



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**TÍTULO DE LA TESIS:**

**LA RESIGNIFICACIÓN DEL HECHO HISTÓRICO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA  
ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MÉXICO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DEL  
ESTADO DE MÉXICO**

**PRESENTA**

**ISRAEL ALEJANDRO RAMÍREZ FLORES**

**TUTOR:**

**DR. XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA**

**CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2020**

***A Diana Laura del Ángel Pérez,  
por generar la escritura de nuestra historia y ser  
el motivo para seguir.***

***A mi madre Elena Flores Tranquilino,  
por ser mi ejemplo en todo momento.***

***A las doctoras Gabriela Margarita Soria López,  
María Rosa Gudiño Cejudo, Julia Salazar Sotelo, y  
los Doctores Xavier Rodríguez Ledesma y  
Fernando Osnaya Alarcón,  
por ser ellos mismos paradigmas de y en la educación.***

***A mis amigos, alumnos y todos los que creen en mí,  
para que la historia sea lugar de encuentros y desencuentros.***

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. CATEGORÍAS ANALÍTICAS PARA LA CRÍTICA DE LA HISTORIA ESCOLAR.....</b>	<b>17</b>
1.1. Historización de la historia: el poder como fundamento de la escritura histórica .....	21
1.2. Resignificación del conocimiento histórico .....	28
<b>CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....</b>	<b>41</b>
2.1. Los criterios teóricos del diseño de la estrategia didáctica.....	42
2.2. Presentación y sugerencias en el uso de las fuentes.....	53
2.3. Formación de evaluación .....	61
2.4. Planeación didáctica.....	68
<b>CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA “CONSTRUYENDO LA OTRA HISTORIA” .....</b>	<b>77</b>
3.1. Primera sesión.....	78
3.2. Segunda sesión.....	88
3.3. Tercera sesión .....	97
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....</b>	<b>107</b>

<b>4.1. Sesión del 2 de marzo de 2020.....</b>	<b>109</b>
<b>4.2. Sesión del 5 de marzo de 2020.....</b>	<b>120</b>
<b>4.3. Sesión del 9 de marzo de 2020.....</b>	<b>129</b>

<b>CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA: CONSTRUYENDO LA OTRA HISTORIA.....</b>	<b>139</b>
--	------------

<b>CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>145</b>
-------------------------------------	------------

<b>FUENTES CONSULTADAS .....</b>	<b>150</b>
----------------------------------	------------

<b>APÉNDICE A: LECTURAS UTILIZADAS EN LA ESTRATEGIA.....</b>	<b>160</b>
--	------------

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se concretó en la elaboración y puesta en marcha de una propuesta didáctica que tiene como objetivo principal hacer visible, para los estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) que cursan la Educación Media Superior (EMS) y, en particular, la asignatura de Historia de México en el tercer semestre, la diversidad de narrativas históricas, en palabras de Michel De Certeau, *la multiplicidad de relatos en los que el proceso explicativo interviene como erosión, desplazamiento y modificación en el campo del relato histórico* (1984, p. 24); narrativas que han sido olvidadas y suprimidas del programa de estudios de la asignatura de Historia de México I, invisibilizando la diversidad de las comunidades indígenas y generando una violencia simbólica al ocultarlos de la historia ensañada en este centro educativo, pero también permitiendo la violencia física, racial y de clase.

Se trata de romper con un contrato educativo centrado en el enciclopedismo dominante en la enseñanza de la presente asignatura, pero también de visibilizar ante los jóvenes estudiantes las distintas posibilidades de lectura e interpretación sobre los acontecimientos del pasado, con el objetivo de que ellos puedan empezar a identificar un elemento fundamental: la historia impartida en este centro escolar es tan solo una de diversas posibles formas de acercarse al estudio y explicación de los hechos pasados, la cual repercutirá en la forma en que ellos y la sociedad se visualiza en el presente y, por ende, en la manera de comprender diversos

problemas sociales contemporáneos como la discriminación en sus diversas variantes (racial, de género, de clase, etc.).

El programa de la asignatura de Historia de México I señala entre sus fundamentos que su carácter formativo, tanto en el aspecto disciplinar como en el transversal, se propone: *mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, favoreciendo de esta forma una educación incluyente y con equidad* (Programa de la asignatura de Historia de México I, 2018, p. 4), pero en su contenido no aborda temáticas que ahonden en el reconocimiento de la diversidad de las comunidades indígenas ni en actitudes de comprensión hacia su cultura, por el contrario, se busca homogeneizar el discurso histórico en aras de la conformación de la identidad nacional.

