasado sea cada día mayor, acortando el camino para que el estudio de la Historia sea relevante en la vida escolar de los alumnos.

El cine por si mismo provoca experiencias únicas, la intención con el uso de este medio para la enseñanza de la Historia es que una actividad cotidiana y de esparcimiento, al estar inmersa en una adecuada planeación, se convierta en una estrategia detonadora de aprendizajes y habilidades cognitivas significativas.

“Las imágenes emiten una especie de energía de información, que debe ser amaestrada... ...lo que impresiona es la fuerza de las imágenes, de las voces o de la música”. (Ferro, 2000, p.107)

Las imágenes en movimiento tienen un gran potencial para despertar el interés de los menores, incentivan la vista, el oído y producen sensaciones reactivando mecanismos de aprendizaje que se han desarrollado desde los primeros años de vida; considerando la importancia de lo visual y el sonido en las generaciones actuales, es necesario posibilitar el uso de imágenes relacionadas con los conocimientos que deseamos que los alumnos conozcan y retengan, y con el desarrollo de habilidades para que los apliquen.

Sumando a la historia escrita la imaginación producida con la historia filmada, estamos “dando lugar a una síntesis armoniosa” (Sartori, 1998, p.50), ampliando el universo de lo lúdico y dotando a los alumnos de otras herramientas y mayores posibilidades de análisis para favorecer una mirada más objetiva sobre las situaciones y problemas sociales pasados, para identificar a los sujetos históricos y el papel que juegan en el presente y el futuro-inmediato.

El cine, en cualquiera de sus géneros y formatos, expresa sentimientos e ideas que transmiten información sobre el momento histórico con el que se vincula, y a la vez provoca experiencias significativas y puede involucrar sensiblemente a los menores; las películas desencadenan estados emocionales que sensibilizan al estudiante de manera más directa.

De acuerdo con lo planteado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), máximo organismo de regulación educativa en México, las emociones intervienen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje:

“...el currículo, tanto en la Educación Básica... ...debe tomar en cuenta la forma en que las emociones y la cognición se articulan para guiar el aprendizaje. Las emociones positivas estimulan, por ejemplo, la memoria a largo plazo, mientras que las emociones negativas pueden afectar el proceso de aprendizaje de forma que el estudiante recuerde poco o nada de lo que tendría que haber aprendido”. (SEP, 2016, p.43)

Entonces, ¿por qué no aprovechar este medio para el aprendizaje formal?

El aprendizaje y la comunicación de ideas y conceptos involucran elementos como la percepción, recuerdos, lenguaje, textos, imágenes y sensaciones. Las emociones influyen de manera significativa en el aprendizaje, abordándolos por este medio los alumnos pueden entender conceptos, introyectarlos y de manera útil aplicarlos creativamente en contextos y situaciones diversas, esto es más eficaz que sólo memorizar información, en ocasiones sin comprensión alguna.

Coincido con García Colorado (2010), para quien: el cine debe ser un instrumento imprescindible en el aula, tanto para la enseñanza como para analizar la vida humana y sus valores. Representa un recurso didáctico para despertar y enriquecer las competencias y habilidades de transmisión, reflexión, comunicación y diálogo permanente, además de posibilitar el aprendizaje a través de lo lúdico y recreativo. (pp.35- 48)

La historia filmada representada en la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*, en tanto narración histórica, construye discursos sobre el pasado, recrea hechos y personajes reconocidos, pero también presenta elementos que no forman parte destacada en la historia escrita contada en los libros de texto; componentes como ambientes sociales y culturales, paisajes, gestos, lenguaje, emociones y motivaciones de personajes ignorados en la historia tradicional escolar, como es el caso de los menores del pasado, sobre este último punto gira el desarrollo de esta tesis.

Sumando al LTG Historia 4º y 5º grado de educación primaria (ciclo escolar 2016-2017) el análisis de fuentes como los cineminutos *La compañía de los emulantes*, *Los guadalupes*, *Río Blanco*, *Tienda de raya* y *La muñeca y el plan*; y los documentos *Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada* publicado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (2008), *La vida de un niño en tiempos de la independencia (El diario de Pepe Garcés)* de la autoría de la historiadora Victoria Lerner (1993) y *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia (Los niños Timoteo y José Rosales Gordo)* publicado por Purepero Historia Asociación de Cronistas Zacatecanos (2013); se pueden abrir canales de empatía entre los estudiantes y su pasado porque muestran la participación de niñas y niños, actores que me interesa destacar como sujetos históricos.

Con el uso de diferentes fuentes históricas, como las escritas y audiovisuales citadas en los párrafos anteriores, iniciar desde edades tempranas a los estudiantes de educación básica en el ejercicio de ponerse en el lugar de los sujetos históricos del pasado, puede favorecer que aprehendan e interpreten los hechos, e identifiquen sus repercusiones de manera más rápida y efectiva que generaciones anteriores.

La capacidad de ser empáticos es una de las más importantes que se desarrollan en la etapa de la niñez y desde tal perspectiva, la enseñanza de la Historia en educación básica contribuye a esto, ya que, como parte de las competencias históricas se encuentra la imaginación histórica y a ésta corresponde el concepto de empatía histórica⁸.

...la imaginación ha de ser un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser". (Santisteban, 2010, p.46)

Considero que con el estudio de determinados personajes, procesos históricos o momentos de la vida cotidiana (cuidadosamente seleccionados bajo un objetivo didáctico), a través del cine, se generan representaciones mentales y descripciones que lleven a los estudiantes no sólo a comprender temas y etapas históricas, sino a aplicar conceptos abstractos como tiempo-espacio, causas-consecuencias, cambio-continuidad, y resignificar la trascendencia de los sujetos históricos; es decir, a poner en juego elementos propios de la disciplina histórica como son los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; lo que se busca es inducir la introyección para que el pensamiento se transforme a un pensamiento razonado, que favorezca el razonamiento crítico-creativo posibilitando el desarrollo de la conciencia histórica⁹ en los alumnos.

Con base en el potencial que identifiqué en los cineminutos, propongo su uso como fuente a contrastar con los extractos del LTG y de los documentos citados párrafos anteriores, para que los estudiantes establezcan relaciones, analogías, inferencias, deducciones, etc., poniendo en marcha el pensamiento crítico hacia la conciencia histórica.

⁸ La relación entre conceptos y competencias históricas lo desarrollo como parte de un modelo conceptual propio, en el Capítulo 2, apartado 2B La didáctica de la Historia ¿Qué es didáctica de la Historia? ¿Para qué nos sirve?.

⁹ Esta idea se expresa ampliamente en el Capítulo 2, apartado 2C ¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI? .

Desde mi perspectiva, la enseñanza de la historia debe fijar como meta el desarrollo del razonamiento crítico creativo dirigido hacia la conciencia histórica resultado de la comprensión e interpretación causal entre pasado, presente y futuro-inmediato, estimular en los estudiantes dichas capacidades es posible al guiarlos para poner en juego competencias del pensamiento histórico¹⁰.

El estudio del *Esquema de desarrollo del pensamiento histórico* de Antoni Santisteban (2017)¹¹ me permitió determinar el uso de fuentes históricas escritas y audiovisuales como eje, porque identifiqué que su revisión y análisis implica procesos asociados en los que a partir de las fuentes, se enuncian preguntas que posibilitan a los estudiantes formular respuestas para dar cuenta de los sucesos y las acciones de las personas, y que están sujetas a diferentes interpretaciones de los hechos y procesos. Respuestas que requieren desarrollar la capacidad de ubicarse en comprender lo sucedido en aquel contexto, es dar explicaciones de lo ocurrido y lo que hicieron esos sujetos históricos del pasado a partir del análisis de las fuentes contextualizándolas.

Las fuentes históricas en esta tesis son abordadas desde tres ángulos, por lo que aparecen en diferentes capítulos con una aproximación y lectura diferente:

- El primer acercamiento desde la historiografía como objeto de estudio y categoría analítica¹².
- El segundo abordaje desde la didáctica de la historia considerándolas como uno de los conceptos de segundo orden (junto con la empatía), en relación directa con las

¹⁰ Jörn Rüsen (2001) y Seixas P. Y Peck (2004) desarrollan seis competencias del pensamiento histórico. En posteriores estudios Santisteban, Gonzáles y Pagés (2010) proponen una estructura conceptual con cuatro conceptos (Conciencia histórico-temporal, Imaginación histórica, Representación de la historia e Interpretación histórica) relacionados con las competencias del pensamiento histórico; mismo que es reestructurado por Santisteban (2017) estableciendo conexiones entre la formación del pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica-temporal.

¹¹ Santisteban define tres tipos de competencias históricas interconectadas, que favorecen la formación de la conciencia histórica: Interpretación histórica, Imaginación histórica y Narración histórica.

El *Esquema de desarrollo del pensamiento histórico* de Antoni Santisteban (2017) lo retomo para proyectar y explicitar un modelo conceptual propio en el Capítulo 2, apartado 2B La didáctica de la Historia ¿Qué es didáctica de la historia? ¿Para qué nos sirve?.

¹² En Capítulo 1, apartado 1A ¿Cuál es el desafío? Primer acercamiento.

competencias de imaginación e interpretación históricas¹³.

- El tercero, en lo práctico como recurso educativo aplicable en las aulas¹⁴.

A continuación presento el esbozo general de mi objeto de estudio, nueve fuentes históricas escritas y audiovisuales que, como ya se mencionó, si bien es cierto que su contenido corresponde a determinados momentos históricos de México, el propósito con su uso trasciende este aspecto. La selección responde primero a que en su contenido se puede rescatar la presencia de niñ@s, visibilizándolos como sujetos históricos; segundo, a que cada una de las fuentes incluye menores, hombres y mujeres, lo que permite evidenciar de manera más o menos equilibrada la presencia de ambos géneros; tercero, la participación puede destacarse en los diferentes ámbitos (político/bélico, económico y social); y cuarto, los sujetos que en las fuentes se presentan corresponden a diferentes estratos socioeconómicos, lo que permite ampliar el panorama en relación a la participación de las niñas y los niños en la historia de México¹⁵. Estas son:

a) Fuentes escritas

- Libro de texto gratuito

En 1959 el secretario de educación Jaime Torres Bodet propone al entonces presidente de México Adolfo López Mateos que el Estado editara y distribuyera en forma gratuita entre los alumnos de educación primaria el libro de texto¹⁶, el presidente la aprueba y en febrero de 1959, se establece la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, junto con su creación surgió la obligatoriedad en el uso del LTG para todos los centros educativos del país.

¹³ En Capítulo 2, apartado 2C ¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?, inciso a).

¹⁴ En Capítulo 4, apartado 4C ¿Con qué recursos educativos enseñar historia? Trabajando fuentes históricas, y apartado 4D ¿Cómo enseñar historia? Propuesta para la clase.

¹⁵ Las especificaciones sobre la combinación de las fuentes es presentada en el Capítulo 4, apartado 4D ¿Cómo enseñar historia? Propuesta para la clase, en los incisos destacados con negritas en la planeación, como parte de la Programación de la intervención didáctica.

¹⁶ La finalidad, objetivos o intereses a los que respondió la creación y obligatoriedad del LTG, aunque es un tema interesante, no se desarrolla en esta tesis porque no se apega a los intereses de mi investigación.

Los LTG correspondientes a la enseñanza de la Historia de México para el ciclo escolar 2016-2017 contienen cinco bloques de estudio, cada uno organizado en los apartados: Panorama del periodo, Temas para comprender el periodo, Temas para analizar y reflexionar, Un dato Interesante, Lo que aprendí y Evaluación.

Los apartados que utilizo como fuente histórica de los LTG de Historia son:

- Historia Cuarto grado (ciclo escolar 2016-2017) Bloque 5, apartado Un dato interesante p.173 (Los emulantes).

Se utiliza para contrastar la información e identificar diferencias y semejanzas con la fuente audiovisual denominada *La compañía de los emulantes*, siendo una diferencia el destacar la participación heroica del Niño Artillero en el texto del LTG.

- Historia Quinto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 3, apartado Un dato interesante p.98 (Niño en la revolución). Bloque 4, apartado Temas para analizar y reflexionar pp.148 y 149 (Niños de Morelia).

Se recurre a este para sensibilizar a los estudiantes y reforzar el proceso de empatía.

- Documentos históricos

1.- *Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada*

Instituto Nacional de Antropología e Historia (2008). *Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada*. Recuperado: <http://www.inah.gob.mx/es/boletines/2227-ninos-en-la-independencia> Abril 29 del 2018.

En abril de 2008, como parte de sus boletines diarios, con colaboración del historiador Raymundo Alva Zavala, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, publica un recuento de la participación de niños y niñas en los movimientos armados de nuestro país, cuenta las razones del ingreso precoz de los menores a los ejércitos, menciona la importancia de conocer cuál fue el origen de la incursión en la vida pública del país de algunos personajes adultos de la historia de México, comenta que el tema de los menores en la Independencia no ha sido trabajado a profundidad por los historiadores porque no se cuenta con suficientes fuentes documentales del siglo XIX. Nombra a nueve niños y menciona la participación de niñas, sin identificarlas.

2.- *La vida de un niño en tiempos de la independencia*

Lerner, V. (1993) *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. Colección El tiempo vuela. México: Instituto Mora

La historiadora Victoria Lerner Sigal nació en la ciudad de México en 1945, es miembro del Instituto de Investigaciones Históricas desde 1996, ha combinado su trabajo historiográfico con investigaciones sobre la problemática de la didáctica de la Historia. En 1993 publica *La vida de un niño en tiempos de la independencia*, libro en el que presenta el diario del niño de nueve años José Garcés, dividido en prólogo (en el que se explica el origen de la fuente histórica, y se menciona que el diario inicia en 1808 y concluye en 1821, con páginas faltantes entre los años 1815 y 1821); cinco apartados que contienen los relatos, fechados por día, mes y año, y actividades didácticas elaboradas por la autora; una sección de actividades finales, página de respuesta y glosario.

3.- *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia (Los niños Timoteo y José Rosales Gordo)*

Purepero Historia (20 marzo 2013) *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia*. Número 3. Recuperado: <https://www.facebook.com/PUREPERO-HISTORIA-159156330814625/> Abril 25 del 2018.

En la reunión ordinaria mensual de La Asociación de Cronistas Zacatecanos, realizada en Chalchihuites, Zac., el día 27 de marzo del año 2010 fue leído un texto elaborado y narrado por el profesor cronista zacatecano José R. Trejo Reyes, el documento titulado *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia* presenta información de nueve miembros de la familia Rosales, entre ellos los hijos de don Víctor Rosales y doña María Elena Gordo de Rosales, Timoteo de 11 años y José de seis meses de edad, y cómo se vieron afectados con el movimiento independentista de 1810.

b) Fuente audiovisual

Los cinco cineminutos utilizados como fuente histórica (y que forman parte de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*¹⁷) fueron coordinados por Octavio Jiménez del Arco como asesor histórico. Los títulos son:

¹⁷ Consultar Capítulo 3, apartado 3C La serie: Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución.

1.- La compañía de los emulantes

Para visionado: <https://youtu.be/B-vc2jxA9-U>

Dirección: René Castillo

Codirección: Enrique González

Escrito por: Omar Mustre

Año: 2009

Género: Cine de animación, en formato de Cineminutos

Duración: 1:28

Ubicación: Acervo videográfico de Cineteca Nacional y Filmoteca Nacional de la UNAM

Sinópsis: Durante la lucha independentista, el niño Juan Nepomuceno, jefe del ejército de "Los Emulantes" y sus hombres (niños) entre otras peripecias cambian bombas por reales; su subalterno José Andrés Carranza con el "pum pum" de su tambor incomoda a los miembros del ejército realista, el brigadier Félix María Calleja ordena que lo encuentren y fusilen.

Se rescata la presencia de niños en la lucha armada.

2.- Los Guadalupes

Para visionado: <https://youtu.be/UMx78aduIRA>

Directora: Rita Basulto

Codirector: Jerry Fernández

Escrito por: Juan José Medina

Año: 2009

Género: Cine de animación, en formato de Cineminutos

Duración: 1:18

Ubicación: Acervo videográfico de Cineteca Nacional y Filmoteca Nacional de la UNAM

Sinópsis: Durante la lucha independentista, una agrupación secreta llamada Los Guadalupes implementa estrategias de comunicación con las que logran burlar la vigilancia de los realistas; hombres, mujeres y menores de diferentes estratos sociales fueron los integrantes de este grupo.

Se rescata la presencia de niños que utilizan sus juguetes para resguardar los mensajes y hacerlos llegar al destinatario sin levantar sospechas.

3.- Tienda de raya

Para visionado: <https://youtu.be/6PKItG-JGm0>

Directora: René Castillo

Codirector: Enrique González

Escrito por: Eduardo Ancer

Año: 2009

Género: Cine de animación, en formato de Cineminutos

Duración: 1:31

Ubicación: Acervo videográfico de Cineteca Nacional y Filmoteca Nacional de la UNAM
Sinópsis: Presenta la situación laboral y económica de los campesinos y obreros en las haciendas y fabricas durante el porfiriato, el funcionamiento de la tienda de raya y el endeudamiento para todos los miembros de las familias de escasos recursos, heredando las deudas generación tras generación.

Se rescata la presencia de los hijos de jornaleros como herederos de las deudas de la familia.

4.- Río Blanco

Para visionado: <https://youtu.be/fkBCOKwgabs>

Directora: Karla Castañeda

Codirector: Rubén Padilla

Escrito por: Mauricio Raúl Gaona Gochicoa

Año: 2009

Género: Cine de animación, en formato de Cineminutos

Duración: 1:32 min.

Ubicación: Acervo videográfico de Cineteca Nacional y Filmoteca Nacional de la UNAM

Sinópsis: Muestra las condiciones laborales de los hombres, mujeres y menores trabajadores de la textilera de Río Blanco, Veracruz, la reacción de los obreros ante la negativa a sus peticiones de mejores condiciones laborales y la postura del Estado.

Se rescata la presencia de menores trabajadores en la fabrica y participantes en el movimiento huelguista.

5.- La muñeca y el plan

Para visionado: https://youtu.be/u6W_4FJ3Oic

Dirección: Luis Téllez

Codirección: Paola Chaurand

Escrito por: Luis Téllez

Año: 2009

Género: Cine de animación, en formato de Cineminutos

Duración: 1:31

Ubicación: Acervo videográfico de Cineteca Nacional y Filmoteca Nacional de la UNAM

Sinópsis: Durante el inicio del movimiento revolucionario de 1910, desde San Antonio, Texas viajan la esposa e hija de Ernesto Fernández A., llevan con ellas la muñeca que “guarda el secreto” de Francisco I. Madero, el Plan de San Luis.

Se rescata la presencia de la niña de clase alta como mensajera.

El determinar el uso de las fuentes ya mencionadas trajo consigo el plantearme una serie de interrogantes que guiaron el rumbo de la investigación, mismas que clasifico en:

Pregunta principal

¿Qué fortalezas y límites tiene el análisis de fuentes históricas escritas y audiovisuales en el trabajo de aula para el proceso de razonamiento hacia la conciencia histórica en alumnos de educación básica?

Preguntas complementarias

¿Establecer relaciones entre fuentes escritas y fuentes audiovisuales es una forma eficaz para el desarrollo de competencias históricas en alumnos de educación básica?

¿Qué aportan los cineminutos *La compañía de los emulantes*, *Los guadalupes*, *Río Blanco*, *Tienda de raya y*, *La muñeca y el plan* a la enseñanza de la Historia y al proceso de razonamiento hacia la conciencia histórica?

¿Logran los alumnos de educación básica hacer prospectivas como resultado de su trabajo con fuentes históricas?

Preguntas que permiten establecer como supuesto (hipótesis) que: la combinación de las fuentes elegidas es el medio pertinente para que los estudiantes de educación básica hagan interpretaciones, relaciones, analogías, inferencias y deducciones en relación a su protagonismo como sujetos históricos; elemento fundamental en el desarrollo de la conciencia histórica y proyecciones futuras.

Para validar -o no- dicho supuesto, planteo como objetivo general de investigación analizar el uso conjunto de fuentes históricas escritas y audiovisuales en la enseñanza de historia de México y su conveniencia para posibilitar un proceso de razonamiento hacia la conciencia histórica en alumnos de educación básica, objetivo al que se añaden cuatro propósitos específicos:

- Cotejar las fuentes históricas escritas y audiovisuales seleccionadas para identificar la presencia de niños en la historia de México, presentar convergencias y divergencias de su contenido y determinar el tipo de su participación como sujetos históricos.
- Argumentar e implementar una propuesta de intervención en la que los alumnos de educación básica del Colegio Giocosa interpreten, comparen, clasifiquen, formulen y respondan cuestionamientos a partir del trabajo con las fuentes históricas seleccionadas, contenidas en el material didáctico diseñado ex profeso.
- Describir analíticamente el proceso de aprendizaje de los alumnos con el uso de las fuentes seleccionadas.
- Documentar evidencias con relación al manejo de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos.

1B. Cuestiones teóricas

El enfoque teórico que avala la pertinencia de esta tesis se sustenta en los postulados del historiador e investigador francés Marc Ferro¹⁸ de quien retomo el libro *Cine e Historia* (1980), y en estudios realizados por el pedagogo español Enrique Martínez-Salanova¹⁹ y presentados en su libro *Aprender con el cine, aprender de película: Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine* (2003), ambos expertos en didáctica del cine.

En el prólogo del libro *Historia contemporánea y cine*, J.M. Caparrós Lera se refiere a Marc Ferro como “el verdadero pionero de la utilización del arte cinematográfico como fuente auxiliar de la historia y como medio didáctico” (Ferro, 1995, p.8), ya que a partir de los años 70’s Marc Ferro plantea el valor del cine en el estudio de la historia, generando con sus ideas polémica entre sus colegas; su enfoque en relación con el vínculo cine-historia poco a poco se vuelve atractivo para los historiadores europeos y gana adeptos; a la novedad de su propuesta y la profundidad de su análisis se suma la importancia que adquiere la historia de la cultura y de las mentalidades. Lo anterior le consolida como representante en los estudios del cine como fuente histórica directa y auxiliar; sus postulados y libros se convierten en un gran aporte para las investigaciones de historia contemporánea.

¹⁸ Marc Ferro, historiador francés en activo, fue discípulo de Fernand Braudel dentro de la escuela historiográfica de los Annales; es reconocido como uno de los miembros de la tercera generación por retomar el tema político en sus estudios relacionados con la Revolución Rusa y la Primera Guerra Mundial. Ha sido director de estudios de l' École des hautes études en sciences sociales (EHSS), una de las instituciones más prestigias en el área de las ciencias sociales.

¹⁹ Enrique Martínez-Salanova Vicepresidente del Grupo Comunicar y Subdirector de la revista científica «Comunicar», ha sido profesor de tecnología educativa, antropología de la educación, didáctica y comunicación e imagen en universidades iberoamericanas y españolas. Ha trabajado en todos los niveles de la enseñanza, incluida la formación de profesores. Fue director durante seis años de la revista «Aularia», de educación, creatividad y medios. En el campo del cine ha publicado numerosos artículos en revistas, ensayos y trabajos ligados a la educación, impartido conferencias, cursos y talleres de trabajo. Ha utilizado el cine en sus clases de manera sistemática. Es considerado un defensor de la aplicación didáctica del cine. Fuente: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/salanova.htm>

Marc Ferro se preocupa por lo que él descubre como una intensa relación entre el cine y la historia. En sus comienzos definió métodos de análisis para películas de carácter histórico, pero tiempo después amplió el panorama y comprendió que no sólo las películas de este género le proporcionaban información valiosa, sino que también los montajes dramáticos, cómicos o de suspenso podían aportar grandes datos de momentos, temas y personajes específicos de la historia.

El cine logra conjuntar el tiempo y el espacio pasado en el presente inmediato de los menores, de ahí la pertinencia de utilizar este medio, con las intervenciones adecuadas, con los estudiantes que ya manejan una temporalidad “real”. A decir de Ferro (1995): “el cine fascina o inquieta... ...un film es un testimonio. Documental o ficción, la realidad cuya imagen ofrece el cine resulta terriblemente auténtica”. (p.37)

El cine tiene implícito un contenido simbólico y un lenguaje visual referente a un contexto social y cultural específico, es un acontecimiento testimonial e interviene en el desarrollo de lo que Marc Ferro llama, contrahistoria; el cine contrapone la historia presentada por los documentos que difunden las instituciones gubernamentales, de ahí que las películas sean un agente histórico capaz de desencadenar una toma de conciencia social y cultural ante la historia oficial. Sobre este punto versa una de las líneas centrales de la presente tesis: la triangulación a partir del trabajo con las fuentes históricas seleccionadas para interpretar, comparar, clasificar y formular respuestas a preguntas históricas.

Este medio desencadena en el espectador la sensación mucho más directa; en la interacción con el cine los menores se convierten en un público cautivo receptor de las imágenes (y de las sensaciones) y el acercamiento con la historia deja de ser simplemente de repetición o memorización de conceptos para “convertirse de una vez en una ciencia útil”. (Ibidem, p.64)

Para Marc Ferro cualquier género de película es viable para el acercamiento con la historia, considera que “los productos de la imaginación son tan historia como la historia”. (Ibidem, p.65) Pero, hay que tener presente que las imágenes cinematográficas no son la realidad, por lo que considero pertinente presentar a los estudiantes fragmentos seleccionados (para ello utilizo el género de animación y formato de cineminutos) que recrean un hecho real y personajes, contextualizando en tiempo y espacio bien identificados, escogidos con el objetivo de hacer reflexionar sobre la historia, específicamente sobre los sujetos históricos y su participación.

El supuesto es que el cine es historia; ya sea considerado como documento o ficción, como imagen o no de la realidad, “el film no vale sólo por aquello que atestigua sino por la aproximación socio-histórica que autoriza”. (Ferro, 1980, p.27) De lo que se trata es de identificar la realidad que la película expone explícita o implícitamente; a decir del historiador en el desarrollo de su libro *Cine e Historia* (1980), hay que superar el problema metodológico ya que se puede recurrir a la ficción y a lo imaginario para definir e identificar los elementos de la realidad confrontando el contenido explícito de la película con la ideología implícita en los textos y sus imágenes.

Al utilizar el cine como fuente histórica debemos comparar el discurso de la imagen con el discurso de los textos y considerar que la ficción puede proveer mucho más en el análisis del funcionamiento de la sociedad, de su pensamiento en tiempos pasados y presentes.

Marc Ferro expone que la sociedad receptora recibe las imágenes cinematográficas acorde a lo que le posibilita su propia cultura, la cual es cambiante; característica que alterará el contenido y la significación que se da a la película, la misma obra puede presentar un cambio de sentido dependiendo del momento de su proyección.

El historiador aplica una metodología específica para determinar la pertinencia de los documentos utilizados como fuente para los guiones cinematográficos, a esto lo llama “La crítica de documentos”, de los componentes que la integran para el caso de la presente tesis, se toman en cuenta dos: La identificación y la crítica analítica.

- La identificación (en cuanto a personajes, fechas y objetos), ya que ésta es la forma de crítica más recurrida por los historiadores pues los elementos con los que se trabaja son habituales en su práctica. Al respecto de este rasgo hay que considerar, de acuerdo con el autor, que los materiales que facilitan una crítica de identificación son escasos o imprecisos, lo que conlleva a errores de identificación a causa de la imposibilidad de trabajar con el documento original o determinar claramente el origen de éste. Aquí se trata de la perspicacia del historiador para identificar la veracidad de las fuentes que dan origen a la película.

La selección de los cineminutos *La compañía de los emulantes*, *Los guadalupes*, *Río Blanco*, *Tienda de raya y*, *La muñeca y el plan*, fue guiada bajo este criterio, el trabajo de investigación historiográfica que los avala fue realizado por historiadores mexicanos con la revisión de fuentes históricas primarias y secundarias²⁰.

- La crítica analítica, con ésta el autor se refiere al análisis del material con la confrontación de los testimonios que rodean al producto cinematográfico; debemos tomar en cuenta el origen de la serie de cineminutos poniendo atención en con qué objetivo ha sido realizada, las condiciones en que se llevó a cabo, así como su recepción por los espectadores; conjuntando estos elementos estamos en mayores posibilidades de identificar en su conyenido una realidad diferente o contrastante con la que podría resultar de las fuentes escritas, para el caso de esta tesis con los textos elegidos del LTG y los fragmentos de los documentos escogidos.

²⁰ Consultar Capítulo 3, apartado 3C La serie: *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia*.

También se requiere de la comparación del mismo material ya que haciendo una segunda lectura de los cineminutos podemos identificar información que hubiera pasado desapercibida, Marc Ferro plantea que “una película, sea cual sea, siempre acaba desbordada por su contenido”. (Ibidem, p.125)

Los componentes aquí referidos son retomados para el análisis de los cineminutos al momento de implementar la propuesta de intervención didáctica.

Por su parte, el pedagogo Enrique Martínez-Salanova en el libro *Aprender con el cine, aprender de película: Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine* (2003), considera que el cine debería utilizarse en los salones de clase como una de las estrategias interdisciplinarias por excelencia, ya que este medio refleja la historia humana con tecnologías y lenguajes diferentes a los tradicionales; plantea el cine como una herramienta que llama la atención de los estudiantes de cualquier grado, lo cual permite que el proceso de aprendizaje se genere de manera flexible y que los conceptos sean más fáciles de asimilar.

Sus estudios proponen que el cine puede ser utilizado de dos formas; la primera como un instrumento de trabajo y la segunda como sustento conceptual, temático, ideológico y cultural:

En la primera, el cine es un instrumento novedoso para los estudiantes y aunque es considerado por muchos como entretenimiento, éste va más allá de ser un simple pasatiempo convirtiéndose en un recurso educativo útil para propiciar mayor interés de los estudiantes hacia los contenidos.

“Es conveniente integrar el cine, la imagen en movimiento, en las actividades de clase en todos los niveles, pero es de fundamental importancia tenerlo en cuenta en la enseñanza... ..en los niveles educativos superiores y para los más pequeños. No es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas”. (Martínez, 2003. p.49)

En la segunda, el cine es utilizado como un medio para generar aprendizaje partiendo de historias de la vida relacionadas con el entorno social de los sujetos involucrados, creando de esta manera una asociación de los contenidos con la realidad del país; lo cual pone en contexto a los estudiantes y ayuda para que adquieran un pensamiento crítico.

“La cantidad, variedad y calidad de las imágenes cinematográficas, la abundancia de contenidos y temas, la gran variación en los estímulos, provocan inmejorables ocasiones de acrecentar la creatividad provocando la asociación de ideas casi inmediata, las reflexiones, el recuerdo y la memorización de datos, propicios para incrementar el bagaje cognoscitivo y por lo tanto para relacionar y crear nuevas formas de pensamiento... Ver cine asiduamente... beneficia la adquisición y perfeccionamiento de las capacidades perceptivas y por lo tanto los instrumentos de codificación, asimilación y recuperación de los conocimientos, potenciando el pensamiento crítico”. (Idem)

Los docentes que han utilizado esta herramienta de enseñanza optan por el largometraje de imagen real, quizá por ser el género más conocido y publicitado; sin embargo, a partir de mi experiencia docente presupongo que los estudiantes de educación primaria muestran mayor disposición a abordar temas históricos con el cine de animación.

En relación a categorizar el concepto cine de animación, los resultados evidenciaron la escasa documentación al respecto, en la bibliografía existen un par de definiciones, sin embargo, no se encontraron documentos con aportes teóricos²¹.

Con base en aportaciones teóricas, establezco para esta tesis la siguiente categorización, misma que, en el último capítulo, guía la elaboración del esquema analítico: a) Fuentes históricas, b) Sujeto histórico y c) Conciencia histórica.

²¹ Al respecto consultar Anexo 1.

a) Categoría Fuentes históricas

Para el desarrollo de esta categoría retomo al historiador Marc Ferro y los didáctas Antoni Santisteban y Joan Pagés. Para el primer autor las fuentes son “los centros en donde se produce la historia” (Ferro, 1999, p.140) en su escrito *Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina?*, define cuatro tipos²² de fuentes con los que relaciona el saber y quehacer histórico:

El primer tipo es la fuente de la historia institucional u oficial, considerada como la base de la historia erudita, científica y al servicio de un partido o Estado, es producto de la reconstrucción que de manera consciente o inconsciente hacen los historiadores para legitimar a las instituciones encargadas de administrar a la sociedad; es la fuente tradicional, la escrita, la que detenta el poder, este tipo está asentada en el trabajo de la historiografía positivista. En México es la que se reproduce, entre otros medios, con el LTG.

El segundo tipo corresponde a la fuente de la contrahistoria, la de los contrapoderes, aquella que se desarrolla considerando los silencios que los historiadores no quieren tomar en consideración, “ayer la novela y hoy las diferentes maneras que adopta el cine o la televisión para hacer historia... ...El cine en video se ha convertido en una de las formas privilegiadas de la contrahistoria”. (Ibidem, p.141) Pero Ferro no sólo se refiere a la imagen audiovisual, hace referencia a cualquier otro medio de apoyo, como la corriente del muralismo y sus mayores representantes en México. Este tipo de fuentes requieren de otro tipo de instituciones que les den fuerza y permanencia “que les permita tener un discurso distinto, paralelo al de la historia oficial, al de las instituciones dominantes” (Ibidem, p.146).

²² En el Capítulo 4 La intervención didáctica “Manos a la obra, manos a la historia...” es retomada esta tipología para, con fines didácticos, establecer relación específica con la utilización como recurso educativo de cada una de las nueve fuentes escritas y audiovisuales.

Con esta contrahistoria es posible cuestionar la versión tradicional. “Observamos que en el seno del mundo occidental en el siglo XX esta contrahistoria se expresa también tanto en la cinematografía como en la literatura escrita... ...así la cinematografía ha sido la forma privilegiada que tienen cineastas, para combatir la historia oficial, para ir a contracorriente... ...el film es el apoyo más eficaz de la contrahistoria”. (Ibidem, p.147)

Al tercer tipo de fuentes Ferro le llama la memoria de las sociedades, se refiere a la recopilación de historias a través de entrevistas personales, trabajo que conforma tanto la memoria escrita como la oral, ya sea de las personas o de la colectividad, y que dan cuenta de la historia de “los otros” (miembros de minorías, como son los menores sujetos históricos). Esta modalidad de fuente revaloriza la memoria individual antes que la de las naciones para basarse en ella e identificarla con la historia, es la historia-memoria, la denominada historia social.

Al respecto de la cuarta fuente, el autor refiere: “Después de conocer estás tres fuentes que fabrican un tipo de historia, cada una de las cuales tiene su función propia, la cuarta es por excelencia, la de la ciencia histórica que aún está en vías de construcción..” (Ibidem, p.152). La historia-discurso es “una sucesión de elecciones, una toma de posición... “ (Ibidem, p.151), en la que al comparar las fuentes se está haciendo análisis, es resultado de establecer con claridad una pregunta, argumentar la elección de las fuentes y presentar una demostración lógica al respecto. La utilidad que plantea el autor de este tipo de fuente es que “con las mismas fuentes pueden construirse discursos distintos” (Idem), es decir, utilizar las fuentes ya existentes y dar un giro a su uso e interpretación.

Para Santisteban (2017) quien coincide con Ethier, Demers y Lefrancis (2010, p.62) y Seixas y Peck (2004, p.112) la fuente es la herramienta para analizar y distinguir entre hechos y opiniones, argumentar sobre su veracidad o fiabilidad, e identificar la ideología o los silencios. Las fuentes requieren de un trabajo de validez, pertinencia y

contextualización para ser útiles y dar paso a una de las competencias del pensamiento histórico: la interpretación histórica. “...las fuentes son mudas, necesitan a alguien que las haga hablar” (Santisteban y Pagés, 2006, p.165). Posterior a la interpretación viene el análisis de la fuente historiográfica.

Santisteban y Pagés (2006) clasifican siete tipos de fuentes históricas²³, entre las que incluyen las fuentes audio-visuales contemporáneas; la radio (fuente auditiva), la fotografía (fuente visual) y el cine (fuente audiovisual), en su opinión “las más utilizadas en la enseñanza de la historia son las imágenes fotográficas... y consideran que ...las imágenes cinematográficas pueden ser fuentes históricas complementarias.” (p.172)

La valoración en relación a unos u otros tipos de fuentes históricas puede ser un tema de investigación interesante y polémico, sin embargo, y con el afán de acotar, establezco que para la intervención didáctica que propone esta tesis, las fuentes históricas con las que se trabaja (escritas y audiovisual) son todas consideradas indistintamente como elemento central en la investigación.

b) Categoría Sujeto histórico

Existen variadas acepciones en relación a sujeto histórico, algunos posicionamientos teóricos en las ciencias sociales utilizan los terminos agentes, agencia o llevan la idea de sujeto a la narración, dándole una función lingüística más que histórica. Para el caso específico de la historia, la idea general es que existen “sujetos” que “hacen” la historia, es decir, que impulsan los cambios y las acciones que mueven al conjunto de los seres humanos en las diferentes etapas históricas.

Algunas visiones al respecto son: a) La nacionalistas y aquellas relacionadas con la supremacía racial que identifican a la nación o a la raza como sujetos y hacedores de

²³ La Tipología de fuentes históricas puede consultarse en Pagés, J. y Santisteban, A. (1994)

la historia; b) La visión individualista, que identifica a hombres extraordinarios, en algunos casos identificados como héroes, como los verdaderos sujetos de la historia. Según esta visión, son las grandes hazañas de estas personas las que mueven al resto y hacen avanzar la historia; c) La institucionalista, para la que los sujetos de la historia son las grandes instituciones creadas por los hombres (como el Estado, la República, la Iglesia, etc.) y d) Una visión más reciente, recurrida por la microhistoria, que tiende a buscar en personajes anónimos e ignorados a los sujetos de la historia, identificándolos como transmisores de conocimientos y de la herencia cultural que permite a las sociedades dar cuenta de los sucesos históricos, reconstruir el pasado desde un diferente punto de vista.

Dependiendo de la visión y la corriente historiográfica en la que se sitúe, hay quienes lo interpretan en un sentido genérico de raza humana, de colectivo (los grupos, las clases o el conjunto de la sociedad); y otros en un sentido individual, para estos últimos quienes hacen la historia son el líder, el genio, el caudillo, es decir, la persona destacada. Por lo que, la categorización de sujeto histórico se mueve entre considerarlo como un conglomerado o como individuo.

En la enseñanza de la historia en México, la categorización de este término ha sido abordada por los historiadores Carlos Pereyra y, posteriormente, por Andrea Sánchez Quintanar. Ambos autores se mueven para su desarrollo teórico en diversas corrientes historiográficas por lo que indistintamente utilizan los términos sujeto y agente refiriéndose al actor social.

Pereyra desarrolla su explicación entre el marco de las corrientes marxistas y neomarxistas, ubica como actores históricos a las fuerzas económicas y las clases sociales; pero también amplía la mirada hacia lo personalista de los sucesos históricos, para así reconocer en cada uno de los individuos a un sujeto histórico, determina a los individuos como entes sociales que ocupan un lugar dentro de los procesos históricos,

personas cuyas actividades en el devenir histórico cumplen una función social, las cuales deben ser analizadas bajo esa mirada. Para el historiador el sujeto histórico es autor responsable de sus actos es decir, el ente de cuya actividad el proceso histórico sería el resultado. (Pereyra, 1976, p.72)

Para el autor el hombre es el sujeto de la historia, entendiendo por ello que el hombre es el polo activo y constituyente del proceso... ...es obvio, los hombres son los actores de la historia: no existe un solo acontecimiento histórico del cual no se pueda decir que es el resultado de una u otra manera, de la acción humana... ...los individuos son agentes activos en la historia... ...los agentes históricos son, como lo indica el propio término, entes activos y actuantes. (Ibidem, 1976, p.74, 82, 86 y 90)

Para Sánchez Q. (2002) el sujeto histórico es visto como entidad histórica (en lo individual o en conjunto) con alternancia de su carácter protagónico según las condiciones del momento... ...actores que son sujetos de la historia. (p.93)

La autora resalta la importancia de no perder de vista a mujeres, ancianos, indios y niños como agentes históricos, aunque no aparezcan en momentos determinados de la narración o del aprendizaje de la historia. Menciona, es incuestionable que la condición especial, diferente o excepcional de aquellos sujetos cuyas características se combinan con el momento y las circunstancias en que viven es la que los hace notables en su grupo o generación, (Ibidem, p.96) pero también destaca no perder de vista el papel que juegan los personajes destacados en los procesos históricos, resaltando su posición de seres humanos, y para ello propone estudiarlos considerando: a) Desmitificarlos ubicándolos como seres vivos dentro de su sociedad y de su tiempo y b) Establecer relación de las condiciones individuales destacadas con las tendencias ideológicas de su momento, de las condiciones coyunturales y de todos aquellos elementos que hayan orientado su acción en cada circunstancia específica. (Ibidem, p. 97)

Para esta tesis se categoriza el término sujeto histórico desde la concepción humanista, que, parafraseando a Pereyra, hace de los hombres "concretos", de los hombres "reales" el sujeto de la historia, (1976, p. 77) el sujeto es visto como constructor de la historia y a la vez agente de transformación en la historia, portador de un propósito (consciente o no) de cambio social y de un proyecto de nueva sociedad, el ser humano considerado como sujeto histórico que con sus acciones crea las circunstancias y condiciones en las que se desarrollan los acontecimientos.

El significado más compartido y que adopto para esta tesis del término sujeto de la historia es el que lo define como aquel que hace la historia, el portador de aquella actividad que conduce a cambios en la vida de la sociedad, a su transformación y desarrollo; son aquellas personas que a través de sus memorias y de sus acciones están constantemente, desde lo cotidiano a lo macro histórico, influyendo en la construcción de la historia.

En el sentido anterior, un aporte para la categorización que aquí he trabajado es el de la historiadora Susana Sosenski, para quien, desde la perspectiva de la historia social, en la construcción de la historia se ha dejado de lado considerar a los menores como sujetos históricos. Para la autora los niños en sí mismos fueron -y son- actores sociales, elementos clave, agentes activos en la reproducción social, cultural, económica y en la transmisión de valores, estatales, familiares y comunitarios. (Sosenski, 2014, p. 28) El sujeto histórico niño son todos aquellos menores, en tanto individuos con experiencias, relaciones sociales, prácticas y voces propias.

c) Categoría Conciencia histórica

Jörn Rüsen desarrolla un enfoque teórico con el que explica que la conciencia histórica es el resultado de un procedimiento mental (relacionando pasado, presente y futuro) que crea un significado a través de percibir la existencia de un tiempo diferente al que se vive; la interpretación del pasado, con la finalidad de comprender (el autor le llama

orientación) el presente y por medio de la motivación, que lleva a la movilización de intenciones, crear expectativas para el futuro.

El autor trabaja una clasificación de la conciencia histórica dividida en cuatro tipos: tipo tradicional, tipo ejemplar, tipo crítico y tipo genético; presentados como etapas discontinuas o interpoladas de desarrollo de la conciencia histórica

Los cuatro tipos de conciencia histórica están jerarquizados en función de su complejidad cognitiva, sin embargo, esto no implica que durante el proceso de enseñanza para la activación de la conciencia histórica se evidencien de manera consecutiva en los estudiantes, por el contrario, “normalmente los tipos aparecen en mezclas complejas”. (Rüsen, 1992, p.34)

Presento a continuación la tipología de conciencia histórica con relación a los aspectos subjetivos (Orientación de la vida interior en relación a la identidad histórica y la autocomprensión) y prácticos (Orientación de la vida exterior/formas de vida social), misma que en el capítulo cinco de esta tesis es retomada para formar parte del esquema analítico que guía la presentación de resultados de la intervención didáctica.

Tipología de Conciencia Histórica

Tipo de Conciencia Histórica	Argumentación	Orientación de la vida exterior (formas de vida social)	Orientación de la vida interior en relación a la identidad histórica
Tradicional	Permanencia	Validar las costumbres que legitiman obligaciones y prácticas bajo consenso general. El pasado es significativo y relevante en el presente como parte de la continuidad de nuestras obligaciones culturales. La moral es producto de la tradición.	Validación/ Afirmación
Ejemplar	La historia como maestra de vida	Toma casos específicos que representan reglas de conducta del pasado que pueden aportar un mensaje o lección al presente. El pasado como si éste se conformara de casos ejemplares. Los eventos carecen de importancia intrínseca, y sólo significan en tanto ideas abstractas. Los valores como reglas atemporales.	Repetición
Crítico	Lo que no se quiere ser o repetir	Toma una contranarración que implica ruptura con el pasado. Deslegitima la validez atemporal de tradiciones y reglas previas. Busca y moviliza una particular experiencia del pasado. La historia sirve para romper las continuidades y pierda el poder a favor de la orientación moral día a día. La contribución de este tipo de conciencia histórica a los valores morales descansa en la crítica que hace de los mismos. Señala el carácter cultural con base en su condición temporal.	Negación
Genético	Considerar el pluralismo de opiniones y la aceptación del otro	Presupone el cambio en relación con la temporalidad humana. La posibilidad de transformación como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado. Reconocemos a la historia como parte de nuestro pasado al tiempo que le concedemos importancia en relación al futuro. Este tipo de conciencia histórica se basa en el precepto de que es el cambio lo que hace a la historia y lo que posibilita pensar en nuevos mundos. El razonamiento moral depende del argumento del cambio temporal como algo necesario para el establecimiento de los valores morales.	Transformación

Elaboración propia con base en: Cataño, C. (2010). *Jörn Rüsen y la conciencia histórica. Historia y Sociedad*, v. 21, p. 221-243
 Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*, n.7, p. 27-37

La conciencia histórica involucra el razonamiento sobre las perspectivas futuras del ser humano, son procedimientos explicativos que implican acciones. Su función es que opera como factor de creación de sentido, es considerada como la orientación vital en dos sentidos, en lo subjetivo y en lo práctico.

Ethier, Demers y Lefrancis (2010) consideran tiene que ver con un estado mental del sujeto que, con base en su interpretación de acontecimientos pasados, se sitúa en temporalidad y hace juicios sobre la situaciones, para estos autores “la conciencia histórica opera de forma reflexiva, consciente y objetivada”. (p.64)

Santisteban, González y Pagés en *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (2010) presentan la conciencia histórica como un tipo de concepto (que encierra el manejo de la temporalidad humana, el cambio-continuidad y el tiempo histórico como conocimiento y como poder sobre el futuro) que forma parte, como uno más de los cuatro tipos de conceptos interrelacionados con las competencias del pensamiento histórico²⁴. La idea anterior tiene pequeñas modificaciones que dan paso al *Esquema de desarrollo del pensamiento histórico* presentado por Santisteban (2017) en el documento *Del tiempo histórico a la Conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años*.

Las nociones de pensamiento histórico y de conciencia histórica involucran la conexión entre lo abstracto y la puesta en marcha de habilidades (capacidades) necesarias, por ejemplo, para la imaginación histórica e interpretación histórica; es decir, el nexo entre conceptos de segundo orden y competencias históricas²⁵, relación que establezco y presento en el siguiente cuadro:

²⁴ Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico. 2010, pp.2 y 3

²⁵ Definición desarrollada por Antoni Santisteban (2017) en el documento *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años*.

Nexo entre conceptos de segundo orden y competencias históricas

Conceptos	Competencias históricas	Procesos asociados
Pensamiento histórico	Comprende las siguientes *	Formular preguntas-problemas históricos es el primer proceso para poner en marcha el Pensamiento histórico.
Temporalidad humana Tiempo histórico	*Comprensión de Cambio-Continuidad	La realidad en constante movimiento. Las personas, las sociedades y las culturas cambian , pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones. Implica una relación espacio-temporal. Como conocimiento y como poder sobre el futuro.
Empatía histórica	*Imaginación histórica	Las personas que participaron en los hechos pasados lo hicieron en un contexto particular (político, económico, social, cultural), pensaban y actuaban diferente a nosotros. La empatía es desarrollar la capacidad de ubicarnos en comprender lo sucedido en aquel contexto, es dar explicaciones de lo ocurrido y lo que hicieron esas personas a partir del análisis de las fuentes contextualizándolas.
Fuentes históricas Evidencias	*Interpretación histórica	Se refiere al reconocimiento de la historia por medio de registros o evidencias de diversos tipos, el manejo de las fuentes históricas permite inferir sobre lo qué ocurrió y por qué pasó de esa forma. A partir de las fuentes se formulan preguntas que posibilitan formular respuestas que den cuenta de los sucesos y los involucrados, respuestas sujetas a diferentes interpretaciones de los hechos y procesos.
Explicación histórica Causalidad Intencionalidad	*Narración histórica	Construcción de la historia: escenarios, personajes, hechos históricos. Es la observación, identificación de la relación entre ciertos eventos que desencadenan otros eventos o procesos históricos. Intencionalidad de los argumentos.
Conciencia histórica	Se encuentran implícitas todas las anteriores	Categoría central dinámica que involucra todos los procesos arriba mencionados, y se evidencia por medio de la argumentación (discurso retórico) y la representación del futuro (prospectiva).
Prospectiva	Representación del futuro	Capacidad de reflexión resultado de una conciencia que interrelaciona y moviliza conocimientos sobre el pasado y presente, para desde el presente visualizar un futuro o los posibles futuros, y construir contextos alternativos sobre qué futuro se desea y cuál es el camino para conseguirlo.
Discurso retórico para la Acción	Argumentación	Implica pasar de la reflexión y argumentación, a la acción. Tiene un carácter intencional, persuadir para la acción en el presente con miras a la concreción de un bien común, implica credibilidad y aceptabilidad.

Cuadro elaborado por la autora considerando las fuentes que aquí se mencionan:

Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío y Asociados no.14 (pp.34-56). Argentina: Universidad Nacional de la Plata

Santisteban, A. (2017). *Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años*. Diálogo Andino no.53 (pp. 87-99). Argentina: Universidad Nacional de la Plata

Para el modelo conceptual que trabajo, con base al *Esquema de desarrollo del pensamiento histórico* (Santisteban, 2007, p.93), adopto una posición que contrasta con lo que generalmente se ha dicho en relación a la capacidad de pensamiento de los menores, se ha afirmado que los alumnos tienen dificultad y no cuentan con las herramientas cognitivas si no hasta la pubertad, para comprender y utilizar los conceptos y competencias históricas, así como para usar adecuadamente los instrumentos y las fuentes históricas.