De acuerdo a lo anterior, se propone con este trabajo de tesis, una enseñanza de la historia que visibilice a los indígenas que padecen en carne propia la exclusión y discriminación no solo de su voz dentro de las narrativas históricas hegemónicas, sino hoy en su vida diaria debido a su forma de vestir, sus creencias, su género, lengua, orientación sexual y un largo etcétera. En resumen, estoy convencido de que es posible avanzar en la disminución y erradicación de las bases en las que se asienta la discriminación, si desde la enseñanza de la historia se asume la responsabilidad académica (y política) de mostrar que la historia que se enseña y aprende a lo largo de la educación Media Superior representa solamente una voz, la preponderante dentro de una relación de ejercicio del poder, frente a la cual, las voces minoritarias son desplazadas y marginadas. De tal forma, de acuerdo

con los citados fundamentos del programa de estudios, estos deberían hacer suyas dichas preocupaciones y, por ende, plasmarlas explícitamente tanto en el tipo de acercamiento historiográfico como en los temas elegidos para ser estudiados, cuestiones a las que la presente tesis con su correspondiente propuesta didáctica pretende coadyuvar.

Esas historias excluidas de la voz imperante están constituidas por un conjunto de elementos como las narraciones, personajes, selección de hechos e interpretaciones, algunos contextos, fechas y otros elementos que han sido minimizados y devaluados, cuando no completamente excluidas, en su sentido e importancia para justificar su olvido en el programa de esta asignatura. Han sido desplazadas del protagonismo de la narrativa oficial implícita en los temas, ignoradas dentro de las periodizaciones, suprimidas del conjunto de los actores protagonistas y no reconocidas en los acontecimientos abordados en la enseñanza de la historia del COBAEM.

Es sabido que, en términos generales, la historia que se enseña a lo largo del sistema educativo denota un interés manifiesto por destacar acontecimientos políticos y promover personalismos que apuntalen los elementos necesarios para la construcción de una identidad nacional y un determinado proyecto político. El protagonismo tradicional de ciertos héroes es el centro de la narrativa escolar como si sólo los sujetos individuales hicieran historia bajo determinadas circunstancias, ellos de forma individual sin apoyo de las masas u otros personajes fundamentales en la acción social.

La narrativa nacional invisibiliza a los indígenas fuera de los límites de la historia, se les suprime en su persona, en su participación y en su influencia en los hechos, priorizando sólo algunos acontecimientos y actores que sirven a los intereses identitarios, pues éste es *el factor decisivo en la promoción del sentimiento de solidaridad que constituye la comunidad nacional* (Weber, 2004, p. 40). Ello explica las razones por las cuales el Estado hace valer su fuerza para usar e imponer un discurso histórico específico, invisibilizador de las minorías, en interés del carácter nacional, justificando (negando, invisibilizando) así el despojo abusivo y la violencia discriminatoria hacia las comunidades indígenas.

Se ve claramente que la historia nacional impartida en el COBAEM tiene una importancia para el Estado en tanto se *fomenta en el alumnado la identidad nacional* (DGB, 2018, p. 6), a fin de establecer una memoria histórica única, conformada por una sola voz. Ante ello se debe de cuestionar: ¿cómo lograr la meta del reconocimiento del otro para incidir en prácticas no discriminatorias con un contenido temático que no lo aborda?

Se considera como primer planteamiento ante tal interrogante, no pretender negar la función política del discurso histórico oficial de los programas educativos, pero tampoco es posible aceptar ciegamente (e invisibilizar) los problemas y las consecuencias sociales que esa concepción de la historia nacional genera en la forma en que los estudiantes construyen su noción de los otros (los diferentes, los excluidos de la narración vigente) y de sus historias. Por ello, se propone la necesidad de ejercer el pensamiento crítico, se entiende por éste una preparación racional para someter a juicio las creencias generadas por el mismo discurso



histórico, así como el *contraste de fuentes para generar una interpretación justificada* (Boisvert, 2004, p.17-18); de este modo, se cuestiona la historia del COBAEM para poder avanzar paulatinamente en la manera en que se enseña la historia nacional en aras de visibilizar a los otros actores, narrativas y problemas. De tal manera que con el sólo hecho de poner un signo de interrogación a la historia que hoy en día se enseña y se aprende en esta institución, sea posible empezar a construir un proceso paralelo para desocultar a los indígenas que también forman parte de los procesos históricos, y que tienen sus propias historias, diferentes e incluso ajenas a la noción de construcción de un Estado nación.