Egan (1997) plantea que los problemas del aprendizaje de la historia no están en las capacidades cognitivas evolutivas de los niños conforme a su edad, sino en los contenidos seleccionados para el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su tratamiento didáctico; sostiene la idea que los menores, incluso de 3 a 6 años, pueden alcanzar un tipo de comprensión de la temporalidad superior al que suponen trabajos de otros autores y que, por tanto, los menores cuentan con las herramientas conceptuales que requieren para aprender los aspectos más profundos de la historia, de nuestro pasado.

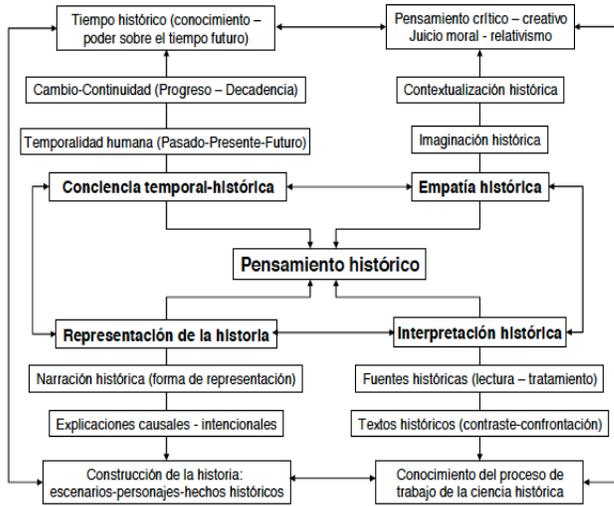
En esta tesis se parte de la premisa que los alumnos de educación básica del Colegio Gicosa son capaces de obtener información, organizar, seleccionar ideas, reordenar datos y desarrollar nuevos conceptos como interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a preguntas históricas mediante el uso de su propia capacidad de pensamiento.

El planteamiento anterior posibilita sistematizar la relación entre conceptos de segundo orden y competencias históricas, en la red conceptual presentada y que guía el desarrollo de la intervención didáctica de esta tesis²⁶.

En el año 2010 Santisteban, González y Pagés, desarrollan la *Propuesta conceptual* con relación al pensamiento histórico, la que continua trabajando Santisteban (2017) hasta evolucionar al *Esquema de desarrollo del pensamiento histórico*.

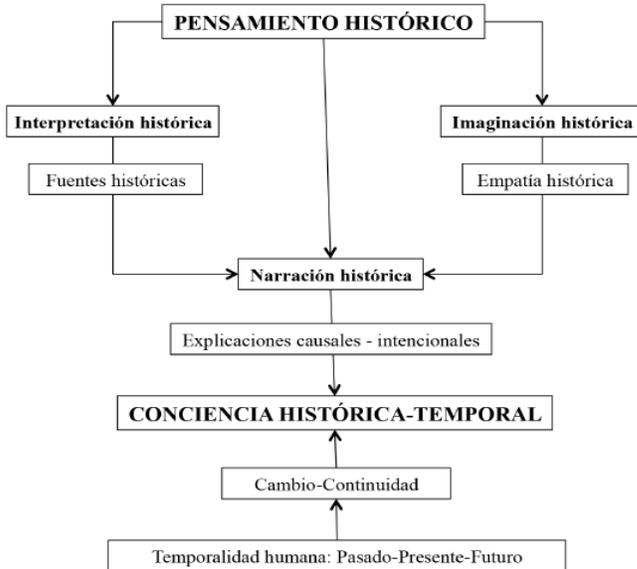
²⁶ Al respecto consultar Capítulo 4. La intervención didáctica "Manos a la obra, manos a la historia..." de este documento,

Propuesta conceptual



Santisteban, González y Pagés (2010)

Esquema de desarrollo del pensamiento histórico



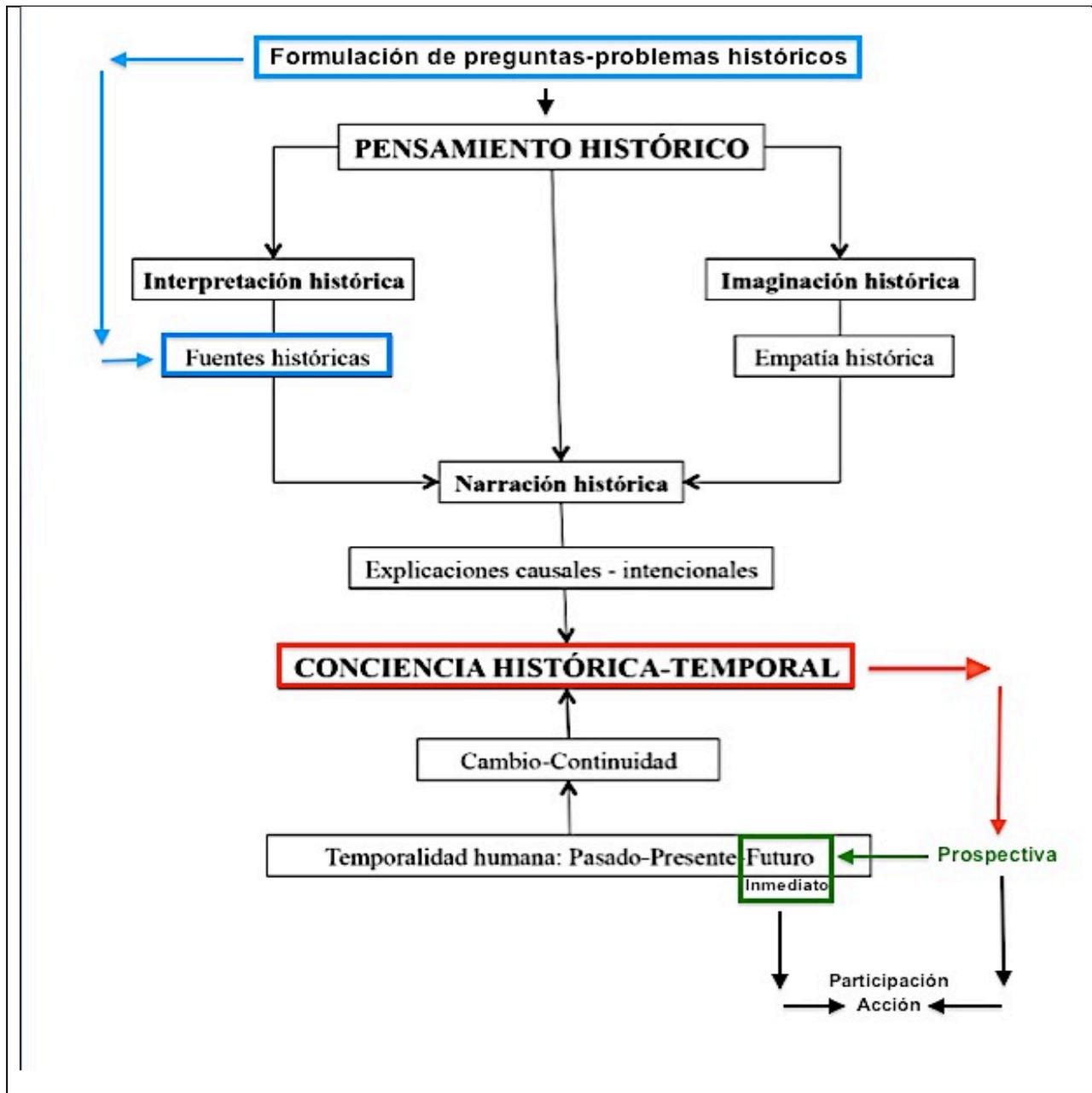
Santisteban (2017)

Ambos son la base para la versión adaptada a esta tesis.

Para la construcción de un esquema propio acorde a las necesidades explicativas de la investigación, se retoman y destacan los elementos Conciencia histórica, Fuentes históricas y tiempo Futuro, e incorporo la Formulación de preguntas - problemas históricos y los conceptos Prospectiva y Participación/ acción.

A esta nueva propuesta conceptual le he denominado *Esquema de pensamiento y conciencia histórica*.

Esquema de pensamiento y conciencia histórica



Adaptación a partir de Santisteban (2017). *Esquema de desarrollo del pensamiento histórico.*

Analizando el esquema podemos identificar la conciencia histórica como el eje donde confluyen el resto de los componentes, la conciencia histórica como el fin que se pretende con la enseñanza de la Historia; además, desde mi perspectiva este

planteamiento debe integrar los elementos que incorporo; el flujo inicia con la formulación de preguntas, pero no se trata de realizar cualquier tipo de preguntas, si no con la formulación de preguntas-problemas históricos echando a andar el pensamiento histórico poniendo en juego habilidades para el análisis de fuentes históricas mediante un mecanismo que involucra la empatía histórica, las explicaciones causales-intencionales y la interpretación histórica.

De acuerdo al *Esquema de pensamiento y conciencia histórica* propuesto, en la enseñanza de la Historia el pensamiento histórico se activa a partir del planteamiento de preguntas, a estas les llamamos preguntas-problemas históricos y pueden partir -o no- de los mismos contenidos curriculares que se han trabajado en la enseñanza de la historia en nuestro país, pero dándole un sentido diferente con la formulación de buenas preguntas, como resultado de incentivar, fomentar, usar, reorganizar y señalar las ausencias en las interrogantes, es decir, poner en juego conceptos de segundo orden (procedimentales), partiendo de interrogar las fuentes para interpretarlas²⁷.

La finalidad será el desarrollo de procesos de razonamiento dentro de lo que Santisteban define como el marco donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza en las posibilidades del futuro: la conciencia histórica. (Santisteban y Anguera, 2014, p.252)

En estrecha relación a la conciencia histórica se encuentra la prospectiva²⁸, para Santisteban la prospectiva es una herramienta del pensamiento histórico que se basa en elementos del pasado y del presente para realizar una representación del

²⁷ Punto explicitado a detalle en el Capítulo 2, apartado ¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?, al igual que la relación que establezco entre tiempo futuro, prospectiva y acción-participación.

²⁸ En esta tesis, utilizo el término prospectiva para sobrepasar la idea del futuro entendido en una relación temporal lejana entre pasado-presente-futuro unidireccional y lineal.

futuro.(2010, p.42) El autor pone énfasis en las posibilidades de decisión sobre el futuro, ya que éste es una parte de la temporalidad histórica que está por determinarse, es resultado de la reflexión sobre qué futuro se desea y cuál es el camino para conseguirlo.

Este término resume la idea de conocer el pasado para entender el presente y construir el futuro, pero va más allá, es la capacidad de analizar cómo evolucionarán los acontecimientos en el futuro, “la ciencia utiliza el concepto de prospectiva como una forma de entender nuestra capacidad intelectual de prever lo que puede pasar, así como el camino que se debería de seguir en el futuro teniendo en cuenta el pasado“. (Santisteban y Pagés, 2006, p.153)

En la didáctica de la historia es aplicado como la capacidad resultado de una conciencia que interrelaciona y moviliza conocimientos sobre el pasado y presente, para desde el presente visualizar un futuro o los posibles futuros, es la capacidad de reflexión en relación a construir los futuros “posibles, probables y deseables” (Slaughter, 1993 en Santisteban y Pagés, Ibidem p.160), pero no como un asunto premonitorio, si no como la posibilidad de acción para construir contextos alternativos, desde mi perspectiva es imaginarse como individuo capaz de provocar el cambio viviendo en el presente como habitante consciente, tomando acciones ahora para el futuro-inmediato.

Es la posibilidad de, a partir de situarse como sujeto histórico del presente recononociendo la propia capacidad de acción con injerencia en el futuro-inmediato (capacidad de prospectiva), posicionarse como agente de cambio.

2 HABLEMOS DE HISTORIA...

2A. ¿Qué historia se ha enseñado en México?

¿Cuál ha sido su función?

Hablar de la enseñanza de la historia en México obliga a presentar, aun de manera somera, su relación con el contexto histórico, ya que la forma en que el aprendizaje de la historia ha sido planteada a los estudiantes se encuentra vinculada al momento histórico del país, está directamente influenciada por lo que el Estado ha definido como política educativa en cada periodo, como elemento conformador de identidad.

La enseñanza de la Historia está determinada por propósitos y objetivos ligados a acciones políticas base de la nación, a la consolidación de un proyecto nacionalista; pero, aunque hay una historia oficial, no necesariamente ha sido la misma, el tipo de historia que se ha difundido responde a intereses focalizados, partidistas, nacionales e incluso internacionales; lo anterior se ve reflejado y puede ser identificado en el discurso y contenidos de los textos escolares.

Sin ser el análisis de textos escolares tema central de esta tesis, estimo necesario presentar a grandes rasgos, a manera de gran resumen, como se han conformado como elemento importante para la enseñanza de la Historia, las constantes y cambios en el contenido y el discurso; ya que, considero, son una buena fuente que nos permite establecer bajo que sesgo han sido educados, informados y formados los mexicanos. Los textos reflejan, en lo que ahora llamamos el currículo oficial, la forma en la que se ha consolidado el proyecto educativo en nuestro país, que ha sido a la vez parte fundamental del proyecto de Nación.

En México, a partir de la consumación de la lucha independentista y con la consolidación de la República impera la necesidad de fomentar la pertenencia y el amor

a la Patria²⁹, de configurar una nación homogénea con espíritu nacional, esto comprendía la integración del conjunto de la población mexicana bajo un mismo gobierno, compartiendo un territorio e historia común.

Siendo México una nación en conformación, es de suponer que no se destinaron recursos económicos para invertir en educación y distribución de libros para la enseñanza, de ahí que los libros de texto utilizados fueran no oficiales; las diferencias ideológicas entre los grupos que se disputaban el poder se reflejaron en los textos utilizados para la enseñanza de la historia, con dos versiones de interpretación del pasado mexicano que conformarían la historia escolar, principalmente en lo referente a qué héroes incluir; por un lado estaban los liberales que niegan la hispanidad y difunden libros de corte indigenista que favorecían el pasado prehispánico y rechazaban el virreinato; y por el otro los de tinte hispanista que, posteriormente se considero, denigraban a las culturas originales.

Si bien es cierto que los textos de la época reflejaban la ideología de cada autor, presentan coincidencias en el cumplimiento de los objetivos planteados por la política nacional para la enseñanza de la historia: una vía para exaltar el patriotismo, las acciones heroicas y merecedoras de ser conocidas e imitadas, y la difusión de los primeros héroes y mitos de la nueva nación.

A decir de Joaquín Prats (2007), las burguesías triunfantes del siglo XIX vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los estados. En todos los planes de estudio se generaron visiones de la Historia cuyo objetivo fundamental era la transmisión de una idea de Historia colectiva como nación: la historia al servicio de los nuevos Estados. (p. 22)

²⁹ Algunos texto escolares de mediados del siglo XIX, en sus diferentes versiones incorporan en la portada la representación de la Patria, una idea de madre patria en imágenes de una mujer con rasgos más europeos que indígenas en tez mestiza (y que incorpora elementos decorativos indígenas como los penachos, sumados a ropajes de corte europeo). La variación más significativa, con la imagen que presenta a una mujer de piel morena es obra del pintor Jorge González Camarena, y se imprimió por primera vez como portada en 1962, durante la presidencia de Adolfo López Mateos.

Y México no fue la excepción, en nuestro país la enseñanza de la historia durante el resto del siglo XIX cumplió su función social estando al servicio de la construcción del Estado-nación, el uso del texto escolar refuerza el discurso político nacionalista.

Con base en un análisis realizado por la historiadora Blanca García Gutiérrez³⁰ sobre los autores que trabajaron texto escolares (libros de texto no oficiales) a partir de mediados del siglo XIX, de manera general, puedo establecer que la selección de los hechos históricos y del desarrollo temático muestran la concepción de la historia como una historia “maestra de la vida” que da cuenta del pasado que sustenta la explicación del presente; se difunde la historia Patria por sobre la historia de otros pueblos o naciones, se presenta la periodización de la historia nacional en tres grandes épocas abarcando de la época anterior a la conquista española al gobierno de Porfirio Díaz.

Los libros de historia de México de José María Roa Bárcena, el de Manuel Payno, el de Antonio García Cubas, y el de Guillermo Prieto... ..en general coinciden en la periodización clásica que conocemos de la historia de México, la que abarca tres grandes épocas... ..Estos cortes históricos parten del criterio pedagógico encaminado a que los niños distingan los cambios producidos en cada una de las etapas históricas respecto al sistema o “forma de gobierno”, cuyo cuadro facilitaría la explicación de la cadena de acontecimientos que por orden de aparición fue conformando la historia nacional. (García, 2010. p.97)

Con el uso de estos libros se proporcionaba información pero no se propiciaba hacer interpretaciones o relaciones causa-efecto, con ellos se instruye en el método catequístico (pregunta y respuesta memorizada), este sistema permitió trabajarlos fuera

³⁰ Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Profesor-Investigador del Departamento de Filosofía, División CSH, Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa. Presenta un análisis titulado *Una historia en construcción. La historia patria de México vista a través de los textos escolares 1821 – 1867, sobre los textos escolares de cuatro escritores y periodistas liberales del siglo XIX*, los autores y los títulos son: José María Roa Barcena con *El Catecismo elemental*, Manuel Payno autor de *Compendio de Historia de México*, Antonio García Cubas con *Compendio de Historia de México* y Guillermo Prieto autor de *Lecciones de Historia*.

de los centros escolares, ampliando su margen de influencia a aquellos quienes se instruían con tutores en casa.

A partir del siglo XX la Historia se constituye como contenido escolar dentro de la política educativa oficial mexicana, prevalece la transmisión de información y la difusión de sentimientos patrióticos; la función nacionalista se ve reflejada en el adoctrinamiento que validó ideológicamente la legitimidad de un poder político específico. Bajo esta idea, la enseñanza de la historia ha sido dada en un ambiente de solemnidad; promoviendo identidad y nacionalismo se presentaba a los estudiantes como una historia acabada, de triunfos y derrotas bélicas, personajes malos y buenos convertidos en traidores o héroes a quienes se debía recordar para agradecer eternamente, por ejemplo, el habernos liberado de los invasores españoles, estadounidenses o franceses; personajes a quienes enaltecer por permitirnos contar con un territorio nacional, desarrollo e instituciones propias.

Posterior a la Revolución (1910-1917), con la consolidación del nuevo gobierno de Álvaro Obregón, en 1921 se crea la Secretaría de Educación y bajo el proyecto de José Vasconcelos se reorganiza la educación nacional, quien apoyado por Jaime Torres Bodet, pone en marcha la creación de diferentes tipos de bibliotecas en el país, bajo un programa editorial que abarcaba diferentes series, entre otros, la de libros escolares.

A decir de Garciadiego, entre los libros que servirían de texto escolar fueron publicados dos de Justo Sierra, *Historia Patria* como parte de la serie Textos para las escuela primarias e *Historia Universal* en la serie de Tratados y Manuales (Garciadiego en Barriga, 2010, p. 82), sin embargo, el mismo autor comenta, llama la atención la ausencia... ..de los historiadores... ..acaso los marginó de la selección la severa idea que Vasconcelos tenía de su oficio: para éste la historia era “odiosa”, “ciega y sorda para las cosas del espíritu y un amontonamiento de sucesos que no nos importan”. (Ibidem, p.81)

Entre 1929 y 1933, la SEP publicó *El Sembrador*, libro de lecturas que debía llegar a todos los estudiantes del país, con el que se exaltaba el espíritu nacionalista, el amor por la patria y fomentaba honrar a los héroes, a decir de Loyo (en Barriga, 2010, p. 103) contenía textos que decían “tu primer deber es dar la vida por la patria”.

Durante los sexenio de 1934 a 1940 (gobierno Cardenista) y de 1943 a 1946 (Ávila Camacho), se consolida la SEP bajo una forma centralizada del sistema educativo que amplió sus márgenes, primero hacia las comunidades rurales e indígenas, y posteriormente a la instrucción del proletariado en la ciudad; lo que probablemente sentó las bases para establecer diferentes mecanismos de control de la información. Entre esas otras formas de control, y para el caso específico que nos compete (la difusión de la interpretación gubernamental de la historia del país), en 1959 con Adolfo López Mateos en la presidencia y Jaime Torres Bodet como secretario de SEP, se promulga la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (y con ésta el decreto que dio lugar al libro de texto gratuito y obligatorio, en adelante LTG) que desde entonces publica los libros de texto para la educación primaria en México.

A decir de Vázquez (1975), cuando los primeros libros de historia aparecieron la enseñanza de la historia había recorrido un largo trayecto. Primero se le había considerado como el instrumento fundamental que ayudaría a hacer del hombre común un ciudadano; más tarde (1889-1891) se le había dado el carácter de base fundamental para la integración de México como nación. El texto gratuito y obligatorio tenía que cumplir las dos tareas, servir de medio unificador y desarrollar las mejores virtudes de los mexicanos para hacerlos mejores ciudadanos. El país contaba con un precepto legal que permitía exigir que todos los niños mexicanos estuvieran expuestos, durante su educación básica, a una misma versión acerca de México. (pp.291-292)

Los LTG cumplieron la función de la enseñanza de la historia como generadora del nacionalismo a través de una visión emotiva, única y oficial de la historia de México. Un

ejemplo de lo anterior es el texto rescatado por Loaeza (en Barriga, 2010, p. 210), referente al contenido de los libros de Historia publicados en 1969, el texto dice: entre los argumentos que se presentaron para la difusión, distribución e implementación del LTG es que serviría para reafirmar en los estudiantes el sentimiento de sus deberes y compromiso con la Patria, y para inculcarles el amor a los héroes y a la nación, de la cual en un futuro serían ciudadanos.

La enseñanza de la historia en la educación básica, hasta la reforma educativa en el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se mantuvo con la idea de inculcar el amor a los héroes que nos llevaron al desarrollo económico, político y social, con el manejo de los contenidos curriculares casi intactos; sin embargo, en 1972 dada la influencia de algunas ideas pedagógicas internacionales, la enseñanza de la historia en la educación primaria vivió un cambio significativo, de forma y de fondo, esta materia se conformó como parte del área de Ciencias Sociales, junto con geografía y civismo; el Estado presentó nuevos LTG reducidos en contenido, no así al parecer en la intención de transmitir la versión oficial como parte de la educación histórica, manteniendo la noción de un relato único y acabado, avalando entre las disciplinas básicas de la educación nacional la historia escolar como incuestionable; con la transmisión de datos se mantuvo la memorización de nombres de personajes destacados, lugares y fechas seleccionados. (Recuperado del seminario Introducción al campo "Funciones sociales de la enseñanza de la historia en México", de la Maestría en Desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, México 2016)

En los años posteriores a su implementación se habló del detrimento del saber histórico escolar por la disminución de las horas impartidas y la eliminación de personajes y momentos históricos, se planteó el hecho de poner en riesgo el patriotismo e identidad nacional, aunque sin cuestionarse qué tipo de unidad se había y pretendía seguir divulgando, sin considerar las diversas memorias que dan identidad sin sesgo; en ese entonces no figura entre los objetivos de enseñanza desarrollar un tipo de pensamiento

histórico-crítico, hecho que se evidenciaba con el tipo de narrativas individuales y nacionales (Carretero, 2013) que se transmitieron en los salones de clase, ya que con la versión oficial sin incluir otros matices, difícilmente se podría propiciar el desarrollo del pensamiento histórico, manteniendo los contenidos de la enseñanza de la Historia como incuestionables. (Idem)

Durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la SEP presenta el *Plan y programas 1993*, en el que después de veinte años se reintegra Historia como disciplina específica en la educación primaria, esta Reforma educativa en el documento da un giro a la idea de la enseñanza de la Historia, teóricamente se reconoce su función formativa, por lo que dejando de lado la tradición de una educación memorística planteó un enfoque pedagógico con el que se buscaba fortalecer valores. Partiendo de lo particular, la historia personal y familiar, a lo general, la historia de México, los temas de estudio se presentaron de manera progresiva dando importancia al desarrollo de nociones de ordenamiento.

En relación a los contenidos que se consideraron para los LTG (correspondientes al Programa de estudios 1993), desde la conformación de los equipos de trabajo de especialistas de la materia, se levantó la polémica por la diversidad de enfoques, ideologías e interpretaciones que suscita la historia; se discutieron aspectos relativos al quién y qué incluir, para qué y cómo vincular la historia académica y la didáctica de la historia para lograr el aprendizaje; se desató un debate que se hizo público entre los intelectuales y la SEP, al que se dio fin con el alto a la distribución, retiro y sustitución de los nuevos libros de texto que ya circulaban, en su lugar se editaron otros en los que la repetición de contenidos fue la constante; además, contrario a lo anunciado en el documento, no se abordó la historia reciente del país, no se incluyeron contenidos de los principales acontecimientos del siglo XX, manteniéndolos perdidos en el tiempo.

Termina por ser, nuevamente, un currículo que en la práctica se centró en el relato bélico y político, narrando actos heroicos, guerras y cambios de gobierno, sin olvidar las efemérides mensuales; pero pasando por alto los procesos sociales, económicos y culturales fundamentales para comprender en conjunto lo histórico. Muy apartada de la función formativa, la enseñanza de la Historia en estos años se caracteriza por ser informativa, aislada, fragmentada y acrítica; manteniendo la idea de historia romántica que da peso al sentimiento por sobre la razón.

Ya en el siglo XXI, con Felipe Calderón H. como presidente, en el transcurso de los años 2006 al 2011 se lleva a cabo la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*, respondiendo a la coyuntura política y las necesidades de desarrollo económico-político de México al interior y exterior del país, el discurso oficial promueve una educación de calidad, que implicaba la actualización del currículo y de los libros de texto gratuitos. En esta reforma se presenta la asignatura *Exploración de la naturaleza y la Sociedad* conformada por tres programas: ciencias naturales, geografía e historia; cuyos contenidos disponen una gradualidad con los programas de los grados siguientes.

Para el caso de Historia, se ajustan los contenidos y la periodización, de tal manera que la historia nacional se estudia en cuarto y quinto grados a diferencia del plan de la Reforma de 1993, donde se trabajaba en cuarto y sexto. En cuarto grado, se estudia a partir del México prehispánico hasta la lucha independentista y su consolidación, y en quinto, del México Independiente al México a los albores del siglo XXI.

En los LTG para Historia se pretende terminar con la narrativa de mitos y héroes (tendencia propagada por el partido hegemónico en los textos de gobiernos anteriores), se busca mostrar a los estudiantes una historia de México objetiva, se decía, desprovista de carga ideológica; sin embargo, se mantiene un discurso nacionalista, de soberanía, unidad y cooperación; y ante las exigencias internacionales se desarrolla un currículo con base en el modelo educativo por competencias, el cual:

...implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).. En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (SEP, 2008, p.36)

Aunque en la reforma curricular se reitera el reconocimiento del “valor formativo que tiene para los niños el análisis de la sociedad” (SEP, 2011, p.142), donde se debería priorizar la explicación frente a la simple transmisión de información, en la práctica no se trabajó la comprensión crítica y la modificación de actitudes resultado de ésta; desde la presentación de los programas se identifica que no hay una ruptura con añejas formas de enseñanza recurrentes a la ordenación, en los programas se presentan los temas siguiendo la progresión de contenidos y de periodización “...la cronología de ambos programas prioriza la explicación de temas relevantes de cada periodo y responde a la necesidad de acercarse a la historia del siglo XX, de manera que los adolescentes del siglo XXI tengan elementos para explicarse los problemas que se viven en el mundo” (SEP, 2006, p.19). Se dice que la propuesta era destacar los procesos históricos del siglo XX y XXI, discurso que no se concretó en los contenidos curriculares ni en la práctica docente.

La *RIEB* considera que los planes y programas de estudio están dirigidos al desarrollo de competencias para contribuir a que los egresados de educación básica lleguen a los estándares de desempeño deseables (pretendiendo cumplir con los requerimientos internacionales), se reitera como una de sus principales finalidades el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, a trabajar con los alumnos en todas las asignaturas.

Para el caso de Historia se presentan cuatro ámbitos de estudio: economía, política, sociedad y cultura, que deberían vincularse y abordarse desde tres ejes de trabajo, llamados a partir del 2011 competencias.

En los planes y programas se establece que la educación histórica tiene como objetivo enseñar a pensar históricamente a los egresados de educación básica considerando el desarrollo de tres competencias, y para cada una de éstas correspondería el manejo de contenidos específicos:

- Comprensión del tiempo y el espacio históricos (con el manejo de contenidos conceptuales).
- Manejo de información histórica (con el manejo de contenidos procedimentales aplicando el desarrollo de habilidades).
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia (con el manejo de contenidos actitudinales).

Como se puede ver, es con la *RIEB* que en los documentos se incorpora un lenguaje y terminología propia de la didáctica de la Historia como: relaciones causa-efecto, simultaneidad, pensamiento histórico, noción de tiempo histórico, conciencia histórica; los conceptos son utilizados en el discurso dirigido a los docentes, así como para describir los fines educativos y la función social de la enseñanza de la historia; sin embargo, lo que se sabe es que no hubo un trabajo serio de reflexión con los profesores en relación a la comprensión de los conceptos y su puesta en marcha en los salones de clase, quedándose sólo en el escrito.

...los alumnos habrán avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad. La escuela... ..cumple una función social al promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico, requisito necesario para comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica. La comprensión de la historia es una herramienta valiosa para desarrollar habilidades de análisis, de comprensión, y un pensamiento claro y ordenado. La clase de Historia debe convertirse en un espacio que lleve a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y sobre sociedades distintas a la suya. (SEP, 2011, p.146)

La enseñanza de la Historia en esta reforma no escapa a la tendencia de educación instrumental y técnica, los LTG incorporan secciones para realizar actividades que requieren más de un trabajo mecanicista que de comprensión, análisis y crítica; lo

anterior coadyuvó a que la materia se impartiera de manera funcionalista/práctica, evidenciando un desfase entre el enfoque de enseñanza manifiesto en los programas oficiales y el enfoque implícito de los LTG. La enseñanza de la Historia cumplía así su función de formar ideológicamente y competencialmente a los estudiantes, pero no como sujetos críticos.

A continuación presento un breve análisis (con base en el cuadro comparativo Programas y propuesta curricular para la asignatura de Historia en educación básica, Anexo 2) que nos permite identificar en el Plan y programas 1993, la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB) y en la propuesta curricular contenida en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) correspondiente al Modelo Educativo 2016³¹ la asignatura de Historia de México como disciplina específica, aunque desde 2011 y para el Modelo 2016 se mantiene como una asignatura dentro del campo formativo *Exploración y comprensión del mundo Natural y Social*.

Lo que habría que preguntarse a partir del título que se da al campo formativo es si de acuerdo a la definición de exploración y comprensión³² la enseñanza de la Historia ha tenido entre sus objetivos y funciones que los estudiantes observen y reconozcan de forma minuciosa el mundo social, que a partir de desarrollar la capacidad de entendimiento, expliquen, extrapolen consecuencias y formulen supuestos propios.

En los LTG de 1993 y 2011 la selección de contenidos de estudio y el tratamiento que se les da mantienen una organización sistemática y progresiva, en ambos la selección

³¹ La presente tesis toma forma en un periodo de coyuntura entre el modelo educativo vigente establecido por la RIEB y la discusión en torno a la propuesta del Modelo Educativo 2016, (a poner, tentativamente, en marcha a partir del ciclo escolar 2018-2019) es por esto que considero necesario establecer puntos de convergencia y divergencia en lo relativo a lo propuesto para la enseñanza de la Historia. Cabe mencionar que la propuesta curricular para el Modelo Educativo 2016 se ha planteado desde su origen como un documento que se mantendrá como inacabado, en permanente debate y revisión, que responda a los requerimientos nacionales e internacionales. La propuesta curricular se concreta en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017).

³² Explorar. Del latín explorâre tr. Reconocer, registrar, inquirir o averiguar con diligencia una cosa o lugar. Real academia Española
Comprensión. De comprehensio f. Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

temática es extensa y cronológica, lo que, desde la forma tradicional, dificulta desarrollar una enseñanza donde se analicen procesos políticos, sociales, económicos y culturales, propósitos planteados en ambas Reformas; el enciclopedismo de los libros con un exceso de información es contrario al enfoque y las orientaciones didácticas presentadas para romper con la historia memorística, se mantuvo la narrativa nacionalista (aunque acorde a las exigencias internacionales, se plantea un nacionalismo que responda a la modernidad) que presenta sólo una interpretación de los hechos históricos sin posibilidad de problematizar, no hay una narrativa que incentive a explicaciones causales ni que destaque las acciones sociales de los grupos antagonistas, una narrativa que considere la memoria colectiva para la reconstrucción del pasado, que de otros sentidos a la realidad presente.

Ambos programas coinciden en presentar un conocimiento histórico escolar parcial, ignorando a muchos de los protagonistas de la historia, entre ellos los niños, y evitando tratar los más latentes conflictos existentes en nuestro país, de ahí que en el libro de texto gratuito se le designen escasos y tendenciosos párrafos, por ejemplo, a las movilizaciones sociales y la participación ciudadana.

Se mantiene el protagonismo de héroes y personajes de la vida política nacional, en las más de las ocasiones, ajenos a los alumnos, pero además, a quienes se les adjudica la responsabilidad del presente de nuestro país, desde mi punto de vista el mensaje para los estudiantes de educación básica ha sido “no te corresponde responsabilidad alguna en el desarrollo histórico de tu país, para eso estuvieron los héroes, y ahora los gobernantes”; no se incorpora la idea de niñas y niños como personaje imprescindible para el desenvolvimiento personal y nacional en los diferentes ámbitos, y entonces, ¿cómo se pretende lograr en los estudiantes una conciencia histórica para la convivencia y su participación activa?.

En México, la presencia de los niños y las niñas en los libros de texto oficiales gratuitos de uso en las primarias mexicanas es, como en otros casos nacionales, a todas luces insuficiente... El libro de texto oficial no sugiere que los niños participen en la política, en los movimientos sociales o ciudadanos y mucho menos en la vida económica. El discurso oficial señala que la participación infantil debe darse en específico en lo que concierne al cuidado del ambiente, la prevención de desastres y la protección del patrimonio cultural y natural. Ese es el campo de acción social de los niños. No otro. (Sosenski, 2015, p.136)

Como ya se comentó, en México la enseñanza de la Historia ha tenido como una de sus funciones principales formar un modelo de persona acorde a los valores nacionalistas y a la identidad patriótica, para preservar un orden social y nacional que algunos poderes o personas creen amenazados si cambia o se pluraliza el contenido de la historia escolar. Se trata de mantener el saber histórico escolar como un saber acabado, con versiones y protagonistas únicos, sin dar cabida a lo que han arrojado investigaciones respecto a incorporar en los contenidos a “los otros”, entre ellos a los menores como sujetos históricos del pasado.

A mi parecer, el paso en los LTG de *temas* (1993), a *bloques* (2011) y *ejes temáticos* (2016), refleja que no existe interés por disminuir la saturación de contenidos, cuestión a considerar si reconocemos que lo más importante no es un programa sobrecargado de temas sino el uso que de estos se haga para lograr aprendizajes con los que se movilice el pensamiento. Lo que se observa es el mismo contenido, sin embargo, no hay que perder de vista que acercarse a los conocimientos no tiene un camino único y que los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje son los estudiantes, proceso en el que corresponde a los profesores fungir como facilitadores y utilizar los LTG como recurso educativo manipulable, es el docente quien de acuerdo al propósito que se persigue debe modificar el uso del LTG, otorgándole un sentido diferente; para el caso de esta tesis, algunos apartados del LTG son seleccionados considerando el objetivo didáctico, y utilizados como un recurso educativo que se suma a otros, para el desarrollo del proceso de razonamiento.

Pero, ¿cuál es el futuro de la enseñanza de la Historia en México, es el *Modelo Educativo para la educación obligatoria educar para la libertad y la creatividad* (en adelante Modelo Educativo 2016) un camino viable para el avance en la enseñanza de esta asignatura? La respuesta se abre como una posible línea de investigación para futuros estudios.

Sin entrar en discusión sobre si se trata de un modelo (en el más amplio significado de la palabra), de un catálogo de valores y principios ideales imposibles de alcanzar, o de un proyecto que suma a ideas añejas otras recicladas, aunque no por eso dejan de ser intenciones y propuestas novedosas para nuestro sistema educativo nacional; por ahora sólo pretendo enunciar algunos puntos del planteamiento teórico pedagógico³³ del Modelo, en estrecha relación con lo que considero deberían ser los propósitos en la enseñanza de la Historia y coincidencias en lo que presento con la propuesta de intervención de esta tesis.

El Modelo Educativo 2016 se suscribe en un enfoque humanista³⁴, fundamentado en la educación integral, abierto, flexible y contextualizado socioculturalmente; con el propósito de aminorar la educación como sólo un mecanismo de transmisión-adquisición de conocimientos mantiene como guía los conceptos de “aprender a aprender” (lo cual interpreto como trascender el contenido declarativo), “aprender a hacer” (contenido procedimental), “aprender a convivir” y “aprender a ser” (contenido actitudinal), identificándolos como procesos simultáneos.

³³ Lo deseable sería que estos planteamientos teórico pedagógicos realmente se llevaran a la práctica.

³⁴ Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia... ..Por ello, nuestro sistema educativo debe formar personas conscientes de su individualidad dentro de la comunidad, el país y el mundo. (SEP, 2017a, pp.59 y 62)

Un desafío es: la función de la escuela ya no es enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias... ...En un planteamiento educativo basado en el humanismo... ... es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural... (SEP, 2017a, pp.63-64)

En el Modelo se hace manifiesta, en repetidas ocasiones, la importancia de “formar” y no sólo “informar” a los estudiantes, el propósito para la educación básica, se dice, es contribuir a formar ciudadanos libres, informados, participativos y responsables, capaces de ejercer y defender sus derechos, que incidan activamente en la vida social y política de nuestro país.

En el plan de estudios es la primera vez que se incluyen elementos sociales, lo que debería favorecer que los alumnos se formen como personas más completas y desarrollen sus habilidades “blandas”, esas que no entran en la dimensión cognitiva y que están vinculadas con el desempeño ciudadano.

Para lograr el propósito anterior mencionado, se ha de trabajar con los estudiantes en desarrollar la capacidad de análisis y síntesis; para lograr estos objetivos es necesario reforzar.... ...el razonamiento analítico y crítico... ... enseñar a discernir lo relevante y pertinente (de la información), saber evaluarla, clasificarla, interpretarla y usarla con responsabilidad (Ibidem, p.64).

Lo que plantea el Modelo es que a partir del razonamiento analítico y crítico, el estudiante tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un proyecto de vida, ...el planteamiento curricular propicia una mirada crítica, histórica e incluso prospectiva como punto de arranque para la formación de los estudiantes... (Ibidem p.63), es decir, que ponga en juego su capacidad intelectual de prever lo que puede pasar, así como el camino que se debería seguir en el futuro.

...En este contexto, resulta necesario instruir al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora. (Ibidem p.60)

Una de las novedades de este modelo es hacer al alumno copartícipe y responsable de su desempeño escolar y de su desarrollo personal, pero no como ente activo del devenir histórico, no se aborda la idea del estudiante como protagonista, como sujeto histórico. Sin embargo, en el documento se apunta a la “mirada crítica e histórica en la que hay que formar a los educandos”.

Entre los métodos de enseñanza para promover la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación, se encuentra el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos... Este método permite a los estudiantes construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia –por ejemplo, la investigación histórica... y presentar resultados... así como la reflexión y el diálogo posterior. (Ibidem p.70)

Se alude al trabajo del historiador (con ejemplos) cuando se sugiere a los profesores incluir en el currículo contenidos que permitan al alumno ver que hay distintas maneras de construir conocimiento... contenidos que ofrezcan evidencias de la relatividad del conocimiento. (SEP, 2016, p.56)

En la nueva propuesta, se dice, la Historia constituye un método de análisis de problemas de la sociedad, en donde corresponde a cada maestro implementar estrategias didácticas ejerciendo la autonomía y flexibilidad curricular, cuando se habla de los contenidos regionales y locales se ejemplifica esta autonomía sugiriendo la implementación del estudio de la microhistoria y vida cotidiana (SEP, 2016, p.136); también se pide a los profesores pongan en marcha las estrategias que consideren pertinentes para desarrollar en sus alumnos los propósitos formativos de la historia: que (el estudiante) conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor por México... participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de

su comunidad, su país y el mundo. (SEP, 2017a, p.47) En el documento, no se plantea claramente si propiciar la participación de los estudiantes queda delimitado al ámbito de lo económico y del cuidado del medio ambiente; o si se ésta será resultado de un proceso de aprendizaje que lleve a la reflexión crítica sobre la realidad histórica y la toma de conciencia.

Es cierto que se retoman ideas planteadas desde siempre como las de identidad, pertenencia y amor a México³⁵; y no considero conveniente exaltar el nacionalismo patrioterero sin compromiso social, pero si creo adecuado abordar ciertos rasgos de pertenencia a este país para desarrollar un sentido de identidad sin fanatismos, basado en el respeto, tolerancia y empatía que movilice para el bien común.

Es importante destacar y reconocer que la propuesta curricular del Modelo Educativo 2016 presenta aspectos interesantes -y deseables de concretar-, como innovación la SEP en el documento *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* establece, entre otros aspectos, que el aprendizaje de la historia aporta a los alumnos conocimientos, habilidades y valores para:

- Comprender los conceptos de tiempo y espacio histórico.
 - Buscar, seleccionar y contrastar información histórica de diversas fuentes, así como su explicación con una postura crítica y argumentada.
 - Participar de manera informada en la solución de los retos que enfrenta la sociedad en que viven para asumirse y comprender que también ellos forman parte de la historia.
- (p.139)

³⁵ El documento Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 explicita como parte de los diez rasgos del perfil de egreso. El egresado de la educación básica: Asume su identidad y favorece la interculturalidad. Se identifica como mexicano; valora y ama su país... (p.39)

Con un enfoque didáctico específico que busca:

- Promover la enseñanza de una historia formativa que permita el análisis del pasado para encontrar respuestas al presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias.
- Sustentar la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, no son una verdad absoluta y única, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones.
- Promover el desarrollo del pensamiento histórico para favorecer la comprensión del presente a partir de las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades cambian de forma continua y que las personas, con sus acciones, son promotoras de cambio.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración del patrimonio y la participación de múltiples actores sociales. (Ibidem p.140)

Como se puede observar en el Modelo Educativo 2016, se consideran de manera explícita conceptos propios de la didáctica de la Historia, no sólo para la impartición específica de la materia, sino como un modelo a seguir para el desarrollo del proceso de razonamiento que se busca lograr en los estudiantes en su formación integral; lo que sin duda marcará un antes y un después en el campo educativo de nuestro país. Y aquí es donde inevitablemente se abre una gran interrogante: ¿Cómo trascender el nivel declaratorio y concretarlo en la formación de los estudiantes de educación básica, en específico, en la asignatura de Historia? ¿Cómo pasar del documento a la práctica?

2B. La didáctica de la Historia

¿Qué es didáctica de la Historia? ¿Para qué nos sirve?

*“Tendemos a aprender a enseñar a partir de ver como nos enseñan los
que nos enseñan a enseñar”
Neus Sanmartí*

Dentro de los conceptos de la didáctica de la Historia utilizados en el Modelo Educativo 2016 se recurre entre otros, a la idea de ciudadanía, convivencia pacífica y democrática, pensamiento y postura crítica-argumentada, incluso al protagonismo de cada individuo para ser promotor de cambio a partir del desarrollo del pensamiento histórico; elementos, valores y principios, a mi parecer, posibles con la modificación de las prácticas pedagógicas tradicionales y estrategias más pertinentes. La cuestión es ¿Cómo alcanzarlos? ¿Cómo trascender el nivel declaratorio y concretarlos en la formación de los estudiantes de educación básica en la asignatura de Historia? ¿Cómo lograr la trasposición didáctica de la historia académica a la historia escolar y al aprendizaje de los alumnos?. Considero que la didáctica de la historia, como campo de saber científico, nos puede dar algunas pista sobre como abordar la cuestión.

Para esta tesis defino la didáctica como la ciencia, la habilidad y el arte de enseñar, organizar el aprendizaje y las maneras de guiar a los estudiantes a adquirir las formas culturales que les permitan ser funcionales en la sociedad, así como desarrollar habilidades y actitudes que les posibiliten ser críticos y propósitos.

Retomo postulados de la Didáctica de las Ciencias Sociales desarrollados por la corriente española para aplicarlos específicamente a la didáctica de la Historia; el objetivo de revisar la noción de didáctica es centrar la atención y ampliar nuestro panorama en “aprender a enseñar” con el manejo de conceptos propios del aprendizaje de la Historia.

Lo anterior se hace posible a partir de comprender que la didáctica implica una relación dialógica entre reflexión-acción-reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje y las preguntas propias de este proceso: ¿qué enseñar, cómo, cuándo, por qué, a quién y en qué contexto enseñarlo?

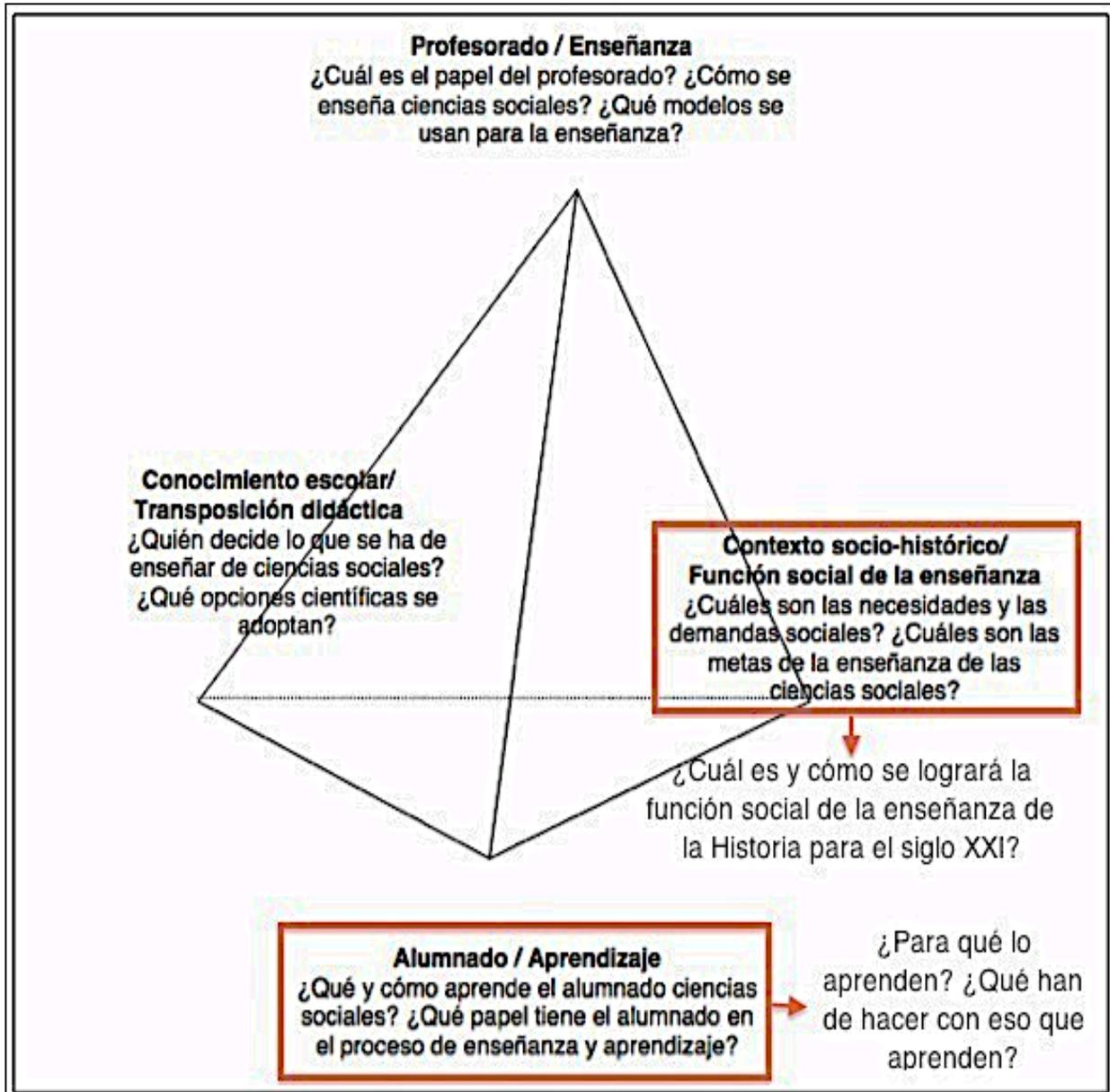
Baltori y Pagés (1990) comentan que: La didáctica de las ciencias sociales... ...se resuelve en acción, pero es una acción fundamentada... ...y por tanto con una reflexión teórica propia. La teoría y la práctica didácticas establecen una relación dinámica, de manera que el pensamiento nace con frecuencia de la acción y revierte en la acción y da respuesta a las preguntas sobre qué enseñar, cómo, cuándo, por qué, a quién y en qué circunstancias. (p.7)

Para entender como se define la Didáctica, presento el modelo de Antoni Santisteban (2008) de los *Elementos constitutivos de la didáctica de las ciencias sociales*. El modelo de pirámide triangular presenta cuatro vértices, cada uno referente a las áreas y sujetos sobre los cuáles se desarrolla el quehacer de la didáctica.

Entre los elementos de los cuatro vértices se establecen relaciones complejas, de ahí que en el proceso educativo se encuentren indisolublemente relacionados, sin embargo, se pueden abordar en conjunto o seccionados, dependiendo del objetivo que se persiga.

A modo de ejemplo, el autor presenta interrogantes para cada uno, lo que se espera es el planteamiento de nuevas preguntas en cada área dependiendo del manejo que se de al esquema.

Elementos constitutivos de la didáctica de las ciencias sociales



Recuperado del seminario Perspectivas y tendencias en la investigación sobre la construcción del conocimiento social, del Master universitario de investigación en educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España 2017.

Para situar esta tesis en el esquema, y sin que esto sea limitativo en el desarrollo de la misma, pongo énfasis en dos de los vértices: Alumnado/Aprendizaje y Función social de la enseñanza (de la Historia).