Lo hasta aquí desarrollado sirve de antecedente para comprender que la finalidad de la estrategia de lectura aquí elaborada pretende fracturar el discurso histórico establecido en el programa de historia que se imparte en el COBAEM, porque la enseñanza de la historia de este subsistema de EMS transmite de manera intencional y continua a las nuevas generaciones, una red básica de símbolos - tradiciones, efemérides, conmemoraciones, desfiles, entre otros- que constituyen a un ciudadano específico de acuerdo con las aspiraciones del orden político (Vázquez, 1970, p. 9).

De tal forma, estamos convencidos de que, desde la enseñanza de la historia bajo la propuesta aquí realizada, es necesario que los estudiantes generen un proceso de resignificación, esto es, la construcción de un sentido de la historia a través del contraste de fuentes, ello implica un acercamiento a las narraciones ocultas, el uso de fuentes diversas que no necesariamente serían validadas o legitimadas desde un noción específica de lo que es la historia y su construcción,

pero que sin duda son muy útiles para formular preguntas, desde otros lugares y, por supuesto, asumiendo las categorías de la historización y la resignificación que problematicen la historia escolar desde otra manera (distinta a la de corte positivista y cuantitativa) tal y cómo dice Aguirre Rojas: hay que hacer y difundir una historia distinta (2008, p. 18-20). Es pertinente aclarar que mi propuesta no pretende ser absoluta ni asumirse como única, simplemente es una alternativa más para dar cuenta de otras narrativas y, por lo tanto, de la ausencia de éstas en la historia institucionalizada del COBAEM.

Ahora bien, son dos los ejes que permiten articular y dar sentido a una secuencia de actividades que llevan a la meta de visibilizar y construir narrativas. El primer eje es el de la *historización* que tal y como se entiende en este trabajo sigue la perspectiva de Michel de Certeau, es decir, el proceso de comprensión en el que el actual discurso histórico científico se constituyó *como la única voz legítima* (2006, p. 86) para la comprensión del pasado y, por ende, su adaptación a la historia que se enseña en la escuela como la interpretación oficial para ser escuchada y aprendida, misma que se explica en función de intereses y necesidades sobre políticas específicas que, a su vez, deben ser ubicadas y explicadas en su gestación y desarrollo histórico. Sobre ello ahondaré en el capítulo primero.

El segundo eje se deriva del anterior, este es la *resignificación*, y para Jacques Derrida, es *una estrategia de lectura para inverir las posiciones de la historia subordinada* (1989, p. 69), en efecto, a partir del hecho histórico o también llamado centro porque es colocado en una posición protagónica por una institución o poder, lleva a todas aquellas historias que no coinciden con el poder a la periferia.

Esta estrategia, de acuerdo a este filósofo, permite la interpretación e integración de las historias periféricas o excluidas para posibilitar la comprensión de la realidad y de su conocimiento desde las voces silenciadas.

En otras palabras, el acto de *historizar* obliga a ubicar los términos políticos y epistémicos en los que el conocimiento se crea y valida, abriendo la puerta para repensar desde otra parte no solo los hechos rescatados por esa narrativa histórica escolar sino, en primer lugar, a esa narrativa y sus razones por las cuales se ha constituido como la única, esto es resignificar todo el conocimiento del pasado, dentro del cual se encuentra el impartido en la escuela. Evidenciar estas dos posiciones de historias, la oficial y la suprimida, implica cuestionar los motivos por los cuales ha sido ocultada, éstos pueden ser epistémicos o acatados por un poder que lo determinó así. La enseñanza y el aprendizaje de la historia, por tanto, implica hacer tal ejercicio de búsqueda, análisis, lectura y resignificación de toda narración que se haga pasar por hegemónica, por ello, señala Roger Chartier, aprender historia es crear *la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado* (2007, p. 22).

Esta perspectiva teórica desarrollada con mayor profundidad en los primeros capítulos del presente trabajo proporciona el soporte teórico a la propuesta didáctica realizada, la cual, insisto, tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de registrar e identificar la existencia de esa posibilidad de conocer otras narrativas, otras formas de concebir la historia y avanzar en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico. Si la propuesta es eficiente en lograr ese objetivo

aparentemente mínimo, ella habrá ayudado a dar un paso muy importante en el proceso de visibilización de algo que anhela ser invisible, lo cual redundará en empezar a abrir el horizonte de análisis (histórico, social, político) de esos jóvenes estudiantes: Ser capaces de decir con conocimiento de causa que existen otras narraciones y escrituras de la historia.

Ahora bien, el desarrollo del pensamiento crítico se encuentra estrechamente relacionado con la finalidad de la enseñanza de la historia, por lo que la pregunta esencial que impera en la práctica docente de esta asignatura gira en torno a la utilidad y función de los conocimientos históricos, es decir, al para qué enseñar y aprender historia. Así, desde la propuesta de la resignificación se pretende ayudar al proceso de desarrollo del pensamiento crítico en virtud de que se estará fomentando:

- El ejercicio de contrastar la información de fuentes históricas para cuestionar el discurso histórico nacional legitimado desde los centros escolares, así el alumnado podrá construir su propia interpretación histórica.
- La posibilidad de problematizar los contenidos que pasan como verdades inamovibles o únicas en tanto los programas no se alejan del carácter patriótico, político y económico.
- La necesidad de reflexionar sobre la importancia social de la historia en una sociedad caracterizada por la diversidad.

- La visualización y comprensión de los problemas o acontecimientos que generaron las narrativas que se transmiten de forma hegemónica y subalterna.
- El cuestionamiento crítico sobre, por ejemplo, las ceremonias históricas conmemorativas (efemérides) a partir de la información del uso de fuentes históricas para la enseñanza de historia.

De acuerdo a lo anterior, la presente propuesta puede ser pensada como una estrategia que avanza en lo que hoy en día algunas corrientes historiográficas sobre enseñanza de la historia identifican como aprender a pensar históricamente, bajo la premisa de construir valoraciones y reflexiones sobre los diferentes argumentos, o afirmaciones usados del pasado para describir nuestras sociedades presentes. (Prats, Joaquim. 2001; Plá, Sebastián. 2005; Santisteban, Antoni. 2009).

Es necesario enfatizar que pese a la importancia que tiene la formación en pensamiento crítico dentro del programa de la asignatura de historia de México, no se especifica qué es o qué se entiende por dicho pensamiento, al respecto se lee:

La asignatura de Historia de México I tiene como propósito desarrollar en el alumno la conciencia de ser un sujeto crítico partícipe de la construcción de su realidad además de dotarlo de conocimientos relevantes y pertinentes sobre el devenir histórico de nuestro país, a partir de las diferentes teorías sobre el poblamiento de América y los primeros asentamientos humanos en el territorio que actualmente ocupa México (Programa de estudios de Historia de México I, 2018, p. 6).

Lo primero que salta a la vista en el análisis es que, si bien se busca desarrollar a un sujeto crítico, no existe definición alguna sobre qué tenemos que entender por crítico y, por ende, cómo es y qué se espera de un sujeto crítico, ni tampoco, obviamente, cómo lograrlo. Por lo tanto, este trabajo se orienta a iniciar el proceso de desarrollo de pensar de manera crítica como finalidad de la enseñanza

y el aprendizaje de la historia. Frente a esa laguna programática y tomando en cuenta los múltiples sentidos que adquiere el término (Campos, 2007; Díaz Barriga, 2001), en la presente propuesta se entiende por pensamiento crítico aquel que se concreta en una preparación racional, un ejercicio para someter a juicio las creencias formadas desde el mismo discurso histórico, así como el contraste de fuentes para generar una interpretación justificada desde el propio devenir histórico (Boisvert, 2004).

Tal concepción va de la mano y es consecuente con el ejercicio de la resignificación e historización, pues lo que se busca es diluir la naturalidad con la que se asume la historia enseñada en el COBAEM, no eliminarla o prescindir de la misma, sino a partir de una determinada forma de leer las fuentes, el estudiante contraste la información para colocar un signo de interrogación al discurso histórico y explicar otras posibles narraciones para asumir un pensamiento distinto del enseñado a través de la historia de esta institución.

El trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero de ellos, se aborda a detalle los aspectos de la resignificación e historización, además de presentar los argumentos sobre el ejercicio de poder implícito en la historia; así, en lugar de primar los aspectos epistémicos se asume el adjetivo científico como si por sí solo constituyera algo incuestionable; por otro lado, también se sistematizan los elementos de la resignificación aplicables al aula y no por ello menos relevantes al trabajo de Jacques Derrida o Michel de Certeau, todo lo contrario, porque se ponen en marcha dentro de una secuencia de actividades para promover una enseñanza de la historia alejada de lo unidireccional y de la repetición de discursos unívocos.

En el segundo capítulo se expone el diseño de la estrategia, así, se enfatiza en los diversos elementos que ayudaron a sistematizar la propuesta, como el propósito de avanzar en la erradicación de problemas sociales como: a) la discriminación sobre los pueblos originarios, b) la ausencia de un sentido de pertenencia; inmediatamente se aborda el análisis y la explicación de la metodología cualitativa, en tanto considera características específicas para contribuir a la resolución de un problema.