- Vértice Alumnado/Aprendizaje

Quiénes trabajan en didáctica con este vértice suelen hacerlo desde las teorías psicopedagógicas, explicando etapas de desarrollo y procesos cognitivos que impiden, posibilitan o condicionan la participación activa y responsable del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El lugar donde lo coloco, es otro, durante todo el desarrollo de esta tesis, el alumno es considerado como elemento activo en el proceso, con capacidad de pensamiento desarrollada que le permite poner en juego los conceptos históricos de primer y de segundo orden. Mantengo parte de las preguntas ejemplo: ¿Qué aprenden los alumnos? y ¿Qué papel tiene los alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje?, pero agrego un par más, a mi parecer imprescindibles ¿Para qué lo aprenden? ¿Qué han de hacer con eso que aprenden?.

- Vértice Función social de la enseñanza (de la Historia)

En lo referente a este vértice, me interesa destacarlo como parte medular de este trabajo, mantengo las preguntas de ejemplo ¿Cuáles son las necesidades y las demandas sociales? ¿Cuáles son las metas de la enseñanza de historia? y agrego el ¿Cuál es y cómo se logrará la función social de la enseñanza de la historia para el siglo XXI?³⁶.

Para establecer interconexiones entre estos vértices es necesario aplicar miradas distintas y específicas para trabajar con el desarrollo de conceptos históricos, pero, ¿qué entendemos por conceptos históricos?

Los conceptos históricos son conocimientos seleccionados para la enseñanza y aprendizaje del saber escolar que nos permiten delimitar el campo de la enseñanza de la Historia al de otras áreas de conocimiento; se caracterizan por ser abstractos y en

³⁶ Este aspecto se desarrolla líneas más adelante, en el apartado ¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?

construcción individual permanente, sus significados dependen del contexto y son relativos en relación con la ubicación tempo-espacial. Los conceptos conforman redes conceptuales (Santisteban, 2010) de mayor complejidad.

En didáctica de la Historia la definición de los conceptos propios de la materia se trabaja desde el enfoque pedagógico-didáctico, bajo éste se clasifican en conceptos de primer orden y conceptos de segundo orden (o metaconceptos).

Los conceptos de primer orden responden al ¿qué ocurrió, cuándo pasó y quién participó?, son los sucesos históricos (los hechos históricos) a lo largo del tiempo de la humanidad, situados en un contexto determinado; es el contenido declarativo que facilita un manejo preciso, memorístico y automático de los saberes, ejemplo de estos son los contenidos en el currículo presentado hasta ahora en los libros de texto.

Los de segundo orden involucran el pensamiento abstracto y corresponden a:

a) El contenido procedimental con categorías analíticas que intervienen y son indispensables para la comprensión de los procesos históricos, de eso que ocurrió en la interrelación de los ámbitos (económico, político, social, cultural) y permiten organizar la información en términos explicativos.

b) El contenido actitudinal que implica la subjetividad, involucra evaluar situaciones o momentos y da paso a formarse un juicio propio. Ambos contenidos son las herramientas que posibilitan encauzar el razonamiento hacia el pensamiento histórico y la conciencia histórica.

¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?

La enseñanza de la Historia para el siglo XXI implica romper con las prácticas tradicionales, cambiar nuestra perspectiva y replantear el papel del alumno; considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad permanente de análisis, reflexión, comprensión y debate referente a realidades diversas.

Para responder la pregunta ¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?, y bajo la misma tónica desarrollada en esta tesis, a continuación presento dos ideas: a) Con la Interpretación histórica de las fuentes y b) Para encadenar el razonamiento hacia la Conciencia Histórica.

a) Con la Interpretación histórica de las fuentes

La enseñanza de la asignatura a partir de las fuentes históricas entendidas como un concepto de segundo orden³⁷, brinda oportunidad a los niños para descifrar otros mensajes, ya sea en las evidencias materiales, registros escritos o audiovisuales, entre otros. La transmisión del discurso historiográfico debe ser sustituida por una situación didáctica que problematice las representaciones de los estudiantes a partir de la interacción sensible (poniendo en práctica el concepto de empatía histórica y la competencia de imaginación histórica) y racional con las fuentes.

Las fuentes hay que incorporarlas de manera innovadora, a través de la pregunta utilizarlas en primer instancia como un recurso para interesar a los menores en la historia y su estudio; creando incertidumbre sobre la información que reciben, el resultado será una interpretación e intención diferente de la historia. Trabajar con los estudiantes bajo la premisa de que en la historia hay variedad de versiones complementarias o contrarias, además, posibilita motivar el trabajo de indagación.

³⁷ Idea desarrollada en el Capítulo1, apartado 1B Cuestiones teóricas, inciso c) Categoría Conciencia histórica, cuadro Nexos entre conceptos de segundo orden y competencias históricas.

Con el uso de fuentes escritas y audiovisuales, los menores pondrán en juego el desarrollo de competencias como la aplicación del conocimiento propio para interpretar la evidencia, la habilidad para leer los silencios, la inquietud de contrastar las interpretaciones; además de posibilitar un ejercicio empático que les permite aproximarse al contexto, y a partir de este análisis, explicar lo que las personas hicieron y por qué lo hicieron de esa manera y no de otra, con la elaboración de una narrativa propia sobre las posibles versiones alternas, es decir, aplicarán su razonamiento en el uso de las fuentes y en una estructura coherente del discurso.

Desde el año 1994, Pagés y Santisteban, destacan el valor educativo de las fuentes y reconocen su carácter activo en la construcción del conocimiento histórico. De entre los doce argumentos que desarrollan, he seleccionado y reinterpretado los que hacen sentido acorde con los objetivos y supuesto de esta tesis:

- 1.- Ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto. (Con un manejo diferente a los contenidos).
- 2.- Pone en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual o libro de texto. (Objetivo clave en el desarrollo de esta tesis).
- 3.- Genera un conocimiento histórico entendido como un conocimiento discutible. (Rompiendo con la idea de verdades históricas únicas).
- 4.- Presenta aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos. (Desarrollo de la historia social, más próxima a los estudiantes).
- 5.- Permite la renovación de la historia que se enseña ya que pone el acento, más que en una serie de acontecimientos, en la adquisición progresiva de habilidades y conceptos. (Se ponen en juego los contenidos de primer y segundo orden).

(Santisteban y Pagés, 2006, p.165 y Santisteban 2010 pp.49 -50) (Los paréntesis son míos)

Para trabajar fuentes en la enseñanza de la historia es importante que el profesor lleve a cabo un minucioso trabajo previo de selección, ya que la información que contienen no escapa a una intencionalidad y parcialidad. De lo que se trata con el manejo de

evidencias históricas es provocar interacción entre los niñ@s y la fuente, con intencionalidad didáctica; lo que se pretende, es que los estudiantes problematicen la evidencia, ya que la problematización flexibiliza el pensamiento hasta hacerlo más complejo y autónomo.

El trabajo con fuentes se sustenta en la idea de una historia dinámica, discutible, centrada en la interpretación histórica y reconstrucción de los hechos, y de la visión sobre el pasado. Con el uso de fuentes históricas los alumnos resignificarán sus conocimientos a partir de decodificar las evidencias, interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a las preguntas históricas; todo como parte de un proceso que involucra otros conceptos (Temporalidad humana/Tiempo histórico y Empatía histórica) y competencias históricas (Comprensión de Cambio-Continuidad, Imaginación histórica y Narración histórica).

En el *Esquema de pensamiento y conciencia histórica*, las fuentes históricas son un concepto que requiere y a la vez favorece el desarrollo de la competencia de interpretación histórica, esta competencia es resultado de un proceso enunciado por Santisteban en tres pasos:

- A) Lectura y tratamiento de documentos o evidencias históricas.
- B) Confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas.
- C) Comprensión del procesos de construcción de la historia. (Santisteban, 2010, p.49)

Este triple proceso involucra competencias relacionadas con la puesta en marcha del pensamiento histórico; en un primer momento se problematiza el contenido declarativo de la fuente respondiendo de manera descriptiva a los ¿qué pasó, quién participó, cuándo y dónde? (corresponde al inciso A); posteriormente se problematiza el contenido procedimental y actitudinal respondiendo en términos explicativos, por ejemplo, a los ¿cómo pasó, por qué sucedió de esa manera, pudo haber sido diferente, tú cómo lo habrías resuelto? (este momento corresponde a los incisos B y C). Los

conceptos implícitos son: tiempo histórico, empatía histórica, explicación histórica/causalidad-intencionalidad; y las competencias históricas correspondientes: comprensión de cambio y continuidad, imaginación histórica, interpretación histórica, narración histórica y, lo esperado es que se visualice un trabajo de argumentación.

Con la interpretación histórica de evidencias (fuentes audiovisuales y escritas) en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, la expectativa es que los alumnos comprendan que éstas son resultado de un tiempo-espacio específico, insertas en ámbitos (político, económico y social) particulares y por lo tanto, reflejan cierta ideología influenciada por el contexto. Se espera también que los estudiantes desarrollen la capacidad de argumentos causales, ir más allá de sólo acomodar los fenómenos haciendo comparación, diferenciación o descripción, y dar paso a responder los ¿por qué? con base en la explicación causal, es decir, que experimenten un proceso de razonamiento que involucra los contenidos declarativo y procedimental, para plantear supuestos y lograr la argumentación histórica con explicaciones lógicas, discernir de manera reflexiva y debatir a partir de evidencias logrando la correcta articulación del discurso.

b) Para encadenar el razonamiento hacia la Conciencia Histórica

De acuerdo con lo propuesto en el *Esquema de pensamiento y conciencia histórica*, el punto medular de la enseñanza de la Historia es ejercitar otro tipo de pensamiento que movilice la conciencia histórica, para que la historia sea puesta al servicio de la sociedad³⁸; esto implica que el trabajo con los estudiantes logre la comprensión individual y colectiva del pasado analizado en el presente, así como la proyección futura.

³⁸ La producción historiográfica alemana, con historiadores entre los que se encuentra Jörn Rüsen, han trabajado un enfoque, desde la historia social, dirigido al estudio del pasado reciente bajo una mirada crítica, han defendido la función social de la historia que denominaron "historia social crítica", que se caracteriza por presentar la historia aplicada al servicio de la sociedad.

El enfoque teórico de la conciencia histórica desarrollado por Rüsen (2001) presenta al alumno como ente activo de la historia, que sobrepasa el ser receptor de una historia factual a asimilar el conocimiento histórico y ponerlo en circulación socializándolo en la reflexión conjunta; para tal acción se requiere de un procedimiento mental que crea un significado mediante la interpretación del pasado, con la finalidad de comprender el presente y crear expectativas para el futuro; dando como resultado la conciencia histórica.

La conciencia histórica incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes)... ...se utiliza como medio de orientación en la vida... ... la conciencia histórica es un proceso temporal en referencia al presente y hacia el futuro... (Rüsen, 2001, p.?)

En la enseñanza de la historia es factible que los estudiantes lleguen a la comprensión individual y colectiva del pasado por medio de la memoria (instituciones, tradiciones, símbolos, creencias, recuerdos, etc.) ya que ésta ha sido introyectada de tal manera que forma parte de su vida cotidiana y de lo que les es significativo, es importante porque mantiene viva la historia. Para Éthier, Demers y Lefrançois (2010) la memoria histórica es un constructo social del pasado, basado en la interacción entre los individuos con los grupos a los cuales se adhieren (p.64), la memoria histórica (tiempo pasado) y la conciencia histórica (tiempos presente y futuro) están ligadas a partir de establecer relaciones temporales; partiendo de la experiencia histórica que es el pasado, se posibilita el proceso de análisis con el presente y la proyección hacia el futuro.

La memoria es identificada por Rüsen como componente principal de la conciencia histórica, es el material del que parte la conciencia histórica ya que da sentido a los recuerdos y guía al individuo, le da dirección para la acción, lo moviliza. La dimensión cognitiva del aprendizaje histórico se pone en acción cuando se vinculan la experiencia histórica (pasado), la interpretación (presente) y la orientación (futuro). A decir de Santisteban y Anguera (2014) la conciencia histórica establece relaciones entre el

pasado, el presente y el futuro, pero no son relaciones lineales, sino complejas (p.251). Considero son relaciones en donde el manejo de los tiempos pasado-presente-futuro es flexible y multiforma, donde para el estudio y explicación histórica se relacionan acontecimientos a veces a con c, otras veces b con d, otras d con a, otras c con b, etc.

La conciencia histórica incluye la racionalidad sobre las perspectivas futuras, son procedimientos explicativos que implican acciones; para la didáctica de la Historia la relación se encuentra con los contenidos procedimentales y actitudinales. Su practicidad está en que opera como guía de vida, es considerada como la orientación vital en lo subjetivo como orientación de la vida interior en relación a la identidad histórica y la autocomprensión, y en lo práctico como orientación de la vida exterior que se manifiestan en formas de vida social.

Existe una estrecha relación entre el pensamiento histórico y la conciencia histórica, y es mediante uno de los propósitos de la enseñanza de la historia que se evidencia, dicho propósito es la formación de ciudadanos críticos y participativos, para este fin es necesario el conocimiento y la comprensión de la Historia, no para reproducirla de memoria, si no para educar el pensamiento para razonar, reflexionar de manera individual y colectiva sobre los hechos pasados, y tomar consciencia acerca de las posibilidades de repetición o de transformación del devenir histórico, entender las formas de percibir y racionalizar momentos históricos específicos y presentar los argumentos que posibiliten la comprensión del presente y la visualización del futuro-inmediato.

Para Santisteban (2017) la conciencia histórica deja de ser considerada un tipo de competencia histórica para convertirse en el objetivo principal al que se llega aplicando las habilidades del pensamiento histórico, “en la formación de la conciencia histórica se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico” (p.93-94). Ya no es parte de..., si no fin de...

En el proceso enseñanza–aprendizaje de la Historia es necesario insistir en un modelo que favorezca el pensamiento crítico, que entre sus objetivos establezca desarrollar momentos de conciencia a lo largo de la educación básica, para que todas esas oportunidades contribuyan a formar mejores personas; entre más se propicien estos momentos en los estudiantes será más probable consolidar la conciencia histórica.

Por ejemplo, en un ejercicio donde durante diferentes momentos se contraste la tipología de conciencia histórica de Rüsen³⁹ con la argumentación histórica de los estudiantes, se podrá identificar cada uno -o varios- de los cuatro tipos de conciencia histórica que los menores ponen en juego, este cruce permite ubicar y explicar si los alumnos presentan o no un cambio estructural en la conciencia histórica, y a partir de ahí determinar estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes que favorezcan el trabajo analítico, lo que se persigue es acercarse al tipo genético de conciencia histórica.

En la intervención, entendiendo esta como el trabajo concreto en clase con la finalidad de movilizar el pensamiento, los alumnos han de problematizar la realidad para que se formen como un tipo de individuos capaces de visualizarse como agentes activos, con conciencia histórica, entendiendo la conciencia como una forma de mediar las acciones.

La conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad actual, ya que la conciencia histórica implica procedimientos de comprensión del pasado y de proyección en el futuro... ...se convierte en el marco donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza en las posibilidades del futuro... ...según de que forma interpretemos el pasado podremos crear o imaginar unos futuros u otros... (Santisteban y Anguera, 2014, pp.252, 253 y 255)

³⁹ Rüsen desarrolla el estudio de la conciencia histórica clasificándola en cuatro tipos: tipo tradicional (de validación o afirmación), tipo ejemplar (de repetición, la historia como maestra de vida), tipo crítico (de negación, lo que no se quiere ser o repetir) y tipo genético (de transformación, considerar el pluralismo de opiniones y la aceptación del otro). La categorización de Conciencia histórica es abordada en el Capítulo 1, apartado 1B Cuestiones teóricas, de este documento.

La enseñanza de la Historia servirá para formar personas capaces de pensar por sí mismos, de analizar, de elegir, discutir, argumentar, participar, comprometerse, etc. y estas capacidades las ha de desarrollar en la escuela para ejercerlas durante el resto de su vida.

La conciencia histórica es el resultado de como la historia puede influir en las perspectivas sobre el futuro, es un proceso mental que interpretando la historia ayuda a problematizar, a resignificar pasado y presente, y a visualizar un futuro o los posibles futuros; proceso en el que a partir del propio devenir histórico me hago consciente de mi protagonismo y de mi trascendencia como sujeto histórico.

Considerando que la función práctica de la conciencia histórica es que opera como guía de vida, que se inicia en lo subjetivo y se manifiesta en lo práctico como factor de creación de sentido, la conciencia histórica se refiere a intenciones sobre el futuro, visto como un futuro en el tiempo presente, por lo tanto no debería minimizarse el tiempo futuro-inmediato.

...es evidente que en cada hecho, en cada época y para cada generación, se abren diversos futuros, por lo tanto, también en nuestro tiempo tenemos ante nosotros diferentes futuros sobre los que debemos decidir. Esto también es una enseñanza de la Historia. (Ibidem, p.251)

En la escuela, en la clase de historia hay que enseñar a los alumnos que el futuro-inmediato empieza ahora, evidenciando que su participación activa o pasiva en el presente les repercute de manera inmediata, guiándolos a reconocer causa-consecuencias en el día a día, para que lo extrapolen a la explicación histórica identificando causalidad e intencionalidad, que identifiquen la relación entre ciertos eventos que desencadenan otros sucesos o procesos históricos.

Hay que preponderar como la función de la enseñanza de la historia el desarrollo en los niños de la conciencia histórica; propiciar procesos analíticos, de reflexión, que los lleve

a discernir sobre las posibilidades y su participación en la toma de decisión, el reto es convertir los saberes en conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y la intervención social para el futuro-inmediato.

Enseñar que el pasado no determina (ya que verlo así es como tener un cerco, una limitante) sino que conforma las herramientas que posibilitan las decisiones de mi tiempo, visto de esta otra forma el pasado es entonces un proveedor para el desarrollo del pensamiento crítico. En la escuela debemos recurrir al pasado para conformar las herramientas con las cuales manejar y dar el paso al uso del pensamiento histórico para encadenar el razonamiento hacia la activación de la conciencia histórica, ambos procesos enmarcados por el tiempo presente, pero potencializando un tercer elemento de la temporalidad humana, el tiempo futuro-inmediato.

El tiempo futuro-inmediato visto como un tiempo nuevo, un tiempo yuxtapuesto presente/futuro que no tiene todavía nombre, en donde mi presente es al mismo tiempo mi futuro, ya que en mi presente estoy viviendo mi futuro-inmediato.

Entonces, la enseñanza de esta asignatura llevaría no sólo al estudio del pasado, sino al análisis del presente en este tiempo yuxtapuesto en donde cada uno somos protagonista y responsable de la construcción histórica.

Desde la enseñanza de la Historia, el estudio del tiempo futuro es el que me interesa porque permite la explicación del tiempo a partir de contextualizarlo como una construcción del ser humano, y nos proporciona la categoría de prospectiva para, a partir de las competencias históricas del cambio y la continuidad, analizar y proyectar los posibles acontecimientos en el tiempo futuro-inmediato.

Retomando el *Esquema de pensamiento y conciencia histórica*,⁴⁰ el momento último del proceso de razonamiento que se propone es establecer la relación prospectiva /futuro-inmediato para llegar a la acción-participación, ya que es en la acción donde se manifiesta la introyección de la noción de conciencia histórica.

El concepto de prospectiva requiere de la competencia histórica de representación del futuro para, en un primer momento, imaginar en el presente futuros deseables y cuestionarse sobre cómo alcanzarlos. Parte de la idea que el futuro se construye en el presente y es el resultado de nuestras acciones en el ahora.

Es tomar una actitud proactiva hacia el futuro-inmediato, porque así se abre la mente para otra información que no se toma en cuenta si el futuro se percibe sólo como una consecuencia del pasado y el presente. Se está cada vez más consciente de que tomar decisiones es un ejercicio de responsabilidad, que sobrepasa el ámbito privado para trascender a niveles más amplios y adquirir un carácter social. Se entiende como una forma de ejercer la responsabilidad presente ante la inmediatez del futuro, percibido como algo real y perdurable.

La idea de distancia temporal en relación al futuro tiene una gran influencia en nuestra forma de concebir la acción social, como parte de la identidad. Así, cuando se educa bajo la idea que el futuro es un espacio temporal que comienza a hacerse realidad después, entonces la acción social de quien aprende no es necesaria, sólo debemos esperar a que el futuro llegue. Pero si enseñamos que el futuro empieza ahora, en este mismo momento, entonces la acción es necesaria inmediatamente. (Ibidem, p.253)

Con los niñ@s es importante trabajar la idea que en el desarrollo de un hecho social intervienen diversos actores y factores, con diferente capacidad de acción, y que entre estos sujetos históricos se encuentran ellos mismos; la construcción del futuro está basada en la acción, pero también desde la pasividad se incide en los acontecimientos,

⁴⁰ En el apartado 2B *La didáctica de la Historia*, de este mismo Capítulo 2.

aunque sin injerencia ni control, por ello es deseable que asuman que el futuro será consecuencia de las acciones emprendidas previamente, sin o con su participación.

En los contenidos curriculares de la enseñanza de la historia para el siglo XXI debería considerarse incorporar información de la participación de los menores del pasado en los ámbitos social, económico y político, para que los alumnos se identifiquen a sí mismos como protagonistas, que se visualicen como sujetos históricos y problematicen su tipo de participación (activa o pasiva) en el presente.

La enseñanza de una historia en la que los niños aparezcan como actores sociales y no sólo como sujetos subordinados al poder de los adultos, podría facilitar procesos de empatía y provocar que los alumnos adviertan que la participación de las personas de su edad (y no sólo de los adultos) es importante en el devenir social. (Sosenski, 2015, p135)

En palabras de Salazar (2018) educar para que tengan conciencia de que su hacer cotidiano es parte de un proceso histórico (p.96). Fortalecer el sentido del deber, de la responsabilidad y la participación para favorecer la capacidad de cooperación guiados bajo la idea que en la búsqueda del bien común está implícito el mirar por el interés y beneficio de todos, y que ellos forman parte de ese “todo”.

...dotar de sentido a los contenidos históricos que se enseñan en la escuela... ...abrir la posibilidad de que los estudiantes establezcan referentes con los que se reconozcan, construir vínculos de identidad en los que se sientan representados y sean actores activos... ...es importante pensar al discurso histórico escolar como el medio que ubique a los estudiantes en un “nos” y genere sentido de pertenencia, que los lleve a construir proyectos de futuro en común... (Salazar, 2018, p.33)

Como resultante del proceso de razonamiento con fuentes que involucra la concepción del cambio temporal, que incluye pasado, presente y la expectativa del futuro, se espera que los alumnos se identifiquen a sí mismos como sujetos históricos, que introyecten que su futuro inmediato dependerá de su capacidad de influencia sobre la construcción de la realidad, en la medida en que sean capaces de intervenir en el

desarrollo de los acontecimientos que les atañen; asumido lo anterior, lo siguiente será que amplíen el rango de influencia sobre los agentes y factores que pueden determinar o condicionar los hechos sociales, en tanto estos puedan afectar su futuro.

La enseñanza de la Historia con el análisis de fuentes históricas escritas y audiovisuales evidencia diversas versiones sobre el mismo pasado, la expectativa es hacer reflexionar a los estudiantes, que sin ignorar el pasado consideren la identificación de diferentes representaciones del futuro y la posibilidad de futuros alternos.

Durante la primera década del siglo XXI, investigadores en la corriente española de la didáctica de la Historia llevan a cabo nuevas indagaciones y reiteran la importancia de la enseñanza de la Historia y la formación de la conciencia histórica en la educación para el futuro. Para Santisteban (2017, p.92) el interés por el futuro en la historia surge del análisis del pasado y de la interrelación que guarda con el presente de las personas y con sus proyecciones... ...El concepto de futuro es en realidad la meta más importante del estudio de la historia. Entre otros historiadores, Ferro (1999) y Dewey (1995), citados por Santisteban (Idem) coinciden en proponer que el estudio de la historia se centre en la historia problema, en la relación temporal pasado, presente y futuro, para posibilitar y construir una proyección hacia el futuro, llamada también prospectiva.

El objetivo más importante de la educación para el futuro es ayudar al alumnado a adquirir un cierto optimismo en las posibilidades de cambio, a desarrollar sus capacidades y su confianza sobre sus propias perspectivas de vida personal y de convivencia colectiva. (Santisteban y Anguera, 2014, p.258)

La prospectiva tiene que ver con la idea de cambio histórico previsible, e implica que los estudiantes movilicen conceptos y competencias históricas ante preguntas o problemas históricos relativos al futuro. El alumno movilizará sus conocimientos acerca del pasado si estos se conectan con claridad con sus imágenes del futuro. (Santisteban, 2017, p.96)

Desde la didáctica de la historia, enseñar en el presente para el futuro-inmediato debería ser instruir a los menores para que se comprometan en la acción social individual, proyecten un mundo más equitativo e identifiquen qué cambios son necesarios y mediante que acciones lograrlo; contribuir a formar estudiantes comprometidos con el curso de su historia y corresponsables del bien común, capaces de reconocer que las acciones individuales están insertas en un contexto más amplio y de identificar la importancia de conjuntar acciones para la intervención y el cambio social.

3 HABLEMOS DE CINE...

3A. El cine como recurso educativo. Panorama general

La producción sobre el uso de cine como recurso didáctico en la educación formal, es un tema en el que la historiografía española es pionera; existe una investigación realizada en el año 2014 por Enrique Pérez Romero⁴¹ (2015) publicada con el título *El uso didáctico de la imagen cinematográfica. Estado de la cuestión* basada en un documentado análisis bibliográfico. El autor presenta un estudio cronológico cuantitativo en el que queda sustentada la abundante bibliografía sobre el tema, afirma la existencia de 157 publicaciones españolas referentes a este tópico, concluye que en los últimos quince años se ha presentado la mayor producción de editoriales particulares y estatal, enfatizando el impulso gubernamental que a partir de los años 40's tiene la inclusión del cine en las escuelas y particularmente el interés de este país que en la última década trabaja por implementar el uso del cine para la enseñanza en todos los niveles educativos.

De forma particular destaca el trabajo de los españoles Alba Ambrós y Ramón Breu⁴² coautores del libro *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria* (2007) ganadores en 2008 del Premio Aula del Ministerio de Educación y Ciencia al mejor libro de práctica educativa, hacen aportaciones al tema. A decir de los autores "Uno de los principales objetivos del uso en el cine es aprender a mirar y con ello a analizar lo que otros han querido expresarnos a través de las imágenes". (Ambrós y Breu, 2007, p.117)

⁴¹ Enrique Pérez Romero, Doctor en Ciencias de la Información (Rama Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva, actualmente Comunicación Audiovisual) por la Universidad Complutense de Madrid en 1997. Responsable de investigación y archivo en la Filmoteca de Extremadura desde 2007. Autor de múltiples títulos de libros y colaborador en siete volúmenes colectivos. Crítico de Cine en Cadena SER desde 2007, ha publicado más de 200 artículos desde 1995. Obtuvo el premio al Mejor Crítico Cinematográfico en el 12º Festival de Cine Español de Cáceres en 2005. Colaborador en diversos festivales y muestras cinematográficas. Fuente <https://mx.linkedin.com/in/enriqueperezromero>

⁴² Maestra, doctora en ciencias de la educación, asesora pedagoga y miembro de Cinescola y profesor, licenciado en historia contemporánea y sociología, fundador y coordinador desde 2004 del portal educativo www.cinescola.info, respectivamente.

Cine y educación proporciona los elementos indispensables para iniciarse en el uso del cine como medio de enseñanza; presenta aspectos teóricos en relación con este medio, a la formación del espectador, la evolución histórica del cinematógrafo, el lenguaje cinematográfico y sus diferentes técnicas, atractivas tablas, imágenes, comentarios y datos curiosos. A lo anterior se suma una filmografía recomendada para educación primaria (para España); en cuanto a la aplicación práctica, Ambrós y Breu (2007, p.147-148) presentan una propuesta para el análisis de películas que guía a los profesores de manera sencilla en su aplicación.

En cuanto a la producción bibliográfica y registro documental del uso del cine como medio de enseñanza en México, se ha encontrado que las publicaciones oficiales de la SEP se reducen a resultados presentados en relación con el seminario de actualización *Los materiales educativos en la sociedad de la información*, llevado a cabo en septiembre 2005 por profesionales de las distintas áreas de la Dirección General de Materiales Educativos (2006) de la Secretaría de Educación Pública (en adelante DGME).

La DGME tiene conocimiento de algunos trabajos sobre el uso del cine con fines educativos, pero no se han encontrado documentos oficiales en relación al estudio sobre su impacto; al parecer poco se sabe sobre el registro de resultados, pero existe evidencia de esfuerzos fructíferos, como los del gobierno de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940) quien estableció, la importancia del cine como medio de educación.

El libro *Pequeños detalles para grandes realizaciones: el proceso de producción de videos y programas educativos*, que dirigió Javier Árevalo (1999) más que un análisis del uso del cine como instrumento didáctico, ofrece el proceso de producción de programas de tv y videos educativos, parte de la definición del proyecto hasta la fase final de transmisión-distribución, dirigido a responsables del contenido curricular-académico quienes, de acuerdo a lo planteado por los autores, cumplen una función primordial en el éxito de la implementación de medios audiovisuales en la enseñanza.

El manual coordinado por Gabriel García (2010) *El cine como recurso didáctico*, critica la intervención del Estado en el desarrollo de la ciencia, muestra un recorrido por la historia del cine, para concluir con una lista de fichas técnicas y sinopsis de películas que el autor consideró de gran calidad y trascendencia. Quizá la aportación de este material sea la propuesta de una guía para poner en práctica la técnica de cine-debate en los salones de clase de educación media superior, sin embargo, en el texto no se desarrolla de manera concreta una estrategia de intervención pedagógica.

Resultado del trabajo en colaboración con profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, Eduardo Barraza González (2016) presenta el libro *El cine como recurso didáctico en ciencias sociales. Reflexiones, propuestas, ejemplos*; a partir de su propia práctica el autor se cuestiona para qué y qué cine proyectan los profesores que utilizan este medio en educación superior, cómo aprovechar las posibilidades que ofrece su uso para mejorar la enseñanza-aprendizaje, así como identificar sus limitaciones. El resultado son dos tomos que contienen sugerencias para aplicar el uso del cine como recurso didáctico con metodología específica para las ciencias sociales en educación superior.

Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional (en la colección Horizontes educativos UPN) publicó el libro *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* bajo la coordinación de Plá, Rodríguez y Gómez (2012). Como parte de éste, Ma. Del Carmen Acevedo presenta *El cine en la comprensión de fenómenos históricos: La sombra del caudillo*, analiza elementos que hacen de la película una obra propicia para la comprensión de fenómenos históricos, como el caudillismo, la institucionalización y la cultura política mexicana, presenta una clasificación para el cine argumental basada en el análisis de la relación entre cine y la historia, y una propuesta didáctica resultado de su experiencia en la aplicación de este medio con estudiantes de licenciatura en la clase de Historia de México.

En la misma universidad se encuentra una tesis que considera la aplicación del cine como medio didáctico para la enseñanza de la Historia, esta es *El cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en la escuela primaria* del tesista Daniel Vital Cruz (1997), documento que centra su atención en los enfoques epistemológicos sobre el aprendizaje y el desarrollo, y los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; es en el último apartado, después de la presentación del tema El Porfiriato que se plantea la propuesta didáctica con la película “El vuelo del águila”.

Con base en lo revisado hasta el momento, se deduce que en nuestro país el tema de reflexión metodológica publicada sobre el uso didáctico del cine aplicado a la enseñanza para niños se encuentra en construcción; la documentación al respecto a cargo de instituciones oficiales como la Secretaria de Educación Pública u otros organismos relacionados con la educación es escasa.

Con respecto al cine de animación infantil con temas generales en México, se han revisado los trabajos de autores mexicanos que abordan el tópico y nos permiten conocer parte del desarrollo de la animación en nuestro país durante el siglo XX, estos son: *El episodio perdido Historia del cine mexicano de animación* de Juan Manuel Aurrecochea (2004) y *Animación una perspectiva desde México* de Manuel Rodríguez Bermúdez (2011); ambos textos permiten identificar el inestable nexo entre las casas productoras de cortometrajes de animación e instituciones oficiales y organismos referentes a la enseñanza, destacando la producción de animación durante las décadas de los 60’s, 80’s y 90’s⁴³.

⁴³ Llama la atención que no se encuentren referencias de los años 70’s, para proporcionar una explicación al respecto valdría la pena estudiar ampliamente ese periodo, sin embargo, este punto no es determinante para el desarrollo de esta tesis.

3B. El cine mexicano de animación y su acercamiento a la educación

Pretender hacer un recorrido por la historia del cine de animación en México desde sus orígenes es una tarea laboriosa ya que las publicaciones de este género cinematográfico son escasas, a las ya comentadas en el apartado anterior, de los autores Juan Manuel Aurrecochea (2004) *El episodio perdido Historia del cine mexicano de animación* y Manuel Rodríguez (2011) *Animación una perspectiva desde México*, se suma el cuadernillo *Retrospectiva de cine mexicano de animación* (2002) resultado de la retrospectiva de cine mexicano de animación proyectada por Cineteca Nacional, fuentes que han servido para la elaboración de una cronología resumen que a continuación presento de la historia de la animación en México durante los siglos XX y XXI, la información contenida se refiere al cine de animación con temas diversos, más adelante se retoma esta información para presentar el vínculo específico de cine de animación y educación.

La animación en México. Siglo XX y XXI

Año 1907	Exhibición del filme <i>Retrato animado por el cinematógrafo, Siluetas animadas y El charlatan del movimiento</i> .
Años 20's	Primeros caricaturistas nacionales reconocidos Salvador Pruneda (trabajó en los estudios Disney) y Juan Arthenack, ambos incursionaron en la animación. Miguel Acosta realizó las primeras películas animadas con duración de treinta segundos.
Años 30's	Alfonso Vergara Andrade (Antonio Chavira y Francisco Gómez) fundó Producciones AVA (AVA-Color) y realizó las animaciones de <i>Paco Perico</i> y <i>Los cinco cabritos</i> . Hace un película llamada <i>El tesoro de Moctezuma</i> .
Años 40's	Julián Gamoneda dirige la Compañía Don Quijote (no logra concretar proyectos) y Santiago Richi el estudio Caricolor (Caricaturas a Color) Claudio Baña, Leobardo García y Sáenz Rolón fundan Caricaturas Animadas de México y producen <i>Noticiero Cómic</i>
Años 50's	Richard Tompkins (director de los Estudios Churubusco) realizó películas de animación para EUA con la productora Dibujos Animados de México. Primera asociación de trabajadores de la animación: Rama de Animadores del Sindicato de Trabajadores de la Industria Cinematográfica. Jesús Martínez y Gustavo Valdés fundan Estudios Val-Mar (Gamma Productions).

Años 60's	El mexicano Fernando Ruíz mezcla acción viva y animación en la película <i>El duende y yo</i> , posteriormente crea Producciones Omega, produce el documental de animación <i>El deporte clásico</i> . Harvey Siegel en sociedad con Jesús Martínez forman la compañía Animación Internacional, posteriormente llamada Caleidoscopio (producen cortos educativos). El cortometraje de animación <i>¡Viva la muerte!</i> de Adolfo Garnica obtiene un primer lugar.
Años 70's	Cooperativa Producciones Animadas produce <i>Los Supermachos</i> . Primera serie animada para televisión <i>La familia Telemiau</i> . Primer largometraje de animación mexicano Los Tres Reyes Magos dirigido por Fernando Ruíz y Adolfo Torres. Ángel y César Cantón crean la compañía Kinemma que desarrollaría para Hanna-Barbera una basta producción; a finales de la década Anuar Badín se asocia y producen <i>Los Súpersabios</i> . Marco Antonio Ornelas y Juan Fenton fundan Filmographic. Se funda el Taller de animación de Coyoacán con la idea de producir un medimetraje de animación que fuera un documental histórico.
Años 80's	Jaime Cruz en la UAM-X funda el taller para producir cine de animación, realiza en colaboración con Luis Fuentes el corto <i>Vamonos Recio</i> . Durante esta década despunto la animación en México con directores como Francisco López, Abdías Manuel, Carlos Carrera trabaja cortos de animación educativos con la productora Kinam. Enrique Escalona produce <i>Tlacuilo, el que escribe pintando</i> , cortometraje ganador del premio Ariel y otros premios internacionales. Carlos Mendoza desarrolla la trilogía <i>Chapopote, Chahuistle y Charrotitlán</i> .
Años 90's	Artemisa Bahena y Laura Iñigo ambas egresadas del CUEC destacan en la realización de animación. Dominique Jonard realiza importantes trabajos de animación en comunidades indígenas. Carlos Carrera dirige <i>El héroe</i> , cortometraje ganador de un premio en Cannes y parteaguas de la producción de cortometrajes en México. Destaca la creación del taller de animación de la Universidad Iberoamericana y la producción de sus egresados. Jaime Cruz UAM-X <i>La flauta de Bartolo</i> .
Años 2000	Destacan las animaciones producidas por egresados del Instituto Tecnológico de estudios Superiores del Occidente (ITESO). Se crean Fidecine y Animex. Batallón 52 produce la serie Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolcuón.
Años 2010	Ray Juárez dirige en 2015 la película <i>Nezahualcoyotl, la gran historia</i> .

Cuadro elaborado por la autora considerando las fuentes que aquí se mencionan.

Fuentes: Aurrecochea, J. M. (2004). El episodio perdido Historia del cine mexicano de animación. México: Cineteca Nacional.

Retrospectiva de cine mexicano de animación. Cuadernos de la cineteca nacional 2002. México: Cineteca Nacional

Rodríguez, M. (2011). Animación una perspectiva desde México. México: Centro Universitario de Estudios Cinematográficos

En lo concerniente al cine de animación con temas de Historia de México, no se ha encontrado publicación alguna que compile lo relacionado a la producción, distribución y exhibición, ya sea de largo o cortometrajes. A continuación retomo parte de la información presentada en párrafos anteriores, para establecer el vínculo específico de cine de animación con temática de Historia de México y educación.

La producción y realización de animaciones contó con la participación de compañías particulares y escasas instituciones oficiales del ámbito educativo. En la década de los 60's, según relata Rodríguez M. (2011), la compañía Animación Internacional (Caleidoscopio) bajo su director Harvey Siegel trabajó cortos educativos; sin embargo, en el trabajo de investigación de esta tesis no se ha encontrado registro de los títulos, temas o materias de abordaje y su relación con instituciones gubernamentales.

Es durante los años 80's que se da el vínculo entre el director, guionista y animador mexicano Carlos Carrera y la productora de películas educativas Kinam, en ese entonces Carrera plantea el uso del cine de animación con un asesoramiento didáctico, es decir, con la intervención del especialista de la materia (profesor) antes, durante y en discusión final al cierre de la proyección; sobre esto no se encuentran referencias o testimonios de su aplicación. En 1983 los realizadores del mediometraje *Crónicas del Caribe* planteaban lo importante que sería que la SEP se involucrara proyectando los cortos en las escuelas de educación básica, "...sería muy importante interesar a la Secretaria de Educación Pública para que la proyecte en las escuelas de primaria y secundaria". (Aurrecoechea, 2004, p.106)

A principio de los 90's Dominique Jonard⁴⁴ recibe el apoyo del entonces Instituto Nacional Indigenista (actualmente Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos

⁴⁴ El animador francés Dominique Jonard utilizando técnica de animación de recortes trabaja con niños en comunidades indígenas para con este medio contar leyendas y tradiciones populares. Fuente: <http://moviesfan.org/person/fr/dominique-jonard-748593/bio/>

Indígenas) lo que le permite desarrollar un trabajo didáctico elaborando cortos de animación con menores en diversas comunidades indígenas del país. En esa misma década la compañía María Negra Productions trabaja una serie de cortos para el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Para 1995, según datos presentados por Aurrecoechea (2004), la SEP distribuye en escuelas la producción *Los animales* del director mexicano Paul Leduc. (p.123)

En 1996 la Productora Mexicana de Animación S.A. consigue apoyo de la SEP para un programa que abarcaría la historia de México de la época prehispánica hasta la Independencia en 30 capítulos de animación, el proyecto sólo concluyó el primer capítulo. En esta misma década se produce el cortometraje, del ya mencionado director Paul Leduc, *La flauta de Bartolo* con apoyo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, este instituto tiene como misión proponer, articular e impulsar iniciativas y proyectos de comunicación educativa en América Latina y el Caribe.

Durante 2009 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), a través de Imcine apoyó la producción cinematográfica de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y de la Revolución*, base de esta tesis. Imcine en su informe de 2010 dio a conocer que aprovechando la coyuntura y con el propósito de promover el desarrollo integral de los jóvenes estudiantes así como favorecer su desempeño académico, en el marco del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución, el Gobierno del Estado de Veracruz, a través del Colegio de Bachilleres y el Instituto de la Juventud Veracruzana, coordinaron de febrero a mayo el 1er Festival Nacional de Cortometraje Juvenil FILMARTE 2010 que sirvió de escaparate para la difusión de los cineminutos de dicha serie.

Como se puede concluir, el uso del cine como medio de enseñanza en la escuela primaria ha sido desaprovechado como un recurso al servicio de la educación; actualmente no se han detectado propuestas didácticas viables para el uso del cine de

animación con una finalidad educativa para la enseñanza de la Historia en educación básica. Por lo que la tesis *Niñ@s sujetos históricos en la historia escrita y filmada. Análisis de fuentes para encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica* aporta al tema el análisis y aplicación de cinco cineminutos de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución* en la puesta en marcha de una intervención didáctica que contribuye a la enseñanza de la Historia de México con un medio alternativo y contenido novedoso, dirigido a una población altamente digitalizada.

3C. La serie: *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*

“El objeto del proyecto busca, tanto por la selección de los relatos como por su tratamiento, incitar la ironía en el espectador y aseverar que las construcciones de la historia y de la identidad han sido manipuladas, en menor o mayor proporción, de acuerdo con los intereses políticos de cada época”. (Imcine, 2008, p.28)

Durante el año 2010 en nuestro país se conmemoró el Bicentenario del inicio del movimiento de Independencia; se pensó en estos festejos desde el 2006, año en que se promueve la creación de la Comisión Organizadora de la Conmemoración, órgano creado por el entonces presidente de México, Vicente Fox (2000 – 2006). Se estableció un plan de festividades que fue tomando forma y se desarrolló más concretamente a partir del año 2008, y llevado a la acción en las principales ciudades del país durante el 2010. En el marco de esta fiesta nacional el gobierno financió proyectos con temáticas nacionales; entre esos se consideraron algunos relacionados con la industria cinematográfica.

En México, el Instituto Mexicano de Cinematografía (Imcine) es quien regula la producción, distribución y exhibición de películas nacionales, éste órgano estatal fue el encargado de concretar para la conmemoración diversos programas y proyectos en materia cinematográfica. De acuerdo con el Informe de Autoevaluación 2008, este instituto apoyó proyectos especiales para el Bicentenario, uno de ellos era el denominado *El objeto de la Independencia. El objeto de la Revolución*, nombre de la propuesta histórica original. (Imcine, 2008, p.28) Más tarde se concretaría como los cineminutos de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*.

El Conaculta, a través del Imcine apoyó ésta producción cinematográfica. Como lo aseguró la entonces titular de Conaculta, Consuelo Sáizar, la intención de respaldar este proyecto fue presentar productos “del país que fuimos al país que somos 100 y 200 años después”. (SEP, 2010)

El desarrollo del proyecto fue posible gracias a la suma de esfuerzos entre gobierno e iniciativa privada. Los recursos económicos, los componentes tecnológicos/creativos y los lineamientos de investigación histórica se conjuntaron para dar soporte a la producción. La financiación-coproducción de organismos gubernamentales y capitales privados, el planteamiento de varios directores como responsables de la dirección de los cortos y dos equipos de historiadores asesorando la investigación y selección temática, son algunas de las características que hicieron posible el proyecto; todos los involucrados trabajando con el mismo fin, fomentar el desarrollo del sector de la animación para la cinematografía nacional.

Se inició con la idea de filmar 104 historias, ese número se redujo a la producción final de 52 cineminutos, con base en la investigación filmográfica realizada me atrevo a afirmar que éstos conforman una importante aportación a la escasa producción cinematográfica de animación para los periodos independentista y revolucionario de nuestro país. La serie en su totalidad muestra algunos aspectos de la vida cotidiana de aquellos periodos sin formalismos academicistas, con una atmósfera cotidiana describe el tiempo y espacio históricos de los momentos plasmados.

Retomando a Pierre Sorlin, la historia también está hecha de cosas triviales, “no ignora lo cotidiano, la disposición doméstica, la vestimenta, las maneras de encontrar su lugar en el espacio familiar, en el trabajo, en la calle”. (Sorlin, 2005)

Para trabajar en esta tesis han sido considerados cinco con los que puedo destacar la presencia en distintos ámbitos de niños del pasado como protagonistas, estos son: *La compañía de los emulantes* en su contenido se rescata la presencia de niños en la

lucha armada, en *Los guadalupes* se muestra la participación activa de un niño mensajero, los títulos *Río Blanco* y *Tienda de raya* muestran la participación de menores de escasos recursos en la economía y los movimientos sociales, por último, en *La muñeca y el plan* se muestra el involucramiento de una menor de clase privilegiada durante el movimiento revolucionario.

Previo a la realización creativa y técnica de la serie, investigadores hicieron el rastreo histórico, gráfico y documental, de esta etapa se desprendieron los relatos escritos que dieron paso a los cineminutos. El grupo principal, vinculado al proyecto supervisado directamente por Imcine estuvo a cargo de Isaac Toporek como Coordinador General y la historiadora Maricarmen Tostado que coordinó a diez investigadores para la recopilación y estudio de documentos escritos e iconográficos, algunos de estos son los historiadores y antropólogos Marcela Dávalos, Martha Patricia Guerra, Georgina Rodríguez y Héctor Ruíz.

Durante un periodo de seis meses el equipo de trabajo se dio a la tarea de buscar aquellos pasajes poco conocidos que ocurrieron en tiempos de la Independencia y la Revolución. Las peticiones de Imcine fueron, según informa en entrevista Hugo Villa (Director de apoyo a la producción de Imcine) “ser sólidos y estrictos en la investigación histórica con la que se están sustentando estas anécdotas” (Suertes, 2009) y permitir la libre interpretación creativa de los relatos a los directores de animación asignados.

Isaac Toporek y Maricarmen Tostado en la fase creativa de la producción se centraron en orientar y supervisar la correcta adecuación de los guiones desde el punto de vista de la fidelidad con las fuentes de donde provenían los relatos, trabajaron en conjunto con el equipo de producción para constatar que la libre interpretación de los relatos se mantuviera dentro de su contexto histórico así como evitar que el uso de utilería, escenografías o vestuarios, entre otras cosas, alterara la realidad y el tiempo histórico que se estaba representando.

Los guiones no sólo abarcaron los momentos destacados de la Historia, sino que plasmaron aspectos de la vida cotidiana de principios de los siglos XIX y XX, retomaron hechos curiosos que no se tratan en los libros de texto o se presentan de manera escueta, y tampoco han sido presentados en la historia del cine nacional. Por ejemplo, la participación de niñas y niños como mensajeros en los movimientos armados; en tanto a los personajes de renombre en nuestra historia nacional, se consideraron aspectos desconocidos, tal es el caso de Hidalgo narrado a través de la mirada de una de su hija siendo niña. A decir de Omar Mustre: “no es que se quiera poner la historia oficial en entredicho, más bien es mostrar situaciones poco conocidas de la historia y los personajes”. (Idem)

En tanto si este proyecto cinematográfico tuvo alguna intención de llegar al público escolar mexicano, Yuri Godet subdirectora de cortometrajes del Imcine, informó en entrevista para El Economista (22 de diciembre de 2009) “salimos con 150 copias y a partir de enero (2010) ya estamos hablando de 350... ..El plan de distribución de la serie Suertes, humores y pequeñas historias incluye una compilación de DVDs y repartirlo en las bibliotecas de las escuelas públicas inicialmente en la ciudad de México y posteriormente en todo el país. La primera tirada de cortos del Bicentenario en las bibliotecas de las escuelas públicas será de 10,000 DVDs...” (Economista, 2009) La información proporcionada en esta entrevista no ha sido corroborada ya que en la investigación realizada no se localizaron ejemplares en las bibliotecas públicas y en las bibliotecas del aula de las escuelas públicas y particulares visitadas en las delegaciones Coyoacán y Álvaro Obregón.

Como un caso aislado, se tienen referencias de la Asociación Cinema Aca, asociación civil que en coordinación con el gobierno de la ciudad de Acapulco, Gro. dio difusión a la serie convocando aproximadamente a 7 mil niños de escuelas públicas y privadas en funciones realizadas entre los meses de septiembre y noviembre de 2010; las sedes: la biblioteca municipal no. 22 “Dr. Alfonso G. Alarcón”, colegios privados y centros

culturales, el Auditorio del Museo Histórico de Acapulco “Fuerte de San Diego”, estancias infantiles del ISSSTE, y la Sala Audiovisual del Museo de la Avispa en Chilpancingo. Propiciando con estas actividades, el acercamiento del público infantil y juvenil de la localidad con la historia de nuestro país desde otra perspectiva.

Por lo anterior se deduce que la distribución a las escuelas públicas y particulares incorporadas a la SEP no se concretó como se planeaba, es por ello que propongo el uso de los cinco cineminutos *La compañía de los emulantes*, *Los guadalupes*, *Río Blanco*, *Tienda de raya* y *La muñeca y el plan*; de la serie *Suertes*, *Humores* y *Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución* como un recurso educativo inédito en los salones de clase.

3D. Los cineminutos como alternativa para la enseñanza de la Historia de México en educación básica

El cine es uno de los medios en el que se representa de forma más directa cómo piensa, siente y vive la gente, sirve para estudiar aspectos de la vida material y cotidiana del pasado, como la vestimenta, el mobiliario y la tecnología de la época; permite relacionar los hechos en el tiempo y en el espacio pasados en que tuvieron lugar, con un tiempo presente.

El uso de la animación, la duración de los cortometrajes y la selección temática, aunado a que los cineminutos presentan una versión diferente y complementaria a la historia conocida, posibilitan la motivación y vínculo con los estudiantes, lo que los hace idóneos para el desarrollo de analogías con los contenidos en el LTG.

El análisis de los cineminutos *La compañía de los emulantes*, *Los guadalupes*, *Río Blanco*, *Tienda de raya* y *La muñeca y el plan*, en general, posibilita a los menores identificar cómo se han presentado los conflictos, de qué manera y por qué vías se han beneficiado o no, unos u otros, y en particular, quiénes han participado en la historia y de qué forma.

Lejos de dar lecciones solemnes acerca de los personajes históricos famosos la serie presentan historias donde se da el protagonismo a personajes no necesariamente considerados héroes nacionales, reconstruye pasajes cotidianos que facilitarán reconocer vínculos con las causas y consecuencias, los fundamentos y motivaciones de “los otros”, las narraciones se desplazan por los aspectos sociales y de vida cotidiana de sujetos históricos que tantas veces se excluyen de los textos oficiales que llegan a los estudiantes: las niñas y niños.

Los cineminutos escogidos son material al que se puede recurrir para diversos análisis, para desatar nuevas discusiones sobre el pasado nacional y la identidad mexicana tradicionalmente creada a partir de sus mitos y los héroes incuestionables. La oportunidad de armar distintos recorridos o itinerarios es uno de los componentes que favorecen su uso como herramienta didáctica para destacar la participación y trascendencia de los niñ@s como sujetos históricos.

Planteo como una posibilidad para detonar la conciencia histórica, trabajar con los estudiantes en dos niveles de análisis, no necesariamente consecutivos: en un nivel se han de identificar los valores que la historia narra, la atmósfera, el mensaje oculto más allá de lo visible, las posibles motivaciones de los personajes; en otro nivel se ha de poner la atención a lo que se narra en la historia, lo que ocurre en el desarrollo de ésta, las situaciones que viven los personajes; en ambos, habrá que inducir a la constante reflexión a partir de cuestionamientos.

Para el análisis de los cineminutos como fuente histórica, presento preguntas guía, mismas que se consideran en el diseño de actividades como parte de la intervención didáctica⁴⁵. Las preguntas las he clasificado en *Personajes* y *Acciones*, y cada clasificación en área descriptiva y área interpretativa:

<i>Personajes</i>	<i>Acciones</i>
<p>Área descriptiva:</p> <p>¿Cómo está caracterizado?</p> <p>¿Cómo es su vestimenta?</p> <p>¿Qué gestos se identifican en su cuerpo o cara?</p> <p>¿En qué lugar está?</p> <p>¿Se presenta sólo o acompañado?</p> <p>¿Tiene dialogo?</p> <p>¿En qué momento aparece en escena?</p>	<p>Área descriptiva:</p> <p>¿Qué cuenta la escena?</p> <p>¿Qué observas en las imágenes de primer plano?</p> <p>¿Qué cobservas en las imágenes de segundo plano?</p> <p>¿Qué objetos se incluyen?</p> <p>¿Cómo termina la narración?</p>

⁴⁵ Capítulo 4, apartado 4C ¿Con qué recursos educativos enseñar historia? Trabajando fuentes históricas.

Área interpretativa:

¿Qué elementos de su caracterización identificas?

¿Qué significado tiene su vestimenta?

¿Qué emoción expresan sus gestos?

¿Qué significado tiene el ambiente?

¿Por qué aparece solo o acompañado?

¿Qué significado tiene lo que dice?

¿Pudo haber dicho otra cosa?

¿Cuál es su papel en la escena?

¿Pudo haber actuado de otra forma?

¿Qué imagen de si mismo transmite?

Área interpretativa:

¿A qué tema histórico hace referencia el argumento?

¿Qué se quiere representar en la historia?

¿Qué mensaje se transmite?

¿Qué desenlace se presenta?

¿Por qué se presenta de esta manera el final?

¿De qué otra forma podría darse el desenlace?

Lo que se busca es analizar cómo se nos presenta la historia y buscar variadas posibilidades de entendimiento, ver más allá de la historia que conocemos, confrontar lo hasta ahora aprendido, confrontar diversas fuentes aplicando el pensamiento histórico, y en su caso, encadenando el razonamiento hacia la conciencia histórica.

Con el uso de los cineminutos escogidos para la clase de Historia, no se trata de descartar el aprendizaje memorístico, si no de complementar y reflexionar en relación a los contenidos del LTG; y progresivamente dar paso a estudiar desde otra visión los modos de vida de las personas, a deconstruir causas y consecuencias en las acciones de otros sujetos históricos, a identificar y analizar la participación de niñ@s sujetos históricos del pasado.

El uso de los cineminutos sirve para analizar e interpretar hábitos, conflictos, aspiraciones, comportamientos, lugares, fenómenos culturales y actitudes individuales o de grupo; este recurso se suma a fuentes más tradicionales como las escritas, para favorecer otro tipo de conocimientos sobre la importancia del sujeto histórico, y desarrollar habilidades de pensamiento y actitudinales.

La intención es fortalecer en los estudiantes la capacidad para debatir no sólo acerca de hechos o diferentes versiones sobre los acontecimientos, sino sobre la trascendencia de “los otros”.

Los beneficios de utilizar cine como medio de enseñanza dependen de la manera y uso que le dé el profesor; pero ¿Qué utilidad brinda el formato de cineminutos? para la intervención didáctica que propone esta tesis, de manera general, he identificado las siguientes ventajas en la proyección de los cineminutos seleccionados:

- Por la brevedad propia del formato es posible proyectar cada título completo en clase.
- Por su duración se presenta un argumento relativamente concreto en el que interviene un número reducido de personajes y hay pocos cambios espacio-temporales. En consecuencia, los estudiantes no estarán expuestos a argumentos secundarios difusos que puedan crear confusión y desvío de la atención.
- De ser necesario se puede repetir la proyección en la misma sesión para destacar contenidos y aclarar conceptos, expresiones o referencias culturales, para una comprensión e interpretación adecuadas.
- El formato no está restringido a expectativas comerciales limitantes, por lo que en los títulos escogidos se tratan temas que no han sido considerados en los materiales oficiales de enseñanza, lo que representa una ventaja al utilizarlos para mostrar a los alumnos otra visión de la historia de nuestro país incorporando a los niñ@s del pasado como sujetos históricos.

4 LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

“MANOS A LA OBRA, MANOS A LA HISTORIA...”

*“La práctica sólo cambia cuando los prácticos la quieren cambiar;
el cambio de las prácticas de la enseñanza de la historia
dependen fundamentalmente del profesorado”
Joan Pagés*

Con la finalidad de enseñar historia educando para el futuro-inmediato desde el estudio presente de una historia comparativa y diacrónica⁴⁶, para esta intervención didáctica establezco como punto medular visibilizar a los niñ@s como sujetos de la historia. El propósito es que el alumno vivencie un proceso que lo acerque al pensamiento crítico sobre su propia participación como sujeto histórico; la intención al implementar la intervención en educación primaria es educar en el pensamiento reflexivo comenzando en la infancia para que los menores sean pensadores autónomos desde edades tempranas.

Para cumplir el fin mencionado se diseña la propuesta de intervención considerando las fuentes históricas el concepto central. Las fuentes seleccionadas son propicias para destacar la presencia de menores en la historia de México y han sido escogidas para que los estudiantes a quienes se dirige esta intervención trabajen dos vías: a) que distingan en ellas la presencia de los menores como sujetos históricos del pasado a partir de conocer e interpretar su participación; b) que se identifiquen a si mismos como sujetos históricos y problematicen la posibilidad y tipo de participación de los menores en el presente, por medio de la concepción del cambio temporal, que incluye pasado, presente y la expectativa del futuro-inmediato.

⁴⁶ La diacronía se refiere a considerar un mismo acontecimiento en distintos momentos, observando los cambios y continuidades que puede experimentar el mismo tipo de fenómeno en otro tiempo y espacio. Para esta tesis la observación se centra en la participación de menores en diferentes momentos de la historia de México.

Los puntos anteriores se concretan en el objetivo didáctico general: Que los alumnos, partiendo del estudio del pasado, reconozcan a los niños de otra época como sujetos históricos, que se identifiquen como sujetos históricos del presente que conscientes o no, influyen en el desarrollo del país “haciendo la historia”, y se visualicen capaces de participar crítica y propositivamente.

Para la aproximación a las fuentes con fines didácticos, retomo la tipología del historiador Marc Ferro⁴⁷ (las fuentes de la historia institucional u oficial, de la contrahistoria, de la memoria de las sociedades y de la ciencia histórica) y preciso la relación con las fuentes audiovisuales y escritas, para más adelante establecer combinaciones entre ellas.

En el desarrollo de la intervención didáctica se trabaja con cuatro fuentes escritas. Una de ellas la conforman los apartados seleccionados del LTG: Historia Cuarto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 5, apartado Un dato interesante p.173 (Los emulantes) e Historia Quinto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 3, apartado Un dato interesante p.98 (Niño en la revolución) y Bloque 4, apartado Temas para analizar y reflexionar pp.148 y 149 (Niños de Morelia); considerando el LTG producto que responde directamente a los requerimientos oficiales de la SEP, establezco correspondencia con el primer tipo, las fuentes de la historia institucional u oficial.

Para esta intervención didáctica, al segundo tipo, las fuentes de la contrahistoria, corresponde la fuente audiovisual, en el formato de cineminutos, considerando las posibilidades que el contenido de los títulos: *La compañía de los emulantes*, *Los guadalupes*, *Río Blanco*, *Tienda de raya* y *La muñeca y el plan*; de la serie⁴⁸ *Suertes*

⁴⁷ Una definición y tipología de fuentes históricas es desarrollada por el historiador Marc Ferro (1999) en el documento *Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina?*, misma que considero para definir una de mis categorías. Las categorías de análisis se presentan en el Capítulo 1, apartado 1B Cuestiones teóricas.

⁴⁸ En el Anexo 3 se desarrolla ampliamente lo referente al origen, participantes y mapeo de los cineminutos que integran la serie *Suertes*, *Humores* y *Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*.

Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución, brinda como información a contrastar con la del LTG.

Además, se utilizan tres fuentes escritas más que se relacionan al tercer tipo de fuentes, las de la memoria de las sociedades, son fragmentos de documentos históricos rescatados y referidos por historiadores y cronistas mexicanos, los títulos son: *Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada*⁴⁹, *La vida de un niño en tiempos de la independencia*⁵⁰ (*El diario de Pepe Garcés*) y *Los niños Timoteo y José Rosales Gordo*⁵¹.

Sin pretender convertir a los estudiantes en historiadores, con la intervención propuesta nos acercamos al cuarto tipo de fuente, al de la ciencia histórica, que aquí se entiende como la interpretación que han de hacer los estudiantes. La utilidad que plantea el autor de este tipo de fuente es que “con las mismas fuentes pueden construirse discursos distintos” (Ferro, 1999, p. 151), es decir, utilizar las fuentes ya existentes y dar un giro a su uso y lectura.

En ese mismo sentido, para Santisteban y Pagés (2006), tradicionalmente las fuentes han sido consideradas como herramientas procedimentales del historiador, pero para la didáctica de la historia el trabajo con fuentes históricas no es exclusivo de los historiadores y se hace viable con los estudiantes, no para llenar las aulas de menores “disfrazados” de historiadores profesionales, si no para desarrollar otra forma de pensamiento (p.165).

⁴⁹ Recuperado: <http://www.inah.gob.mx/es/boletines/2227-ninos-en-la-independencia> Abril 29 del 2018

⁵⁰ Lerner, V. (1993) *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. Colección El tiempo vuela. México: Instituto Mora

⁵¹ PUREPERO HISTORIA. Organización sin fines de lucro en Purépero, Michoacán De Ocampo, México

En el numero 3. *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia*. Del 20 marzo 2013

Trabajo leído en la Reunión Ordinaria Mensual de La Asociación de Cronistas Zacatecanos, realizada en Chalchihuites, Zac., el día 27 de marzo del año 2010. Recuperado de: <https://www.facebook.com/PUREPERO-HISTORIA-159156330814625/> Abril 25 del 2018

Santisteban y Pagés destacan el valor educativo de las fuentes y consideran esencial el trabajo con éstas si lo que se busca es que los alumnos resignifiquen los conocimientos y desarrollen el pensamiento crítico.

A partir de la intervención con el grupo, entendiendo esta como el trabajo concreto en clase con la finalidad de movilizar el pensamiento hacia la conciencia, se busca que los alumnos problematicen su posibilidad de participación, para que se formen como un tipo de personas capaces de visualizarse como agentes activos, con conciencia histórica, entendiendo la conciencia como una forma de mediar las acciones.

La conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad actual, ya que la conciencia histórica implica procedimientos de comprensión del pasado y de proyección en el futuro... ...se convierte en el marco donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza en las posibilidades del futuro... ...según de que forma interpretemos el pasado podremos crear o imaginar unos futuros u otros... (Santisteban y Anguera, 2014, pp.252, 253 y 255)

En la escuela, en la clase de historia hay que enseñar que el futuro empieza ya, que con nuestra participación en el día a día hacemos la historia, preponderar como función de la enseñanza de la historia el desarrollo en los niños del pensamiento crítico para encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica; propiciar procesos analíticos, de reflexión, que los lleven a discernir sobre las posibilidades y su participación en la toma de decisión, el reto es que los estudiantes conviertan los saberes en conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y la participación social en el futuro inmediato.

4A. ¿En dónde se implementa la intervención didáctica?

La institución

La intervención didáctica se realiza en el Colegio Giocosa, escuela particular incorporada al sistema de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ubicado en Paseo del Pedregal 907, col. Jardines del Pedregal, en la delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México.

“Venid niños, aquí se instruye, no se atormenta”, decía una leyenda que colgaba en la puerta de la casa del pedagogo italiano Vittorino Da Feltre⁵² (1378-1446), fundador de la primera escuela que, en tiempos de la Italia renacentista, fue de avanzada al incluir en sus aulas a todos los niños del pueblo, no sólo a los hijos de los nobles. Da Feltre nombró a su escuela Giocosa que significa *Casa de la alegría*; este pedagogo apostó por una educación fundamentada en los principios de la pedagogía humanista, que para su momento, fue incluyente y de vanguardia, se convirtió en uno de los proyectos de gran relevancia en la historia de la educación, es por esto que la fundadora del Colegio Giocosa tomó prestado el nombre de su legendaria escuela, así como su entusiasmo por revolucionar la educación y romper sus limitaciones.

El Colegio Giocosa fue fundado en 1977 por la pedagoga María de la Cruz Peñalva (Miss Maricruz), quien al terminar sus estudios de licenciatura, en la Universidad Autónoma de México, decide abrir un preescolar con características pedagógicas diferentes a las formas tradicionales; considerando que los niños deben ser estimulados para su desarrollo en diferentes áreas, concibe un fundamento educativo en el que

⁵² En 1422 surgió en la ciudad de Mantúa, Italia la “Ca’Gioiosa” fundada por el pedagogo Vittorino Da Feltre. Fue un innovador en el área educativa, su sistema con fuerte tendencia al desarrollo de la razón procuró los medios para que su enseñanza fuera atrayente y desarrollara el pensamiento racional, daba cuidados especiales a los menos dotados y mantenía la idea de una atención sostenida y permanente, se inmiscuía en las condiciones familiares de los estudiantes para buscar las mejores estrategias a cada uno. Creía que era mejor prevenir las faltas con una disciplina prudente y sólo en casos de extrema gravedad aplicaba castigos. Buscaba la educación completa de la persona, por lo que desarrolló un currículum en el que incluía letras, arte, filosofía, ciencias y ejercicios físicos; se le atribuye la creación de ejercicios especiales para niños con incapacidades físicas. Su objetivo fue educar a los alumnos con una instrucción integral que permitiera el desarrollo de su personalidad.

cada una de las educadoras se encargaría de trabajar el ámbito que más le gustara y se le facilitara, para hacerse especialista en instruir a los menores en ese campo específico.

Es a partir del concepto anterior que nace la idea que los niños desde preescolar trabajen con diferentes profesoras que les imparten clases específicas, después de algunos años de la aplicación de esta forma de enseñanza y de comprobar sus logros, se aceptaron casos de niños con necesidades especiales. El trabajo de integración, que en un principio fue resuelto de manera informal y con el trabajo en equipo de las educadoras, fue tomando importancia, pues los niños con necesidades especiales al ser estimulados en áreas específicas de desarrollo y convivir con niños con aprendizaje regular, empezaron a mejorar y superar sus dificultades.

Al pasar los años esta práctica educativa se perfecciona y enriquece, y considerando la solicitud de los padres de familia para continuar la forma de enseñanza en el siguiente nivel educativo, se plantea la necesidad de dar continuidad al proyecto y hacerse de un espacio adecuado para alumnos de primaria.

Miss Maricruz y una nueva socia, la profesora normalista y pedagoga Susana del Pino (Miss Susi), encuentran un predio que había funcionado como escuela preparatoria y cuyos dueños se habían mantenido durante 15 años con la idea de ya no rentarlo por problemas ocasionados con los vecinos por los alumnos de la preparatoria, a decir de una de las actuales dueñas: “cuando la familia propietaria supo del proyecto educativo y sus antecedentes decidió apoyarnos, pues reconoció la labor educativa que se realizaba y los beneficios de su crecimiento... ...decidieron rentarnos el local y apoyarnos con recursos económicos, pero nos advirtieron que existirían dificultades con los vecinos; en realidad he de señalar que nunca nos imaginamos la magnitud de dichas dificultades... ...después de librar una serie de avatares con los vecinos, los intereses políticos, ilegalidades de la delegación, defensas legales, calumnias y

chismes... ...gracias al apoyo de personas comprometidas con la educación, de padres de familia que creyeron en nuevas formas educativas, de autoridades y medios de comunicación que apoyaron nuestra causa, el entonces Secretario de Educación Pública hizo de lado todas las presiones políticas y nos otorgó la incorporación del colegio para iniciar labores en el ciclo 1999 – 2000...” (Peñalva, 2016, comunicación personal. Recuperado: Mayo 2018).

Desde hace 41 años el colegio fomenta la inclusión y organización específica por materias, estos rasgos hicieron “nacer” la primaria Giocosa con características propias implementándose una práctica educativa que se ha consolidado como un diferente modelo educativo⁵³ en México que toma aspectos de teorías pedagógicas que avalan la importancia de la persona, la construcción de significados y el desarrollo de habilidades de pensamiento y socializantes. Este modelo se aplica en los niveles de preescolar a preparatoria.

En este colegio, el concepto de enseñanza-aprendizaje basado, entre otras cuestiones, en el respeto de las afinidades y diferencias, ha permitido integrar en todos los niveles escolares a estudiantes con necesidades especiales, algunos casos de hermanos o familiares de alumnos regulares, propiciando la inclusión desde las familias; en la educación pública de México de manera recurrente se agrupa a los menores con necesidades educativas especiales en centros específicos, con lo que además de limitar el desarrollo a estos estudiantes y segregar al grupo familiar, se niega a alumnos con aprendizaje regular la oportunidad de poner en práctica habilidades sociales más empáticas como resultado de la convivencia entre compañeros con diferentes necesidades de estímulos y maneras de interacción social; convivencia que involucra tanto a menores como adultos ya que bajo este concepto el colegio considera y atiende tanto el perfil de quien aprende y sus familias, como de quien enseña.

⁵³ Para fundamentar teóricamente el Modelo Giocosa, se encuentran en construcción a cargo de las fundadoras, el documento que contiene los lineamientos psicopedagógicos que delimitan de manera formal la práctica educativa del Colegio Giocosa.

Una de las diferencias del modelo Giocosa con la impartición de la educación pública en nuestro país, es que generalmente, en las escuelas primarias de México, se imparten todas las asignaturas en la misma aula y con un único profesor; la aplicación de la intervención didáctica con la proyección de los cineminutos es factible en esta escuela, ya que cuenta con un salón designado exclusivamente para las materias de Ciencias Sociales. Los salones de clase están equipados con la tecnología necesaria para el visionado de los cineminutos, además, al no tener una distribución específica de las mesas de trabajo, éstas pueden estar acomodadas en círculo completo, por equipos, en semicírculo, en forma paralela, frente al pizarrón o incluso no ser utilizadas, según convenga a la actividad que se desarrolle.

En cuanto a los profesores, en el Colegio Giocosa cada docente se encarga de impartir la materia que conoce, le gusta y lo hace especialista en su campo, trabaja los programas estipulados por la SEP para cada asignatura pero de manera flexible a partir de las características de cada grupo, alumno y momento particular que se presente en el año académico; hace las adecuaciones pertinentes en contenidos, estrategias y recursos educativos, elaboradas en forma conjunta por la planta de especialistas (profesores, terapeutas de grado -hay un terapeuta para cada grado- y terapeutas monitor).

El modelo de enseñanza se basa en un perfil del profesorado que domina su materia, que la enriquece constantemente, que la imparte a los diferentes grados y puede dar seguimiento a sus estudiantes durante varios ciclos escolares; programada en su horario semanal, cada profesor tiene una asesoría de cincuenta minutos con el director de sección, donde se identifican logros, dificultades, se comentan avances o problemas de los alumnos, se revisan evaluaciones, resultados y se plantean estrategias didácticas y sugerencias; es un tiempo dedicado al seguimiento y cuidado del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula y fuera de ella.

Un aspecto importante y que marca diferencia con instituciones educativas privadas y oficiales es que siguen preponderando el aprendizaje informativo, mecánico y memorístico; prestando poca importancia a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, ordenado y cuidadoso que facilite el aprendizaje de cualquier área de conocimiento. La filosofía del colegio está sustentada en la dialéctica Aristotélica: “El hombre debe cuestionarse a sí mismo, al conocimiento y a su entorno para conocer la verdad”. Se considera que entre los mejores instrumentos del aprendizaje están el diálogo y el cuestionamiento ordenado, la búsqueda de las respuesta en una comunidad, en donde es tan importante participar expresando lo que se piensa como escuchar lo que expresan los demás; el colegio ha integrado como parte de su curriculum, desde preescolar, un espacio de reflexión en la comunidad de dialogo, facilitando que el pensamiento fluya con mayor libertad en los estudiantes en un marco de respeto, a partir del ejemplo; se fomenta que en todas las asignaturas se propicien estos espacios.

Para llevar a cabo lo anterior se requiere trabajar a partir de la cercanía afectiva que sumada al código de convivencia define un ambiente adecuado, con límites claros de respeto y buena convivencia, con pleno convencimiento de que no se puede enseñar, aprender y formar a los estudiantes si no hay una estructura de trabajo basada en el bien común que lo sustente; se implementan formas diferentes de establecer las normas de orden y respeto, no como una imposición; por ejemplo, utilizando el cuestionamiento y la reflexión para que los estudiantes entiendan la disciplina como una necesidad social de convivencia armónica en medio del respeto constante hacia cada miembro de la comunidad escolar, para llevar al estudiante a que tome conciencia de lo que hizo, por qué lo hizo, cómo lo puede resolver y si podría haberlo hecho de otra forma. Siempre con el acompañamiento de un adulto como guía para que el alumno introyecte el hecho y asuma sus consecuencias.

Rompiendo con la idea de premios y castigos, de listos y tontos, por ejemplo, en esta escuela todos los niños de sexto año participan en la escolta por turnos durante todo el año escolar, hecho que rompe con lo que en la práctica tradicional, a través de generaciones, se ha inculcado en las escuelas de nuestro sistema nacional, en donde sólo unos cuantos de acuerdo al mejor promedio merecen formar parte, hecho que fomenta la competencia etiquetando y descalificando a los otros estudiantes. En el Giocosa la ceremonia de honores a la bandera suma otro sentido, con la autoregulación del resto de los alumnos se reconoce el esfuerzo de quienes están al frente formando la escolta, en el entendido de que en el corto plazo cada uno habrá de ocupar un lugar como parte de ésta.

Otra diferencia con las prácticas en el sistema educativo oficial son las juntas de Consejo de fin de mes, en las que se lleva a cabo un trabajo burocrático y administrativo engorroso; en el Giocosa el personal docente, terapeutas y administrativos inician la sesión participando en la comunidad de diálogo donde se abre un espacio para el razonamiento sobre diferentes tópicos, se continua con talleres de Inteligencia emocional, creatividad y/o diversos temas psicopedagógicos con especialistas. Además, de ser necesario, el personal cuenta con asesoría psicológica y emocional, ya que se considera que es a partir de su propio estado de bienestar que podrán transmitir a los alumnos el gusto y compromiso por su pertenencia a la comunidad escolar, a la labor docente y al diario convivir entre alumnos y profesores.

Del año 2005 al 2017 formé parte del personal docente del Colegio Giocosa, impartiendo las materias La entidad donde vivo para tercer grado, Historia de México e Historia Universal para 4º, 5º y 6º grado de primaria. Durante estos años he desarrollado empíricamente un estilo propio en la enseñanza de la historia que, acorde con el ideario del colegio, me ubica siendo la responsable directa de delimitar los objetivos académicos de la materia en los diferentes grados de primaria, para lograrlo fue necesario trabajar estableciendo una relación equilibrada entre lo que establece la

SEP, lo que otros adultos (por ejemplo padres de familia) consideran apropiado de ser enseñado, priorizando lo que como profesora de Historia quiero lograr con los estudiantes y lo que a los menores les resulta motivante y enriquecedor para su formación.

La propuesta de intervención didáctica que presento en esta tesis responde a las necesidades detectadas durante mi trayectoria como profesora de Historia y la reflexión sobre lo que identifiqué como la función social de la enseñanza de esta materia.

4B. ¿A quién enseño historia? Los alumnos del Colegio Giocosa

Desde sus inicios el Colegio Giocosa se planteó como una escuela diferente, en la que todos los niños tienen un espacio que los considera en su individualidad y que respeta sus diferencias, un espacio en el que no se les encasilla dentro de un molde preconcebido, en donde la diversidad es una fuente de aprendizaje pues todos tenemos algo que aprender y algo que enseñar. El educar al alumno poniendo atención en la individualidad de la persona implica posibilitar que los estudiantes, considerados personas con características y necesidades diferentes, logren su más alto rendimiento en un mismo ambiente con las mismas metas, pero por caminos diversos.

Los alumnos del colegio Giocosa son considerados como individuos con características múltiples, con estilos de aprendizaje, intereses y momentos de desarrollo específicos. Tomando en cuenta lo anterior se propicia el desarrollo intelectual y emocional que favorezca su integración al trabajo escolar de manera óptima, por lo que es importante considerar que todos los niños logren a su ritmo el desarrollo de habilidades de aprendizaje y conductuales, relaciones saludables y armónicas consigo mismos y con los demás; para ello los menores son atendidos por especialistas, terapeutas de grado y terapeuta monitor que desarrollan e implementan programas psicopedagógicos a partir de las necesidades concretas de los alumnos; el trabajo conjunto entre profesores y terapeutas permite identificar las áreas de oportunidad, hecho que favorece que la mayoría consiga los objetivos didácticos propuestos, empleando diferentes medios y estrategias, aun lográndolo en tiempo y forma diferente.

Durante el día los alumnos de primaria cambian a los diferentes salones según lo marca su horario, este traslado de un salón a otro, de un ambiente de aprendizaje a otro se da cada 50 minutos, a diferencia de la mayoría de las escuela en donde los tiempos están marcados por el estruendo de la chicharra, en el Giocosa suena la música clásica que ha sido seleccionada ex profeso para estimular los sentidos hacia el aprendizaje; los

estudiantes cambian de materia, de profesor y de actividad, por lo que están acostumbrados a trabajar interactuando con las diferentes formas de enseñar de sus maestros y de aprender de sus compañeros; lo que considero, favorece la interacción, la sociabilización y la seguridad en ellos para manifestar sus necesidades, emociones y opiniones; punto importante para el desarrollo de la intervención.

Como ya se comentó, el modelo Giocosa considera entre los mejores recursos educativos, el cuestionamiento ordenado e incentivar la expresión de opiniones; cuestiones que integra en el trabajo con los estudiantes; sin embargo, a mi parecer, se ha dejado de lado provocar en los menores se visualicen como sujetos activos capaces de participar crítica y propositivamente. Lo anterior se evidenció en las pláticas informales que tuve durante el ciclo escolar 2017– 2018 con algunos de los estudiantes de 5º y 6º grado de primaria, en las que manifiestan su interés por conocer la historia de México con fuentes alternas al LTG, muestran inclinación por medios audiovisuales (películas) y rechazan la práctica de copiar textos. Consideran la materia como interesante destacando que “depende de cómo lo enseñe la miss... ...es mejor que te cuenten los chismes que estar lee y lee”. Nombran a los personajes más connotados de la historia de México como protagonistas e identifican la participación de “otras personas”, pero no visibilizan la presencia de menores como sujetos históricos, ni de ellos mismos.

La reflexión personal sobre mi quehacer docente y la información obtenida de estas conversaciones guó el objetivo didáctico⁵⁴ para la intervención didáctica que aquí se propone, y que se concretó en cuatro sesiones de 90 minutos cada una (en el mes de mayo de 2018), con la participación de 19 alumnos, de quienes hablaré en el siguiente capítulo.

⁵⁴ Que los alumnos, partiendo del estudio del pasado, reconozcan a los niños de otra época como sujetos históricos, que se identifiquen como sujetos históricos del presente que conscientes o no, influyen en el desarrollo del país “haciendo la historia”, y se visualicen capaces de participar crítica y propositivamente.

4C. ¿Con qué recursos educativos enseñar historia? Trabajando las fuentes

Para la intervención didáctica se seleccionaron fuentes históricas que en su contenido repiten la presencia de niñ@s como sujetos históricos en diversas formas y contextos, y permiten sintetizar o fraccionar la información sin que se pierda el sentido. Además, se consideró el tipo de información que proporciona cada una y en combinación con otra, pudiendo ser: Información directa y explícita (que el alumno puede deducir con facilidad en la descripción simple del contenido), información indirecta e implícita para identificar con inferencias simples (por ejemplo “si x, entonces y”, que el alumno relacione fuentes ya conocidas y fuentes nuevas) e información indirecta para identificar con inferencias complejas (que el alumno relacione fuentes, contexto, serie de datos y silencios). A continuación presento el contenido integro de las fuentes, mismo que fue adecuado para su inserción en el material didáctico⁵⁵:

- Fuentes audiovisuales

Cinco cineminutos de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*:

<i>La compañía de los emulantes</i>	https://youtu.be/B-vc2jxA9-U
<i>Los Guadalupes</i>	https://youtu.be/UMx78aduIRA
<i>Tienda de raya</i>	https://youtu.be/6PKItG-JGm0
<i>Río Blanco</i>	https://youtu.be/fkBCOKwgabs
<i>La muñeca y el plan</i>	https://youtu.be/u6W_4FJ3Oic

Para el desarrollo de las actividades con los cineminutos se retoman las preguntas guía de observación clasificadas en *Personajes y Acciones*, y cada clasificación en área descriptiva y área interpretativa; mismas que se explicitan de manera gradual, más adelante, durante el desarrollo de las sesiones.

⁵⁵ En el Capítulo 5, apartado 5A se presenta el Cuaderno de trabajo, material con el que de manera eficaz se logra la transposición didáctica de los textos expertos a los textos para estudiantes de educación primaria con la adecuación de las fuentes, respondiendo a las necesidades didácticas.

- Fuentes escritas

A) Libros de texto gratuito

- Historia Cuarto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 5, apartado Un dato interesante p.173 (Los emulantes).

Los Emulantes



UN DATO INTERESANTE

En el ejército insurgente encabezado por Morelos había un batallón de niños, conocido como los “emulantes” (de la palabra *emular*: ‘imitar’), cuyo modelo era Morelos.

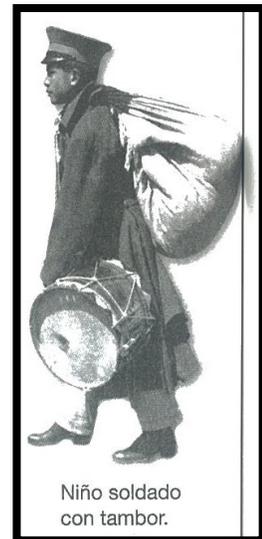
Durante el sitio de Cuautla, mientras las tropas de Morelos eran atacadas por los realistas, los insurgentes dejaron abandonada la artillería en la plaza de San Diego. Un niño de 11 años, llamado Narciso Mendoza, hoy conocido como el Niño Artillero, recogió una antorcha y disparó un cañón contra los atacantes. Con esta acción murieron varios realistas que se acercaban a la plaza y los insurgentes aprovecharon la confusión para reorganizarse.

- Historia Quinto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 3, apartado Un dato interesante p.98 (Niño en la revolución).



UN DATO INTERESANTE

Muchas veces los niños de entre siete y doce años desempeñaron diferentes actividades durante la lucha revolucionaria, aunque algunos participaron en el combate, otros tuvieron tareas como tocar el redoble de tambores o ejecutar la diana militar; también fueron aguadores, caballerangos, mensajeros, centinelas y ayudaban a cocinar.



Niño soldado con tambor.

- Historia Quinto grado (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 4, apartado Temas para analizar y reflexionar pp. 148 y 149 (Niños de Morelia).

Temas para analizar y reflexionar

La solidaridad de México hacia los pueblos en conflicto

En 1936 comenzó en España una guerra civil que enfrentó a los defensores de la República española y al bando que estaba de acuerdo con el establecimiento de un gobierno militar encabezado por el general Francisco Franco, quien a su vez era apoyado por países como Alemania e Italia.

El presidente Lázaro Cárdenas respaldó la causa republicana y ofreció ayuda y protección a los defensores de la República española. Desde 1937 comenzaron a llegar a México españoles que huían de la guerra y de la represión del gobierno franquista. A partir de 1939, cuando terminó la guerra a favor de Franco, arribaron a México centenas de españoles.

Algunos de ellos eran destacados científicos e intelectuales que trabajaron en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. Para dar cabida a otros, fundaron La Casa de España, hoy El Colegio de México.



Niños españoles refugiados en México a causa de la guerra civil española.



Grupo de niños españoles refugiados, conocidos como los Niños de Morelia, en el comedor del sanatorio.

Entre los refugiados españoles también llegaron más de 400 niños, de entre 6 y 12 años de edad; hijos de pescadores, campesinos, carpinteros y combatientes republicanos que habían muerto en batalla o que decidieron enviar a sus hijos fuera de su país para salvarles la vida. Se les conoció como los Niños de Morelia, porque fueron instalados en un sanatorio de esa ciudad bajo la protección inicial del gobierno mexicano.

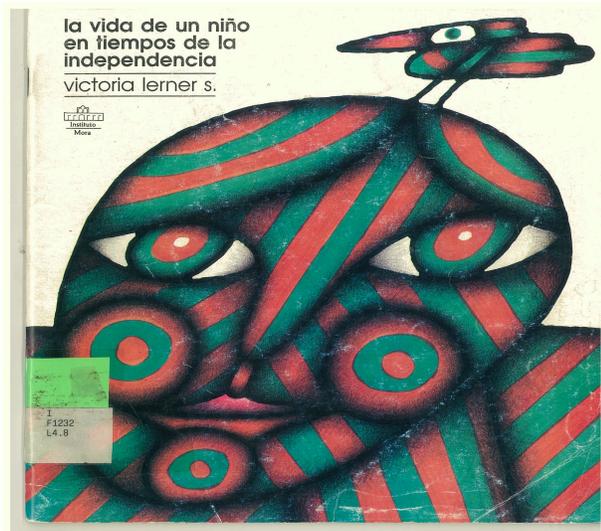
Los Niños de Morelia traían consigo la dolorosa experiencia de presenciar los asesinatos y los ataques aéreos a sus poblaciones; así como la esperanza, nunca cumplida para muchos, de volver junto a sus padres cuando terminara la guerra. Estos niños enseñaron sus juegos a los niños mexicanos, así como las canciones de la guerra que cantaban; muchas de sus costumbres fueron adoptadas por los habitantes de Morelia y hoy en día son parte de la cultura de México.

B) Fragmentos de los siguientes documentos históricos:

1 La vida de un niño en tiempos de la independencia. El diario de Pepe Garcés Lerner, V. (1993) *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. Colección El tiempo vuela. México: Instituto Mora

Se utilizan los apartados de los días 18 de agosto de 1808, 18 y 24 de septiembre de 1810.

Portada y contraportada



Día 18 de agosto de 1808

Marqueses, comerciantes, mineros y sirvientes

Jueves 15 de agosto de 1808

Hoy en la mañana dormí hasta muy tarde y no oí las campanas de la iglesia. Al levantarme desayuné un rico chocolate y pan de huevo hecho en casa por mi esclava, la mulata Soledad o "Chole", como le decimos en la familia.

Los sirvientes ya habían empezado sus quehaceres: el caballerango limpiaba los caballos, una india llevaba la ropa al lavadero y un mozo sacaba agua del pozo.

Mi casa es muy grande: tiene un gran patio central, varias alcobas, una sala, una caballeriza y una cochera, donde guardamos nuestro carruaje, que es de los más lujosos que existen en Guanajuato. A mí me divierte mucho salir a pasear en él, me siento un gran señor...

Comió con nosotros don Serafín, un solterón de 50 años que ha hecho su fortuna en el comercio. A los 25 años vino de España a esta tierra de Nueva España, con pocos pesos en la bolsa. Pero su situación ha mejorado desde entonces. Debo decir que nuestro cocinero tiene muchos ayudantes, pues muy frecuente-

mente vienen a comer y merendar con nosotros los amigos de papá; entre ellos hay marqueses, condes, curas, propietarios españoles y criollos.

Domingo 18 de agosto de 1808

Hoy domingo salí en carruaje con toda mi familia a pasear por la ciudad. Iban mis papás, Hermenegildo Garcés y Clara Somonte, nacidos en España, mi hermano Antonio, alto, con un bigote rubio y muy elegante como siempre. También venía con nosotros mi hermana Ximena, de trenzas castañas y ojos de color gris. Ellos son mayores que yo, Antonio tiene 14 años, Ximena 16 y yo 9. Los tres nacimos aquí, en Nueva España.

Fuimos a la plaza de San Diego. Me divertí subiendo y bajando calles, porque esta ciudad, situada en el centro de Nueva España, está asentada entre cerros. Tiene pocas calles planas, en las cuales los viejitos pueden caminar sin cansarse y los carruajes rodar sin tanto salto. La mayor parte de las vías son estrechas, escabrosas y difíciles de subir.



El carruaje descubierto de cuatro ruedas, era arrastrado por caballos y corría a poca velocidad.

En la plaza de San Diego hay puestos que venden pescado, gallinas, telas y semillas. No puedo verlas con calma porque el gentío me empuja. Mamá me lleva de la mano, pues entre tantas personas me puedo perder. Por la tarde, asistimos a una corrida de toros. A mí no me gusta que sufra el toro, pero papá y Antonio están felices...

Martes 20 de agosto de 1808

En la mañana logré que mi papá me llevara a nuestra mina en las afueras de Guanajuato. No fue fácil porque no le gusta que me meta en sus asuntos.

La mina es tan grande que, en las colinas que

Un cuento de horror

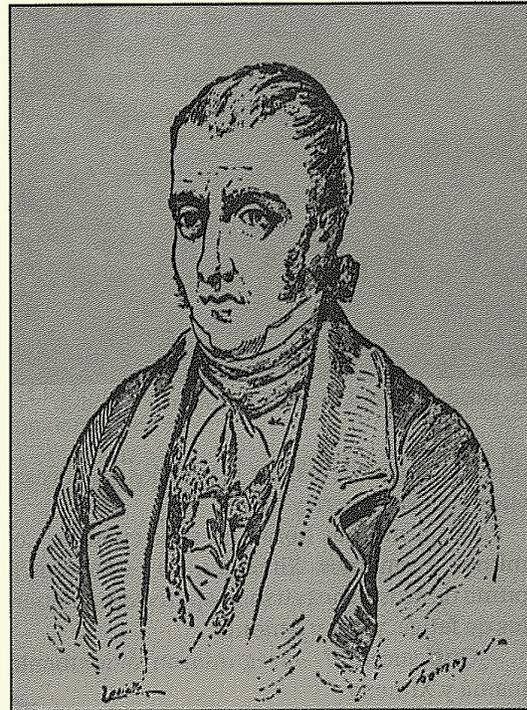
Viernes 18 de septiembre de 1810

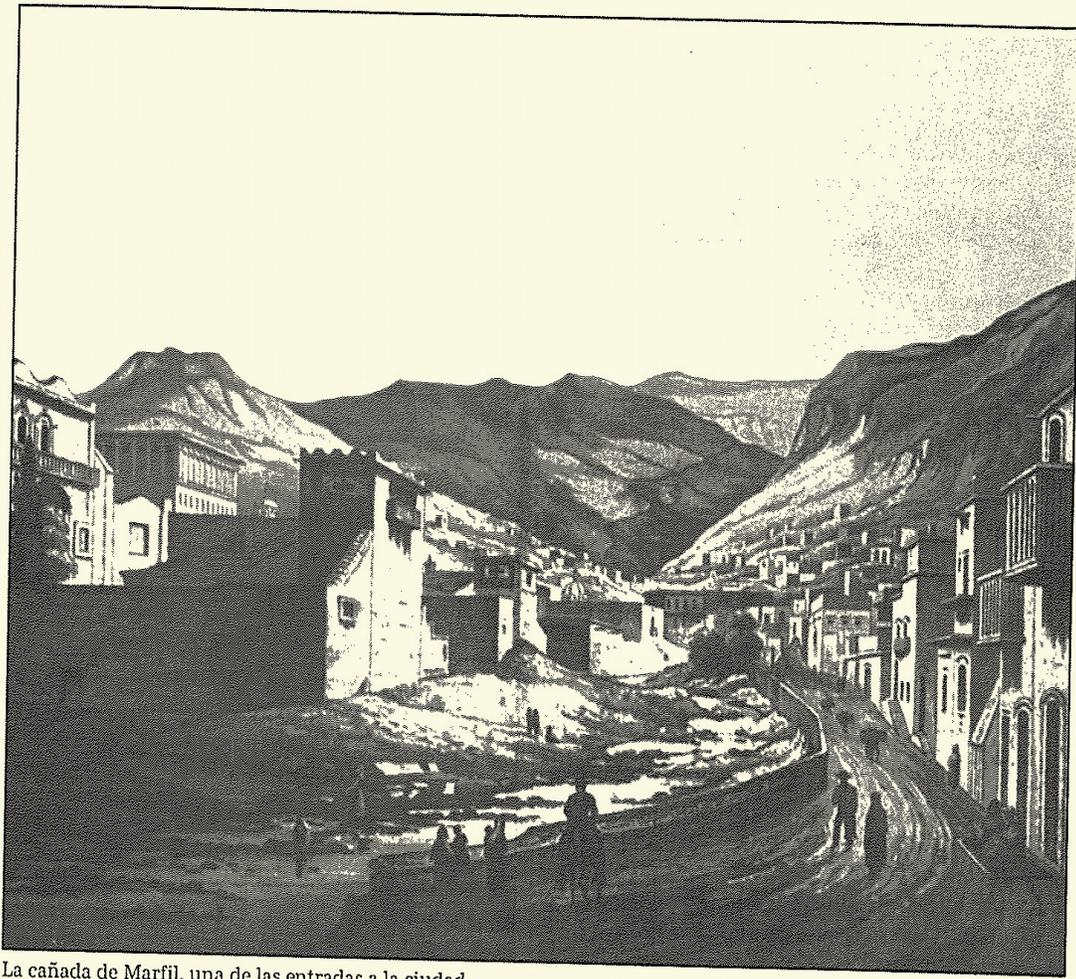
Hoy amaneció un día gris. Como siempre, asistí al colegio, donde estudio latín. En medio de la clase, oímos que la corneta tocaba generala, como una señal de alerta. En los primeros momentos sentí alegría de que se suspendiera la lección y se nos ordenara salir del colegio con uno de nuestros instructores. Pero ya en la calle tuve miedo al darme cuenta de que los comercios estaban cerrando en pleno mediodía, y de que sirvientes y esclavos cerraban las puertas de las mansiones con doble cerradura.

¿Qué pasaba? Arreciamos el paso a todo lo que daban nuestras piernas, el instructor me dejó en la puerta de mi casa, donde entré sofocado y sudando. En el corredor encontré a mamá que, con los nervios de punta, iba de un lado a otro. Al verme exclamó:

—¡Bendita sea la virgen que llegaste! Estaba preocupadísima por ti. Hidalgo se acerca a Guanajuato con sus insurgentes. Tu papá y tu hermano Antonio fueron al cuartel a ponerse a las órdenes del hombre que gobierna Guanajuato, el intendente José Antonio Riaño. Hermenegil-

Juan Antonio Riaño, capitán, intendente y comandante de Guanajuato.





La cañada de Marfil, una de las entradas a la ciudad.

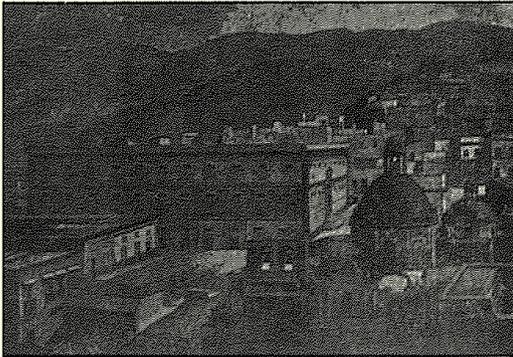
do ordenó que debíamos esperarlos en la casa, encerrados a piedra y lodo.

Pasaron muchas horas, no supe cuántas. Comimos y cenamos. Ximena y yo estábamos a punto de acostarnos cuando aparecieron, muertos de fatiga, papá y Antonio.

—¿Que sucedió? —preguntaron ávidamente mamá y Ximena.

—Fue una jornada muy pesada y larga —dijo mi padre—. En el cuartel hubo una junta con los vecinos más importantes. Estaban todos los nobles, los comerciantes, dueños de minas, curas, oficiales del ejército y funcionarios. La mayoría españoles, como yo. Tuvimos una discusión tremenda, por las diferentes opiniones sobre lo que convenía hacer. Un militar quería repartir ar-

Continuación día 18 de septiembre de 1810



El edificio de la Alhóndiga de Granaditas en el centro de la ciudad.

mas a los presentes, salir y atacar a Hidalgo, antes de que éste entre a Guanajuato.

—Tratemos de detenerlo ahora que todavía no ha reunido gente —alegó don Serafín; nuestro amigo comerciante lo interrumpió gritándole:

—Usted no sabe cuántas personas trae el cura Hidalgo. Además no debemos dejar sin defensa la ciudad de Guanajuato, porque allí está el dinero del gobierno y la mayoría de las familias son españolas. Yo voto porque nos quedemos aquí. Un tercero intervino:

—Pidamos auxilio a San Luis o vayámonos allá, llevándonos el dinero y a toda la gente que se pueda...

Papá terminó su relato:

—No sabíamos qué camino tomar. Después de varias horas de discusión, nos decidimos por la idea de Serafín: quedarnos en Guanajuato y hacer preparativos para la defensa de la ciudad.

Sábado 19 de septiembre de 1810

Hoy hizo mucho frío. Como todos los españoles de Guanajuato, nos quedamos encerrados en

casa. También mucha gente del pueblo decidió no salir. Todos tenemos miedo a lo que viene.

Domingo 20 de septiembre de 1810

Hoy fue un domingo triste. A la hora de merendar mi papá nos informó:

—Les tengo una noticia. Esta mañana el intendente Riaño decidió defender sólo un punto de Guanajuato: la Alhóndiga de Granaditas, donde se guarda el maíz para los tiempos en que escasea o sube de precio. Tomó esta decisión por miedo a que la plebe resentida de Guanajuato se vuelva en contra nuestra y se una a Hidalgo. Así que todos los españoles, con nuestro caudal y nuestras familias, nos encerraremos en esa fortaleza.

Ximena opinó:

—¡Qué mala idea la del intendente! Su desconfianza hacia la gente humilde no tiene justificación. Al igual que tú, al enterarse de que Hidalgo se acercaba a la ciudad, muchos hombres del pueblo fueron al cuartel a ofrecerse para detener a Hidalgo y a sus huestes. Si nosotros los españoles nos encerramos en la Alhóndiga, el pueblo pensará que lo abandonamos a su suerte y a los insurgentes; o que los españoles sólo se interesan en su persona y en su dinero o que la única salida que tiene es unirse a Hidalgo.

Llevándose las manos a la cabeza, concluyó consternada:

—Pagaremos muy caro las consecuencias de tan desdichada decisión.

Lunes 21 de septiembre de 1810

Amanecí malhumorado y con dolor de cabeza. Tengo miedo de que nos ataquen los insurgentes y la gente de Guanajuato. Me parece imposible que personas como Chole nos hagan daño. Ella lleva muchos años en casa y siempre nos ha protegido y cuidado. En cambio el cochero lleva poco tiempo, y me parece que siente envidia de nuestros trajes, comida, carruajes...

Jueves 24 de septiembre de 1810

Mi papá y mi hermano Antonio salieron temprano, casi sin desayunar, a la Alhóndiga de Granaditas. Los hombres están trabajando para convertirla en una verdadera fortaleza. Nos contaron que van a trasladar allá el dinero del gobierno: barras, monedas de plata y oro; también

llevarán documentos, armas y comestibles sobre todo maíz y harina. Veinticuatro mujeres estarán dedicadas a hacer tortillas. Papá y Antonio revisarán que haya suficiente agua en el *aljibe* para beber durante los días que permanecemos encerrados.

Esperamos a papá y Antonio para cenar juntos. Regresaron muy cansados y papá nos comunicó:

—Ustedes se quedarán en casa, sólo Antonio y yo, como todos los españoles de Guanajuato, nos encerraremos en la Alhóndiga. No queremos exponer a nuestras familias a los azares de la lucha ni a las armas de fuego.

Mamá estalló en llanto, diciendo:

—No soporto más esta situación. No quiero quedarme sola con José y Ximena. Además me angustia que ustedes estén en la Alhóndiga. ¿Tendrán los defensores la suficiente fuerza para resistir a los insurgentes?

Esta noche fue imposible dormir. Toda la ciudad estaba alerta. Yo escribo a la luz de una vela mientras mi hermana Ximena, sentada junto a mí, contempla la luna que asciende en el cielo azul.

Sábado 26 de septiembre de 1810

Mamá y yo salimos esta mañana de compras. En una pared vemos un bando. Mamá lo lee en voz alta:

El intendente de esta ciudad por orden de su majestad suspende los tributos que debe pagar el pueblo de Guanajuato en vista de su pobreza.