El capítulo tercero detalla la secuencia de la planeación didáctica, por lo que explica cómo el contexto, la población y las intenciones del mismo programa, se articulan en las diversas actividades que intervienen en el proceso de historización y resignificación. Se destaca la presentación de tres planeaciones con su respectivo propósito que avanza en el resquebrajamiento de los discursos unívocos y, al mismo tiempo, visibiliza la otra historia. También se presentan y se describen las rúbricas que permiten evaluar los avances en la visibilización de la historia ocultada por la sombra de la Historia oficial.

En el cuarto capítulo se narra la manera en que se puso en marcha y se describen los productos y desempeños elaborados por los estudiantes, por tanto, se visibiliza la construcción de narrativas ocultas. Finalmente, en el último apartado, se hace un análisis y se hace mención de las recomendaciones necesarias para lograr la meta.

En el apartado de las consideraciones finales, se hace un balance crítico de lo que fue el proceso de realización de esta investigación y de los resultados generales que se obtuvieron con la propuesta de intervención, siempre

considerando los referentes evaluativos de los objetivos generales contemplados en este trabajo.

En resumen, esta tesis plantea la importancia del posible uso de una estrategia de resignificación aplicada a la enseñanza de la historia a fin de evidenciar la forma en que se escribió y consolidó la narrativa conocida como “historia escolar” en aras de empezar a superarla y avanzar hacia otros horizontes problematizadores y reflexivos. De tal forma con la propuesta aquí elaborada, aplicada y evaluada, se logran dos cosas: en primer lugar, aprender la historia señalada en el programa y habilidades del pensar históricamente, porque toda *resignificación* es una habilidad lectora que responde a sus propias necesidades. Así, se pretende que el alumno empiece a generar un pensamiento propio a través de esta acción crítica, ya que:

[...] resignificar parece significar ante todo desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también des sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso signifiante bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar el suelo, la herencia no pensada de la tradición (Derrida, 1989, p. 17).

Implementar dicha forma de comprender y acercarse a la realidad de los procesos de enseñanza de la historia no es menor, ni mucho menos fácil. De una experiencia en ese sentido dan cuenta las siguientes páginas.



## CAPÍTULO I

### CATEGORÍAS ANALÍTICAS PARA LA CRÍTICA DE LA HISTORIA ESCOLAR

La *Escuela de los Anales* evidenció que no hay una historia única, sino múltiples. Así, del dominio de una historia política, se pasa a una historia de costumbres, de clases sociales, de ideas, entre muchas otras. Bajo esta perspectiva, un docente de esta disciplina y, por supuesto, de cualquier nivel educativo, al revisar su programa de estudios debería de preguntarse: ¿por qué esta historia y no otra?, tal pregunta, implica una revisión a las finalidades planteadas para esta materia por parte del sistema educativo y ello derivará en la generación de los medios o modos para enseñarla.

Ahora bien, plantear el problema de la finalidad de la enseñanza de la historia implica hacer historia o trabajo de historiador, pues es necesario comprender cómo una historia de tantas otras llegó a posicionarse en un programa de estudios y cuál sería su relevancia en el presente, de lo contrario, se está legitimando un contenido histórico que –muy probablemente- incide en la organización social, en lo económico e incluso en lo personal y que puede ser perjudicial. Cuestionar la historia de un programa escolar, evitará que se adoctrine o se validen paradigmas que afecten a otros.

Actuar ciegamente como docente y repetir el mismo discurso histórico todos los años es, de cierta manera, no comprender el presente en el que se está, pues al no problematizar los fundamentos históricos de dicho contenido temático se

asume una verdad proveniente de dicha historia y, en consecuencia, se asume una interpretación como la única. Por tanto, pretender enseñar esta disciplina implica una relación cercana con el trabajo del historiador en tanto explica el presente de la narrativa histórica escolar.

Dicho lo anterior, para Michel de Certeau y Jacques Derrida, es fundamental problematizar la historia escrita –la que se enseña en las aulas- y las finalidades de la misma, pues de no hacerlo se normaliza un contenido que violenta la diferencia al homogeneizar. Para ejemplificar su propuesta, el primero de los autores propone una analogía del contenido histórico con las prácticas religiosas de los siglos XV y XVI, pues así como la gente asumía el discurso religioso como una verdad incuestionable para promover un comportamiento de sumisión a una autoridad, del mismo modo, la historia escolar ha cumplido un papel similar, esto es, he generado diversos estereotipos y comportamientos hacia las minorías, el progreso y el bienestar económico antes que el social. Por lo tanto, hay una suerte de catequesis histórica y, entonces, es necesario problematizar la historia enseñada en los centros educativos y evitar regresar al misticismo religioso, al respecto menciona De Certeau:

Según este modo de ver las cosas, los modos de comprensión de la historia [escolar] se encuentran en la misma posición que las ideologías o las creencias cristianas. Estas últimas representan solamente a la distancia mayor recorrida por la convicción que proporcionaba a un pasado sus principios de inteligibilidad y que hoy en día debe ser comprendido según otros puntos de referencia. La separación entre estas dos posiciones nos está señalando el problema mismo del proceso histórico: la relación entre el “sentido” que se ha convertido en un objeto, y el “sentido” que permite actualmente comprenderlo (2006, p. 50).