A corta distancia del anuncio platicaba un grupo de mestizos con grandes bigotes:

—¿Desde cuándo —dijo uno con disgusto— le preocupa al intendente que seamos pobres y

2 Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada

Instituto Nacional de Antropología e Historia (2008). *Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada*. Recuperado: <http://www.inah.gob.mx/es/boletines/2227-ninos-en-la-independencia> Abril 29 del 2018.

Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada

A pesar de su corta edad, niños como Narciso Mendoza (11-12 años); Martín Carrera (9 años); Mariano Arista (11 años) y Juan Nepomuceno Almonte (8 años), por mencionar algunos, tuvieron una relevante participación en los distintos momentos de la vida histórica de México, como lo señala Raymundo Alva Zavala, historiador del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Para Alva Zavala, no es posible explicar la participación de algunos personajes de la historia de México, sin conocer, en primera instancia, cuál fue el origen de su incursión en la vida pública del país. Comenta “porque de repente los encontramos dirigiendo ejércitos en su edad adulta, pero muchos desconocemos que su ingreso se dio desde la niñez, es decir hay una larga historia detrás”.

Otros de los pequeños que incursionaron en los campos de combate en la guerra de independencia, fueron José Timoteo Rosales (11 años); Vidal Alcocer (13 años); Pedro María Anaya (15-16 años); Antonio López de Santa Anna (16 años) y Manuel Lombardi (12 años), quienes fueron cadetes del Ejército Realista, y para el año 1821, se unieron al Ejército Trigarante, ayudando a consumar el movimiento de la independencia del país.

El historiador refiere que México hacia el siglo XIX, como un país agrario en el que además imperaba la pobreza, los niños, además de entrar a los campos de batalla, también tenían que participar en la economía familiar, lo que dificultaba su asistencia a la escuela.

“Eran sujetos que también tenían que llevar el sustento a sus casas. Muchos niños se desempeñaban en la vendimia en los mercados o en labores definidas, por ejemplo en los hornos de cerámica”.

Si para los niños del siglo XIX, la vida era difícil, para las niñas era aún más cruda. “Ellas tenían que adoptar el papel de amas de casa y entrarle al trabajo al parejo que la mamá, además de servir como soldaderas durante la guerra”.

“Hay que recordar que los ejércitos de Hidalgo y Morelos, estaban en constante movimiento, y no había manera de resistir en el combate, si no estaban con ellos las soldaderas, que justamente eran las esposas y las amantes, así como las niñas”, comenta el investigador del INAH.

Además, de preparar los alimentos para los ejércitos en campaña, las menores también desarrollaron papeles de informantes y correo.

El historiador Alva Zavala, refiere que el tema de los niños en la historia, no ha sido un tema abordado a profundidad, particularmente porque para el siglo XIX y anteriores, hay muy pocas fuentes documentales que ayuden a reinterpretar o acercarse a la participación de infantes en movimientos armados en México. No así, en el caso de la Revolución Mexicana, de la cual se tiene un espectro documental un poco más amplio de la participación de menores de edad, que radica fundamentalmente en registros fotográficos, concluyó el investigador.

3 Los niños Timoteo y José Rosales Gordo

Purepero Historia (20 marzo 2013) *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia*. Núm. 3. Recuperado: <https://www.facebook.com/PUREPERO-HISTORIA-159156330814625/> Abril 25 del 2018.

UN CRONISTA ZACATECANO COINCIDE CON NUESTRAS INVESTIGACIONES HISTORICAS.

Don Vicente Rosales fue hecho prisionero y fusilado en Purépero, en la Lucha por la Independencia de México. En el numero 3. *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia*. 20 mar, 2013. Trabajo leído en la Reunión Ordinaria Mensual de La Asociación de Cronistas Zacatecanos, realizada en chalchihuites, Zac., el día 27 de marzo del año 2010.

Es lamentable que muchos de los personajes que tuvieron participación destacada dentro de la lucha armada, a través de la cual, nació la Independencia de México, sean casi desconocidos. Tal es el caso de los zacatecanos integrantes de la familia Rosales. Don Víctor Rosales, Fulgencio, Francisco, Vicente, Sotero, José María y Juan, hermanos de don Víctor, doña María Elena Gordo, los niños Timoteo y José así como doña Ricarda, dieron su sangre y su vida por la Independencia de nuestra Patria. Muchos caudillos como Hidalgo, Allende Aldama, etc. perdieron la existencia a los pocos meses de iniciada la disputa. Otros, como Morelos, Matamoros y algunos insurgentes del sur, combatieron algunos años más; mientras que Víctor Rosales inició su lucha el 9 de agosto de 1808 y murió el 20 de mayo de 1817, permaneciendo casi nueve años en una guerra terrible y cruenta por independizar a la Patria del yugo español. Durante los nueve años de participación activa, Los Rosales dieron bastante de qué hablar, eso ha originado muchas contradicciones en los biógrafos de los zacatecanos; algunos historiadores citan hechos y lugares que otros hasta niegan. Durante el proceso de investigación de la vida y obra de estos próceres, se ha ido acumulando material suficiente para editar un libro muy completo. Por las circunstancias socioeconómicas que se vivían en las minas y en el campo durante aquella época, podría decirse que en Zacatecas, ciudad donde nacieron y vivieron Los Rosales, todo estaba dado para convertir a éstos y a muchos otros en amantes de la libertad y de la justicia, pues la podredumbre social de las ciudades mineras, con la cual se conjugaban la ignorancia, la pobreza, las desigualdades y las injusticias cometidas por los dueños de minas, de los capataces y de los administradores de las tiendas de raya, provocaban el deseo de salir de la inmundicia y a luchar hasta conseguir una vida más digna. La educación básica la recibieron Los Rosales de otro amante de la libertad, el cual sin duda ejerció gran influencia sobre la familia en cuestión. Fue el sacerdote mercedario Nicolás Porrés, quien les enseñó las primeras letras, religión, aritmética, gramática, historia, geografía, nociones de filosofía y agricultura. Este sacerdote también participó en la lucha contra los peninsulares nocivos, que pretendían sostenerse en el poder, aún a costas de la libertad de los criollos y los nativos. Es indudable que dentro de la familia de los Rosales, destaca la personalidad de don Víctor; para hablar de la vida y la obra de este héroe es necesario un trabajo específico el cual se presentará en otra ocasión; ahora me referiré de manera sucinta a los otros diez parientes que también lucharon por México; deseo destacar que el hecho de que once miembros de una familia hayan entregado su vida en aras de la patria, es algo único y quizá irrepetible. Dichos personajes fueron: 1.- Don Fulgencio que fue dueño de una empresa manufacturera de pieles en León; luchó al lado de don Víctor por la independencia Nacional; En la batalla de Monte de las Cruces fue gravemente herido. A pesar de la herida, siguió cerca del padre Hidalgo, asistió a la batalla de Aculco, ahí fue hecho prisionero;

lo colgaron de un árbol y lo fusilaron.

2.- Don Francisco fue administrador de una hacienda en Guanajuato, luchó por la Patria al lado de sus hermanos, A principios de noviembre de 1812, don Francisco fue hecho prisionero en la hacienda de Illueca y fue fusilado por orden del español Galopen.

3.- Don Vicente fue minero en el Real de Catorce, se unió a la lucha por la Independencia desde antes de 1810; en varios lugares participó en cruentas batallas. A fines de noviembre de 1812, en la acción de Purépero, fue muerto a cuchilladas y a balazos a manos de los realistas.

4.- Don Sotero era agricultor en la Sierra de los Amoles; cuando surgió el levantamiento armado para luchar por la Independencia, se unió a sus hermanos y siempre estuvo en los frentes de batalla, desconozco el lugar y la fecha de su muerte.

5.- Don José María era uno de los más jóvenes de la estirpe de Los Rosales, eso le permitió ser más valeroso y atrevido, participaba principalmente dentro del grupo de caballería, junto con Agatón capturaba caballos broncos y los ponía al servicio de los ejércitos de don Víctor. En la hacienda de Bañón, él y otros insurgentes capturaron 300 animales. En septiembre de 1813, cuando José María se encontraba en Guadalupe, Zacatecas; el Intendente Diego García Conde mando capturarlo junto Francisco Villalobos; les mandó formar juicio por haber acompañado a don Víctor en su atrevida entrada a Zacatecas. Los presos fueron sentenciados a muerte y fusilados públicamente.

6.- Don Juan, fue quizá el más joven de Los Rosales. Los biógrafos que lo mencionan no dan más información sobre sus acciones, algunos autores lo mencionan siempre junto a los hermanos, realizando actividades en defensa de la Patria.

7.- Doña María Elena Gordoa de Rosales fue hija del hacendado de El Maguey, conoció a don Víctor Rosales. Se dice que fueron esposos y que procrearon a Timoteo y a José. En varias ocasiones entregó caballería y otros pertrechos al grupo de los Rosales. Presenció el fusilamiento salvaje de su hijo Timoteo. El día 25 de septiembre de 1813, Rosales llevando en las enancas de su caballo al pequeño Timoteo llegó a la plaza de San Agustín, ahí se trabó un rudo combate; durante esta acción, fue herido y hecho prisionero el hijo de don Víctor. Como el niño fue sentenciado a muerte, doña María Elena, que vivía en Vetagrande, pudo ir a Zacatecas a presenciar la infame ejecución de su querido hijo, cuyas heridas todavía chorreaban sangre, cuando en una humilde camilla fue conducido al matadero. Inútiles fueron los ruegos, el amargo y copioso llanto de la afligida madre que de rodillas imploraba misericordia para su inocente hijo. El 19 de marzo de 1814, dando a luz a José, segundo hijo de don Víctor Rosales, murió en Vetagrande doña María Elena Gordoa de Rosales, mujer que hizo lo suyo por la Patria.

8.- Timoteo Rosales Gordoa. Por lo que dicen los biógrafos de Los Rosales, se deduce que nació en 1802, fue hijo de don Víctor Rosales y de doña María Elena Gordoa. Murió por “el grave delito de ser hijo de Víctor Rosales”. En aquella acción, de septiembre de 1813, el pequeño Timoteo fue tomado prisionero y llevado ante el intendente, el cual ordenó a los realistas cometieran uno de los crímenes de guerra más insólitos que se perpetraron en la lucha por la Independencia Nacional. Luego de haber sido hecho prisionero Timoteo Rosales fue azotado y ultrajado, entonces el Intendente Irizarri ordenó que el niño fuera llevado al patíbulo como todo un criminal. A fines de septiembre de 1813, Timoteo fue fusilado como un delincuente. Veamos unas palabras de Elías Amador: ...no hay palabras en el vocabulario de nuestra lengua, que pudieran emplearse convenientemente para calificar esa inaudita y salvaje atrocidad cometida en un niño de once años; indefenso, abandonado en medio de enfurecidos enemigos, ultrajado y herido, sin una mano protectora que lo ayudara, pues solamente la madre de Timoteo, doña María Elena Gordoa, que vivía en Vetagrande, pudo venir a presenciar la inicua ejecución de su querido hijo, cuyas heridas todavía chorreaban sangre, cuando fue conducido al matadero.

Inútiles fueron los ruegos, el amargo y copioso llanto de la afligida madre que de rodillas imploraba gracia para su inocente hijo, ante el endurecido corazón de los fieles esbirros de la tiranía colonial, quienes al manchar con sangre inocente el suelo de Zacatecas, arrojaban sobre la causa realista el indeleble y negro nubarrón de la infamia, elevando, sin quererlo, al cielo de la inmortalidad, entre espléndidos y gloriosos fulgores, el nombre de una pequeña víctima inmolada en los altares de la Patria, entre el lastimero llanto de

de una madre
9.- José Rosales Gordo, nació el 19 de marzo de 1814, hijo de don Víctor y de doña María Elena Gordo; en el acto de su nacimiento murió su madre. En octubre de 1814, a los seis meses de edad, en la hacienda de El Maguey, Zacatecas, cuando era cuidado por doña Ricarda Rosales, por el delito de ser hijo de Víctor Rosales, fue hecho prisionero. Junto con doña Ricarda. Fue conducido a México y encerrado en los calabozos de la Inquisición, ¿Sería necesaria mayor ignominia realista? Luego fue liberado gracias a Doña Leona Vicario. Con el tiempo aquel pequeño huérfano José, donó a la nación las banderas que doña Ricarda había cuidado junto a él

10.- Doña Ricarda, hija de don Fulgencio, junta con sus parientes, luchó por la Patria; como ya se dijo, en el mes de octubre de 1814, fue hecha prisionera en la hacienda de El Maguey, Zacatecas; cuando se encontraba cuidando al niño José Rosales. Fue conducida a México y encerrada en los calabozos de la Inquisición, se dice que logró salir de ese lugar con la ayuda de doña Leona Vicario. Ricarda murió en Los Remedios, Guanajuato. Uno de los hechos importantes realizados por esta mujer, fue el rescate de las banderas con las que Hidalgo y otros caudillos salieron de Guanajuato después del grito de Independencia. Así participaron once miembros de una familia de zacatecanos en la guerra por la Independencia de México, creo que ahora que México y los mexicanos conmemoran el bicentenario del inicio de la lucha armada, lo menos que podríamos hacer los zacatecanos sería difundir su historia a la niñez y a la juventud. Por hoy termino diciendo. ¡Que vivan los zacatecanos miembros de la familia de don Víctor Rosales.

Fuentes:

Alejandro Villaseñor y Villaseñor. Biografías de los héroes y caudillos de la Independencia.

Elías Amador. Bosquejo Histórico de Zacatecas. Tomo segundo. 3ª Edición, México 1982.

Francisco Sosa.- Mexicanos Distinguidos.-

Ma. de Jesús Reveles Félix. VÍCTOR ROSALES. Un héroe desconocido. Junio de 1985.

Morelos, Zacatecas, 20 de febrero del año 2010

Profesor José R. Trejo Reyes, Cronista municipal

4D. ¿Cómo enseñar historia? Propuesta para la clase

El reto en la enseñanza de la Historia es convertir los saberes en conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la historia que se nos presenta, para observar la realidad y para la toma de postura en la participación social; con base en esta idea, se retoma para el diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica uno de los objetivos particulares de tesis: Que los alumnos de educación básica del Colegio Giocosa analicen, interpreten, comparen, clasifiquen, formulen y respondan cuestionamientos a partir del trabajo con fuentes audiovisuales y fuentes escritas, considerándolas como recurso educativo propicio para poner en juego un proceso de razonamiento crítico-creativo en lo individual y en lo colectivo, hacia la conciencia histórica y la formulación de prospectivas⁵⁶.

Para la propuesta considero el aprendizaje como la construcción de conocimiento en donde, parafraseando a Mauri (2000) aprender algo equivale a elaborar una representación personal del contenido objeto de aprendizaje. Es a través del uso, revisión y enriquecimiento de los conocimientos previos que el alumno será capaz de modificar sus esquemas de conocimiento en los contenidos⁵⁷:

- Declarativo. Entendiendo éste como el contenido factual, los conocimientos, la puesta en marcha del pensamiento concreto, automático y memorístico en relación a los saberes. ¿qué ocurrió, cuándo pasó y quién participó?
- Procedimental. Me refiero al pensamiento abstracto que permiten organizar la información en términos explicativos, implica la imaginación, interpretación y representación. Es el saber hacer/pensar, es la interacción mental de conceptos.

⁵⁶ Capítulo 1, apartado 1A ¿Cuál es el desafío? Primer acercamiento.

⁵⁷ En didáctica de la Historia la definición de los conceptos propios de la materia se trabaja desde el enfoque pedagógico-didáctico, bajo éste se clasifican en conceptos de primer orden (con el contenido declarativo) y conceptos de segundo orden o metaconceptos (con los contenidos procedimental y actitudinal). Para mayor explicación al respecto se puede consultar el Capítulo 2, apartado 2B La didáctica de la Historia ¿Qué es didáctica de la Historia? ¿Para qué nos sirve?, de esta tesis.

- Actitudinal. Se refiere al saber ser y estar. Pensamiento abstracto aplicable a la vida práctica y cotidiana, para esta tesis, con la finalidad de intervenir en la sociedad de manera crítica y activa.

En esta intervención se da prioridad a poner en marcha y acrecentar los contenidos procedimental y actitudinal. Aprovechando que el alumno ya tiene el conocimiento factual transmitido en los discursos históricos del LTG, busco favorecer otro tipo de conocimiento resultado de la comprensión e interpretación que el estudiante haga de nueva información contenida en las fuentes seleccionadas.

Para lograr el fin, la intervención didáctica se organiza en cuatro sesiones de 90 minutos cada una, planificadas con actividades organizadas en fases de inicio, desarrollo y cierre. En general las actividades de inicio parten de un tiempo de sensibilización, recapitulación y recuperación de los conocimientos conceptuales previos, durante el desarrollo se implementan estrategias de recuperación de nuevas ideas y activación con el contenido de la nueva información a aprender, para el cierre se recapitula a modo de síntesis reflexiva, se revisa la proximidad lograda con los objetivos didácticos; este momento también permite encauzar la dirección de la intervención, de ser pertinente se redefinen, sustituyen o anulan actividades de sesiones posteriores.

Las actividades definidas acorde con los objetivos didácticos están pensadas para poner en marcha procedimientos y actitudes, se presentan organizadas en tres momentos de complejidad: Primero los estudiantes recolectan información para definir, describir, enlistar, nombrar, recordar y ordenar esa información (¿quién, qué, cuándo, dónde?). Después procesan información contrastando, comparando, clasificando, explicando, etc. (¿cómo y por qué?). Posteriormente pueden descubrir relaciones y patrones mediante acciones como evaluar, suponer, imaginar, predecir, proyectar, etc. (¿qué pasa sí...?).

La participación de los miembros del grupo está organizada de acuerdo con las necesidades del trabajo requerido en el tipo de actividad, pudiendo ser: trabajo intergrupales=TG (plenaria), equipos=TE (para este hay que considerar la asignación implícita de roles entre los miembros para la evaluación primaria de contenidos actitudinales), parejas=TP o individual=TI. Indistintamente al tipo de actividad, cada alumno tiene su propio material didáctico: el Cuaderno de trabajo⁵⁸. Los alumnos trabajan en cada sesión las actividades contenidas en él y lo regresan a la profesora, este material didáctico permite hacer un seguimiento del desempeño de cada estudiante con base en evidencias durante cada clase.

- Programación de la intervención didáctica

El estudio de las fuentes históricas en educación básica debe ser un procedimiento claro en la finalidad que se persigue y atractivo para los estudiantes; para cubrir los puntos anteriores se planea la intervención didáctica en las que se proponen actividades de trabajo pensadas con otras formas de enseñar historia, con un método no tradicional con la combinación de fuentes escritas y audiovisuales para la interpretación conjunta.

El trabajo en el aula se organizó en cuatro sesiones, en cada una se anuncia la combinación de fuentes, explicitada con la relación entre la secuencia de actividades y las posibilidades que brinda el uso de los recursos educativos aplicados en ella, se destaca haciendo referencia con los incisos en negritas.

⁵⁸ Se presenta más adelante, en este mismo documento, en el Capítulo 5, apartado 5A.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA						
SESIÓN 1 (Inicio): De película con los cineminutos					Fecha:	
OBJETIVO DIDÁCTICO	TIPO DE ACTIVIDAD ⁵⁹				COMBINACIÓN DE FUENTES	EVIDENCIAS (Cuaderno de trabajo)
<p>- Que el alumno se inicie en el análisis de fuentes históricas audiovisuales y escritas.</p> <p>- Que el alumno se cuestione sobre la participación única de adultos como sujetos de la historia.</p>	TG ✓	TE	TP	TI ✓	<p>- Cineminuto <i>La compañía de los emulantes</i></p> <p>- <i>Historia Cuarto grado</i> (ciclo escolar 2016-2017), Bloque 5, apartado Un dato interesante. Los emulantes. p.173</p>	<p>- Ejercicio Primera llamada... (Cuaderno de trabajo p.2)</p> <p>- Ejercicio Comenzamos!!! (Cuaderno de trabajo p.3)</p> <p>- Ejercicio Diagrama de Venn (Cuaderno de trabajo p.5)</p> <p>- Ejercicio Contestando preguntas (Cuaderno de trabajo p.6)</p>
<p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</p> <p>a.- Presentación de la docente, del Cuaderno de trabajo y las intenciones de su intervención con el grupo: Desarrollar cuatro sesiones de una manera diferente a la que se trabaja regularmente en clase, utilizando fuentes históricas. (Se enlaza la conversación al punto siguiente).</p> <p>b.- Recuperación de conocimientos previos con la técnica Lluvia de ideas, en relación a las fuentes históricas: ¿qué son las fuentes históricas, para qué sirven las fuentes históricas? Precisar que nos informan sobre sucesos y personajes, ¿cuáles fuentes históricas conocen? explicitar los tipos de fuentes que se manejan en la propuesta (audiovisuales y escritas). TG</p> <p>c.- Entrega del Cuaderno de trabajo “Manos a la obra... manos a la historia” (pedir a cada alumno lo marque con su nombre). Dirigir a los alumnos a la <u>Actividad 1 Primera llamada...</u> TI</p> <p>d.- Primera aproximación con los estudiantes en relación a la presencia de menores como sujetos históricos. Se plantean las preguntas: ¿Consideras que la participación de niños y niñas ha sido importante en la historia de México? ¿Por qué? y ¿Crees que en la historia de México puede haber momentos donde los personajes principales sean ustedes, niños y niñas? ¿Por qué?</p>					<p>POSIBILIDADES QUE BRINDA EL USO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS APLICADOS EN LA ACTIVIDAD</p> <p>Inciso (d) Permite identificar la postura inicial de los estudiantes en relación a la participación de menores del pasado en la historia de México, y al reconocimiento de si mismos como parte de un grupo participativo.</p> <p>Inciso (f) Implícitamente se evidencia el manejo del contenido declarativo, el docente a de poner atención en si los estudiantes identifican la etapa histórica de la Independencia de México y al</p>	

⁵⁹ El tipo de actividad está organizada en: trabajo intergrupal=TG, equipos=TE, parejas=TP o individual=TI.

Comenzamos!!!

e.- Los alumnos realizan lectura de las preguntas guía de observación. En este primer acercamiento a las fuentes se retoman las de *Personajes* y *Acciones*, de área descriptiva.

TP

f.- Visionado del cineminuto *La compañía de los emulantes*.

TG

g.- Se abre sesión para aclarar dudas en relación a vocabulario y narración. (De ser necesario se repite el visionado).

h.- Se contestan las preguntas descriptivas referentes a *Personaje*: ¿Cómo está caracterizado? ¿Cómo es su vestimenta? ¿Qué gestos se identifican en su cuerpo o cara? ¿En qué lugar está? ¿Se presenta sólo o acompañado? ¿Tiene dialogo? ¿En qué momento aparece en escena?; y *Acciones*: ¿Qué cuenta la escena? ¿Qué observas en las imágenes de primer plano? ¿Qué observas en las imágenes de segundo plano? ¿Qué objetos se incluyen? ¿Cómo termina la narración?

i.- Dirigir a los alumnos a la lectura de Un dato interesante. Los emulantes. TI

j.- Los alumnos comparan la información que proporcionan las dos fuentes utilizadas y trabajan el Diagrama de Venn. TP y TI

Actividad 2 Contestando preguntas. Segunda aproximación de los estudiantes para identificar la presencia de menores como sujetos históricos, reflexión sobre los sujetos de la historia.

k.- Se ordena la información con las preguntas: ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cuál es su género?(hombre /mujer) ¿Cuántos años crees que tienen?

l.- ¿Cuáles serían las razones para que los menores del pasado participaran en el ejército de Los Emulantes? Y el supuesto: Suponiendo que en la época actual fuera necesario formar un ejército de Los Emulantes, ¿Participarías? ¿Por qué?.

personaje adulto (José María Morelos), ambos estudiados en cursos anteriores.

Inciso (h) Aplicando un modelo⁶⁰ inductivo, a partir de las preguntas se describe la fuente para iniciar la construcción del concepto “sujeto histórico” en la mente de los menores.

Inciso (j y k) Aplicando un modelo deductivo, se compara e identifican diferencias y semejanzas entre las dos fuentes, la docente dirige la atención hacia los aspectos que ayudan a establecer relaciones generales para distinguir la presencia de menores como sujetos históricos.

Inciso (l) Se favorece interpretar las intenciones, cuestionar las situaciones, como primera aproximación para vincular sujetos y acciones al contexto, y visualizarse como posibles sujetos históricos.

⁶⁰ Entendiendo "modelo" como el conocimiento procedimental.

SESIÓN 2 (Desarrollo): ¿Qué nos dicen las fuentes históricas?						Fecha:
OBJETIVO DIDÁCTICO	TIPO DE ACTIVIDAD				COMBINACIÓN DE FUENTES	EVIDENCIAS (Cuaderno de trabajo)
- Que el alumno identifique a los sujetos históricos que pocas veces nos presenta la historia.	TG ✓	TE ✓	TP	TI	-Texto <i>Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada</i> - Cineminutos <i>Los Guadalupe y Tienda de raya</i>	- Ejercicio ¡Prepara los colores! (Cuaderno de trabajo p.7) - Ejercicio “Personajes primarios o personajes secundarios” (p.9)
<p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</p> <p>a.- Se forman equipos de trabajo de cuatro integrantes, se les indica que trabajarán usando colores rojo, azul, verde y amarillo.</p> <p>b.- La docente presenta las fuentes con las que se trabaja la sesión: fuente escrita= <i>Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada</i>, y fuente audiovisual= los cineminutos <i>Los Guadalupe y Tienda de raya</i>. <u>Actividad 1 ¡Prepara los colores!</u> TE</p> <p>c.- Lectura compartida del texto <i>Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada</i></p> <p>Se identifica y subraya en el escrito con el color que se indica la información relacionada a cada pregunta. ¿Cuántos niños menciona el documento? De qué edad son? ¿Cuántas niñas menciona el documento? ¿Por qué crees que en el texto no se incluye la edad y los nombres de las niñas? Entre los niños que se mencionan, busca los nombres de personajes históricos que ya conoces. Subraya la información que se refiere a los ámbitos económico, político y social.</p>				<p>POSIBILIDADES QUE BRINDA EL USO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS APLICADOS EN LA ACTIVIDAD</p> <p>Inicio (c) Implícitamente se evidencia el manejo del contenido declarativo, el docente a de poner atención en si los estudiantes identifican a los personajes adultos (Pedro María Anaya y Antonio López de Santa Anna) estudiados en cursos anteriores. La información directa explícita permite cuantificar la presencia de niñas y niños, a partir de ahí trabajar información indirecta de la fuente en los silencios (referente a la presencia de niñas) y aplicar el modelo de elaboración de hipótesis para que el alumno cuestione la información y formule nuevas preguntas con relación a los diferentes sujetos históricos de la historia y el</p>		

Actividad 2 Segunda llamada!!! TG

d.- Visionado de los cineminutos *Los Guadalupe y Tienda de raya* (Se induce a los estudiantes a observar los personajes para que identifique la presencia del niño mensajero en Los Guadalupe y en Tienda de raya la mención de un niño en la frase “pus a tener más hijos para que le trabajen”).

e.- Los estudiantes respondan el ejercicio “Personajes primarios o personajes secundarios”.

Tarea para la Sesión 3: Lectura de comprensión para comentar en clase. Libro Historia Quinto grado (ciclo escolar 2016 - 2017), Bloque 4, apartado *Temas para analizar y reflexionar* Niños de Morelia p.149

tipo de participación.

Inciso (d) Las fuentes proporcionan información indirecta e implícita identificable con inferencias simples, por ejemplo <si el tendero dice “pus a tener más hijos para que le trabajen”, entonces los menores también trabajaban y eran explotados>. Favorece deducir la correlación entre participación de los menores como sujetos históricos y contexto (ámbitos político, económico y/o social).

Inciso (e) Permite extrapolar, de lo general a lo particular, el tipo de participación de los sujetos (la participación del menor sujeto histórico es: obligada, dirigida por adulto, o pasiva activa).

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA						
SESIÓN 3 (Desarrollo): Fuentes históricas. 2ª Par					Fecha:	
OBJETIVO DIDÁCTICO	TIPO DE ACTIVIDAD ⁶¹				COMBINACIÓN DE FUENTES	EVIDENCIAS (Cuaderno de trabajo)
- Que el alumno tenga un panorama amplio sobre la participación de menores como sujetos históricos en la historia de México.	TG ✓	TE	TP ✓	TI ✓	- Cineminutos <i>Río Blanco y La muñeca y el plan</i> - Texto <i>La vida de un niño en tiempos de la independencia</i> . Días 18 de agosto de 1808, 18 y 24 de septiembre de 1810 del diario de Pepe Garcés	- Ejercicio Niñas y niños. También hacen la historia (Cuaderno de trabajo pp.11 y 12) - Ejercicio Pepe Garcés (Cuaderno de trabajo p.13) - Ejercicio La Tabla sujeto histórico y participación (Cuaderno de trabajo p.14)
<p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</p> <p>a.- La docente explica la intención de la sesión: trabajar otras fuentes audiovisuales y escritas, y recuperar la información de las dos sesiones anteriores para poder comparar y analizar el papel de los sujetos históricos.</p> <p>b.- Los alumnos presentan en participación expositiva voluntaria el texto Niños de Morelia (se dejó de tarea).</p> <p>c.-La docente presenta las fuentes para la sesión, contextualiza y explica que el texto contenido en el Cuaderno de trabajo es un fragmento del libro completo. <u>Actividad 1 Niños y niñas. También hacen la historia</u></p> <p>d.- Los alumnos realizan la lectura de las preguntas guía de observación. En este momento de la intervención se trabaja con las correspondientes a <i>Personajes y Acciones</i>, del área interpretativa. TP</p> <p>e.- Visionado de los cineminutos <i>Río Blanco y, La muñeca y el plan</i>. TG</p>				<p>POSIBILIDADES QUE BRINDA EL USO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS APLICADOS EN LA ACTIVIDAD</p> <p>Inciso (b) Permite poner en juego competencias relacionadas con la imaginación histórica como empatía histórica, contextualización y juicio moral.</p> <p>Inciso (g) Con base en el modelo deductivo se interpreta el contenido de las fuentes para, a partir de las preguntas planteadas por la docente, extraer información, comparar, establecer convergencias y diferencias, dirigiendo la atención del alumno a aspectos que ayudan a particularizar e interpretar las acciones e intenciones, así como vincular a los</p>		

⁶¹ El tipo de actividad está organizada en: trabajo intergrupal=TG, equipos=TE, parejas=TP o individual=TI.

f.- Se abre sesión para intercambio de ideas. (De ser necesario se repite el visionado). TG

g.- Se contestan, para las dos fuentes audiovisuales, las preguntas interpretativas referentes a *Personaje*: ¿Qué te dice su vestimenta? ¿Qué significado tiene el ambiente? ¿Por qué aparece solo o acompañado? ¿Cuál es su papel en la escena? ¿De qué otra forma pudo haber actuado? ¿Qué imagen de si mismo transmite?, y *Acciones*: ¿A qué tema histórico hace referencia el argumento? ¿Qué se quiere representar en la historia? ¿Qué mensaje se transmite? ¿Qué desenlace se presenta? ¿Por qué se presenta de esta manera el final? ¿De qué otra forma podría darse el desenlace?.

h.- La profesora presenta la biografía de José Garcés y dirige a los alumnos a la lectura de *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. Días 18 de agosto de 1808, 18 y 24 de septiembre de 1810 del diario de Pepe Garcés.

i.- La profesora guía a la reflexión empática con la pregunta ¿Has vivido alguna situación en la historia de nuestro país parecida a la que narra Pepe Garcés el viernes 18 de septiembre de 1810?

(Induce a los estudiantes a reconocerse como sujetos históricos en el sismo del 19S). TI

Actividad 2 La tabla. Contrastando las fuentes
La docente explica que este momento es de recapitulación del trabajo con las fuentes en los ejercicios anteriores.

j.- Se pide a los alumnos trabajen de forma individual y completen la tabla con lápiz o pluma negra, posteriormente se reúnen en parejas y comparan su trabajo, si su postura ha sido modificada resultado de la interacción con su compañero, puede complementar su tabla usando color rojo, sin tachar lo anteriormente escrito. TI y TP

sujetos históricos a los contextos. (Se induce a los estudiantes a identificar en Río Blanco el estrato socioeconómico bajo, participación dirigida por adultos, probablemente obligada, activa; en La muñeca y el plan estrato socioeconómico alto, participación dirigida por adultos, inactiva). A partir de estos ejemplos se ayuda a los estudiantes a visibilizar a los menores en general como sujetos históricos.

Inciso (h - i) Favorece que los estudiantes identifiquen que las personas, las sociedades y las culturas cambian, pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar los hechos y los personajes; poniendo en juego competencias históricas como la comprensión de cambio-continuidad y conceptos como causalidad-intencionalidad con la identificación de la relación entre ciertos eventos que desencadenan otros eventos o procesos históricos. Induce a los estudiantes a reflexionar sobre los menores y su injerencia en el desarrollo de la historia, a identificar si la participación de estos sujetos históricos interfiere para aumentar, disminuir o que permanezca la situación problema. La fuente escrita utilizada proporciona información indirecta para poner en juego la propia fuente

<p>Los tópicos son: Tipo de fuente (Audiovisual o escrita), ¿El sujeto histórico tiene nombre (escríbelo) o es anónimo?, ¿Cuántos años aprox. tiene el sujeto histórico?, ¿El sujeto histórico participa como parte de un grupo o en solitario?, La participación del sujeto histórico es Obligada = O Dirigida por adulto= DA Voluntaria = V o Involuntaria = I, ¿A qué ámbito (tipo de actividad) relacionas la participación del sujeto histórico? (Política = P Social = S Económica=E), ¿A qué o a quiénes beneficia la participación del sujeto histórico? ¿Por qué? y ¿A qué o a quiénes perjudica la participación del sujeto histórico? ¿Por qué?.</p>	<p>con el contexto presente- pasado inmediato del alumno, y mediante inferencias más complejas encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica⁶².</p> <p>Inciso (j) Con base en el modelo de representación conceptual se recapitula, reordena y fortalecen los conceptos de sujeto histórico y participación. Permite dar coherencia a lo ya trabajado para identificar lagunas y completar el conocimiento adquirido. Con los ¿por qué? se confrontan las interpretaciones construidas por los alumnos.</p>
---	---

⁶² Entendiendo la conciencia como una forma de mediar las acciones.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA						
SESIÓN 4: !!Se vale cuestionar!!					Fecha:	
OBJETIVO DIDÁCTICO	TIPO DE ACTIVIDAD ⁶³				COMBINACIÓN DE FUENTES	EVIDENCIAS (Cuaderno de trabajo)
- Que el alumno se Identifique como protagonista de la historia y evidencie la asimilación de los procesos del pensamiento histórico ⁶⁴ por medio de la argumentación y la representación del futuro.	TG ✓	TE	TP	TI ✓	- Texto Los niños Timoteo y José Rosales Gordo	- Ejercicio Pienso e imagino (Cuaderno de trabajo pp.17 y 18)
<p>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</p> <p>a.- La docente explica la intención de la sesión: llevar a cabo la <u>Actividad Comunidad de diálogo</u> recuperando lo trabajado en las tres sesiones anteriores y en donde lo que se propicia es el diálogo para en la interacción entre los pares modificar los esquemas de pensamiento. La dinámica es:</p> <p>b.- Recuperación de las sesiones anteriores (de ser necesario se repetirá el visionado de cineminutos)</p> <p>c.- Lectura del texto Los niños Timoteo y José Rosales Gordo. La lectura se hace entre todos los miembros del grupo, uno a la vez en voz alta, cambiando de lector en el punto y aparte o punto y seguido.</p> <p>d.- Al término de la lectura se abre el espacio de reflexión individual, se dan unos momentos en los que los miembros del grupo de manera libre piensan preguntas en relación al texto leído y lo que previamente hemos trabajado en sesiones anteriores respecto al tema.</p> <p>e.- Las preguntas se anotan en el pizarrón</p>				<p>POSIBILIDADES QUE BRINDA EL USO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS APLICADOS EN LA ACTIVIDAD</p> <p>Inciso (c y d) Con el contenido de esta fuente se provoca el conflicto cognitivo y la reflexión resultado de la correlación entre fuentes ya conocidas, la nueva fuente y el contexto del estudiante.</p> <p>Inciso (f y g) Con la Comunidad de diálogo no se busca dar respuestas a los cuestionamientos de los estudiantes, por el contrario, lo que se espera es que surjan nuevos cuestionamientos y un pensamiento más razonado y crítico en relación al tema de los menores como sujetos históricos, que se reconozcan como actores sociales que, conscientes o no, participan en el desarrollo del país “haciendo la historia”.</p> <p>Inciso (i) Evidencia y concientiza al estudiante con relación a su poca o nula participación.</p>		

⁶³ El tipo de actividad está organizada en: trabajo intergrupal=TG, equipos=TE, parejas=TP o individual=TI.

⁶⁴ Presentado en el modelo conceptual. Capítulo 2, apartado 2B La didáctica de la Historia ¿Qué es didáctica de la Historia? ¿Para qué nos sirve?

para de ser posible agruparlas por coincidencias de interés, se lleva a cabo la votación para elegir con la que se da inicio el diálogo.

f.- Se inicia el diálogo. La profesora es mediadora y facilitadora de puntos de vista alternos que lleven a los alumnos a la reflexión y a expresar argumentos y razones para sostener lo que se dice. La profesora ha de estar atenta a que todos los miembros del grupo participen por lo menos una vez. El papel del docente con los alumnos es el de coordinar la discusión, sin dar a conocer sus propias opiniones.

g.- Se induce a los alumnos a poner en juego la imaginación y empatía, que se visualicen para proyectar alternativas de participación.

Ejercicio Pienso, imagino y escribo.

h.- Escribe tu nombre al centro de las cadenas.

i.- Piensa en que acontecimientos importantes para tu país has participado, escribe uno en cada eslabón de la cadena.

j.- Con la intención de provocar el pensar contrafactualmente se les cuestiona:
Si ocurre... y tú haces... ¿entonces qué pasa?

Si hubiera pasado... y tú hubieras hecho... ¿entonces qué sería diferente?

Para que exploren como una sucesión de eventos o situaciones en el pasado podría haber cambiado si un elemento de la secuencia hubiera sido diferente con su participación.

k.- Como cierre a la intervención

Inciso (j) Con base en la tipología de Conciencia Histórica de Rüsen⁶⁵ es posible que se evidencié algún tipo de conciencia histórica (presumiblemente los tipos crítico y genético), se esperaría que los alumnos manifiesten pluralismo de opiniones y de la aceptación del otro, y se ubiquen en un tipo de estudiante transformador que tiene pensamiento crítico, está comprometido con el cambio social y manifiesta representaciones del futuro en donde la construcción social del futuro-inmediato está bajo el control del ser humano, que depende de su participación junto con la de los demás, y de la responsabilidad en sus acciones.

Inciso (k) Se aplica la competencia de narración histórica poniendo en juego el concepto de explicación histórica por medio de la construcción de la historia que involucra escenarios, personajes, hechos históricos, deducciones, inferencias, nuevos supuestos y prospectiva de futuro. Identificar si se manifiesta por medio de la argumentación algún grado de conciencia histórica, resultado de una capacidad que interrelaciona y moviliza conocimientos sobre el pasado y presente, para desde el presente visualizar un futuro o los posibles futuros, y construir contextos alternativos sobre qué

⁶⁵ Cataño, C. (2010). *Jörn Rüsen y la conciencia histórica. Historia y Sociedad*, v. 21, p. 221-243

didáctica el alumno desarrollará una narrativa, el docente proporciona una guía de aspectos a considerar en el escrito.

futuro se desea y cuál es el camino para conseguirlo.

El cambio de las prácticas educativas para ser eficaz ha de plantearse intentando modificar pequeñas cosas del trabajo diario, es mejor reestructurar el enfoque de un tema que toda la programación de un bloque o curso si no se dispone de medios o de tiempo para controlar las condiciones en las que se producirá el cambio y dar seguimiento a largo plazo. Y muy conveniente es considerar la flexibilidad y adaptación de las actividades dado que no se tiene la certezas de lo que podrá ocurrir en cada sesión.

5 DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Resultado de la puesta en marcha de operaciones cognitivas de producción y organización de la información aplicando una epistemología y metodología propia del historiador, de la asimilación de nuevos saberes en relación a la didáctica de la Historia y del reacomodo de viejas formas empíricas de enseñanza; es el material didáctico producido para implementar la propuesta de intervención⁶⁶ “Manos a la obra, manos a la Historia...”: el Cuaderno de trabajo.

En el Cuaderno de trabajo se concretan los postulados teóricos abordados en esta tesis⁶⁷ con autores de la historiografía del cine y de la pedagogía (que han utilizado el cine como herramienta auxiliar de la historia y medio didáctico), así como de la didáctica de la historia. En este material, de manera eficaz se logra la transposición didáctica de los textos expertos a los textos para estudiantes con la adecuada selección de las fuentes, que responde a una lógica didáctica más que historiográfica, preponderando la elección con base en la acción y finalidad educativa a conseguir; el cuaderno funciona como transmisor y constructor de conocimiento porque facilita establecer una relación entre conocimiento del pasado y conocimiento del presente, subsanando uno de los problemas de enseñanza-aprendizaje mediante los recursos educativos pertinentes contenidos en él.

Para su elaboración establecí interrelaciones entre aquello que se iba a enseñar y cómo se debía enseñar, conjuntando en el diseño de las actividades tres recursos educativos principales⁶⁸ (los relatos de los cinco cineminutos, los contenidos del LTG y los documentos históricos seleccionados; las fuentes históricas escritas fueron editadas para su adecuación a la intervención didáctica y al mejor manejo por parte de los

⁶⁶ Propuesta explicitada en el Capítulo 4, apartado 4D ¿Cómo enseñar historia? Propuesta para la clase.

⁶⁷ Desarrollados en el Capítulo 1, apartado 1B Cuestiones teóricas.

⁶⁸ Presentados en el Capítulo 4, apartado 4C ¿Con qué recursos educativos enseñar historia? Trabajando las fuentes.

estudiantes), además de sumar recursos educativos auxiliares (organizadores gráficos) adecuados para cubrir las necesidades de aplicación en el aula. Con este material didáctico se logra exponer de modo claro y comprensible contenidos que se vinculan con la temática de mi interés: los niñ@s como sujetos históricos con injerencia en la historia.

El acento se puso tanto en el contenido a enseñar como en las actividades facilitadoras de aprendizaje propuestas, por lo que, con un estilo de redacción adecuado para el nivel escolar al que va dirigido (educación básica, sin ser excluyente para otro nivel educativo) el Cuaderno de trabajo se concreta como material didáctico idóneo para la intervención.

5A. Cuaderno de trabajo

Como se ha mencionado, el Cuaderno de trabajo es el resultado tangible del proceso de aprendizaje vivido durante dos años (en general como estudiante de la maestría en Desarrollo Educativo, y de forma particular en mi formación como enseñante de la Historia), su concreción implicó un trabajo individual, mental y factual interdisciplinar para lograr atar los cabos sueltos, el resultado es una propuesta reflexiva de material didáctico con utilidad práctica para la docencia en Historia.

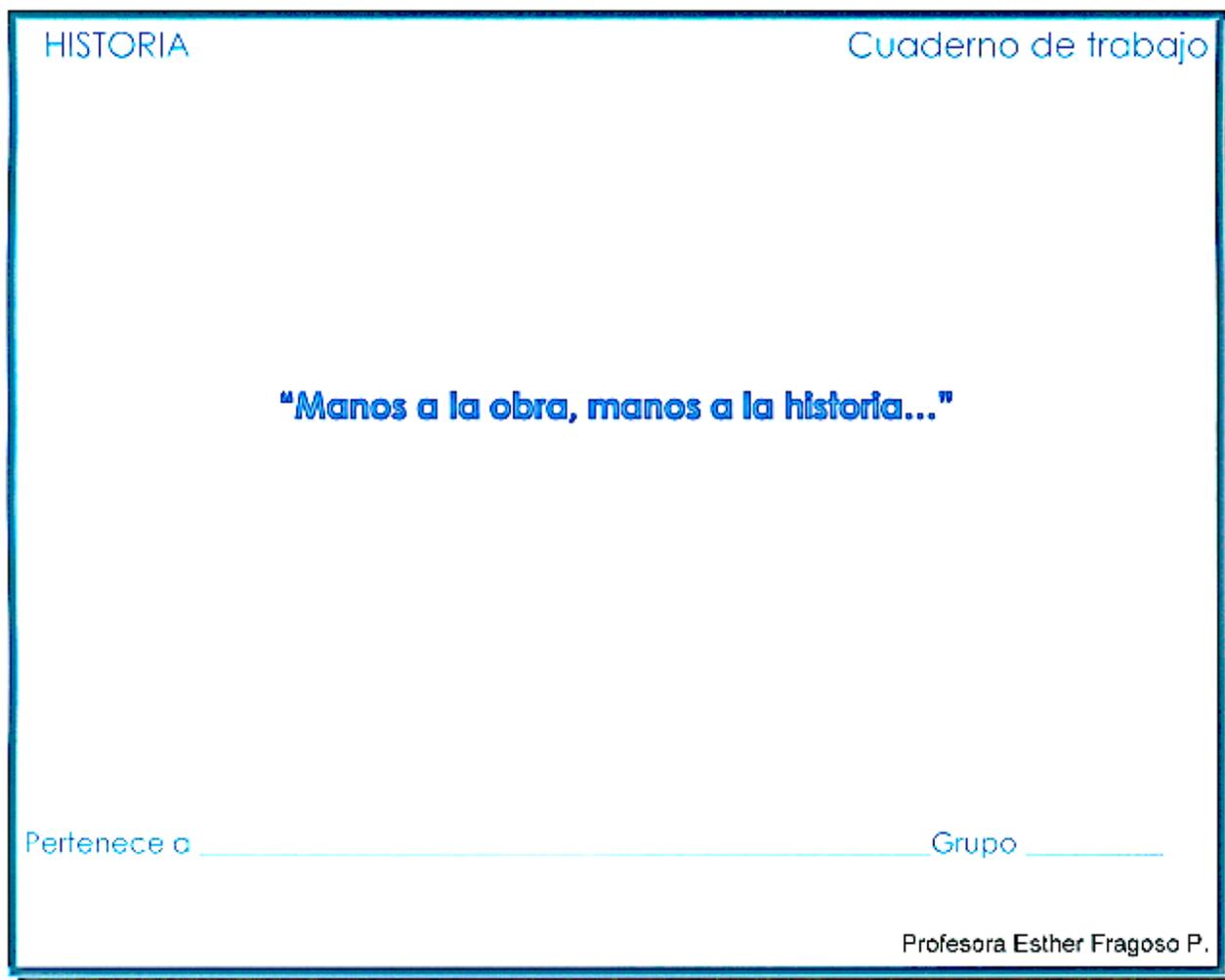
En el diseño se prestó especial atención a el impacto visual cuidando la dosificación del texto en cada página, el uso y ancho de columnas, el encuadre de las actividades para delimitar inicio y termino, así como la selección de organizadores gráficos simples.

Para su elaboración⁶⁹ se consideraron algunas características formales instituidas como la portada, el prologo y el paginado; y se agregaron elementos específicos que le dan identidad propia, como el uso de color para encabezados, subtítulos e instrucciones.

A continuación presento las partes que lo conforman:

⁶⁹ En relación a las especificaciones y el producto final, el cuaderno fue elaborado en papel bond blanco tamaño carta con presentación horizontal, impreso a una sola cara (para la Actividad 2 La tabla. Sesión 3 Fuentes históricas. Contrastando las fuentes, la impresión se hizo a tamaño doble carta para mayor legibilidad y funcionalidad.), con un total de 20 hojas, engargolado en la parte superior, con pasta y contrapasta plastificadas. Se utilizó fuente Century Gothic por emular la tipografía tipo script (hecha a mano) con interlineado de 1.5, para facilitar la adecuada legibilidad por parte de los estudiantes; se cuidó el tamaño y color de los caracteres utilizando número 14 y negritas para encabezados y títulos, tamaño 12 en negritas para subtítulos y 12 blancas para el cuerpo del texto.

- Portada. Describe en que asignatura se trabaja el material, anuncia el nombre del taller⁷⁰ y del profesor, y da espacio para ser personalizado por el alumno (aspecto importante para iniciar el proceso de integración y pertenencia como miembro del taller).



⁷⁰ Con las autoridades del colegio se determinó presentar la intervención didáctica a los alumnos de sexto grado de primaria que cursan Historia del mundo como un taller complementario a los cursos de Historia de México.

- Prologo o introducción con una página de Presentación ¿Qué vamos a trabajar en este cuaderno?, misma que sirvió para despertar en los estudiantes el interés con relación a considerar en el aprendizaje de la Historia a otros protagonistas (sujetos históricos), otras historias y formas de ser abordadas en la clase; además de establecer lineamientos para el desarrollo del taller motivándolos a trabajar con la mejor disposición y actitud.

PRESENTACIÓN

¿QUÉ VAMOS A TRABAJAR EN ESTE CUADERNO?

La historia es un camino que se puede recorrer de muchas formas, casi siempre lo hemos hecho respondiendo cuándo y cómo sucedieron los hechos históricos o estudiando a los grandes personajes, pero, ¿te has puesto a pensar si hay otros protagonistas que hemos ignorado, si hay otras historias que no nos han contado, si hay otros caminos que nos lleven a aprovechar mejor nuestra clase de historia?, te invito a descubrirlo...

Como parte complementaria a lo visto y trabajado en tu curso de Historia, ahora compartiremos sesiones que complementan tu aprendizaje, en cada clase haremos actividades trabajando fuentes históricas, ¡Vamos a ver qué descubrimos!

El éxito en los ejercicios que contiene este cuaderno de trabajo no depende de si lo haces "bien" o "mal", pero si de tu disposición para cada actividad, en la que según se indique el trabajo puede ser:

Simbología

En grupo=IG	En equipo=TE	Por parejas=TP	Individual=TI
-------------	--------------	----------------	---------------

Además, se tomará en cuenta tu actitud para trabajar "pensando", estoy segura que puedes hacerlo, así que **"Manos a la obra, manos a la historia..."**

- Cuerpo

Cada página del cuerpo está precedida por un título, una pregunta o una indicación de tarea, dependiendo si se trata del inicio de sesión y actividad, o es continuación; en todos los casos se puso atención en utilizar frases cortas y atractivas para los estudiantes, enfatizándolas con el uso de signos de interrogación y admiración.

Cada sesión contiene:

- Las especificaciones de los objetivos didácticos. (¿Qué queremos lograr?).
- Las fuentes escritas y audiovisuales específicas para la sesión⁷¹, ya editadas. (¿Con qué lo vamos a trabajar?).
- El desarrollo de actividades y ejercicios. (¿Cómo lo vamos a hacer?).

En los ejercicios se retoman algunas ideas de organizadores gráficos para eficientar los tiempos de cada sesión y porque, en general, al utilizarlos al inicio de una actividad ayudan a estructurar los conocimientos previos, cuando se utilizan durante el desarrollo sirven para ordenar y analizar información, y al emplearlos al cierre favorecen el proceso de reflexión de los pasos que se siguieron, lo que se aprendió y propician nuevas interrogantes, fortaleciendo el conocimiento metacognitivo.

⁷¹ Presentadas en el capítulo 4, apartado 4C ¿Con qué recursos educativos enseñar historia? Trabajando las fuentes.

Sesión 1 De película con los cineminutos

Fecha: _____

¿Qué queremos lograr?

- Que identifiques a los personajes y sus acciones en el cineminuto *La compañía de los emulantes* (fuente audiovisual) y en el texto *Un dato interesante. Los emulantes* (fuente escrita).
- Que te preguntes quiénes son los sujetos históricos (protagonistas o personajes de la historia).

¿Con qué lo vamos a trabajar?

Con el cineminuto *La compañía de los emulantes* y el texto *Un dato interesante. Los emulantes*.

¿Cómo lo vamos a hacer?

Actividad 1 Primera llamada...

Tipo de actividad: TI

- Lee con atención las preguntas, piensa para argumentar tu respuesta y contesta.

¿Consideras que la participación de niños y niñas ha sido importante en la historia de México? SI NO

Por qué... _____

¿Crees que en la historia de México puede haber momentos donde los personajes principales sean ustedes, niños y niñas? SI NO

Por qué... _____

¡¡¡Comenzamos!!!

Tipo de actividad: TG y TI

- Lee las preguntas guía y observa con atención la proyección del cineminuto *La compañía de los emulantes*.
- Al verlo trata de responder en tu mente las preguntas anteriores.
- Terminando la proyección tendrás tiempo para escribir tus respuesta.

Personaje	Acciones
¿Cómo está caracterizado? R _____	¿Qué cuenta la escena? R _____
¿Cómo es su vestimenta? R _____	¿Qué observas en las imágenes de primer plano? (las que se ven más cerca) R _____
¿Qué gestos se identifican en su cuerpo o cara? R _____	¿Qué observas en las imágenes de segundo plano? (las que se ven al fondo) R _____
¿En qué lugar está? R _____	¿Qué objetos se incluyen? R _____
¿Se presenta sólo o acompañado? R _____	¿Cómo termina la narración? R _____
¿Tiene dialogo? R _____	
¿En qué momento aparece en escena? R _____	

- Lee la información del escrito/texto Un dato interesante. Los emulantes.

Los Emulantes



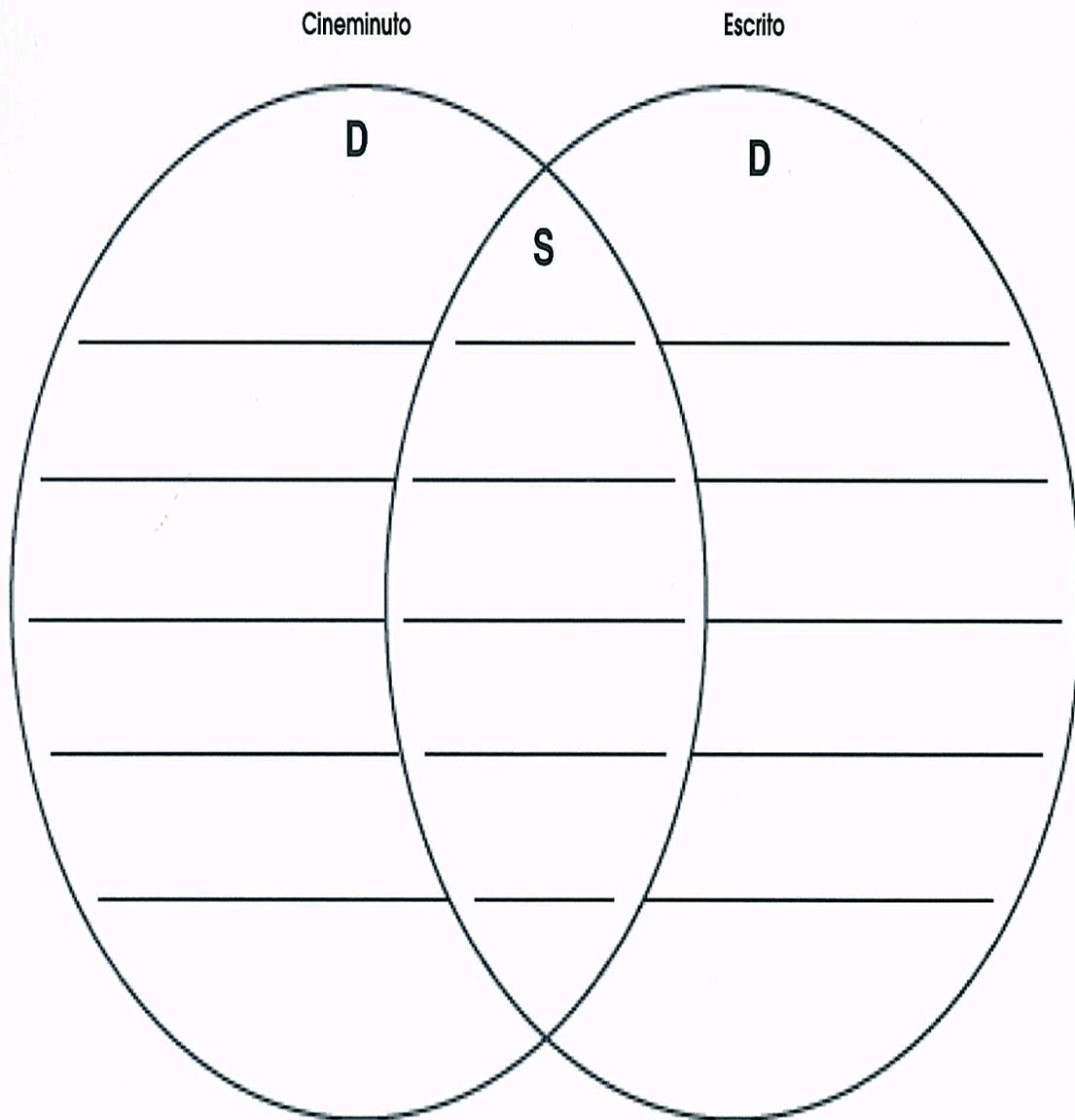
UN DATO INTERESANTE

En el ejército insurgente encabezado por Morelos había un batallón de niños, conocido como los “emulantes” (de la palabra *emular*: ‘imitar’), cuyo modelo era Morelos.

Durante el sitio de Cuautla, mientras las tropas de Morelos eran atacadas por los realistas, los insurgentes dejaron abandonada la artillería en la plaza de San Diego. Un niño de 11 años, llamado Narciso Mendoza, hoy conocido como el Niño Artillero, recogió una antorcha y disparó un cañón contra los atacantes. Con esta acción murieron varios realistas que se acercaban a la plaza y los insurgentes aprovecharon la confusión para reorganizarse.

- Trabaja con tu compañero de mesa, comparen la información del cineminuto *La compañía de los emulantes* y la del escrito Un dato interesante. Los emulantes, encuentra diferencias y semejanzas.

- Escribe en los espacios **D**, las **diferencias** que identificas y en el espacio **S**, las **semejanzas**.



Actividad 2 Contestando preguntas

Tipo de actividad: TI

- Lee con atención las preguntas y contesta.

¿Quiénes son los personajes principales?	¿Cuál es su género? (hombre /mujer)	¿Cuántos años crees que tienen?
Nombre del personaje	Género	Edad
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

¿Cuáles serían las razones para que los menores del pasado participaran en el ejército de Los Emulantes?

Suponiendo que en la época actual fuera necesario formar un ejército de Los Emulantes, ¿Participarías? SI NO

¿Por qué? _____

Sesión 2 ¿Qué nos dicen las fuentes históricas?

Fecha: _____

<input type="checkbox"/> ¿Qué queremos lograr? Que identifiques a los sujetos históricos que pocas veces nos presenta la historia, los menores (niños y niñas).
<input type="checkbox"/> ¿Con qué lo vamos a trabajar? Con el texto <i>Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada.</i> Y los cineminutos <i>Los guadalupes</i> y <i>Tienda de raya</i>
<input type="checkbox"/> ¿Cómo lo vamos a hacer?

Actividad 1 ¡Prepara los colores!

Tipo de actividad: TE

Para esta actividad necesitas colores rojo, azul, verde y amarillo. Los vas a usar en la lectura de comprensión del texto ***Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada.***

- Lee con atención el texto y subraya en el escrito con el color que se indica la información relacionada a cada pregunta.

- Contesta las preguntas

Verde = ¿Cuántos niños menciona el documento? _____ ¿De qué edad son? Entre _____ y _____ años.

Azul = ¿Cuántas niñas menciona el documento? _____

¿Por qué crees que en el texto no se incluye la edad y los nombres de las niñas? Yo creo que _____

Amarillo = Entre los niños que se mencionan, busca los nombres de personajes históricos que ya conoces y completa la oración.

Algunos niños que se mencionan en el texto y de los que conozco más su participación como sujetos históricos, ya de adultos, son _____

Rojo= Subraya la información que se refiere a los ámbitos económico, político y social.

De acuerdo al texto, ¿Con qué ámbito se relaciona la participación de niñas y niños? _____

Niños en la Independencia. Su incursión (entrada) en la lucha armada.

Niños como Narciso Mendoza (11-12 años); Martín Carrera (9 años); Mariano Arista (11 años) y Juan Nepomuceno Almonte (8 años), tuvieron una relevante participación en los distintos momentos de la vida histórica de México.

El historiador Raymundo Alva Zavala, comenta: “de repente encontramos (algunos personajes de la historia de México) dirigiendo ejércitos en su edad adulta, pero muchos desconocemos que su ingreso se dio desde la niñez...”.

Otros de los menores que incursionaron en los campos de combate en la guerra de independencia, fueron José Timoteo Rosales (11 años); Vidal Alcocer (13 años); Pedro María Anaya (15-16 años); Antonio López de Santa Anna (16 años) y Manuel Lombardi (12 años), quienes fueron cadetes del Ejército Realista, y en el año 1821, se unieron al Ejército Trigarante, ayudando a consumar el movimiento de independencia del país.

México en el siglo XIX, era un país agrario en el que imperaba la pobreza, los niños, además de entrar a los campos de batalla, también tenían que participar en la economía familiar, lo que dificultaba su asistencia a la escuela.

El historiador dice: “Eran sujetos que también tenían que llevar el sustento a sus casas. Muchos niños se desempeñaban en la vendimia en los mercados o en labores definidas, por ejemplo en los hornos de cerámica”.

Si para los niños del siglo XIX, la vida era difícil, para las niñas era aún más cruda. “Ellas tenían que adoptar el papel de amas de casa y entrarle al trabajo al parejo que la mamá, además de servir como soldaderas durante la guerra”.

“Hay que recordar que los ejércitos de Hidalgo y Morelos, estaban en constante movimiento, y no había manera de resistir en el combate, si no estaban con ellos las soldaderas, que justamente eran las esposas... ...así como las niñas”.

Además, de preparar los alimentos para los ejércitos en campaña, las menores también desarrollaron papeles de informantes y correo.

El historiador Alva Zavala, refiere que el tema de los niños en la historia, no ha sido un tema abordado a profundidad, porque para el siglo XIX y anteriores, hay muy pocas fuentes históricas documentales que ayuden a reinterpretar o acercarse a la participación de infantes en movimientos armados en México.

No así, en el caso de la Revolución Mexicana, de la cual se tiene un registro un poco más amplio de la participación de menores de edad, fundamentalmente en registros fotográficos, concluyó el investigador.

Actividad 2 ¡¡¡Segunda llamada!!!

Tipo de actividad: TG y TI

Vamos a ver los cineminutos *Los guadalupes* y *Tienda de raya*, observa con atención si hay participación de menores en los hechos que se narran, y cómo es esa participación, ¿en qué lugar los pones, como personajes principales o personajes secundarios? ¿qué problemas pudieron haber enfrentado en ese momento? ¿cómo crees que lo resolvieron?

<i>Los guadalupes</i>			<i>Tienda de raya</i>		
Lugar	Tiempo en que acontece	Escenario	Lugar	Tiempo en que acontece	Escenario
Personajes Principales		Personajes Secundarios	Personajes Principales		Personajes Secundarios
		Problemas			Problemas

Tarea para la Sesión 3: Lectura de comprensión para comentar en clase. Libro SEP 5º año, página 149.
Temas para analizar y reflexionar La solidaridad en México hacia los pueblos en conflicto. Niños de Morelia.

Temas para analizar y reflexionar

La solidaridad de México hacia los pueblos en conflicto

En 1936 comenzó en España una guerra civil que enfrentó a los defensores de la República española y al bando que estaba de acuerdo con el establecimiento de un gobierno militar encabezado por el general Francisco Franco, quien a su vez era apoyado por países como Alemania e Italia.

El presidente Lázaro Cárdenas respaldó la causa republicana y ofreció ayuda y protección a los defensores de la República española. Desde 1937 comenzaron a llegar a México españoles que huían de la guerra y de la represión del gobierno franquista. A partir de 1939, cuando terminó la guerra a favor de Franco, arribaron a México centenas de españoles.

Algunos de ellos eran destacados científicos e intelectuales que trabajaron en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. Para dar cabida a otros, fundaron La Casa de España, hoy El Colegio de México.



Niños españoles refugiados en México a causa de la guerra civil española.



Grupo de niños españoles refugiados, conocidos como los Niños de Morelia, en el comedor del sanatorio.

Entre los refugiados españoles también llegaron más de 400 niños, de entre 6 y 12 años de edad; hijos de pescadores, campesinos, carpinteros y combatientes republicanos que habían muerto en batalla o que decidieron enviar a sus hijos fuera de su país para salvarles la vida. Se les conoció como los Niños de Morelia, porque fueron instalados en un sanatorio de esa ciudad bajo la protección inicial del gobierno mexicano.

Los Niños de Morelia traían consigo la dolorosa experiencia de presenciar los asesinatos y los ataques aéreos a sus poblaciones; así como la esperanza, nunca cumplida para muchos, de volver junto a sus padres cuando terminara la guerra. Estos niños enseñaron sus juegos a los niños mexicanos, así como las canciones de la guerra que cantaban; muchas de sus costumbres fueron adoptadas por los habitantes de Morelia y hoy en día son parte de la cultura de México.

Sesión 3 Fuentes históricas. 2ª Parte

Fecha _____

¿Qué queremos lograr?

Que tengas un panorama amplio sobre la participación de niños y niñas como sujetos históricos en la historia de México.

¿Con qué lo vamos a trabajar? Con los cineminutos *Río Blanco* y *La muñeca y el plan*.

Y el texto *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. Día 18 de septiembre de 1810 del diario de Pepe Garcés

¿Cómo lo vamos a hacer?

Actividad 1 Niñas y niños. También hacen la historia

Tipo de actividad: : TG y TI

- Lee las preguntas guía y observa con atención la proyección de los cineminutos *Río Blanco* y *La muñeca y el plan*.
- Al verlo trata de responder en tu mente las preguntas.
- Terminando la proyección tendrás tiempo para escribir tus respuesta.

Personajes	Río Blanco	La muñeca y el plan
¿Qué te dice su vestimenta?		
¿Qué significado tiene el ambiente?		
¿Por qué aparece solo o acompañado?		
¿Cuál es su papel en la escena?		
¿De qué otra forma pudo haber actuado?		
¿Qué imagen de si mismo transmite?		

Acciones	Río Blanco	La muñeca y el plan
¿A qué tema histórico hace referencia el argumento?		
¿Qué se quiere representar en la historia?		
¿Qué mensaje se transmite?		
¿Qué desenlace se presenta? ¿Por qué se presenta de esta manera el final?		
¿De qué otra forma podría darse el desenlace?		

- Ahora vamos a trabajar con el texto *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. El diario de Pepe Garcés

José Garcés era el hijo menor de una familia rica de Guanajuato. Pepe tenía 9 años cuando empezó a escribir en 1808 todo lo que vio, oyó y vivió; su diario termina en 1821 cuando había cumplido 22 años. Este diario -como muchos documentos históricos- ha llegado incompleto a nuestras manos, pero contiene valiosa información sobre la independencia y la vida de la gente en ese periodo.

- Lee con atención el texto.
- Reflexiona, ¿Has vivido alguna situación en la historia de nuestro país parecida a la que narra Pepe Garcés el viernes 18 de septiembre de 1810?

- Escribe para contarnos cómo fue ese día.

El día _____

Yo estaba en _____

Y pasó _____

En los días posteriores yo

Si participo NO participo
haciendo _____

Porque (escribe tres razones) _____



EL diario de Pepe Garcés

Domingo 18 de agosto de 1808

Hoy domingo salí en carruaje con toda mi familia a pasear por la ciudad. Iban mis papás, mi hermano Antonio, también venía con nosotros mi hermana Ximena. Ellos son mayores que yo, Antonio tiene 14 años, Ximena 16 y yo 9. Los tres nacimos aquí en Nueva España.

Viernes 18 de septiembre de 1810

Hoy amaneció un día gris. Como siempre asistí al colegio, donde estudio latín. En medio de la clase oímos que la corneta tocaba *general*, como una señal de alerta. En los primeros momentos sentí alegría de que se suspendiera la lección y se nos ordenara salir del colegio con uno de nuestros instructores. Pero ya en la calle tuve miedo al darme cuenta que los comercios estaban cerrando en pleno medio día, y de que sirvientes y esclavos cerraban las puertas de las mansiones con doble cerradura. ¿Qué pasaba? Arrecciamos el paso, el instructor me dejó en la puerta de mi casa, entré sofocado y sudando. En el corredor encontré a mamá que, con los nervios de punta, iba de un lado a otro. Al verme exclamó: -¡Bendita sea la virgen que llegaste! Estaba preocupadísima por ti. Hidalgo se acerca a Guanajuato con sus insurgentes.

Jueves 24 de septiembre de 1810

Mi papá y mi hermano Antonio salieron temprano, casi sin desayunar, a la Alhóndiga de Granaditas. Los hombres están trabajando para convertirla en una verdadera fortaleza. Nos contaron que van a trasladar allá el dinero del gobierno, documentos, armas y comestibles. Papá y Antonio revisarán que haya suficiente agua en el aljibe para beber durante los días que permanezcamos encerrados. Esperamos a papá y Antonio para cenar juntos, regresaron muy cansados.

Actividad 2 La tabla. Contrastando las fuentes

Tipo de actividad: TI y TP

¡¡Lo has hecho muy bien!! Para esta actividad es necesario que continúes trabajando con tu mayor esfuerzo y buena disposición.

- Lee con mucha atención los encabezados de cada columna, piensa "con inteligencia" y completa la siguiente tabla de sujeto histórico (los niños y niñas protagonista de la historia) y participación.

Fuente	¿El sujeto histórico tiene nombre (escribelo) o es anónimo?	¿Cuántos años aprox. tiene el sujeto histórico?	¿El sujeto histórico participa como parte de un grupo o en solitario?	La participación del sujeto histórico es Obligada = O Dirigida por adulto= DA Pasiva = P Activa = A	¿A qué ámbito (tipo de actividad) relacionas la participación del sujeto histórico? Política = P Social = S Económica=E	¿A qué o a quiénes beneficia la participación del sujeto histórico? ¿Por qué?	¿A qué o a quiénes perjudica la participación del sujeto histórico? ¿Por qué?	¿Consideras que la participación del sujeto histórico modificó el desenlace de la historia? ¿Por qué?
La compañía de los emulantes								
Niños en la Independencia. Su incursión en la lucha armada								
Los Guadalupes								
Tienda de raya								
Niños de Morelia								
Río Blanco								
La muñeca y el plan								
El diario de Pepe Garcés								
Niños Timoteo y José Rosales Gordo								

Sesión 4 ¡¡Se vale cuestionar!!

Fecha _____

¿Qué queremos lograr?.

Que tengas un momento y espacio de reflexión en relación a la importancia de tu participación activa o inactiva en el desarrollo de la historia de México

¿Con qué lo vamos a trabajar?

Con el texto Los niños Timoteo y José Rosales Gordo

¿Cómo lo vamos a hacer?

Actividad 1 Comunidad de diálogo

Tipo de actividad: TG

Para iniciar te recuerdo algunos puntos a considerar para el buen desarrollo de la Comunidad de diálogo.

- En la comunidad de diálogo, para la etapa de inicio vamos a realizar la lectura del texto *Los niños Timoteo y José Rosales Gordo*
- La lectura se hace entre todos los miembros del grupo, uno a la vez en voz alta, cambiando de lector en el punto y aparte o punto y seguido.
- Al término de la lectura se abre el espacio de reflexión individual, se dan unos momento para que pienses preguntas "inteligentes" en relación al texto leído y a lo que hemos trabajado respecto al tema de las niñas y niños como sujetos históricos y su participación.
- Las preguntas se anotan en el pizarrón para, de ser posible, agruparlas por coincidencias de interés, se lleva a cabo la votación para elegir con la que se da inicio el diálogo.
- Se inicia el diálogo.



Don Vicente Rosales fue hecho prisionero y fusilado en Purépero, en la Lucha por la Independencia de México. Sus hijos, los niños Timoteo y José murieron por la Independencia de nuestra Patria.

Los niños Timoteo y José Rosales Gordoa

Muchos de los personajes que tuvieron participación destacada dentro de la lucha armada de la Independencia de México, son casi desconocidos. Por las circunstancias socioeconómicas que se vivían en las minas y en el campo durante aquella época los integrantes de la familia Rosales y muchos otros deseaban la libertad y la justicia, pues la podredumbre social de las ciudades mineras, la ignorancia, la pobreza, las desigualdades y las injusticias cometidas por los dueños de minas, de los capataces y de los administradores de las tiendas de raya, provocaban el deseo de salir de la inmundicia y luchar hasta conseguir una vida más digna.

Doña María Elena Gordoa de Rosales y don Víctor Rosales fueron los padres de Timoteo y José....

El día 25 de septiembre de 1813, don Víctor llevando en las enancas de su caballo al pequeño Timoteo llegó a la plaza de San Agustín, ahí se trabó un rudo combate; durante esta acción, fue herido y hecho prisionero el hijo de don Víctor. Como el niño fue sentenciado a muerte, doña María Elena, pudo ir a presenciar la infame ejecución de su querido hijo, cuando en una humilde camilla fue conducido al matadero. Inútiles fueron los ruegos, el amargo y copioso llanto de la afligida madre que de rodillas imploraba misericordia para su inocente hijo.

Timoteo Rosales Gordoa., se deduce que nació en 1802. Murió por "el grave delito de ser hijo de Víctor Rosales". En aquella acción, de septiembre de 1813, el pequeño Timoteo fue tomado prisionero y llevado ante el intendente, el cual ordenó a los realistas cometieran uno de los crímenes de guerra más insólitos que se perpetraron en la lucha por la Independencia Nacional. Luego de haber sido hecho prisionero Timoteo fue azotado y ultrajado, entonces el Intendente Irizarri ordenó que el niño fuera llevado al patíbulo como todo un criminal. A fines de septiembre de 1813, Timoteo fue fusilado como un delincuente.

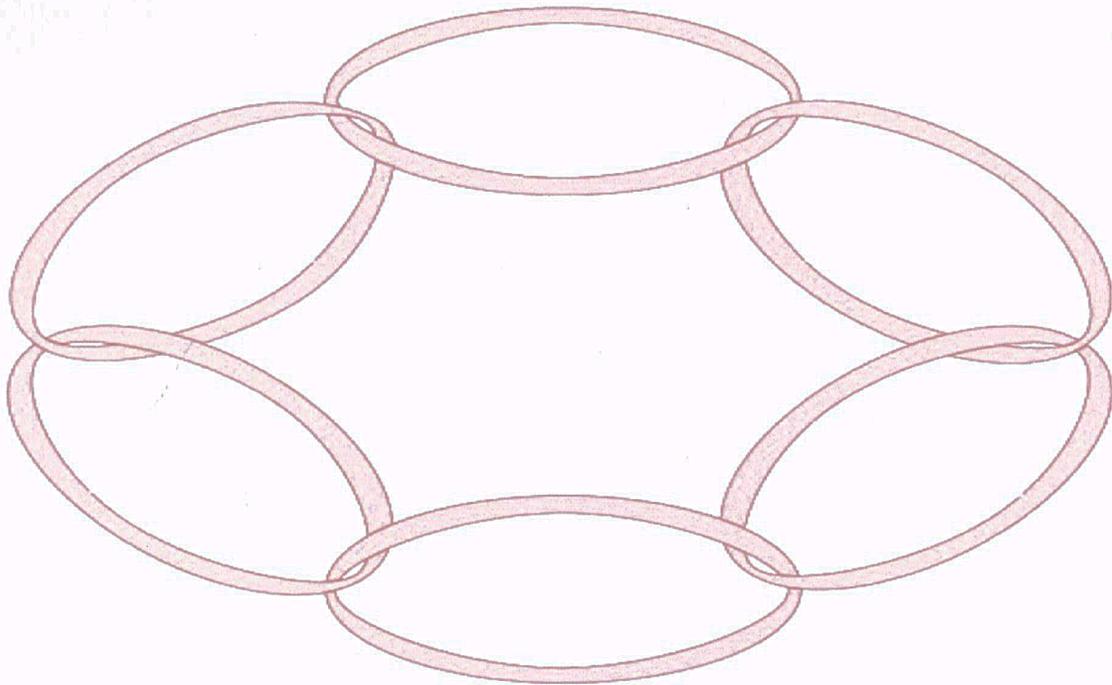
José Rosales Gordoa, nació el 19 de marzo de 1814, en su nacimiento murió su madre. En octubre de 1814, a los seis meses de edad, en la hacienda de El Maguey, Zacatecas, cuando era cuidado por su prima mayor Ricarda Rosales, por el delito de ser hijo de Víctor Rosales, fue hecho prisionero por los realistas. Junto con Ricarda fue conducido a México y encerrado en los calabozos de la Inquisición. Fue liberado gracias a Doña Leona Vicario. Con el tiempo aquel pequeño huérfano José creció y donó a la nación las banderas, rescatadas por Ricarda, con las que Hidalgo y otros caudillos salieron de Guanajuato después del grito de Independencia.

Actividad 2 Pienso, imagino y escribo

Tipo de actividad: TI

Escribe tu nombre al centro de las cadenas

Piensa los acontecimientos **importantes para tu país** en los que has participado, escribe uno en cada eslabón de la cadena.



Completa los siguiente supuestos, pensando en historia de México:

Si ocurre... _____ y yo hago... _____

¿entonces qué pasa? _____

Si hubiera pasado... _____ y yo hubiera hecho... _____

¿entonces qué sería diferente? _____

5B. ¿Qué pasó con la intervención? Resultados

*El fin de la ciencia acción es investigar en y desde la práctica,
no sobre la práctica
Anónimo*

La puesta en marcha de esta propuesta implicó tres etapas: una fase previa para determinar aspectos técnicos-metodológicos, la fase de implementación en el aula, y por último desarrollar la fase de análisis de la aplicación. A continuación presento estos tres momentos:

Lo técnico- metodológico

Si como parte del desarrollo de la investigación de esta tesis hubiera que encajonar metodológicamente la aplicación de la intervención didáctica “Manos a la obra, manos a la historia...”, estaría inserta en el campo de las llamadas investigaciones cualitativas/interpretativas (combinada con investigación participante) con carácter descriptivo-exploratorio que permite describir, contrastar e interpretar la experiencia del alumnado con el uso del Cuaderno de trabajo y las plenarios.

Además, se conforma como un estudio de caso, considerando éste, como una estrategia de investigación con el objetivo de la particularización, que abarca una realidad específica, adecuada para analizar situaciones únicas y concretas; para estudiar y evaluar la intervención didáctica aplicada al grupo de alumnos del colegio Giocosa⁷² como un fenómeno atípico, es decir, con características peculiares que los hace diferente a otros grupos de estudiantes de educación básica de la Ciudad de México; bajo este criterio de unicidad y las facilidades para llevar a cabo la implementación, es que se trabaja con ésta escuela.

⁷² En el Capítulo 4, apartados 4A ¿En dónde se implementa la intervención didáctica? La institución y 4B ¿A quién enseño historia? Los alumnos, se desarrolla ampliamente las características del Colegio Giocosa y de la población escolar.

En este estudio de caso los alumnos son informantes imprescindibles, pero, puesto que queremos indagar acerca de su propia apropiación de los saberes trabajados en la intervención, la información que nos proporcionan tiene que ser obtenida mediante recursos idóneos (lo que se logra con la implementación del cuaderno de trabajo y la inducción de la docente en las plenarios) y tratada de forma cautelosa, para lo segundo los nombres de los alumnos se mantienen en anonimato al usar sólo las dos primeras letras iniciales en mayúsculas cursivas y presentar los comentarios agrupados, pluralizando.

Una forma de validar un estudio de caso es por medio de la triangulación, esto implica observar las concordancias o diferencias al utilizar varios enfoques o estrategias durante el estudio; por lo que junto con el uso del Cuaderno de trabajo se aplicaron otras técnicas de recopilación de datos que proporcionaron información complementaria como la observación participante moderada (con la que se dio equilibrio entre ser participante y observador a la vez) y el registro de audio y video.

El registro de observación en el aula sirvió para tener la descripción de la dinámica del salón de clase mediante el relato detallado de los acontecimientos (para superar las primeras impresiones), en éste se asentó la información durante cada sesión para luego sistematizarla y su posterior categorización; sirvió también para, de manera pertinente, planear los cambios orientados a mejorar la intervención. Además, fue de particular importancia para abordar lo referente a los conceptos no contenidos en las actividades del Cuaderno, y a largo plazo ser una herramienta en el análisis.

Al finalizar el análisis del estudio de caso obtuvimos una descripción abierta para hacer inferencias inductivas que nos llevaron a la reflexión posterior sobre la pertinencia de la intervención propuesta.

La implementación en el aula

La intervención se pone en marcha con cuatro sesiones de 90 minutos de duración cada una, los días 22, 24, 29 y 31 de mayo de 2018, en un contexto muy específico, el Colegio Giocosa donde he desarrollado mi actividad profesional por 13 años (exceptuando el ciclo escolar 2017-2018). Se trata de un colegio particular con niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Situado en la colonia Jardines del Pedregal de la delegación Álvaro Obregón, en una zona con nivel sociocultural alto, aunque a la escuela asisten menores de nivel sociocultural medio, medio-alto y alto.

Previo a la implementación, durante el ciclo escolar 2017– 2018, mantuve pláticas con autoridades del colegio y se determinó presentar la intervención didáctica a los alumnos de sexto grado de primaria (que cursan historia del mundo) como un taller complementario a los cursos de Historia de México, además, asistí al colegio en los tiempos de recreo para propiciar el acercamiento con los estudiantes y familiarizar con mi presencia a los integrantes de nuevo ingreso, visitas que sirvieron para predisponerlos despertando su curiosidad en relación al taller.

Inicialmente participaron 17 alumnos de 6º grado de primaria del grupo B, de entre 11-12 años de edad; nueve mujeres y ocho hombres, tres de ellos (*MA*, *PA* y *NI*) son de nuevo ingreso y no han tomado algún curso conmigo, a diferencia de los 14 alumnos restantes; tres han estudiado 4º y 5º grado (*JA*, *JO* y *FA*) en este centro escolar y once han sido alumnos míos en los tres grados previos de aprendizaje de la Historia que establece la SEP para educación primaria (3º, 4º y 5º grado).

El taller despertó gran curiosidad con el uso de los cineminutos, por lo que dos alumnos (*JA* y *MI*) del grupo 6ºA solicitaron ser incluidos, se les permitió el ingreso a las dos últimas sesiones como oyentes, previa asistencia a una plática y el visionado de los cineminutos de las sesiones 1 y 2, y aunque por lo avanzado de la implementación se

consideró poco pertinente que desarrollarán todas las actividades del Cuaderno de trabajo, sus participaciones orales fueron incluidas en el registro de observación en aula y consideradas en los comentarios agrupados.

El análisis descriptivo

La aplicación de los instrumentos utilizados en la fase de implementación de la intervención “Manos a la obra, manos a la historia...” generó una variedad de datos cualitativos, al respecto de la metodología para su estudio, formalmente no existe un único modelo para su interpretación, por lo que en el análisis que aquí se presenta se recurrió a formas diversas para exponer los resultados, partiendo de la revisión constante y reiterada de los datos obtenidos, lo que implicó un proceso de reflexión permanente para establecer relaciones entre estos y las categorías de análisis⁷³ determinadas y desarrolladas en la parte teórica de esta tesis.

Con base en la información obtenida, organizada, agrupada y ordenada, y con la finalidad de presentar clasificadas las cuestiones temáticas expresadas por los alumnos durante la aplicación, se construyó un esquema analítico con tres categorías, cada una dividida en subcategorías de análisis.

El esquema analítico queda estructurado de la forma siguiente:

Esquema analítico

Categoría (conceptos)	Subcategoría (aspectos)
a) Fuentes históricas	- Concepto - Validez - Contexto
b) Sujeto histórico	- Concepto - Reconocimiento de Niñ@s del Pasado como Sujeto Histórico e Identificación Propia - Diferenciación por género

⁷³ Desarrolladas en el Capítulo 1, apartado 1B Cuestiones teóricas.

c) Conciencia histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Tradicional (permanencia) - Ejemplar (la historia como maestra de vida) - Crítico (lo que no se quiere ser o repetir) - Genético (considerar el pluralismo de opiniones y la aceptación del otro)
y	
Prospectiva	
Perspectivas sobre las representaciones del futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Azar (los acontecimientos son fortuitos) - Determinismo (lo que suceda es controlado por un ente superior) - Control del ser humano, (la construcción social del futuro bajo el control del ser humano que depende de sí mismo y de la responsabilidad en sus acciones)
Posicionamiento del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - El <i>continuista</i>, para él todo se mantendrá igual en su entorno y en su vida. - El <i>pesimista</i>, percibe la historia individual y colectiva en decadencia. - El <i>tecnológico</i>, considera a la ciencia y la tecnología la esperanza de la humanidad. - El <i>transformador</i>, tiene pensamiento crítico y está comprometido con el cambio social.

Elaboración propia, para la categoría Conciencia histórica-Prospectiva se retoman las tipologías de Rösen y Anguera⁷⁴

Este esquema guía y da fundamento a las descripciones, explicaciones, interpretaciones y resultados que aquí se presentan.

A continuación se exponen las cuestiones relevantes que orienta la comprensión de lo sucedido en la implementación de la intervención cuyo objetivo didáctico general es: Que los alumnos, partiendo del estudio del pasado, reconozcan a los niños de otra época como sujetos históricos, que se identifiquen como sujetos históricos del presente

⁷⁴ Jörn Rösen en su libro *¿Qué es la conciencia histórica? Un enfoque teórico para la evidencia empírica* desarrolla un enfoque teórico en relación a la conciencia histórica y presenta una clasificación de cuatro tipos: tipo tradicional, tipo ejemplar, tipo crítico y tipo genético.

Carles Anguera, resultado de un trabajo de investigación realizado en 2010 identifica y establece tres perspectivas (Azar, Determinismo y Control del ser humano) que influyen sobre las representaciones que del futuro tienen los estudiantes, y cuatro tipos de estudiantes (Continuista, Pesimista, Tecnológico y Transformador).

que conscientes o no, influyen en el desarrollo del país “haciendo la historia”, y se visualicen capaces de participar crítica y propositivamente.

Considerando que en cualquier proceso de aprendizaje los estudiantes utilizan las estructuras mentales con las que cuentan, para iniciar, recuperé ideas previas en relación a los conceptos Fuentes históricas y Sujeto histórico.

Con el que inicia el análisis, es fuentes históricas, porque al presentar a colegas el proyecto de intervención didáctica de esta tesis *Niñ@s sujetos históricos en la historia escrita y filmada. Análisis de fuentes para encadenar el razonamiento hacia la conciencia histórica*, en general, fue puesta en duda la factibilidad de la implementación, cuestionando la posibilidad de que estudiantes de educación básica contaran con las herramientas cognitivas para el manejo adecuado del concepto, siendo las fuentes históricas el cuerpo de la intervención fue de primordial importancia clarificar este aspecto.

a) Categoría Fuentes históricas

A partir de la primera sesión se hizo referencia a fuentes históricas en general y posteriormente particularizando en fuentes audiovisuales y fuentes escritas, en el registro de observación en el aula, se presentan agrupados los comentarios y las actitudes de los estudiantes, destacando posteriormente lo pertinente para el análisis.

Con este instrumento vemos como gradualmente fui cuestionando al grupo, con la intencionalidad de identificar qué son y para qué sirven las fuentes históricas, hasta lograr que externaran sus representaciones respecto a la categoría.

Registro de observación en el aulaRecuperación de ideas previas: Manejo del concepto **Fuentes históricas**

Abreviaturas: Alumnos=AA Docente=D

Qué hace la docente	Desarrollo de la actividad Comentarios	Qué hacen los alumnos Actitudes
<p>Entrega el cuaderno de trabajo e indica se hará lectura compartida de la Presentación</p> <p>Induce a lluvia de ideas para el concepto Fuentes históricas Va dando la palabra a quienes tienen la mano levantada, y parafrasea para todo el grupo cada definición que dicen los alumnos.</p> <p>A partir de la argumentación de VY les cuestiona sobre la veracidad de las fuentes y métodos de comprobación.</p>	<p>Se inicia y continua la lectura, hasta llegar a la oración ...en cada clase haremos actividades trabajando fuentes históricas...</p> <p>D: De esto que leímos, ¿hay algo que no entiendan?</p> <p>AA: Nooo (en coro)</p> <p>D: ¿Seguros? ¿qué son fuentes históricas? levantando la mano, ¿Qué son fuentes históricas?</p> <p>NI: De donde sacas la historia.</p> <p>SA: De donde sale la historia.</p> <p>AC: Donde está registrado lo que pasó</p> <p>GE: Los lugares de donde fueron, o sea, a donde se supone que se fue haciendo la historia, por ejemplo las ruinas, las pirámides.</p> <p>FI: La ropa, con los vestidos ves de que época era esa persona o si tenían mucho o poquito dinero.</p> <p>BE: Internet y las redes</p> <p>D: Si, también...</p> <p>FA: Sirven para saber cómo vivían antes, o cómo a que jugaban.</p> <p>NI: O por qué los mataban.</p> <p>AA: (Varios comenta entre ellos la visita al museo del juguete)</p> <p>VY: Pero tienen que ser verdad!!!</p> <p>D: (Le hace un gesto de pregunta a VY)</p> <p>VY: Las fuentes tendrían que ser verdaderas, que no sean invento de alguien, porque si no, no cuentan como fuentes.</p> <p>SA: O sea, como las "fake news", que no investigas y te lo crees.</p> <p>AA: (Risas)</p> <p>IS: Pero eso es obvio, no vamos a creer en todo.</p> <p>D: ¿Cómo sabríamos si una fuente histórica es verdadera? ¿Cómo se les ocurre que podemos verificarlo?</p> <p>SA: Preguntando (en tono de "obvio")</p> <p>VY: ¿A los muertos?</p> <p>AA: Varios intervienen, entre lo que se distingue algunos hablan de "antigüedades del pasado" y "de lo que dejaron los muertos".</p> <p>JO: Pues preguntándote a ti (Dirigiéndose a la docente).</p> <p>D: ¿Por qué a mí?</p> <p>FI: Pues porque tú eres la miss y lo debes saber.</p> <p>VY: No, a ti porque ¿qué no te fuiste a estudiar para historiadora? Eso hacen los historiadores, investigar de dónde vienen las fuentes, por ejemplo, encuentran unos papeles antiguos y estudian si la letra o la pluma (hace ademán refiriéndose a escribir) es de una época o de otra época.</p> <p>JO: Si por eso... a ti sí, si te preguntamos y si dices la verdad, de dónde salió, porque tú si sabes, pero a (nombra a la docente suplente), a ella no porque no sabe nada, tú ya lo probaste, lo veriii...</p> <p>AA: Verificaste (varios a la vez)</p> <p>EY: Por que (nombra a la docente suplente) es nueva.</p>	<p>Hojean con curiosidad el material. Levantan la mano y piden leer en voz alta</p> <p>Hablan varios alumnos a la vez, dando respuesta, algunos intentan dar la definición y otros manejan ejemplos</p> <p>VY Toca el aspecto de veracidad</p> <p>Varios comentan entre ellos sobre cómo saber si son "verdaderas"</p> <p>Algunos hablan entre ellos sobre la información de google y Facebook, ponen ejemplos de información que ha sido falsa en los medios.</p>

<p>Orienta el cuestionamiento hacia "los especialistas".</p> <p>Orienta la reflexión hacia los errores historiográficos.</p> <p>Reitera la idea de que las fuentes con las que van a trabajar han sido minuciosamente seleccionadas.</p>	<p>SY: Pus si, porque para eso te fuiste... te fuiste a estudiar de eso , no? D: Entonces, ¿le creen a cualquiera que les diga que es historiador? ¿O qué sabe mucho de fuentes históricas? BE: Yo ahorita si le creo... bueno, algunas cosas, sólo lo que yo no pueda investigar por mi mismo... aunque si ya eres más grande puedes ir a los lugares donde está todo y lo investigas directo, lo compruebas. D: Qué creen sobre lo que está escrito en los libros SEP, ¿todo lo que dice ahí es cierto? AA: Murmullo (no se entiende) NI: Yo creo que lo que está en museos, por ejemplo, antes de ponerlo, ven que si es... entonces ahí si les puedes creer, creo que lo difícil es por ejemplo si encuentran ahorita algo, una antigüedad por ejemplo, pues no te dicen luego, luego, que es de tal época, o que la hizo tal persona, sino, primero averiguar bien y después dar la noticia, si no, imagínate me encuentro unos huesos de pollo y digo que son de un animal de los aztecas, ¿a mi me la van a creer? pues no, porque yo no soy nadie, yo creo eso se lo creen sólo a los especialistas, a los muy especializados. D: ¿Y los de los libros SEP, serán especialistas? AA: Claro, Siii... D: ¿Y creen qué a veces se equivoquen? JI: ¡Claro, son humanos! GE: ¡Yo vi lo del que se equivocó y puso la mano con más dedos! ¿eso fue un error, no miss? NI: O vas a ser tan tonto de creer que si es verdad, ¡ahora tenemos seis dedos!. AA: Risas D: ¿Y si dentro de un siglo alguien se encuentra ese libro, ese libro será una fuente histórica? AA: Siiii (en coro) AC: Será una fuente histórica verdadera de cómo se podía equivocar la tecnología PA: ¿La tecnología? AC: Bueno, la gente, con el photoshop, pero no verdadera en toda su información, si yo lo leyera tendría que averiguar más. D: ¿Y cómo sabrían que no es verdadero el contenido? EY: Comparando, por ejemplo con fotos de personas de esos mismos años, de una revista por ejemplo, por ejemplo si vieran a las modelos sabrían que no tenían seis dedos. JA: O con unos guantes viejos, ahí verían que eran cinco (enseña la mano y mueve los cinco dedos). D: Las fuentes históricas, para poderlas presentar, para poder trabajar con ellas, hay que comprobar que sean certeras, que sean verdaderas, como dice su compañera, que no sean un invento, que la información que proporcionan sea verídica, el material que estamos trabajando aquí, son fuentes históricas porque ha sido corroborado, probado por historiadores, que es verdadero, que lo que cuentan es verdadero, lo que vamos a trabajar estos días con las fuentes históricas son momentos, acontecimientos, que si sucedieron. D: ¿Quién nos da ejemplos de fuentes históricas? FI: Leyendas MA: Museos</p>	<p>La mayoría se muestra pensativo e interesado sobre este aspecto.</p> <p>Hojean el cuaderno y entre ellos comentan lo que van encontrando.</p>
--	--	--

<p>Inicia el acercamiento a las fuentes con las que se trabaja en la intervención.</p> <p>Muestra la caja del DVD "Suertes, humores y pequeñas historias de la independencia y la revolución" y el libro "La vida de un niño en tiempos de la independencia".</p>	<p>JA: Ah!!, las noticias, ahí también explican (simula voz de comentarista) "lo que pasó ayer o lo que paso hace tiempo fue..."</p> <p>D: Revisen sus cuadernos, ¿identifican alguna fuente histórica?</p> <p>AA: (No contestan)</p> <p>D: Revisen en la página 2, donde dice ¿Qué queremos lograr?</p> <p>AC: Aquí dice que vamos a ver fuentes audiovisual y de escrito.</p> <p>D: ¿Qué es eso de fuente escrita?</p> <p>AA: (Contestan varios a la vez) Las cartas</p> <p>D: Si, ¿Sólo cartas?</p> <p>FA: No, lo que sea pero que este escrito, aunque sea en las tablas esas de barro (se refiere a la escritura cuneiforme, estudiada durante el curso).</p> <p>EY: También las tiras de papel.</p> <p>SA: Lo que sea escrito, todo lo que está escrito, pues, son las escritas, y las otras, pues es lo que ves y oyes.</p> <p>NI: ¿Cómo lo que ves y oyes? Si oigo el ladrido de un perro, ¿eso es una fuente?</p> <p>AA: Risas</p> <p>D: A ver, dejen que explique.</p> <p>SY: Audiovisual es como los reportajes... de National.</p> <p>PA: ¡No, es cine! Aquí dice cineminutos... ¿vamos a ver pelis?</p> <p>D: ¿Tu qué dices IS?</p> <p>IS: Vamos a ver información de películas y de escritos, como este del año pasado (hace alusión al texto de los Niños de Morelia, visto en el libro SEP de 5º año), pero aquí hay algo de un diario. Yo tengo un diario...</p> <p>AA: (Varios buscan en el cuaderno) Preguntan en que página está el diario.</p> <p>D: Si chicos, vamos a trabajar con películas cortitas, se les llama cortometrajes o cineminutos, y con varios textos, como este, bueno, sólo vamos a ver unas partes, no vamos a ver todo completo, pero lo que escogí les va a gustar.</p>	<p>IS está en la página 10 del cuaderno, viendo la lectura de los "Niños de Morelia".</p> <p>Piden ver de cerca la caja de DVD y el libro. Lo rotan entre ellos y comentan entusiasmados.</p>
---	--	---

Con base en los comentarios de los alumnos presento el análisis de las tres subcategorías:

C
o
n
c
e
p
t
o

Recuperando los conocimientos previos, a través del cuestionamiento dirigido, en las respuestas se pudo identificar que los estudiantes manejan el concepto de fuentes históricas, el grupo en general comprende que para la historia las fuentes son la materia prima, en sus palabras son: "*de donde sale la historia*", "*donde está registrado lo que pasó*", "*antigüedades del pasado*" y "*de lo que dejaron los muertos*"; aunque ninguno mencionó la clasificación de fuentes primarias y secundarias, hacen distinción entre tipos de fuentes relacionándolas con la función que cumplen.

En un primer momento no aparece en sus referencias las fuentes audiovisuales ni escritas, y si otro tipo de fuentes orales (mencionan las leyendas) y materiales como *“las ruinas, las pirámides”, “La ropa, con los vestidos ves de que época era esa persona o si tenían mucho o poquito dinero”, “Sirven para saber cómo vivían antes, o cómo a que jugaban”*. Más cercano a su contexto refieren *“el internet y las redes”*. Lo que podemos deducir, es que, sin hacerlo explícito, los alumnos manejan (con ejemplos) diversidad de orígenes y temas con los que se pueden abordar las fuentes.

Como puede observarse, la mayoría de los estudiantes identifica que las fuentes presentan aspectos de la vida de las personas que sobrepasan el ámbito político, refieren el económico y la vida cotidiana; sólo *NI* alumno de nuevo ingreso, hace referencia a acontecimientos bélicos cuando dice *“O por qué los mataban”*; lo cual puede tener dos lecturas, por un lado el estudiante ha sido instruido con una historia política y factual, de personajes y conflictos armados, pero también denota un interés por buscar las intenciones, por tratar de integrar los motivos, poniendo en juego un ejercicio mental con procedimiento explicativo (contenidos de segundo orden en la enseñanza de la historia) para Interpretar las acciones o vincular a los sujetos con las acciones en un contexto histórico.

V En relación a la veracidad y pertinencia de las fuentes hay dos aspectos que
a destacan:

l a) Con la aportación de una alumna que comenta *“Las fuentes tendrían que ser
i verdaderas, que no sean invento de alguien, porque si no, no cuentan como
d fuentes”*, se abre la discusión entre los estudiantes con relación a valorar y
e distinguir entre afirmaciones falsas y las que no lo son, a prestar atención en
z validar la fuente que se les presenta; haciendo alusión a su contexto mencionan

“O sea, como las *“fake news”*, que no investigas y te lo crees”, los alumnos utilizan recursos informales para formular la explicación al respecto y cuando les cuestiono *¿Cómo sabríamos si una fuente histórica es verdadera? ¿Cómo se les ocurre que podemos verificarlo?* proyectan posibles soluciones ante el problema de validez, hablan de comparar *“...con unos guantes viejos, ahí verían que eran cinco (enseña la mano y mueve los cinco dedos)”*, lo que refieren los estudiantes corresponde en el proceso historiográfico al tratamiento de la información con el análisis y reflexión sobre las evidencias históricas, y en el proceso de aprendizaje al manejo de conocimiento-contenido procedimental (segundo orden).

b) La reflexión lleva al grupo a identificar a los historiadores-especialistas como poseedores de la verdad (marcan diferencia entre la idea de profesor novato y especialista⁷⁵), cuando refieren *“...a ti sí, si te preguntamos y si dices la verdad, de dónde salió, porque tú si sabes... ...tú ya lo probaste, lo veri... ...verificaste”, “...a ti porque para eso te fuiste ¿qué no te fuiste a estudiar para historiadora? Eso hacen los historiadores, investigar de dónde vienen las fuentes”* y *“Yo creo que lo que está en museos, por ejemplo, antes de ponerlo, ven que si es... entonces ahí si les puedes creer..., ...yo creo eso se lo creen sólo a los especialistas, a los muy especializados....”*. Con base en los comentarios, se puede distinguir que la mayoría de los estudiantes reconocen como autoridad y poseedor de la verdad a los adultos “especialistas”, asumen el conocimiento histórico como la verdad absoluta que le transmite la autoridad del profesor especialista; en ese aspecto no visualizan someter a prueba la argumentación que les es dada.