Para Derrida, por su parte, la historia institucional legitima una visión del pasado pero oculta otra, por lo que es necesario *desmontar la visión impuesta para*

*disolver el poder* detrás de la historia (1989, p. 66). Entonces, de acuerdo a lo expresado por este autor, lo fundamental es comprender la manera en que se vuelve inteligible el acontecimiento, no por convicción sino por medio del ejercicio histórico. En otras palabras, no se trata de seguir o repetir ciegamente la historia escolar de una institución, sino entender por qué tal narrativa debe ser enseñada en el presente. Así, es el cuestionamiento de los motivos que priman a una historia sobre otra, lo que genera la certeza para comprender el posicionamiento de una institución que legitima y se legitima en su carácter educativo y no se imponga por una cuestión de poder, de ideología, e incluso por simpatía, por ello, De Certeau señala en otra obra:

Pero no basta más que la convicción para que sea suficiente. Comportarse como si [el hecho histórico] existiese y porque es una fuente de beneficios nacionales o particulares, es sustituir subrepticamente la veracidad por lo utilitario, es suponer una convicción por la sola razón de que existe una necesidad, decidir una legitimidad porque se preserve un poder, imponer la confianza o el fingimiento a causa de su rentabilidad, reclamar la creencia en el nombre de las instituciones a las cuales se sirve debe ser el primer objetivo de una política. ¡Extraña inversión! Se expresa el apego a las expresiones y ya no más a lo que expresan; a los beneficios de una adhesión antes que a su realidad (1994, p. 24).

En efecto, no se trata de adherirse ciegamente a una narrativa histórica, sino de hacer lo que hace la historia, esto es, poner en tela de juicio el hecho que se asume como verdadero y buscar los medios que le permitan comprender la manera en que se constituyó tal acontecimiento, de este modo se evitará que la historia retroceda al mismo proceso en que eran interiorizados los discursos religiosos, esto es, ser aprendidos porque un poder (institucional como la Iglesia) decía que tenía que ser así. Para no correr el mismo riesgo con las instituciones escolares, se vuelve de suma importancia asegurarse que, si bien, la institución es un poder, busca fines –con la enseñanza y los aprendizajes de la historia- ajenos y contrarios a la

manipulación, pues para el autor en cuestión hay un riesgo al no evidenciar las contradicciones y coloca como centro de su crítica al lugar o institución educativa, pues:

La historia queda configurada en todas sus partes por el sistema con que se elabora. Hoy como ayer, está determinada por el hecho de una fabricación localizada en algún punto de dicho sistema. Así pues, el tener en cuenta el lugar donde se produce, permite al saber histórico escapar a la inconsciencia de una clase que se desconocería a sí misma como clase en las relaciones de producción, y que por lo tanto, desconocería a la sociedad donde está insertada (De Certeau, M., 2006, p. 81).

Entonces, regresar a las preguntas sobre quién escribe y por qué escribe la historia, son imprescindibles en tanto se busca saber lo qué hay detrás de una historia, porque esto permitirá visibilizar a los otros, a aquellos grupos sociales que no han estado en la historia nacional. Las minorías que poco a poco se fueron invisibilizando en el discurso histórico y, tal es así, corrieron la misma suerte en la realidad. Como en el caso de los indígenas de hoy, que sufren de la violencia racial y clasista, porque todo el mundo se asombra de la grandeza del pasado prehispánico pero no se mira al indígena de hoy.

Recuperar la categoría de historizar en Michel De Certeau, permite visibilizar la construcción de los discursos históricos, ello implica cuestionar la relación de poder (institución educativa) y el discurso histórico (historia escolar) para evidenciar la violencia implícita en la historia, pues hay una representación de los otros al invisibilizarlos o al suprimir su historia, lo que en la práctica, legitima y permite toda clase de violencia. Por su parte, el trabajo de Jacques Derrida proporciona los elementos a sistematizar en la propuesta didáctica de esta investigación para evidenciar cómo la historia escolar impartida en el COBAEM, al no considerar al otro, al no enseñar en el discurso histórico la diversidad cultural de los pueblos,

valorar las múltiples historias y reconocer los comportamientos morales, entonces se permite la violencia hacia los grupos minoritarios.