⁷⁵ Hay que recordar que en el Colegio Giocosa se enfatiza con respecto a la especialización de los profesores, en donde cada uno es experto en la materia que imparte, hecho que al parecer ha sido interiorizado por la población escolar.

La mayoría da por hecho la autenticación de las fuentes, y sólo algunos explicitan su involucramiento para examinar su validez, fiabilidad, autenticidad y utilidad, por ejemplo, cuando expresan *“Pero eso es obvio, no vamos a creer en todo”*, aunque no lo contemplan como una acción inmediata si no como una posibilidad que se abre al ser mayores *“...aunque si ya eres más grande puedes ir a los lugares donde está todo y lo investigas directo, lo compruebas”*.

C Iniciando un conflicto cognitivo refiriéndome a los escritores “especialistas” de
o LTG y la posibilidad de errores, nuevamente, los estudiantes recurren al
n conocimiento informal para dar explicaciones causales; justifican que pueda
t haber errores *“¡Claro, son humanos!”*, y mencionan como ejemplo el LTG que
e muestra imagen de mano con seis dedos; los alumnos establecen
x interrelaciones que involucran la generalización, comparación e inferencia con el
t contexto, una de las alumnas lo expresa diciendo *“Comparando, por ejemplo
o con fotos de personas de esos mismos años, de una revista por ejemplo, por
ejemplo si vieran a las modelos sabrían que no tenían seis dedo”*.

Uno de los estudiantes (PA) se descalifica y minimiza su capacidad de investigación y posibilidad de ratificación de las fuentes cuando refiere *...¿a mí me la van a creer? pues no, porque yo no soy nadie...”*.

Destaca el comentario de la alumna AC *“Será una fuente histórica verdadera de cómo se podía equivocar la tecnología... ..bueno, la gente, con el photoshop, pero no verdadera en toda su información, si yo lo leyera tendría que averiguar más”*; el contenido permite identificar, por un lado, el protagonismo que toma la estudiante en su propia construcción de la historia, y por otro lado, denota la noción que tiene en relación a decodificar e interpretar las fuentes históricas en sus partes y no sólo en su totalidad.

Lo expuesto anteriormente deja ver que los estudiantes tienen claro que el uso de fuentes históricas requiere un proceso de verificación, determinar el grado de fiabilidad o de autenticidad, y que conocer el grado de credibilidad puede lograrse por varios caminos, por ejemplo, establecer para su uso la correlación entre la fuentes y el contexto en el que se produce; sin embargo, asumen que esta es labor de los especialistas y que lo que ellos reciben ya está “verificado”.

b) Categoría Sujeto histórico

De forma similar al abordaje del concepto anterior, con lluvia de ideas y cuestionamiento dirigido, se hizo la aproximación al concepto sujeto histórico. A continuación presento parte del registro de observación en el aula que da cuenta de la secuencia con la que, además de construir el concepto, se ofrece a los alumnos la posibilidad de cuestionarse sobre el protagonismo de “los otros” como primera aproximación para identificar y familiarizarse con la presencia de menores en la historia de México.

Registro de observación en el aula Recuperación de ideas previas: Manejo del concepto Sujetos históricos Abreviaturas: Alumnos=AA Docente=D		
Qué hace la docente	Desarrollo de la actividad Comentarios	Qué hacen los alumnos Actitudes
Induce a lluvia de ideas para aclarar el término <u>Protagonista</u> Va dando turnos para contestar	Se realiza la lectura, hasta llegar al cuestionamiento ¿Te has puesto a pensar si hay otros protagonistas que hemos ignorado? D: ¿Entienden todas las palabras de este texto? AA: (En coro) Siiii D: Protagonista, lo entienden? AA: Siii D: Eh... BE , ¿Qué es protagonista? da un sinónimo de protagonista, por fa. BE: El principal de la película. D: Eh... EL ? EL: Pues, el que la historia es sobre él, ¿no? D: Muy bien, ¿alguien más? AA: Yooo!! (varios a la vez) Jl: Es un personaje que si él no está, no hay historia.	Siguen la lectura en silencio Varios levantan la mano para dar la respuesta . Otras manos levantadas, la bajan, afirman con la cabeza y comentan, reafirman la idea sobre el significado de Protagonista.

<p>Orienta el cuestionamiento hacia "personajes históricos"</p>	<p>FA: El más importante de la historia NI: Si miss, pero a veces hay más importantes D: ¿Cómo? ¿A qué te refieres? NI: Que hay varios que son los más importantes, (la docente interrumpe ¿Varios qué?)... ...varios tipitos (provoca risas de sus compañeros) D: ¿Tipitos, cómo, no te entiendo, a qué te refieres? JO: Tipitos, personas. NI: En la guerra, está el de cada bando y en cada lado hay uno de más importancia que los otros. MA: Miss, él dice, por ejemplo el capitán es más importante que los soldados. D: ¿A eso te refieres NI? ¿Lo que dices es que el capitán, de cualquiera de los dos bandos, sería el protagonista? NI: Sí, los dos capitanes son los más importantes. MA: Ellos serían los protagonistas. D: Bien, hablando entonces de las personas, ¿Cuándo estamos contando, estudiando una historia, a esas personas cómo les llamamos, cómo les decimos? (enfatisa "personas"). AA: (Contestan varios al mismo tiempo) Personajes!! D: Bien, para la clase de historia, entonces serían personajes... VY: históricos!! D: Ok, chicos, entonces lo que dicen es que, el capitán es el protagonista porque es el más importante, ¿pero, es el único personaje histórico de esa historia? AA: Nooo D:¿Entonces? EY: En una misma historia hay muchos personajes históricos, casi nunca hay uno sólo. FI: Más bien nunca hay uno sólo, nadie está sólo en este mundo. AA: Risas IS: Pues como dice aquí (Hace referencia al cuaderno), hay que pensar si hay otros principales... este, ¿cómo era? protagonista... yo creo que hay muchos personajes (leyendo del cuaderno) que hemos ignorado. D: Chicos, ¿a qué les suena "sujeto histórico"? PA: Sujeto y predicado. SA: Y el verbo!! FI: ¿De español, vamos a ver español, y Lola? (dispersa, a quién menciona es la maestra de español). AA: Risas D: No, no vamos a ver español, pero sí tiene relación, en español ¿quién es el sujeto? AA: (varios responden de memoria) El que hace la acción... EY: El que hace que el verbo se haga, el que corre, o el que... D: OK... entonces ¿quién sería el sujeto histórico? (enfatisa "histórico") PA: Pues igual, el que hace la acción, el que pelea, o por ejemplo, Hidalgo que es el que tocó la campana. D:¿Y la gente del pueblo que inició el movimiento? BE: Ah, pues... ellos también pero de menor grado... (pensativo) bueno, no, porque ellos fueron los que en realidad hicieron la lucha. D: Entonces ¿sujetos históricos son sólo los muy conocidos? AC: No, sujetos históricos pueden ser... (insegura) ¿todos?, ¿todos los</p>	<p>Varios validan la respuesta de su compañera</p>
<p>Involucra al alumnado. Con la mirada pide respuesta a quienes no han participado o se empiezan a distraer</p>	<p>AA: Nooo D:¿Entonces? EY: En una misma historia hay muchos personajes históricos, casi nunca hay uno sólo. FI: Más bien nunca hay uno sólo, nadie está sólo en este mundo. AA: Risas IS: Pues como dice aquí (Hace referencia al cuaderno), hay que pensar si hay otros principales... este, ¿cómo era? protagonista... yo creo que hay muchos personajes (leyendo del cuaderno) que hemos ignorado. D: Chicos, ¿a qué les suena "sujeto histórico"? PA: Sujeto y predicado. SA: Y el verbo!! FI: ¿De español, vamos a ver español, y Lola? (dispersa, a quién menciona es la maestra de español). AA: Risas D: No, no vamos a ver español, pero sí tiene relación, en español ¿quién es el sujeto? AA: (varios responden de memoria) El que hace la acción... EY: El que hace que el verbo se haga, el que corre, o el que... D: OK... entonces ¿quién sería el sujeto histórico? (enfatisa "histórico") PA: Pues igual, el que hace la acción, el que pelea, o por ejemplo, Hidalgo que es el que tocó la campana. D:¿Y la gente del pueblo que inició el movimiento? BE: Ah, pues... ellos también pero de menor grado... (pensativo) bueno, no, porque ellos fueron los que en realidad hicieron la lucha. D: Entonces ¿sujetos históricos son sólo los muy conocidos? AC: No, sujetos históricos pueden ser... (insegura) ¿todos?, ¿todos los</p>	<p>Ante el comentario de su compañera hojean el cuaderno.</p>
<p>Dirige el cuestionamiento de manera directa a "sujeto histórico"</p> <p>Da la palabra a los alumnos, con un gesto.</p>	<p>AA: Nooo D:¿Entonces? EY: En una misma historia hay muchos personajes históricos, casi nunca hay uno sólo. FI: Más bien nunca hay uno sólo, nadie está sólo en este mundo. AA: Risas IS: Pues como dice aquí (Hace referencia al cuaderno), hay que pensar si hay otros principales... este, ¿cómo era? protagonista... yo creo que hay muchos personajes (leyendo del cuaderno) que hemos ignorado. D: Chicos, ¿a qué les suena "sujeto histórico"? PA: Sujeto y predicado. SA: Y el verbo!! FI: ¿De español, vamos a ver español, y Lola? (dispersa, a quién menciona es la maestra de español). AA: Risas D: No, no vamos a ver español, pero sí tiene relación, en español ¿quién es el sujeto? AA: (varios responden de memoria) El que hace la acción... EY: El que hace que el verbo se haga, el que corre, o el que... D: OK... entonces ¿quién sería el sujeto histórico? (enfatisa "histórico") PA: Pues igual, el que hace la acción, el que pelea, o por ejemplo, Hidalgo que es el que tocó la campana. D:¿Y la gente del pueblo que inició el movimiento? BE: Ah, pues... ellos también pero de menor grado... (pensativo) bueno, no, porque ellos fueron los que en realidad hicieron la lucha. D: Entonces ¿sujetos históricos son sólo los muy conocidos? AC: No, sujetos históricos pueden ser... (insegura) ¿todos?, ¿todos los</p>	<p>Se muestran pensativos ante las preguntas de la docente. Tardan en contestar</p>

<p>Con base en las intervenciones de los alumnos, interviene para guiar la reflexión hacia el concepto</p> <p>Parafrasea a la alumna e introduce la idea de sujeto histórico como el que "vive" la historia.</p> <p>Involucra al resto de los estudiantes en la diferenciación entre "personaje y sujeto histórico".</p> <p>Cierra la sesión planteando el cuestionamiento ¿Quién o quiénes podrían ser sujeto histórico</p>	<p>que tengan que ver con esa historia? FI: ¿Y los qué inventan? Esos también pueden ser. D: ¿Cómo los qué inventan? FI: Bueno, como DaVinci, él es un personaje histórico y no es de guerra. EM: Entonces también su Mona Lisa, es una personaje histórico... tiene que ver con su propia historia. VY: Y los de... por ejemplo, los de las fabricas de Porfirio Díaz, los explotados, esos también, ¿no? D: ¿Ustedes que piensan? (pregunta a todo el grupo) AA: (Hablan varios a la vez) Pues si... .. todos son... .. no importa que sean pobres o ricos,,, ,, todos son de la historia. SA: O sea, ¿personajes históricos son todos, los principales y los no tan principales? D: ¿Quién me ayuda a responderle a SA? AA: Varios levantan la mano VY: Si, porque una cosa es el protagonista y otra son todos los personajes que participan, aunque todos pueden tener su importancia en cierto momento, no dijo que no. D: Entonces, ¿de que depende que le digamos protagonista o personaje histórico o sujeto histórico, es lo mismo personaje históricos que sujeto histórico? AA: (Hablan varios al mismo tiempo) La mayoría dice que si es lo mismo y pocos se quedan pensando. D: ¿Es lo mismo personaje histórico que sujeto histórico? VY: Yo digo que puede ser lo mismo, pero también puede ser diferente, yo diría "personaje" si estoy hablando de la historia después, cuando contamos lo que ya pasó, diría: "el personaje fulano de tal hizo tal cosa", y sujeto histórico es cuando pasa la acción en ese momento... D: A ver ¿Lo que quieres decir es que sujeto histórico es el que "vive" la historia? ¿Y que después de un tiempo, cuando se habla de eso que pasó hace tiempo, nos referimos a él como personaje histórico? GE: Ya entendí, por ejemplo si yo ahorita hago algo importante para México, ahorita soy el sujeto, y en unos años que salga en los libros, entonces van a decir: GE es el personaje histórico más famoso de la robótica. D: ¿Qué piensan de esa diferencia entre personaje y sujeto histórico, están de acuerdo? AA: (En general coinciden con la idea de VY y GE) JA: Por ejemplo cuando el sismo, todos fueron los sujetos históricos porque todos nosotros lo vivimos, pero sólo Frida se hizo un personaje famoso. SA: ¡Y la niña que no existió! Ella aunque no exista va a ser una personaje famoso cuando se cuente lo de ese día, pero no es un sujeto histórico porque en realidad no vivió la historia. SA: O sea, bueno, yo creo, que más bien los personajes hasta pueden ser inventados, o sea, que hay verdaderos y otros inventados, como lo de los niños héroes o lo del otro ¿cómo se llamaba el de la piedrota? (simula cargar una piedra en la espalda), pero lo de los sujetos históricos, pues son los que de a de veras están cuando están pasando las cosas. D: Bien chicos, pues nos vamos pensando en ¿quién o quiénes podrían ser sujeto histórico?, más adelante vamos a seguir hablando de los sujetos históricos.</p>	<p>Escuchan atentamente e intervienen respondiendo los comentarios de otros compañeros.</p> <p>Entre ellos comentan confrontando su idea de sujeto histórico y validando el comentario de su compañero de quien "vive" la historia.</p>
--	--	---

C Analizando la secuencia de trabajo presentada se distingue la manera en que
o recupero ideas previas con relación a identificar al sujeto histórico; los alumnos
n parten de un concepto simple fácil de relacionar con su vida, emplean términos
c que tienen una utilización común en su lenguaje cotidiano y recurren a
e conocimientos de otras materias (específicamente Español, con las partes del
p enunciado sujeto-verbo-predicado) para dar explicaciones básicas como *“El
t más importante de la historia”, “Es un personaje que si él no está, no hay
o historia” y “El que hace la acción”.*

De manera espontánea no nombran la categoría sujeto histórico, pero si refieren que en el aprendizaje de la historia existen sujetos “principales” o “protagonistas”, los estudiantes tienen referencia del significado usual de éstas palabras lo que utilizan como primer recurso para la construcción del concepto; la mayoría no establece relación con los héroes, a excepción de (MA y PA) dos estudiantes de nuevo ingreso que inicialmente los identifican en su individualidad e importancia con que han sido presentados en la historia nacional, ellos mencionan *“...el capitán es más importante que los soldados”, “...los dos capitanes son los más importantes”, “Ellos serían los protagonistas” y “...el que hace la acción, el que pelea, o por ejemplo, Hidalgo que es el que tocó la campana”.* Como se observa, basan su explicación en aspectos anecdóticos, superficiales y estereotipos; el reto fue, a partir de las palabras empleadas recurrentemente por los alumnos (principales y protagonistas), propiciar nuevas definiciones que les permitieran comprender otros significados en un marco más amplio dentro del contexto histórico.

En general las primeras reflexiones del grupo indican una comprensión parcial del concepto a partir del manejo de sinónimos y ejemplos⁷⁶, sin embargo, esto es lo que les permite armar redes conceptuales más complejas. Logran trabajar el aprendizaje del concepto con sucesivas aproximaciones que le van dando sentido, gradualmente tejen interrelaciones con dos conceptos o más hasta iniciar la inferencia, primero en relación a la importancia de “los otros” y posteriormente al sujeto histórico.

Es importante destacar que la mayoría de los estudiantes reconocen la presencia, participación e importancia de “los otros” en el ámbito político y como parte de un grupo cuando dicen *“porque ellos -gente del pueblo- fueron los que en realidad hicieron la lucha”* y *“...por ejemplo, los de las fabricas de Porfirio Díaz, los explotados, esos también, ¿no?”*, pero también logran separarse de la enseñanza tradicional de la historia política cuando identifican como sujetos históricos a *personajes* de otros ámbitos, de diferentes estratos socioeconómicos y del género femenino, ejemplo de ello es cuando comentan *“como DaVinci, él es un personaje histórico y no es de guerra”*, *“Entonces también su Mona Lisa, es una personaje histórico... tiene que ver con su propia historia”* y *“Pues si... ..todos son -personajes históricos-... ..no importa que sean pobres o ricos... ..todos son de la historia”*. Lo expuesto anteriormente permite afirmar que los estudiantes además de ampliar su comprensión en relación al concepto denotan habilidades cognitivas como la de juicio evaluativo.

La información hasta aquí presentada muestra que los alumnos, extrapolan indistintamente de lo general a lo particular y viceversa, en un principio manejan el concepto sujeto histórico a partir de dimensiones concretas

⁷⁶ Recordemos que una de las características de los conceptos sociales son la subjetividad y abstracción, por lo que, en la enseñanza de la Historia, es de esperarse y conveniente propiciar la construcción de conceptos a partir de ejemplos.

“personalizándolo”, para posteriormente atribuirle cualidades más abstractas que les permiten, en conjunto, construir un concepto propio diferenciado con base en la historia que se escribe y la historia que se vive; como evidencia de un proceso cognitivo complejo ponen en juego habilidades de descripción, comparación, diferenciación e inferencia; sobrepasan las ideas iniciales y elaboran una interesante distinción entre “personaje histórico” y “sujeto histórico”.

Algunos de los estudiantes (quienes con sus reflexiones inducen al resto de sus compañeros al respecto) interrelacionan al individuo con el momento de la acción en un tiempo pasado o presente, enfatizan en diferenciar la historia vivida y la historia contada.

Para ellos “personaje histórico” es aquel que aparece en la narración histórica y del que se hace mención acotando su participación en la historia en un tiempo pasado, son aquellos individuos cuya acción destaca sobre la de los demás y que en la historia se reconocen otorgándoles el calificativo de “famosos”, las evidencias presentadas en el registro de observación en el aula sugieren que los estudiantes se aproximan a la formulación del concepto bajo una visión individualista que tiende a identificar a quienes sobresalen en la historia contada, probablemente tienen interiorizada la relación historia-personajes relevantes como herencia de las prácticas tradicionales en la enseñanza formal e informal de la Historia.

Un aspecto interesante es que los alumnos en su reflexión abren la posibilidad de “invención” de los personajes históricos a través del tiempo, en comentarios como: *“¡Y la niña que no existió! Ella aunque no exista va a ser una (sic) personaje famoso cuando se cuente lo de ese día, pero no es un sujeto*

histórico porque en realidad no vivió la historia” y “...más bien los personajes hasta pueden ser inventados, o sea, que hay verdaderos y otros inventados, como lo de los niños héroes o lo del otro, ¿cómo se llamaba el de la piedrota?”, en lo expresado se puede identificar el manejo de conocimiento procedimental que les permite cuestionar. A partir de la historia presente confrontan la historia que por generaciones ha sido dada en México, construyendo interpretaciones propias.

Por otro lado, es significativa la forma en que construyen el concepto “sujeto histórico” atribuyéndole trascendencia a lo vivido en el tiempo presente. Rompiendo con la idea de historia de bronce, con información que les es significativa y su interrelación, deducen la importancia de quien ejecuta la acción, sea en solitario o en conjunto, con una visión más cercana a la microhistoria destacan la participación de la gente común como aquellos que viven la historia: *“...lo de los sujetos históricos, pues son los que de a de veras están cuando están pasando las cosas”* y *“...cuando el sismo, todos fueron los sujetos históricos porque todos nosotros lo vivimos...”*. Sin embargo, interpretando en sus comentarios el uso gramatical de primera y tercera persona, hasta ese momento de la intervención didáctica, se puede afirmar que hay una incipiente identificación propia con el concepto.

En general los menores, en este momento de la intervención, aún no se visualizan claramente, en lo individual ni como parte de un grupo, como sujetos históricos; sólo uno de los estudiantes hace referencia a su participación estableciendo una conexión directa con el concepto cuando dice: *“por ejemplo si yo ahorita hago algo importante para México, ahorita soy el sujeto”* . Lo anterior marcó la pauta a seguir y lo que había que enfatizar en las sesiones subsecuentes.

El trabajo realizado en la etapa inicial de la intervención cumple con un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos sobrepasando la historia enunciativa, haciendo posible que, de acuerdo con sus posibilidades de comprensión, el grupo de alumnos maneje los conceptos en el mismo sentido, estableciendo uniformidad en el lenguaje específico al que se hace referencia durante el resto de la intervención.

Para la siguiente parte del análisis no se presenta registro de observación en el aula ya que se realizó con base en las repuestas escritas por los alumnos en el *Cuaderno de trabajo*, para hacerlo más explícito, se incluyen algunas preguntas contenidas en el material didáctico, sin que necesariamente se recurra a éstas en orden cronológico, y respecto a las respuestas escritas, sólo ha sido escogido lo que ejemplifica la explicación para el análisis, además de algunos comentarios recuperados directamente del registro de audio y video.

R
e
c
o
n
o
c
i
m
i
e
n
t
o

Para abordar el posicionamiento inicial de los estudiantes en relación al reconocimiento de los menores del pasado como sujeto histórico en la historia de México, se partió de los cuestionamientos ¿Consideras que la participación de niños y niñas ha sido importante en la historia de México? y ¿Crees que en la historia de México puede haber momentos donde los personajes principales sean ustedes, niños y niñas?⁷⁷, sus respuestas muestran tres posturas:

a) La descalificación, b) Explicación con base en el ciclo vital humano y c) Sentido de pertenencia al grupo y valoración propia.

⁷⁷ La pregunta se redactó utilizando "niños y niñas" más con el sentido de inclusión y no con intención de diferenciar su participación, sin embargo, al parecer indujo a algunos alumnos a diferenciar la participación con base en explicaciones de género.

a) La descalificación. En esta postura se encuentran dos alumnas, MA (de nuevo ingreso) quién de forma inmediata e insistente se descalifica, incluyendo a sus pares diciendo “*no somos personas importantes, somos irrelevantes por nuestra edad*”, postura que se enfatiza cuando (en sesión 2) se cuestiona ¿Por qué crees que en el texto no se incluye la edad y los nombres de las niñas? “*Obvio, no hay niñas importantes, no somos importantes, a lo mejor ellos sí*” (refiriéndose a los niños/hombres del grupo); es interesante como esta estudiante ha interiorizado y “normalizado” ser invalidada en su calidad de infante y como miembro del género femenino, por lo que es de esperarse que en esta etapa inicial difícilmente proyecte su participación como sujeto histórico. Este aspecto de género será retomado más adelante incluyendo otras evidencias.

A los comentarios anteriores se suman los de FI para quien los menores “*no pueden ser personajes principales, porque no hay historia de niños, porque si hubieran estado -participado en la historia- los hubieran registrado... aunque, ¿quien sabe? a lo mejor si estuvieron pero no los consideraron, quien lo escribió no los anotó*”, como puede observarse, aunque inicialmente descalifica la participación de los menores, casi de manera inmediata, resultado de un proceso reflexivo, supone y explica la ausencia de este grupo en los discursos históricos.

b) Explicación con base en el ciclo vital humano. Bajo una visión simplista apoyada en el desarrollo biológico, se registraron escasas respuestas que relacionan a personajes destacados con las etapas de desarrollo del ser humano, con comentarios como “*sin niños no existiría la humanidad, si no hubiera nacido Miguel Hidalgo entonces no hubiera existido la independencia*”, “*aunque no hicieron nada importante de niños, por lo que fueron de niños son lo*

que fueron de adultos” y “su participación ha sido importante porque ellos han sido el futuro de nuestro país, los presidentes primero fueron niños y ahora son los que mandan”, los estudiantes justifican la existencia de los menores en la historia, sólo como parte vital que antecede a la vida adulta, pero no son capaces de discernir entre la participación adulta e infantil; bajo otra lectura, los comentarios vertidos dan cuenta del tipo de historia que ha sido transmitida de generación en generación, en la que se mantiene el protagonismo de héroes y personajes de la vida política nacional, con el mensaje velado de “no te corresponde responsabilidad alguna en el desarrollo histórico de tu país, para eso están los gobernantes” y con el que se anula por completo la idea de reconocer a los menores como sujetos históricos.

En esta misma postura pero desde una visión diferente, destaca la argumentación de VY y GE, quienes responden a los cuestionamientos con lo siguiente: *“varios de los personajes famosos forjaron su carácter en la infancia... ...y puede ser que desde pequeños, por lo que vivieron ellos intervinieran para que las cosas fueran diferentes”* y *“...sale de niño Antonio López de Santa Anna, y siempre te lo platican como adulto, pero ya vemos que también participó de niño, él desde niño ya tenía que ver con México”*. Aunque en esta etapa de la implementación, no logran identificar claramente cuál ha sido la función de los menores como sujetos históricos, es relevante que suponen que con la participación pueden modificarse los acontecimientos.

c) Sentido de pertenencia al grupo y valoración propia. Los resultados arrojados permiten hablar de tres vertientes:

1.- Una en la que la minoría de alumnos no se identifican como parte del grupo (niñ@s sujetos históricos), o muestran confusión al respecto, pero si visualizan la participación de menores en la historia como parte de un todo social en el que como seres humanos todos son importantes y cuentan con capacidades

que les permiten participar. Lo anterior lo manifiestan diciendo “seguro que algunos niños han ayudado, porque tenemos mejores ideas”, “todo lo que hacemos se queda en la historia y todos somos importantes” y “también somos personas que hacemos actos o hechos, hay niños igual de valientes e inteligentes que los adultos”. Inicialmente no encuadran la participación en un ámbito particular.

2.- La vertiente en la que identifican que existe una historia de “los otros”, y que dentro de ésta se incluiría la participación de los niños, IS comenta “las cosas no sólo le pasan a personas importantes o a adultos, aparte lo que pase igual afecta a todos, igual algo de la historia, por ejemplo una epidemia, igual afecta a grandes o a chicos, igual un niño vive esa situación y le afecta” y SA reitera la idea de su compañera enfatizando “sí, hay historia de todos, bueno hay hechos donde se involucran todos, aunque no esté en la historia, aunque no este escrito”. Varios alumnos identifican que en la historia participan más sujetos de los que presenta la historia oficial y entre ellos se encuentran sus pares, además muestran su capacidad de razonamiento inferencial al poner en juego habilidades de descripción, comparación y diferenciación entre el protagonismo que han tenido adultos y menores en los acontecimientos históricos, y en a quiénes se les permite escribir la historia; algunos estudiantes con relativa facilidad dan el salto a responder los ¿por qué? de esas ausencias construyendo explicaciones causales con base en argumentaciones lógicas, aunque una minoría mantiene una argumentación situada más en lo fantasioso.

3.- Otro grupo es el que en su discurso utilizan el “nos” denotando un sentido de pertenencia, y proyectan la importancia de su participación (aunque inicialmente generalizan al respecto sin acotarla a un ámbito específico), algunas de sus reflexiones fueron “la participación de los niños pudo cambiar algo de la historia,

sólo que a los grandes no les conviene decir que lo hizo un niño”, “nosotros también hacemos hechos históricos pero es como en tu casa, haces algo importante y a veces nadie lo nota, o dices que una cosa se hace de tal manera y ahí están los papás corrigiéndote, hasta que ven que como tu decías tenías razón, deberían de confiar más en nosotros” y “podemos llegar a hacer cosas grandes que queden marcadas en la historia, sólo que los historiadores deberían estar atentos para anotarlo”.

Las evidencias presentadas dan cuenta de como la historia tiene un sentido social que crea identidades, y en esto los menores se reconoce como miembro activo de un grupo; destaca en sus comentarios la valoración propia, en contraste con la descalificación que perciben por parte de los adultos.

Lo expresado por algunos de los estudiantes manifiesta su necesidad de romper con parte de las representaciones -inocente, desprotegido, incapaz- que de ellos han construido los adultos en la historia de México, dichas representaciones muy probablemente son las que cobijan la invisibilidad de su participación, sin embargo, parece ser que la imagen que manejan de si mismos sobrepasa los prejuicios de los mayores.

Lo importante a identificar es que a partir de las propias demandas de los menores, se abre un campo de posibilidad para suscitar una narrativa diferente, en donde los menores (sus voces y acciones) sean incluidos en la historia presente, en donde los niños y niñas sean reconocidos como sujetos históricos por los adultos, que finalmente, son quienes tienen posibilidad de recuperan sus historias e incluirlas en la historia nacional.

- Diferenciación por género

Aunque esta intervención no tuvo entre sus objetivos la diferenciación de género en los menores como sujetos históricos, específicamente al reconocimiento de las niñas, la implementación tuvo un giro interesante cuando un grupo de estudiantes hombres, después de analizar y contrastar varias de las fuentes presentadas, identifican la invisibilidad de ellas, lo que desató el intercambio de ideas, primero respecto a la trascendencia de la participación de las mujeres en el desarrollo histórico, y posteriormente a la falta de reconocimiento y su consecuente olvido como sujeto histórico en las fuentes históricas.

En seguida presento parte del registro que da cuenta de ello.

Registro de observación en el aula
 Recuperación de: **Invisibilidad de las niñas en las fuentes históricas, las niñas sujetos históricos.**
 Abreviaturas: Alumnos=AA Docente=D

Qué hace la docente	Desarrollo de la actividad Comentarios	Qué hacen los alumnos Actitudes
<p>Observa y escucha a un grupo de niños que hablan de la invisibilidad de las niñas en las fuentes históricas</p> <p>Induce a abordar el tema</p> <p>Dirige el cuestionamiento para que los alumnos argumenten su postura</p>	<p>D: Chicos, ¿alguna observación de este ejercicio, alguna cosa que les llamé más la atención de todo lo que hasta ahorita hemos visto?</p> <p>JA: Yo miss, que la vida de las niñas era más difícil en aquella época, que las de ahora, no se mencionan los nombres, pero las niñas que estaban en aquella época la tenían difícil.</p> <p>D: Pero en esa época, ¿era más pesada que la de otras personas o era igual de pesada que la del resto de las personas de la misma época?.</p> <p>JA: Era más difícil que de los niños.</p> <p>D: ¿Por qué JA?</p> <p>JA: Se encargaban de ser amas de casa y también de ser soldaderas.</p> <p>NI: Igual los hombres, ellos también iban a la guerra.</p> <p>IS: Si, pero los niños sólo iban a la guerra.</p> <p>NI: ¿Y si los mataban?</p> <p>AA: Hablan varios al mismo tiempo, no se entiende con claridad.</p> <p>IS: Las mujeres y muchas niñas, aparte de ser soldaderas tenían que seguir siendo amas de casa y cuidar a los niños chiquitos, porque además en otras épocas se casaban cuando eran niñas, y los niños que estaban en la lucha sólo se dedicaban a eso.</p> <p>VY: Si, entonces sí era más pesado para las niñas.</p>	<p>Varios comentan en relación a la participación de las niñas en la historia</p> <p>Inician una discusión entre niños y niñas</p>

<p>Da la palabra a los alumnos, con un gesto.</p> <p>Pide silencio y cuestiona a GE, porque ha identificado que ese alumno mantiene ciertos prejuicios.</p> <p>Dirige la reflexión para discernir entre participación y visibilización en las fuentes</p>	<p>AA: Varios hablan al mismo tiempo.</p> <p>D: Chicos, levante la mano el que quiera hablar, para darle la palabra, y los demás nos callamos para poder escuchar. Bien EL, ¿Tú qué dices?</p> <p>EL: A mí se me hace muy extraño que no haya nada como tomado, o sea, no hay ninguna historia de alguna niña que haya hecho algo, ni de chiquita ni de grande, que este registrado, se me hace como mal, como que no está bien que sólo este lo de los hombres, porque en la lectura por lo menos vimos de dos que conocemos y que están desde niños, no me parece bien que no estén ninguna porque si debió de haber existido alguna, por lo menos, aunque yo creo que hubo mucho más de una.</p> <p>D: ¿Lo que se te hace raro es que no estén ahí, que no aparezcan en la lectura, en las fuentes?</p> <p>AC: Es que está el nombre de... nueve niños, pero no hay el nombre de ninguna niña</p> <p>D: ¿Alguien encontró ahí que las mencionan?</p> <p>GE: Siii, si las mencionan</p> <p>PA: Pero no dicen nada de ninguna en específico</p> <p>D: Sobre eso es la reflexión de EL, que dice “si debieron de haber estado, si participaron, ¿pero porque no están sus nombres?”</p> <p>GE: Yo digo que los niños siempre tuvieron más importancia que las mujeres, más importancia en la historia siempre lo tuvieron más los hombres, los niños , siempre...</p> <p>MA: Si yo también digo eso, en la historia sólo es importante que estén los hombres.</p> <p>D: ¿Por qué?</p> <p>GE: Por que las mujeres nunca fueron así de que a la guerra, no fueron históricas, has de cuenta como para México.</p> <p>BE: ¡Que si estuvieron pero las ignoraron! ¡Los escritores no escribieron de ellas!</p> <p>PA: Por eso, no fueron históricas por que no están en la historia.</p> <p>D: Cuando dices que no están en la historia ¿te refieres a que no han hecho algo en la historia o a que no aparecen en las fuentes históricas, que no están en los escritos u otras fuentes que hablen más de ellas y digan sus nombres?</p> <p>PA: Siii, a lo de que no están en el libro (se refiere al LTG) nunca he sabido de una.</p> <p>D: Pero, aunque no estén en los libros, ¿ellas vivieron la historia?</p> <p>AA: Siii</p> <p>D: ¿Entonces podrías decir que las niñas también han sido sujetos que han vivido la historia?</p> <p>AA: Murmullo, no se entiende.</p> <p>VY: Pues claro, las niñas también somos de los sujetos históricos, porque también hemos y vamos a seguir haciendo cosas que son</p>	<p>EL se refiere a Pedro María Anaya y Antonio López de Santa Anna que se mencionan en la lectura Niños en la independencia. Su incursión en la lucha armada en la Actividad 1 ¡Prepara los colores!, Sesión 2</p>
---	---	---

<p>Pide a alumna destacada que haga el cierre</p> <p>Cuestiona a GE y MA quienes con su actitud denota un reacomodo de ideas</p> <p>Al escuchar la música anuncia el fin de la sesión y se despide.</p>	<p>historia, aunque no quieran (se dirige a NI), todos vamos a seguir haciendo la historia, nosotros (se dirige a todo el grupo) ya estamos marcando la historia.</p> <p>SA: Todos somos sujetos históricos, todos vivimos todo lo que pasa.</p> <p>D: Bueno, ¿SY puedes resumirnos lo que hemos dicho?</p> <p>SY: Bueno, que no importa si eres hombre o mujer, o más bien, desde niño o de niña, puedes ser, o más bien ya somos sujetos históricos, todos, porque todos vivimos la historia, ahora y antes, aunque la diferencia es que antes no les importaba registrar lo que pasaba con las niñas, pero ahora puede ser un poco diferente porque ya hay muchas mujeres que se dedican a escribir y si los escritores no quieren poner lo de las mujeres pues ellas mismas lo hacen.</p> <p>D: Bien, ¿están de acuerdo con lo que resumió SY?</p> <p>NI: Yo no, yo digo que no están, ni van a estar porque a nadie le importa lo que hagan, de hecho, más bien porque no hacen nada importante.</p> <p>AA: Hablan todos al mismo tiempo cuestionando a su compañero</p> <p>D: ¿GE, tú que opinas? ¿Tu MA qué dices?</p> <p>GE: No sé miss, creo que si deberían estar pero... no sé, a lo mejor deberas no han hecho nada muy (enfatisa) importante, o sea, no es que no quieran escribir de ellas, es que creo no es muy importante lo de ellas... (se queda pensando) pero no sé, a lo mejor lo poquito que sea es valioso.</p> <p>MA: Ummm, no sé, ¿te puedo decir después?</p> <p>D: Si, está bien. Muy bien chicos, vamos a recreo.</p>	<p>MA se acerca a otras niñas y escucha sus comentarios pero no comenta</p> <p>El resto del grupo no está de acuerdo y cuestiona a NI</p> <p>Salen a recreo discutiendo al respecto</p>
---	---	---

Analizando la secuencia de trabajo podemos identificar, en la mayoría de los estudiantes hombres, mecanismos de comprensión empática que les permiten contrastar entre la función que mujeres y hombres han tenido en momentos de la historia de México, como han sido presentadas ellas en las narrativas históricas, así como explicar la ausencia de este grupo en las fuentes; destaca la intervención de un alumno quien muestra su sorpresa y disgusto cuando dice *“A mí se me hace muy extraño que no haya nada... ..no hay ninguna historia de alguna niña que haya hecho algo, ni de chiquita ni de grande, que esté registrado, se me hace como mal, como que no está bien que sólo esté lo de los hombres, no me parece bien que no estén ninguna porque si debió de haber existido alguna, por lo menos, aunque yo creo que hubo mucho más de una... .. si debieron de haber estado, si participaron, ¿pero porque no*

están sus nombres?”, pone en marcha habilidades cognitivas que lo llevan a emitir un juicio, lo que involucra partir de la subjetividad para evaluar situaciones o momentos y dar paso a formarse un juicio propio con respecto a la nula presencia de niñas en las evidencias.

El discurso de los estudiantes refleja que han interiorizado la idea de sujeto histórico identificándolo con el vivir o hacer la historia (aspecto desarrollado párrafos anteriores) sin distinción de género y destacando su pertenencia al grupo de edad, Una alumna resumiendo lo comentado en la sesión y a manera de cierre nos dice *“Bueno, que no importa si eres hombre o mujer, o más bien, desde niño o de niña, puedes ser, o más bien ya somos sujetos históricos, todos, porque todos vivimos la historia, ahora y antes”*.

El resto de alumnos llevan a cabo nuevas reflexiones en las que reconocen y defienden la participación de las niñas, cuestionan su ausencia en las fuentes e inician un proceso de identificación con “los otros”, los menores ignorados en los textos históricos. Empiezan a percibir su propio protagonismo, y lo expresan diciendo *“Pues claro, las niñas también somos de los sujetos históricos, porque también hemos y vamos a seguir haciendo cosas que son historia, aunque no quieran -se dirige a NI- , todos vamos a seguir haciendo la historia, nosotros -involucra al grupo- ya estamos marcando la historia”* y *“lo que hagamos ahorita tiene consecuencias de las dos -positivas y negativas-... ... se queda en la historia, pero además te repercute luego luego, aunque no lo creas”*. Además de la cuestión de género, aquí se identifican el posicionamiento de los alumnos ante su protagonismo, y se inicia con conjeturas que evidencian la conciencia histórica y la toma de postura en prospectiva.

Desde otro ángulo, tres alumnos (NI, GE y MA) difieren a las opiniones de sus compañeros, respecto a la participación y presencia de las niñas como sujetos históricos, sin embargo, hay que considerar que en la enseñanza de la Historia está

implícito educar y formar en la comparación y valoración de la diversidad de opciones de interpretación histórica, lo que se espera es poco a poco desarrollar un proceso cognitivo que modifique el pensamiento a un pensamiento razonado crítico. Uno de los niños se muestra radical e intolerante al respecto externando *“yo digo que no están, ni van a estar porque a nadie le importa lo que hagan, de hecho, más bien porque no hacen nada importante”*, y mantiene su postura.

Con el segundo alumno se hace evidente como con el análisis de las fuentes conecta dos informaciones que movilizan su pensamiento, en un inicio se posiciona diciendo *“los niños siempre tuvieron más importancia que las mujeres, más importancia en la historia siempre lo tuvieron más los hombres, los niños, siempre... ...Por que las mujeres nunca fueron así de que a la guerra, no fueron históricas, has de cuenta como para México”*, después de pedirle trabaje otras fuentes del cuaderno y escuche con atención la discusión grupal, expresa *“Siiii, si las mencionan... ...No sé miss, creo que si deberían estar pero... no sé, a lo mejor de veras no han hecho nada muy -enfatisa muy- importante, o sea, no es que no quieran escribir de ellas, es que creo no es muy importante lo de ellas... -se queda pensando- pero no sé, a lo mejor lo poquito que sea es valioso”*. Sus comentarios hacen evidente que en él se ha detonado un proceso de descentración -indispensable en el pensamiento histórico-, en el que considerando la perspectiva de los otros, desarrolla un diferente proceso de razonamiento, mismo que deberá ser “practicado o entrenado” para llegar a consolidarlo.

El caso de la alumna *MA*, como ya se comento con anterioridad, insistentemente descalifica a las mujeres, al inicio de la sesión aún no logra visualizar a las niñas como sujetos históricos, sin embargo, al cierre parece haber un avance en el desarrollo de su pensamiento reflexivo, sus comentarios pasaron de *“en la historia sólo es importante que estén los hombres”*, a mostrar cierta duda -al cuestionarla directamente-, diciendo *“Ummm, no sé, ¿te puedo decir después?”*, pidiendo tiempo para pensarlo.

En general el grupo identifica los silencios referente a la presencia de niñas, y aplicando un modelo de elaboración de hipótesis, cuestionan la información y evalúa a los diferentes individuos que intervienen en la difusión de la historia. Los menores hacen diferenciación entre la acción per se y el protagonismo que se otorga acerca de quien se escribe.

Cuando en el cuaderno de trabajo se les cuestiona ¿Por qué crees que en el texto no se incluye la edad y los nombres de las niñas?, la mayoría de los estudiantes supone la presencia activa de mujeres -y lo extrapola a las niñas- y al mismo tiempo expresan *“se mencionan sólo en general pero no específico, ¿por qué?”*, *“¡Que si estuvieron, pero las ignoraron! ¡Los escritores no escribieron de ellas!”*, *“no era considerado importante registrar lo que ellas hacían”* y *“como los hombres no les tomaban importancia a lo de las mujeres, pues no escribieron de ellas”*, frases con las que explican que la presencia en las fuentes depende de quien escribe la historia, que éstas han sido escritas por hombres y por eso no existe registro de las niñas. Con el comentario *“pero ahora puede ser diferente, porque ya hay muchas mujeres que se dedican a escribir y si los escritores no quieren poner lo de las mujeres pues ellas mismas lo hacen”* y *“o lo publicamos en las redes, y así lo que vayan haciendo algunas, se puede difundir luego luego”*; además de hacer supuestos, logran proyectar una solución al problema de la invisibilización.

Como puede observarse con la secuencia anterior, a partir de una situación histórica específica, los alumnos extraen información, comparan, establecen convergencias y diferencias hasta lograr la reflexión crítica sobre esa realidad, lo racionalizan y presentan argumentos que posibilitan en el presente la comprensión de eso que pasó (la ausencia de mujeres en las fuentes), y la visualización del futuro inmediato con la intervención social para la construcción histórica en lo individual y colectivo.

c) Categoría Conciencia histórica - Prospectiva

Para el análisis de esta categoría, reiteramos que el concepto de conciencia histórica va ligado al de futuro-inmediato, es decir, a la idea de prospectiva⁷⁸; y que, en los menores, es en la proyección futura de la acción en lo individual y lo colectivo donde se hace patente la introyección de la noción de conciencia histórica.

El vínculo entre la tipología de conciencia histórica y los tipos de estudiantes y las representaciones que tienen del futuro, sumado a las argumentaciones de los estudiantes, es el fundamento de los resultados que aquí se presentan, en los que se incluyen las tipologías de los autores⁷⁹ escritas en *cursiva* para facilitar su identificación.

Para esta parte, no se presenta registro de observación en el aula ya que los resultados corresponden a las respuestas escritas por los estudiantes en el Cuaderno de trabajo durante las cuatro sesiones y comentarios recuperados directamente del registro de audio y video, se sustraen aquellas partes que clarificar la explicación.

Conforme avanza la implementación y como resultado del análisis de fuentes históricas audiovisuales y escritas, aplicando un modelo de representación conceptual, se recapitula, reordena y fortalece el concepto de sujeto histórico vinculado con su participación. Con el manejo de la concepción del cambio temporal (que incluye pasado, presente y la expectativa del futuro) y de cambio-continuidad, los alumnos dan cuenta de interpretación en relación a la participación de los niñ@s del pasado, como primer paso para ligar sujetos y acciones al contexto, y acercarse a problematizar la posibilidad y el tipo de su participación como sujetos históricos del presente.

⁷⁸ Este aspecto es considerado en un apartado específico más adelante, dentro de este mismo capítulo.

⁷⁹ Tipologías de Jörn Rüsen y Carles Anguera presentadas en el Esquema analítico de esta tesis, páginas anteriores.

Todos los estudiantes determinan la participación de los menores del pasado como parte de un grupo, dirigida por adultos y vinculada directamente con aspectos políticos y bélicos, identifican la participación activa y la pasiva, valorando ambas como *“toda la colaboración es parte importante para la historia”*; varios de ellos recurren a los cineminutos *Los guadalupes* y *La muñeca y el plan* para ejemplificar la participación activa del niño y la participación pasiva de la niña, lo explican diciendo *“los dos -niña y niño- corrieron un riesgo y porque ellos llevaron los mensajes la historia fue como fue”*, *“aunque ni siquiera la niña misma sabía, ella colaboró para la historia”*, *“él si sabía y era más conciente de lo que hacía, y ella no era consciente, se deja llevar por su mamá”* y *“los dos cumplen la misma función, los dos fueron mensajeros, los dos tuvieron una participación en la historia”*.

En la misma explicación anterior uno de los alumnos expresa *“pero ella por llevar la muñeca, seguro cambió algo... ...imagínate, qué hubiera pasado si la cachan, por suerte le regresa su muñeca, si no, no hay revolución, por suerte, ¿te imaginas? podríamos seguir con el porfiriato”*, el comentario anterior deja ver en el alumno, una *representación del futuro con la perspectiva azar*, parece ser que para él, los acontecimientos son fortuitos, resultado de la buena o mala suerte de los involucrados.

Como motivación para la acción de aquellos sujetos, reconocen tres factores que he nombrado: a) el patriótico, b) el económico y c) el futurista.

a) El patriótico. Con mayor énfasis que el resto, dos de los estudiantes basan su argumentación en un sentimiento nacionalista y de compromiso con la patria, aunque no son los únicos, sobresale la manera en que expresan situaciones como *“en la guerra por ejemplo, aunque seas niño, ¿qué haces, te quedas con los brazos cruzados o mejor te vas a combatir, a defender a tu patria?!”*, *“el país merece ser defendido por todos, por eso iban los niños”* y *“aunque no quieras y seas un niño, lo correcto es que si vayas -a la lucha armada-”*. Lo anterior indica que los estudiantes han desarrollado un

proceso mental que les permite percibir la existencia de un tiempo diferente al que viven y con la interpretación de las motivaciones del pasado crear expectativas para su participación futura.

Estos alumnos están situados en el *tipo de conciencia histórica tradicional*, han interiorizado el compromiso moral basado en dar continuidad a las prácticas del pasado que validan la participación de los menores; en cuanto al *tipo de estudiante*, uno de ellos claramente corresponde al *continuista*, ya que para él, todo se mantiene igual, sin evaluar el contexto, entre su participación en condiciones similares a las de los menores del pasado, lo anterior lo explica diciendo *“los propios mexicanos desde entonces sabíamos que debemos defender a México de otras invasiones, de otros países, por ejemplo si ahora Trump hace la guerra, nos tocaría ir a defender a nuestro país, es nuestro deber”*.

b) El económico. Varios de los alumnos establecen la cuestión económica como detonador de conciencia para el cambio, ellos suponen que los menores del pasado acuerdan su participación como un medio para subsanar su situación de vida, las reflexiones de los estudiantes giran en torno a *“como eran pobres querían hacer un cambio”, “yo creo, se animaban a entrarle porque en el ejército les daban de comer, además de que podían aprender cosas, como oficios que después les servirían”, “aunque además no tenían nada que perder y mucho que ganar, muy probablemente ya habrían perdido sus casas, y hasta a sus familias, si yo estuviera en ese caso también lo haría”, “participando en lo que ellos pudieran, estaban colaborando al mejoramiento de la situación... ...¿no querrías tú dejar de ser pobre?, harías lo mismo te irías a la huelga”*. Los alumnos hacen manifiesto el manejo adecuado de la imaginación histórica (imaginando el “cómo era”) que les permite dar sentido a la participación de los menores del pasado a través de la empatía y la contextualización.

Los comentarios reflejan que con base en la interpretación de la situación económica, los alumnos hacen juicios valorativos en los que toman casos específicos de la participación como ejemplo para justificar la incursión de los menores en la lucha armada (sólo uno de ellos hace referencia a movilizaciones sociales -la huelga- con base en el visionado del cineminuto Río Blanco); algunos de ellos proyectan su participación ubicados en el *tipo de conciencia histórica ejemplar*, las historias de los menores del pasado les sirven de ejemplo para imaginar su posible participación emulándolos. Para estos alumnos la historia se consolida como maestra de vida, misma que, con base en la identidad histórica orienta la acción hacia la repetición, al mismo tiempo podemos ubicar su pensamiento dentro del *tipo de estudiante transformador*, ya que identifican la posibilidad de cambio social. Lo anterior puede ser un aspecto interesante para futuras líneas de investigación, el análisis de la combinación entre los tipos de conciencia histórica y los tipos de estudiantes.

c) El futurista. En algunos estudiantes hay un proceso analítico, de reflexión, que los hace discernir sobre los posibles beneficios de la participación, por ejemplo cuando dicen “yo creo que los llevaban por si morían todos los adultos, los niños supieran como resolverse la vida”; por otro lado, comentarios como “era un entrenamiento, así podrían saber si sería su carrera y vivir de eso” y “participaban por profesión y por su beneficio, desde niños ya trabajan en eso, así tendrían mejor vida que otros”, reflejan una *representación del futuro con la perspectiva control del ser humano*, bajo esta visión el futuro no es asunto fortuito ni está determinado por un ser superior, sino que se forja bajo el control que cada ser humano tiene de sus propias acciones.

Contraria con la representación que tienen de la participación de los menores sujetos históricos del pasado en lo político-bélico, los estudiantes, sujetos históricos del presente, se excluyen por completo del ámbito político, destaca el comentario del alumno quien tajantemente expresa “¿político?, no, porque los niños no tiene voz ni voto”.

En general, parece, han interiorizado la idea de la cúpula del poder en la que no tiene injerencia la gente común y por lo tanto tampoco ellos, mantienen apreciaciones heredadas a través de una enseñanza tradicional de la Historia y reafirmadas en la educación informal con respecto a que *“el presidente es el que manda”, “los políticos, ellos deciden, ellos, se supone, saben lo que deben hacer”, “hasta los 18 -participas-, hasta que te dan la credencial -para votar-” y “nosotros no decidimos eso -se refieren a la elección presidencial-, eso es para los papás”*.

Los comentarios anteriores están basados en valores y creencias interiorizadas por los estudiantes, pueden ser resultado de la cultura y el contexto específico que mantiene la noción de la participación de los menores exclusivamente como futuros ciudadanos, en un futuro lejano. Al cuestionarles el ¿por qué? de su pensamiento, tratando de indagar y esperando obtener una argumentación histórica con explicaciones lógicas, sólo algunos estudiantes intentan medianamente fundamentar sus argumentos, basan su explicación haciendo comparaciones o describiendo situaciones un tanto fantasiosas utilizando el *“cuando seamos grandes...”*.

Para los ámbitos cultural y social toman otra orientación, se proyectan como miembros de un grupo que empieza a significarse como sujeto con capacidad de acción, decidiendo y participando; aunque se distingue una contradicción en su discurso, ya que justifican la acción de los menores del presente obligada o dirigida por adultos porque *“ellos -los adultos- saben lo que más conviene” y “ellos tienen experiencia”, y hablan de su derecho a decidir y a la participación “siendo buen ciudadano, puedes separar la basura, no tirar basura en la calle, no usar popotes para no contaminar”, “tenemos derecho a opinar, si opinas estás participando”*.

Los primeros comentarios en relación a su participación reflejan como han introyectado el discurso difundido por SEP (como parte de los programas obligatorios) que plantea la participación de los menores exclusivamente en el cuidado del medio ambiente, del

patrimonio natural y de la prevención de desastres, y como una cuestión de derechos de los niños, pero sin mención alguna que implique la enseñanza- aprendizaje de la historia.

Posteriormente, se sitúan, dejan de lado lo cultural y enfatizan en lo social empleando en su vocabulario “nuestra participación social”, en cuanto a ésta, identifiqué dos posturas, que presento a continuación y he denominado:

a) Participación-ejercicio del poder.

Sólo algunos estudiantes, y de forma poco argumentada, eluden su posible participación culpando a las autoridades, consideran que *“es muy difícil participar”, “porque si quieres solicitar algo o por ejemplo el otro día, había un señor tirado en el Oxxo... ..y si yo quiero avisar para que vayan por él, ¿tú crees que el jefe de la patrulla me va a hacer caso... ..las autoridades, pues, como eres niño, pues, ni te pelan”*, en sus comentarios deja ver que no se siente capaz de ser escuchado, sin embargo presenta una alternativa, *“puedes avisar al presidente de la colonia, como es el presidente, él si puede”*; al parecer lo interiorizado con la educación informal es lo que guía su visión, inicialmente no logran despegarse de la idea de la participación relacionada a quien tiene más poder, como si la posibilidad de participación fuera vertical, jerárquica, incluso, no es si no hasta que se proyecta como futuro líder de su localidad (quien con sus decisiones mejorará el ambiente de su colonia) que se visualiza como ente activo; se le unen otras voces en el mismo tenor, pero al tratarse de un protagonismo ambiguo, los cuestiono induciéndolos a aterrizar las ideas. Lo que hay que trabajar con estos alumnos es que la participación protagónica no puede reducirse a quienes tienen un “cargo”.

b) Identidad personal, social e histórica.

A partir de externar *“hemos vivido en sociedad”* y *“todo el tiempo estamos con los demás”* hacen manifiesta la visión y noción que tienen de si mismos como sujetos sociales, primer paso para proyectar la participación, lo que externan dando ejemplos de la importancia de participar *“dando mi opinión”*, *“organizando cosas como rifas para ayudar”* y *“en ser tolerantes para todos llevarse mejor y no hacer violencia, si todos nos enseñamos a convivir en paz, todos viviéramos(sic) mejor”*. Hasta aquí su reflexión es muy básica y no interconectan la participación de los menores del pasado con su propia participación y trascendencia histórica.

El salto se da con la lectura del texto *La vida de un niño en tiempos de la independencia*, a partir de la pregunta *¿Has vivido alguna situación en la historia de nuestro país parecida a la que narra Pepe Garcés el viernes 18 de septiembre de 1810?*, la docente guía a la reflexión empática e induce a los estudiantes a reconocerse como sujetos históricos en el sismo del 19 de septiembre de 2017 (19S), estableciendo el vinculo pasado-presente.

Todos los alumnos se reconocen como sujetos históricos que vivieron el mismo acontecimiento, lo percibieron de manera similar y se identifican con el sujeto histórico del pasado Pepé Garcés al decir *“igual que él estábamos aquí, en la escuela”*, *“sentí el mismo miedo que él”*, *“creo que todos estábamos muy desconcertados, no sabíamos que iba a pasar... ...si vendrían nuestros papás o qué”* la docente trabajando la competencia histórica de cambio-continuidad les cuestiona *¿Qué creen que haya sido igual y diferente con el sismo del 85? con la intención de detonar la reflexión hacia la participación.*

Algunos estudiantes recurren a la memoria histórica para organizar la información en términos explicativos, reconstruyen situaciones del sismo de 1985 con base en la historia oral, *“mis papás me contaron que en el 85 hubo muchos más muertos, creo que*

porque se tardaron muchos días en rescatarlos” y “dicen que el gobierno no sabía ni que hacer, bueno y la gente tampoco, era la primera vez que algo así pasaba”.

Lo que puede reconocerse en el proceso cognitivo de los estudiantes es que aplican el concepto de explicación histórica para elaboran la narración histórica, identifican la causalidad al establecer relación entre las situaciones y las personas, por ejemplo cuando expresan *“todo fue más desordenado, es que no existían grupos de ayuda”* y *“no había simulacros, no se acostumbraba, por eso la gente no supó que hacer”.*

Respecto a la participación de niños y niñas en 1985, creen que *“algunos jóvenes, como de universidad sí -participaron-, pero los niños no, es que antes eran como que más lentos”, “yo creo no participaron, porque tampoco fue como que los adultos participaran mucho, pero ahora es diferente”, “nadie estaba entrenado para algo tan grave, fue una gran lección que hizo ver que algo debía hacerse”, “la gente se quedó esperando que el gobierno hiciera las cosas y como son de ineptos no lo lograron, por eso ahora la gente no esperó”* y *“el 85 ayudó a aprender que si no querían tantos muertos, debían hacer bien las construcciones, exigir que en las construcciones no hubiera corrupción...”*; en estos comentarios podemos identificar como los alumnos se posicionan en un *tipo de conciencia histórica crítica*, sus argumentos implican una ruptura con el pasado, critican la actuación de los sujetos del pasado (autoridades y población civil) y plantean el tomar acciones para no repetir la historia.

Los comentarios anteriores dieron pauta para que desarrollaran una historia comparativa, de aquello contado como parte del pasado visto desde el presente y relacionándolo con su realidad cercana.

En cuanto a la *representación del futuro*, evidenciando la introyección del concepto de prospectiva y la competencia histórica de representación del futuro⁸⁰, destacan los comentarios de algunos alumnos que llevan a la reflexión al resto de sus compañeros diciendo “...antes, en el 85 muchos edificios se cayeron porque los arquitectos corrompieron (sic) a los de la delegación -para los permisos-, desde entonces y ahora se va a seguir con que cumplan muy bien con todo lo que tienen que revisar en la obra, no puedes ser corrupto, cuando yo sea arquitecto no voy a caer en eso, estará en mis manos la vida de muchas personas”, “si queremos que haya menos muertos, porque siempre va a haber sismos, entonces todos debemos hacer bien las cosas, deben (sic) haber siempre letreros de las salidas, siempre en todos lados, y todos debemos exigirlos, por ejemplo vamos al cine y nadie(sic) nos fijamos de donde hay que ir en una emergencia como un incendio o un sismo, nosotros, todos somos los únicos que podemos hacer que las cosas sean más graves... ...prevenir y cambiar lo malo que pueda pasar a algo menos malo, bueno, a algo bueno” y “desde el 85 ya hay grupos de ayuda muy específicos, como los de rescatistas, pero además ya sabemos todos que hacer, ya no tienes que esperar a que te digan como hacerlo, está en nuestras manos que sea menos grave cada situación”; con base en lo anterior ubicamos a estos estudiantes en *La perspectiva control del ser humano*, con la que se asumen sujetos sociales con responsabilidad en los acontecimientos futuros.

A partir de lo vivido en la historia presente (el 19S), la mayoría de los estudiantes logró desarrollar una dinámica de experiencia reflexiva en colectividad, al considerar el pluralismo de opiniones y la aceptación de los argumentos de los otros, poniendo en marcha el pensamiento social crítico formularon argumentos para explicar los fenómenos y las consecuencias del suceso conectando entre el pasado, el presente y el futuro-inmediato; los aspectos anteriores permiten ubicarlos dentro del tipo de

⁸⁰ Mostrando capacidad de reflexión resultado de una conciencia que interrelaciona y moviliza conocimientos sobre el pasado y presente, para desde el presente visualizar un futuro o los posibles futuros, y construir contextos alternativos sobre qué futuro se desea y cuál es el camino para conseguirlo.

estudiante transformador que identifica la importancia de la participación y el compromiso con el cambio social, enmarcado en el tipo de conciencia histórica crítica.

Sin embargo, respecto a su implicación activa hay ambivalencia, al ser cuestionados directamente en relación a su participación en los días posteriores al 19S, uno de los estudiantes se muestra insensible e indiferente, lo externa diciendo “¿para que? nosotros -él y su familia- estuvimos bien, a mi que me importa lo que les pase...”, lo anterior es ratificado por sus compañeros quienes recuerdan “sí, y cuando hicimos la cadena⁸¹ tampoco ayudaste a nada”; este alumno posteriormente refiere “no ayudé en nada, porque es lo único que puedo hacer, yo no puedo hacer nada, si mis papás no ayudan, ¿yo por qué?”. En contraste destacan cuatro alumnos, una con dos hermanos mayores, estudiantes de la UNAM y Universidad Anahuac quienes la involucraron en acciones voluntarias; otro más quien su mamá es desde hace varios años voluntaria de la Cruz Roja mexicana y los dos últimos quienes son amigos muy cercanos (al anteriormente referido) y se integraron, junto con algunos otros familiares, al trabajo de acopio y distribución de viveres con la Cruz Roja.

En este punto de la intervención hubo mucho entusiasmo en la clase, algunos comentarios fueron “se puede hacer mucho”, “yo participé con mi hermana (22 años) y mi papá” y “yo participe haciendo letreros de que en mi casa íbamos a juntar cosas para que ahí las fueran a dejar, y salimos a pegarlas a varios lugares, no fui solo, nos juntamos... ...y si fueron a dejar cosas y había que acomodar todo, eso si lo podemos hacer nosotros -los niños-”; todos los menores que refieren haber participado lo hicieron en grupo y dirigidos por adultos, algunos muestran cierta capacidad de propuesta e iniciativa motivada por la novedad.

⁸¹ Al reanudar clases, posterior al sismo del 19 de septiembre de 2017, el colegio Giocosa fungió como centro de acopio e invito a alumnos de sexto grado en adelante unirse como voluntarios para separar, empaquetar y cargar las camionetas que llevaban la ayuda a diferentes puntos.

Con lo expuesto en el párrafo anterior, podemos suponer que el contexto familiar y capital cultural, sin ser determinante, influye en los menores para formarse como sujetos sociales activos o pasivos, e identificar con cierta facilidad, o no, su trascendencia como sujetos históricos.

Al respecto de la trascendencia expresan “de todos nosotros -los mexicanos- dependió que las cosas no fueran más graves, tal vez no todos pudimos ir a ayudar con nuestras propias manos, pero, por ejemplo no haciendo más tráfico en la calle, y quedándonos en nuestras casas, también ayudamos” y “desde la casa podías hacer mucho, llegaban mensajes de personas perdidas o que no sabían quién era y estaba herida en algún hospital, si compartías los mensajes también estaban ayudando... .. sería una participación digamos pasiva, pero pudo ser que así encontraran a su familiar”.

Un aspecto interesante fue como los estudiantes parten de lo que les es significativo y familiar para dar explicaciones en relación a los acontecimientos y su posible desenlace, le otorgan especial importancia a la tecnología, al respecto externan *“una cosa muy importante fue lo del chat, las mamás se hablaron y muchos nos fuimos con la abuelita de SY caminando, ahí comimos y fueron llegando por nosotros, si no, quien sabe que hubiera pasado”, “la tecnología ayudó mucho, hizo mejor la comunicación, al mismo tiempo que pasaba ya lo estaban sabiendo en otros países y pudieron mandar ayuda mas rápido... ..por eso también en el 85 hubo muchísimos muertos, en otros lados lo supieron mucho tiempo después y la ayuda tardó mucho en llegar”, “gracias a que tenían su celular -quienes estaban bajo los escombros- los pudieron rescatar, fue su salvación... ..mandaron su ubicación y fue un poco más fácil”, “eso -los celulares- ayudó mucho a que no fueran tantísimos muertos” y “si en el 85 hubiera habido celulares seguro mucha más gente se habría salvado”.* Estos estudiantes se ubican en el tipo de estudiante tecnológico, consideran la ciencia y la tecnología la “salvación” en lo acontecido.

En la secuencia presentada algunos de los alumnos evidencian un proceso con el que pasan del pensamiento crítico (con la evaluación del suceso), a un pensamiento creativo que les permite tomar postura, aspecto importante para proyectar (imaginar) su participación como sujeto histórico del presente con injerencia en el futuro-inmediato. Ya han iniciado un proceso en el que vinculan la interpretación del pasado, la experiencia vivida en su presente y la orientación de su participación hacia el futuro-inmediato.

- Prospectiva/futuro-inmediato

Como resultado del análisis de fuentes audiovisuales y escritas, algunos estudiantes, aunque de manera incipiente y más en lo individual que en lo social, elaboran representaciones del futuro, dejan ver que han interiorizado la idea que el futuro se construye en el presente; por ejemplo cuando dicen *“ahora he competido mucha veces y salido en el periódico, si sigo entrenando puedo salir hasta en las noticias, que tal que en unos pocos años me entrevistan en la televisión”, “miss te acuerdas de Gus, el ha ganado muchas medallas para México, ahora es grande pero desde chico, es amigo de mi primo y desde la primaria ha hecho cosas importantes, fue el abanderado y el presidente le dió la bandera... ..entrenas desde chico y empiezas a triunfar”*.

Poco a poco van profundizando en sus reflexiones y algunos logran proyectar su participación como parte de la sociedad o miembros del país, un alumno comenta *“Yo quiero tener una participación activa, quiero cambiar la historia, no me gustan algunas cosas, lo de la discriminación por ejemplo, ¿sabías miss que en otra época hasta los quemaban, o sus propias familias los escondían”*; este alumno claramente se ubica en un tipo crítico de conciencia histórica y establece una ruptura con el pasado, deslegitima la validez atemporal de tradiciones y reglas previas.

Otros estudiantes comentan *“todos los niños tenemos participación importante, lo que hagamos ahora es lo que va marcando desde ahorita lo que vamos a ser”, “si desde*

ahorita no aprendemos a, por ejemplo, no hacer trampas, crecemos engañando y siendo tramposos, y vas a la universidad y haces trampa, y luego en tu trabajo, también, pero te estás queje y queje de la corrupción de México, ¿cómo? si tú te hiciste así, desde chico, que te quejas”, y “lo que hace uno afecta a todos, siempre, como lo de la mariposa -se refiere al efecto mariposa- yo decido pero no soy yo solo, afecto a otros, por ejemplo, en un proyecto (trabajo en equipo) si yo falló hago que todos fallemos, a todos nos va mal, nos van a poner una mala calificación, obvio, a mi la peor”.

Los comentarios anteriores denotan que algunos estudiantes son capaces de reconocerse como un sujeto social miembro de una colectividad, y de asociar que sus acciones presentes tiene repercusiones en su futuro-inmediato y el de los miembros de su grupo, los ejemplos permiten identificar los momentos en que los alumnos conectan el situarse como sujetos históricos con las posibilidades de cambio sobre sus propias perspectivas de vida personal y de participación colectiva.

Vinculando con el contexto inmediato, conjeturan la posibilidad y conveniencia de la acción colectiva, inician sus proyecciones sobre el futuro, cuando dicen *“si queremos que México ya no sea como es, como ha sido, que ya no haya tanta violencia y robos y lo de los políticos, nosotros mismos tenemos que hacer algo... ..no se ahorita muy bien que, pero estoy seguro que yo y todos podemos hacer algo, bueno, si sé, si desde ahora estudio y soy responsable, y no hago lo mismo que los diputados, si yo soy diferente, yo creo que cada uno pone su granito de arena y estaremos mejor”*, en reflexiones como la anterior identificamos el tipo genético de conciencia histórica, el estudiante hace referencia al pasado, para, reconociendo parte de la historia dar el salto a la importancia del futuro.

Otro de los compañeros se proyecta bajo el mismo tipo de conciencia histórica anterior cuando dice *“hay muchas maneras de poder participar, los niños participamos y*

tenemos que ver con la historia de México, aunque parezca que no es relevante, hacemos algo y ese algo es parte de... como de una cadena donde una acción lleva a otra y así, para México yo creo, y para todos, es importante que esa cadena se vaya formando desde ahorita... esa la formamos todos y a todos nos conviene, si yo tuviera un hijo, pues con lo que yo colaboré ahora, él estaría mejor cuando naciera”, además se puede identificar dentro del tipo de estudiante transformador, y ubicarlo en la perspectiva control del ser humano.

Las reflexiones anteriores en conjunto muestran que, en mayor o menor grado, a excepción de dos alumnos identificados, el resto de los estudiantes transita por cuatro operaciones mentales relacionadas con el desarrollo y consolidación de la conciencia histórica, estos son: percepción (cambio temporal), interpretación (de lo que se entiende como la historia, la cultura histórica), orientación (como la experiencia que deja lo vivido en el tiempo pasado) y la motivación (que es lo que lleva a la movilización de intenciones); el paso por este proceso cognitivo es importante si recordamos que la conciencia histórica se refiere a intenciones sobre el futuro y se exterioriza mediante la proyección de los escenarios probables y la acción para la intervención social.

Lo que sucedió con los estudiantes, poniendo en marcha las cuatro operaciones mentales, es que se dio en ellos una asimilación simbólica del tiempo y la memoria histórica, lo anterior al ser interpretado dio paso a la orientación con base en la experiencia vivida, lo que los llevó a la motivación de la acción, pudiendo proyectar la posibilidad de su acción con una finalidad, más o menos clara, basada en la identificación propia como sujetos históricos del presente con influencia en el desarrollo del país.

REFLEXIONES FINALES

En México mucho se ha escrito en relación al distanciamiento entre el saber científico y el saber escolar, y según pude percibir durante el desarrollo de esta tesis, para el caso de la enseñanza de la Historia parece no ser la excepción; identifiqué una separación significativa entre tres elementos, a mi entender imprescindibles cuando de la enseñanza-aprendizaje de la historia se trata, estos son:

- Los contenidos de enseñanza determinados por la producción historiográfica, a la cual en México hay que sumarle el filtro gubernamental.
- Los métodos y las finalidades de enseñanza, materia de estudio de los didactas de la historia.
- Los recursos educativos utilizados por profesores y que deberían responder a las necesidades y características de los estudiantes a quienes van dirigidos, contenidos en el material didáctico no siempre elaborado o adaptado para los requerimientos de la clase.

Cada uno de estos elementos es abordado, identificado, analizado y en su caso difundido por las distintas sedes institucionales destinadas a la investigación, los ambientes académicos o los escolares; sin embargo, las producciones que se originan difícilmente se integran interconectando en equilibrio los aspectos de la investigación, la pedagogía y la transmisión de los saberes.

Cuando se inició esta investigación, el interés principal como estudiante de la línea *La historia y su docencia* era aportar algo a la didáctica de la Historia, pero no podía dejar de lado el gusto personal y motivador inicial para plantear el uso de un recurso poco recurrido en la enseñanza de la Historia para la educación primaria: el cine de animación, y por supuesto, con contenido concerniente a Historia de México.

El primer gran reto fue definir el rumbo que tomaría, por momentos y ante la emoción que despierta el trabajo con archivos, parecía ser una tesis histórica sobre el cine de animación en México, trabajo satisfactorio pero que me alejaba de lo que me había motivado a ingresar a la maestría en Desarrollo educativo, mis alumnos de educación primaria.

Ya el sólo uso del cine, con la selección del formato de cinemutos, hacía atractiva la investigación, pero no era suficiente, faltaba algo que hiciera de ésta un aporte real para la enseñanza de la Historia en México, lo anterior se consigue de manera exitosa al mezclar lo histórico con lo teórico; en el desarrollo de la investigación se conjugan los conceptos teóricos, de dos campos que pocos se han aventurado a abordar y mezclar, el cine y la didáctica de la Historia.

Además, un aporte es haber incluido conceptos propios del campo de la didáctica de la Historia (escasamente abordados en investigaciones realizadas en niveles superiores de educación, y) por completo ignorados para los niveles de educación básica: Fuentes históricas, Sujeto histórico y Conciencia histórica.

Conceptos que dan soporte a mi propuesta de intervención didáctica que parte de la idea que la enseñanza de la Historia, desde la educación primaria, debe ser considerada como materia independiente y no de relleno, ya que es de primordial importancia guiar a niñas y niños, desde los primeros años, a identificarse como sujetos históricos, ayudarlos a identificar la trascendencia de sus acciones en el presente y en su futuro inmediato.

La intervención didáctica partiendo de darles protagonismo, indujo a los estudiantes a pensar sobre si mismos y su relación con el país, partiendo de problematizar la historia pasada y correlacionarla con el presente, se desarrollo un ejercicio de flexibilización del

pensamiento, se detonaron momentos de conciencia, la intención es continuar con procesos similares hasta hacer el pensamiento de los menores más complejo y autónomo.

Ejercitando este otro tipo de pensamiento, los alumnos pudieron identificar, y varios de ellos, proyectar el impacto de sus vidas personales en un entorno más amplio, en un entorno de comunidad, donde a partir de la enseñanza de la Historia las niñas y niños se consolidan como sujetos con participación activa.

Para lograr lo anterior el cine fungió como un instrumento novedoso para los estudiantes y aunque para algunos colegas es considerado como entretenimiento, en este ejercicio de intervención en el aula quedó demostrado que éste va más allá de ser un simple pasatiempo convirtiéndose en un recurso educativo útil para propiciar mayor interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de la Historia. Recurso que se concretó en esta tesis con la elaboración de un material didáctico práctico y aplicable en cualquier nivel educativo, el Cuaderno de trabajo.

El cuaderno sirvió como un medio para generar aprendizaje partiendo de historias de la vida relacionadas con el entorno social y las vivencias de los estudiantes (concretamente y de gran impacto fue el ejercicio de la Sesión 3, trabajado con el texto *La vida de un niño en tiempos de la independencia. El diario de Pepe Garcés* vinculado al sismo del 19S), creando de esta manera una asociación de los contenidos con la realidad del país; lo cual puso en contexto a los estudiantes y ayudó para que adquirieran un pensamiento crítico. Contrario al punto anterior fue el uso del cineminuto *Tienda de raya*, en donde la presencia de menores es poco evidente y fue casi imperceptible por los alumnos, la recomendación para posteriores usos del cuaderno de trabajo es omitir el ejercicio donde se incluye, ya que considero que prescindir de éste no altera acercarse a los objetivos propuestos con la intervención didáctica.

Sin duda alguna, con base en lo expuesto en el apartado ¿Qué pasó con la intervención? Resultados, puedo decir que uno de los objetivos particulares de tesis: *Que los alumnos de educación básica del Colegio Giocosa analicen, interpreten, comparen, clasifiquen, formulen y respondan cuestionamientos a partir del trabajo con fuentes audiovisuales y fuentes escritas, considerándolas como recurso educativo propicio para poner en juego un proceso de razonamiento crítico-creativo en lo individual y en lo colectivo, hacia la conciencia histórica y la formulación de prospectivas*, de forma general, se cumplió exitosamente.

En relación al objetivo didáctico general: *Que los alumnos, partiendo del estudio del pasado, reconozcan a los niños de otra época como sujetos históricos, que se identifiquen como sujetos históricos del presente que conscientes o no, influyen en el desarrollo del país “haciendo la historia”, y se visualicen capaces de participar crítica y propositivamente*, me atrevo a anunciar que se cumplió el reto de convertir los saberes en conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y la intervención social para el futuro-inmediato; sin embargo, es importante destacar que este no es un proceso terminado, por el contrario, (y como se expuso en el apartado ¿Cómo y para qué se debería enseñar Historia en el siglo XXI?) estas capacidades las han de desarrollar los estudiantes en repetidas ocasiones en la escuela para ejercerlas durante el resto de su vida; entre más se propicie con los niños ejercicios similares a los contenidos en el cuaderno de trabajo, será más probable consolidar la conciencia histórica.

Es importante no perder de vista con quiénes se puso en marcha la intervención didáctica, recordar que la mayoría de los alumnos con los que se trabajó han sido “entrenados” para desarrollar otra forma de pensamiento; y tener presente que con una intervención de cuatro sesiones las limitantes en la investigación son muchas pero no determinantes.

Por otro lado, considero necesario mencionar la satisfacción intelectual que me genera ver este producto terminado, mismo que sirvió para aprender a construir una investigación, ordenar y engarzar las ideas “revueltas” en la cabeza; y un aspecto de suma importancia, asimilar que en ocasiones hay que dar pasos para atrás sin dejar de emocionarnos y divertirnos en medio de la seriedad requerida por un trabajo de esta naturaleza.

REFERENCIAS

Acevedo, M. (2012) *El cine en la comprensión de fenómenos históricos: La sombra del caudillo*, en Plá, S., Rodríguez, X., Gómez, V. *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional

Ambrós, A. Y Breu. R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. España: Graó

Árevalo, J. (comp.) (1999). *Pequeños detalles para grandes realizaciones: el proceso de producción de videos y programas educativos*. México: SEP.

Aurrecoechea, J. M. (2004). *El episodio perdido Historia del cine mexicano de animación*. México: Cineteca Nacional

Barraza, E. (comp.) (2016) *El cine como recurso didáctico en ciencias sociales. Reflexiones, propuestas, ejemplos*. México: UNAM

Barriga, R. (comp.) (2011). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México

Cataño, C. (2010). *Jörn Rüsen y la conciencia histórica. Historia y Sociedad*, v. 21, p. 221-243, 2010.

Cinema Aca <https://cinemaaca.wordpress.com/>
<http://cinemaaca.blogspot.mx/p/cortometrajes-internacionales-del-ssffm.html>

CINE TOMA Revista (2010)

Recuperado: <https://revistatoma.wordpress.com/2010/08/25/cinopolis-promete-apoyar-los-estrenos-mexicanos-por-el-bicentenario/>

Consejo Nacional para la Cultura y las artes. (2009). *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución* (Video). México: CONACULTA

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2010). Informe de Autoevaluación correspondiente al periodo enero-diciembre 2009. Producción cinematográfica. Eventos nacionales. México: CONACULTA

Recuperado: http://www.imcine.gob.mx/OBLIGACIONES/INFORMES/informe_2009.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2010) Informe Ejecutivo 2007-2010. Informe de Autoevaluación 2007-2010. Anexo 1 Festejos de Bicentenario. México: CONACULTA

Recuperado:

http://transparencia.conaculta.gob.mx/juridico/15_Informes/Informe%20Ejecutivo%20de%20labores%202007_2010.pdf

Comisión Organizadora para el Bicentenario de la Independencia Nacional y Centenario de la Revolución Mexicana (2010). Programa de actividades. México

Recuperado:

http://bicentenario.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1544%3Acartelera-de-actividades-de-mayo&Itemid=210

Cuadernos de la cineteca nacional (2002). *Retrospectiva de cine mexicano de animación*. México: Cineteca Nacional

De Feltre, V. Recuperado://es.scribd.com/doc/144678677/PEDAGOGIA-GENERAL-El-Renacimiento-y-Humanismo-docx Mayo 20 de 2018

<https://es.slideshare.net/alciramenjivar/el-renacimiento-y-el-humanismo-26477102>

Dirección General de Materiales Educativos (2006). *Los materiales educativos en México. Aproximación a su génesis y desarrollo*. Recuperado de:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/80/cd_1_2_3/cd2/paises/mexico/los_materiales_educativos_en_mexico.pdf

Economista, El (2009). México

Recuperado: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2009/12/22/distribuyen-26-cortos-animados-bicentenario>

Éthier, M., Demers, S., Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9

Ferro, M. (1980). *Cine e Historia*. España: Editorial Gustavo Gili, S.A.

Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Ferro, M. (1999). *Las fuentes de la conciencia Histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina?*. Signos históricos 1.2 Diciembre 1999, pp.139-152. México:UAM Iztapalapa

García, G., Ramírez, E., Ávila, Salvador., Peña, Daniel., García, Ximena y Gutiérrez, R. (2010). *El cine como recurso didáctico*. México: Trillas.

Globedia <http://mx.globedia.com/gruma-suertes-humores-bicentenario>

Halas, J. y Manvell, R. (1980). *La técnica de los Dibujos Animados*. p. 301 Barcelona: Ediciones Omega

Instituto Mexicano de Cinematografía (2008) Informe de Autoevaluación 2008. México: Imcine
Recuperado: http://www.imcine.gob.mx/OBLIGACIONES/INFORMES/informe_2008.pdf

Instituto Mexicano de Cinematografía (2010) Informe de Autoevaluación 2010. México: Imcine
Recuperado: http://www.imcine.gob.mx/OBLIGACIONES/INFORMES/informe_2010.pdf

Lerner, V. (1993) *La vida de un niño en tiempos de la independencia*. Colección El tiempo vuela. México: Instituto Mora

Manos Libres, periodismo con sentido (2010). No. 34. Batallón 52, arman la animación tapatía. México: Jalisco
Recuperado: <http://manoslibresgdl.com/articulo/34> y <http://manoslibresgdl.com/quienes>

Martínez-Salanova, E. (2003). *Aprender con el cine, aprender de película: Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. España: Grupo Comunicar

Martínez-Salanova, E. *El cine de animación*.
Recuperado:
<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiacineanimacion.htm>

Mauri, T. (2000). “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento”. En Coll, C. *El constructivismo en el aula*. España: Grao

Niños en la Independencia.
Recuperado: <http://www.inah.gob.mx/es/boletines/2227-ninos-en-la-independencia>
Abril 29 del 2018

Pagés, J. y Santisteban, A. (1994). *Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història*. En Argilès, A. (et. al.) (eds.). *I Jornades de Didàctica de les ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Pp. 110 – 165. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Pereyra, C. (1976). *El sujeto de la historia en Dialéctica*, año 1, no. 1, (pp. 71-91). México: Universidad Autónoma de Puebla

Pérez, E. (2015). *El uso didáctico de la imagen cinematográfica: Estado de la cuestión*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/310/31045570041/>

Proceso.com.mx (2009). México
Recuperado: <http://www.proceso.com.mx/83891/independencia-y-revolucion-en-cortos-animados>

Purepero historia. (2013) *Los Zacatecanos: Víctor Rosales y Familia*. Trabajo leído en la Reunión Ordinaria Mensual de La Asociación de Cronistas Zacatecanos, realizada en chalchihuites, Zac., el día 27 de marzo del año 2010. Recuperado de: <https://www.facebook.com/PUREPERO-HISTORIA-159156330814625/> Abril 25 del 2018

Rodríguez, M. (2011). *Animación una perspectiva desde México*. México: Centro Universitario de Estudios Cinematográficos

Rüsen, J. (2001). *¿Qué es la conciencia histórica? Un enfoque teórico para la evidencia empírica*. Canadá: Universidad Brithis Columbia

Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y Praxis de Su Enseñanza en México*. México:UNAM

Santisteban, A.; Pagés, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En Casas, M. Y Tomás, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, 468/129-468/183. Barcelona: Wolters Kluwer Educación

Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío y Asociados no.14 (pp.34-56). Argentina: Universidad Nacional de la Plata

Santisteban, A.; Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Clío & Asociados, n°18-19, 249-267.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Dialogo andino* no.53 (pp. 87'99). Argentina: Universidad Nacional de la Plata

Sartori, Giovanni (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. México: Taurus

Secretaria de Educación Pública (2010) Comunicado 127. Se presentan actividades culturales para el bicentenario de la Independencia y el centenario de la Revolución Mexicana. México: SEP

Recuperado: <https://sep.gob.mx/es/sep1/C1270810#.WQYzCSh9u8s>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan y Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica. Primaria. (pp. 153 – 154). México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*.

Recuperado: <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-4to-primaria.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016) Libro de texto gratuito *Historia Cuarto grado* (ciclo escolar 2016-2017). México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2016) Libro de texto gratuito. *Historia Quinto grado* (ciclo escolar 2016-2017). México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2016) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2017a) Modelo Educativo para la Educación Obligatoria educar para la libertad y la creatividad. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2017b) Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP

Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: A framework for assessment in Canada. Canadá: Centre for the study of historical consciousness

Sorlin, P. (2005). "El cine, reto para el historiador", *Istor*, núm 2

Recuperado: http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier1.pdf

Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución (2009). México: CONACULTA (Video)

Sosenski, S. (2015) *Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?* Revista Tempo e Argumento, vol. 7, núm. 14, enero-abril, 2015, pp. 132-154. Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina

Sosenski, S. (2014) *Entrevista con Susana Sosenski* Revista Angelus Novus, año V, vol. 8, pp. 13-30. Brasil: Universidade Federal do Paraná

Vázquez J. (1975) *Nacionalismo y Educación en México*. México: Colegio de México

ANEXOS

Anexo 1

Cine de animación

Existe material bibliográfico que contiene la historia de la animación con datos cronológicos y listas de largometrajes de animación, así como algunos estudios que presentan cuestiones técnicas sobre la producción de animaciones; sin embargo, no se encontraron documentos con aportes teóricos que permitan categorizar ampliamente el cine de animación, los resultados evidenciaron la escasa documentación al respecto.

Para establecer esta categoría recurrí a dos definiciones: la primera del animador norteamericano Gene Deitch que lo define como: “La animación cinematográfica es el registro de fases de una acción imaginaria creadas individualmente, de tal forma que se produzca ilusión de movimiento cuando son proyectadas a una tasa constante y predeterminada, superior a la de la persistencia de la visión en la persona”⁸²; por otro lado, la definición de Norman MacLaren quien expresó que “el cine de animación es, sobre todo, el movimiento dibujado, no unos dibujos que se mueven”. (Halas y Manvell. 1980, p. 301).

Las anteriores definiciones sirvieron para determinar que el término es empleado para explicar el proceso cinematográfico utilizado para dar la sensación de movimiento a imágenes, dibujos, figuras, recortes, objetos, personas, imágenes computarizadas o cualquier otra cosa que la imaginación pueda crear, fotografiando o utilizando minúsculos cambios de posición para que, por un fenómeno visual, conocido como persistencia retiniana, el ojo humano capte el proceso como un movimiento real.

⁸² En: <http://collageanimado.blogspot.com/p/historia-de-la-animacion.html>

En el cine de animación se producen las imágenes una por una (mediante dibujos, modelos, objetos y otras variadas técnicas), para que al proyectarse consecutivamente se produzca en quien lo ve la ilusión de movimiento, mientras que el cine de imagen real registra imágenes captadas en movimiento continuo y las reproduce descomponiendo este movimiento en cierto número de imágenes por segundo (24 fotogramas por segundo).

En el cine de animación el movimiento no existe previamente sino que se crea con la unión de todas las imágenes durante la proyección, de ahí la importancia en que el animador cuente con la habilidad requerida para saber imaginar el movimiento.

Anexo 2

Programas y propuesta curricular para la asignatura de Historia en educación básica

Programa de estudios 1993	Programa de estudios de la RIEB 2011	Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017)	Grado escolar
<p>Historia de la entidad. Desde el poblamiento del continente americano hasta el siglo XX</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La entidad - Introducción al estudio de la historia - La historia de la ciudad de México: Época prehispánica Época colonial Siglo XIX Porfiriato y Revolución - El distrito Federal contemporáneo 	<p>Historia del Distrito Federal</p> <p>La entidad donde vivo</p> <p>Bloques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi entidad y sus cambios - Los primeros habitantes de mi entidad - El Virreinato y la Independencia en mi entidad - Mi entidad de 1821 a 1920 - Mi entidad de 1920 a principios del siglo XXI 	<p>Historias, paisajes y convivencia en mi localidad</p> <p>Ejes y temas:</p> <p><u>¿Cómo somos?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué compartimos? - ¿Cómo viven las personas y cómo vivían antes? <p><u>¿Dónde vivimos?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es el lugar que habitamos? - ¿Cómo ha cambiado el lugar donde vivimos? <p><u>¿Cómo nos organizamos?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se organizan y participan las personas? 	3º Primaria
<p>Historia de México</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Prehistoria - El México antiguo - Descubrimiento y Conquista - El México Virreinal - La Independencia - De la Independencia a la Reforma - La consolidación del Estado mexicano - La Revolución mexicana - El México contemporáneo Anexos Símbolos patrios y Vista al futuro 	<p>Historia de México</p> <p>Bloques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Del poblamiento de América a los inicios de la agricultura - Mesoamérica - El encuentro de América y Europa - La formación de una nueva sociedad: el virreinato de Nueva España - El camino a la independencia 	<p>Historia de México</p> <p>Ejes y temas:</p> <p><u>Construcción del conocimiento histórico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo y para qué estudiamos Historia? - El tiempo y el espacio - Contar y recordar la historia - Las cosas que cambian y las cosas que permanecen - UCA. Yo también tengo una historia <p><u>Civilizaciones</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasado-presente - Panorama del periodo - Orígenes de la agricultura y de la vida aldeana - ¿Cómo surgió la civilización en el México antiguo? - Ciudades y reinos - ¿Cómo fue la conquista de México Tenochtitlan? <p><u>Formación del mundo moderno</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasado-presente - Panorama del periodo - Economía colonial e instituciones virreinales - UCA: La evangelización de la Nueva España - Nueva España: diversidad cultural y comunicación con el mundo 	4º Primaria

Historia Universal	Historia de México Bloques: - Los primeros años de vida independiente - De la Reforma a la República Restaurada - Del Porfiriato a la Revolución Mexicana - De los caudillos a las instituciones (1920 -1970 - 1982) - México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI	Historia de México Ejes y temas: <u>Formación de los Estados nacionales</u> - Pasado-presente - Panorama del periodo - Fin de la Nueva España y el desarrollo de la guerra de Independencia - UCA: Actores y proyectos en la Independencia de México - El nacimiento de una nueva nación y la defensa de la soberanía - El triunfo de la República - La vida cotidiana en el siglo XIX <u>Cambios sociales e instituciones contemporáneas</u> - Pasado-presente - Panorama del periodo - El progreso económico y la injusticia social en un régimen autoritario - El estallido de la Revolución y sus distintos frentes - UCA: ¿Qué papel desempeñó mi región en la Revolución mexicana y cuáles fueron las consecuencias? - La Constitución de 1917 y la consolidación del Estado posrevolucionario - El arte y la cultura popular en la construcción del México del siglo XX <u>Construcción del conocimiento histórico</u> - ¿De qué manera nuestra historia explica lo que somos y lo que podemos ser? - ¿Para qué sirve la historia?	5° Primaria
Historia de México El Siglo XIX. Temas: - La Revolución de Independencia - La consumación de la Independencia - Los primeros años del México independiente - La Reforma - La consolidación del Estado mexicano El siglo XX. Temas: - La Revolución mexicana - La reconstrucción del país - La consolidación del México contemporáneo	Historia universal	Historia del mundo	6° Primaria
		Historia del mundo	1° Secundaria

<p>Historia Universal</p>	<p>Historia Universal</p>	<p>Historia de México Ejes y temas: <u>Construcción del conocimiento histórico</u> - Pasado-presente - La variedad de las fuentes históricas - Hechos procesos y explicación histórica - El conocimiento histórico en un país colonizado <u>Civilizaciones</u> - Pasado-presente - Panorama del periodo - Los indígenas en el México actual - La civilización mesoamericana y otras culturas del México antiguo - UCA: La vida urbana en Mesoamérica - Los reinos indígenas en vísperas de la Conquista española <u>Formación del mundo moderno</u> - Pasado-presente - Panorama del periodo - Política e instituciones del virreinato - El complejo minería-ganadería-agricultura - UCA: La vida cotidiana en la Nueva España - El patrimonio cultural y artístico de la etapa virreinal</p>	<p>2° Secundaria</p>
<p>Historia de México Temas: - Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica - La Conquista y la Colonia - La independencia de México - Las primeras décadas de vida independiente, 1821 – 1854 - Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854 – 1875 - México durante el Porfiriato - La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910 - 1940 - El desarrollo del México contemporáneo, 1940 - 1990</p>	<p>Historia de México Bloques: - Las culturas prehispánicas y la conformación del virreinato de Nueva España - Nueva España, desde su consolidación hasta la independencia- - Del México independiente al inicio de la revolución mexicana (1821-1910) - La revolución mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982) - México en la era global (1982-actualidad)</p>	<p>Historia de México Ejes y temas: <u>Formación de los Estados nacionales</u> - Pasado-presente - Panorama del periodo - Independencia, soberanía y nación - El Estado, la Constitución y las Leyes de Reforma - La identidad nacional - Poder desigual y sociedad desigual <u>Cambios sociales e instituciones contemporáneas</u> - Pasado-presente - UCA: La Revolución mexicana - Panorama del periodo - Revolución y justicia social - El Estado y las instituciones - UCA: La década de 1960. Progreso y crisis - Democracia, partidos y derechos políticos - Fortalecimiento de la democracia - El arte y la literatura en México de 1960 a nuestros días <u>Construcción del pensamiento histórico</u> - Permanencia y cambio en la historia - Los principales obstáculos al cambio en México</p>	<p>3° Secundaria</p>

Material elaborado por la autora con base en la revisión de los LTG y los documentos SEP: Planes y programas 1993, Programas de estudio 2011 y Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016.

Anexo 3

Participantes, mapeo de los cineminutos

- Participantes

Isaac Toporek comenta que “se optó por no dejar de incluir al menos un relato referente a cada uno de los más importantes personajes de cada época”, al respecto Maricarmen Tostado refiere “aunque nuestro proyecto no consistía en ver personajes, si había que balancear... ...si quisimos un poco que todos los protagonistas de la historia nacional estuvieran representados”. (Idem)

Aunque los personajes más relevantes del proceso de Independencia ocupan el protagónico en la serie, lo que se muestra en los cineminutos deja ver lo cuidadoso del proyecto en no optar por mantener sólo la visión oficial de la historia, aquella que durante generaciones se nos ha presentado en los libros de texto. Los momentos seleccionados de los grandes héroes reconocidos, como Hidalgo, Morelos e Iturbide entre otros, fueron elegidos por ser poco difundidos o inéditos.

El otro grupo, a cargo de Octavio Jiménez como Asesor histórico, dio solución a los pormenores de investigación que se suscitaron durante el proceso de producción en Guadalajara, trabajó directamente con los creativos de Batallón 52 para la creación de los cineminutos.

De los 52 cineminutos totales, 26 fueron financiados y producidos con la participación de Canieti, Ijalti y Coecytjal⁸³ organismos de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Los 26 restantes fueron auspiciados y supervisados por Imcine.

⁸³ Cámara Nacional de la Industria Electrónica de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información (CANIETI), Instituto Jalisciense de las Tecnologías de la Información (IJALTI) y Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECYTJAL).

Durante el año 2009 se capacitó a 150 jóvenes bajo la tutela de Rodolfo Guzmán, gerente de producción de Batallón 52, cuya función consistió en mediar entre los productores y los creativos, coordinar el proceso de todos los cineminutos y encontrar la mejor ruta para cubrir las expectativas de los realizadores dentro de los límites de tiempo puestos por los productores.

Se diseñó un esquema de trabajo con cinco equipos dirigidos por cineastas de Guadalajara con una trayectoria reconocida a nivel nacional e internacional en la industria de la animación, ellos son los directores de animación Rita Basulto, Karla Castañeda, René Castillo, Rigo Mora(†) y Luis Telléz. Cada director dio su visión particular al cortometraje que dirigió, de ahí la variedad de estilos en la animación; y trabajó con dos correalizadores, en conjunto tuvieron a su cargo al personal responsable de cada parte del proceso que demanda la animación digital en 2D.

La escritura de guiones estuvo a cargo de Omar Mustre (coordinador), Eusebio Balderas y María Antonia Yanes, para el coordinador la elaboración de los guiones resultó un trabajo arduo y único por tratarse de plasmar las historias en no más de 60 a 90 segundos:

Mustre comenta “el equipo de investigación proporcionó las anécdotas para cine, las cuales abarcaban alrededor de cuatro o cinco páginas cada una, y las teníamos que concretar en un minuto sin traicionar el objetivo básico y guardar la fidelidad, porque finalmente lo que se ve en pantalla está plenamente documentado, todo tiene una base histórica firme”. (Proceso, 2009)

- Mapeo de los cineminutos

La información correspondiente a este apartado ha sido recopilada con base en fuentes hemerográficas, revista Proceso e informes oficiales de Conaculta, Imcine y la Comisión Organizadora para el Bicentenario de la Independencia Nacional y Centenario de la Revolución Mexicana.

A continuación presento la ruta de exhibición/distribución nacional e internacional de la serie *Suertes, Humores y Pequeñas Historias de la Independencia y la Revolución*.

“Aproximadamente 68 millones de personas han disfrutado los cortos animados de *Suertes, humores y pequeñas historias de la Independencia y la Revolución*, que se han exhibido durante todo el año en los principales estrenos comerciales en las salas de cine de la República, los festivales cinematográficos del país y una decena de festivales internacionales”. (CONACULTA, 2010, p.90)

La exhibición de los cineminutos inició el 7 de octubre de 2009 como parte de las actividades de la séptima edición del Festival Internacional de Cine de Morelia, llegando al público especialista nacional e internacional; con el apoyo de Imcine se proyectaron los primeros cinco títulos relacionados con la Independencia: *El Tartufo de Hidalgo, La linterna mágica, El país del juego, Viruela o Bizcocho y El arte de la fuga de Fray Servando*.

En Guadalajara, se llevó a cabo la premier de los mismos cinco títulos en Cinépolis, con esto, la empresa mexicana se sumaba a los festejos del Bicentenario de la Independencia de México acercando esta producción al público comercial con la exhibición de uno de los cineminutos en cada una de sus 2,300 salas del país a partir del 15 de octubre de 2009. (CineToma, 2010). También se pensó en el público televidente y a partir de la primer semana de octubre se incluyó la transmisión de la serie en la programación de Canal 22, al finalizar el noticiario cultural Noticias 22.

Para noviembre de 2009 Conaculta anuncia que dentro de los eventos conmemorativos del centenario de la Revolución mexicana, se llevaría a cabo en la Plaza de Armas de Querétaro la premier de los primeros títulos referentes a esa etapa histórica.

(CONACULTA, 2010). Durante ese mismo año se inició el Festival Internacional de Animación Cut Out de Querétaro, y para su primera versión éste se unió a las celebraciones realizando una función especial al aire libre de la serie. (CONACULTA, 2009)

De acuerdo con datos proporcionados por Imcine en su informe de 2010, en el mes de marzo de ese año, en el 25º Festival Internacional de Cine de Guadalajara, se realizó una presentación especial en el Teatro Diana para la exhibición de los 26 cortometrajes patrocinados por el Instituto (el resto de los cortos que completaron los 52 totales, no fueron presentados ni exhibidos en salas cinematográficas del país).

La difusión en el entonces Distrito Federal, se llevó a cabo mediante el programa “Cine Bicentenario en tu Delegación”, con el que se ofrecieron funciones gratuitas en espacios públicos, durante el periodo vacacional de diciembre de 2010.

Por su parte, la Comisión Organizadora de la Conmemoración de los festejos para el Bicentenario y Centenario, en su cartelera del 2010 anunció que en el mes de mayo se estrenarían en los cines nacionales los títulos *Se prohíbe volar papalotes* (Independencia) y *El cañón del parque* (Revolución). En la misma fecha se anunció que *El tartufo de Hidalgo*, *Mil fusiles*, *El orden en bata y chinelas* y *Se prohíbe volar papalotes* se transmitirían en 4470 vuelos de Aeroméxico correspondientes a 48 rutas nacionales e internacionales. (Comisión, 2010)

Los representantes del proyecto asistieron a diversos festivales; el primer evento fílmico a nivel internacional donde Imcine en conjunto con la Canieti organizó una proyección especial (el 2 de febrero de 2010) para mostraron los cineminutos fue en el Festival 25 Short Film Market, en el marco del festival de cine de Clermont Ferrand, en París, Francia. La exhibición en dicho festival era clave ya que este mercado es considerado uno de los más importantes en su género, al albergar cortometrajes de ficción, animación, documentales y experimentales de todo el mundo. (Imcine, 2010)

También en Francia (el día 13 de febrero) en el Forum Des Images, en París, se hizo otra presentación donde se proyectaron 16 cortos subtítulos en francés; y en junio fueron exhibidos en el Festival de cine de animación de Annecy. (Manos, 2010). Para el mes de mayo como parte del Festival Internacional de Cine de Cannes, Francia; se presentaron los 26 cineminutos en el Short Film Corner, evento de la industria cinematográfica enfocado al cortometraje en el marco del Marché du Film. La información de los cortometrajes se programó tanto en la videoteca digital como en el catálogo del evento, contando con alrededor de 250 visionados (especialistas de cine y gente acreditada al mercado). (Idem)