Por tanto, en este capítulo se retoma la categoría de *historizar* de Michel de Certeau para cuestionar la historia del programa de estudios. Además, también se retoma la categoría de la *resignificación* de Jacques Derrida, para diseñar una estrategia didáctica de lectura que permita al estudiante, en primer lugar, una crítica a la narrativa histórica escolar contenida los programas escolares del Nivel Medio Superior (NMS) y, en una segunda instancia, avanzar en propuestas para la erradicación de la violencia hacia los otros a partir de la interpretación que haga el propio alumnado. Entonces, ambas categorías promueven una enseñanza alejada de lo memorístico y lo enciclopédico al fomentar el análisis, el contraste de fuentes y la interpretación de las mismas.

### **1.1. HISTORIZACIÓN DE LA HISTORIA: EL PODER COMO FUNDAMENTO DE LA ESCRITURA HISTÓRICA**

El primer elemento necesario para plantear el aspecto metodológico sobre la enseñanza de la historia es el de la *historización*, para este trabajo, se asume esta categoría tal y como la desarrolla Michel de Certeau (2006), con dos sentidos, el primero como una crítica a la institución que legitima la historia establecida, es decir, desde el poder que permite escribir, difundir y enseñar una historia particular; así pues, para este autor, la narración histórica contiene la idiosincrasia y la influencia de la institución o del lugar en donde se elabora o se difunde la historia; por ello, es

imprescindible involucrarse en lo metódico y en lo procedimental, pasando por la lectura y la escritura, además del análisis de las diferentes intencionalidades de dicha institución; para este autor es necesario:

Considerar la historia como una operación seria y tratar, de un modo necesariamente limitado, de comprenderla como la relación entre un **lugar** (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios **procedimientos** de análisis (una disciplina) y la construcción de un **texto** (una literatura). De esta manera admitimos que la historia forma parte de la “realidad”, de la que trata, y que esta realidad puede ser captada “como actividad humana”, “como practica”. Desde esta perspectiva, quisiera probar que la operación histórica se refiere a la combinación de un **lugar** social, de **prácticas** “científicas” y de una **escritura**. Este análisis de las condiciones previas, de las cuales el discurso no habla, nos permitirá precisar las leyes silenciosas que organizan al espacio producido como un texto. La escritura histórica se construye en función de una institución cuya organización parece invertir: obedece, en efecto, a reglas propias que exigen ser examinadas en sí mismas (2006, p. 68).

El segundo sentido, por su parte, corresponde a la visibilización del otro, esto es, una narrativa se afirma o se valida de acuerdo al trabajo interpretativo, y mientras no haya interpretaciones de ciertos acontecimientos, estos quedarán ocultos o rezagados. Cuando la narración se cobija al amparo de los medios institucionales, asume con cierta naturalidad las metodologías con los que se crea la historia, como el enfoque científico, como si éste fuera incuestionable o por sí mismo este adjetivo permitiera validar la narración histórica, luego entonces, no se hace un ejercicio de crítica al fundamento epistémico que sostiene a la historia. Por lo tanto, aquellas historias que no se cobijan al amparo de la ciencia o de cualquier otro medio, ocultan al otro, esto es, a los acontecimientos, las historias, las narraciones, los tiempos y a los sujetos cuyos medios para explicarse difieren de la institución que los ampara.

Entonces, el termino historización, entendido como una crítica a la historia escrita, permite evidenciar que hay una contradicción respecto al conocimiento histórico y al producto del historiador, sea este una narrativa, un libro de texto o hasta una interpretación. En efecto, si se parte de la premisa de que la historia

interpreta los hechos y acontecimientos con base en elementos e instrumentos llamados fuentes, métodos, intenciones e intereses; y además reescribe una nueva interpretación con cada época que lleva intrínsecamente sus propios problemas, intereses e inquietudes, entonces tal producto histórico (narrativa o interpretación) posteriormente se convertirá también en una fuente, y después de muchos años, el historiador vuelve a reinterpretar el texto, con nuevos enfoques, problemas e intereses, y así sucesivamente una y otra vez; por lo tanto, se deja de transmitir los hechos para empezar a transmitir una forma particular de escritura, un lenguaje asequible a especialistas; entonces los historiadores –los nuevos religiosos menciona de Certeau- siguen sus propios rituales como en el siglo XV, por ello, este autor evidencia que:

En historia, todo comienza con el gesto de **poner aparte**, de reunir, de convertir en “documentos” algunos objetos repartidos de otro modo. Esta nueva repartición cultural es el primer trabajo. En realidad consiste en **producir** los documentos por el hecho de recopiar, transcribir o fotografiar dichos objetos cambiando a la vez su lugar y su condición. El gesto consiste en “aislar” un cuerpo, como se hace en física, y en “desnaturalizar” las cosas para convertirlas en piezas que llenan las lagunas de un conjunto establecido **a priori**. Forma la “colección”, convierte las cosas en un “sistema marginal”, como dice Jean Baudrillard; las destierra de la práctica para convertirlas en objetos “abstractos” de un saber. Lejos de aceptar los “datos”, el mismo los forma. El material es creado por acciones concertadas que lo distinguen en el universo del uso, que lo buscan también fuera de las fronteras del uso y que lo destinan a un nuevo empleo coherente. Es la huella de actos que modifican un **orden** recibido y una visión social. Esta ruptura, introductora de signos abiertos a tratamientos específicos, no es solamente ni en primer lugar el efecto de una “mirada”; se necesita además una operación técnica (2006, p. 85-86).

Los elementos sintetizados del trabajo del historiador en la cita anterior, regresan paralelamente a las actividades específicas realizadas por los místicos, se han extendido hasta el presente en aras de hacer historia reservándolas sólo para un gremio y su forma de validar su trabajo. Parece entonces que esta serie de pasos correspondientes a una sola forma de hacer historia, se han universalizado para considerarlos como la única manera de hacer historia. Y justamente aquí se

presentan dos problemas, en el primero se pierde el objeto de estudio tras una serie de prejuicios provenientes del historiador, pues al conceder tanta prioridad en las formas y en los medios, se descuida el resultado final. El segundo problema, desprestigia otras formas de hacer conocimiento, de hacer historia, de concebir el tiempo y los hechos trascendentales.

Dicho lo anterior, en la enseñanza de la historia ya no se transmite el hecho de la Independencia de México, de la Conquista, de la Reforma o las Guerras de intervención, sino interpretaciones, de la interpretación, de la interpretación y así sucesivamente; en resumen, se transfiere sólo un lenguaje específico con sus propios criterios y elementos para validar su producto; por ello se vuelve inevitable cuestionar: ¿cómo se recupera el hecho o el acontecimiento que el mismo lenguaje ha desdibujado? Pues con cada interpretación se sustituye el hecho en sí por la nueva interpretación (o narrativa histórica).

Entonces parece, que hay ciertas reglas a las cuales uno se debe de adherir para hacer historia o interpretar a esta disciplina aunque sólo sea una de tantas maneras de hacer historia, y marginando todas o todos aquellos pueblos y comunidades que hacen su propio conocimiento y, por supuesto, no opera bajo los mismos criterios occidentales, hoy implementados a la usanza específica descrita por de Certeau. Al respecto y como ejemplo más cercano, Rodríguez Ledesma (2018, p. 54-55) documenta una serie de casos en donde la autoridad o un grupo de instituciones se encargan de validar y aceptar determinadas investigaciones, e incluso, hasta a personas, estudiantes a quienes se les niega el derecho de titulación o acceder a las propias instalaciones escolares por no cumplir una serie



de requisitos que fomentan el control antes que fundamentarlo desde el ámbito epistemológico, y por ello, ante el riesgo de ser violentado por una institución o poder que impone su visión del conocimiento y de la historia, señala de Certeau:

[...] en la historia se concede la preferencia a los que ya han escrito, de tal manera que la obra histórica refuerza una tautología sociocultural entre sus autores (letrados), sus objetivos (libros, manuscritos, etcétera) y su público (cultivado). Este trabajo está ligado a una enseñanza, por lo tanto a las fluctuaciones de una clientela; a las presiones que ésta ejerce al crecer; a los reflejos de defensa, de autoridad o de repliegue [...] (2006, 77).

Ante la homogeneización de esta práctica para escribir historia, se vuelve urgente historizar, pues a través de la crítica a la historia escolar, se establece la búsqueda del fundamento que permite el posicionamiento de un discurso histórico como válido, así se develarán las intenciones, las prácticas y fuentes que manipulen la información.

Ahora bien, en lo que respecta al segundo sentido de la práctica de historizar, esto es, la visibilización del otro, surge para evitar que la historia se vuelva un discurso cada vez más especializado y, por ende, se diluya el acontecimiento histórico entre las interpretaciones. En efecto, la historia se ha convertido en una suerte de sistema de comunicación, con un lenguaje, una gramática, una retórica específica y una manera de sintaxis, pues las investigaciones históricas, en lugar de abonar a la comprensión de los acontecimientos, se han convertido en una especie de laberinto donde los especialistas se leen y cuestionan así mismos, pues sólo se habla de la interpretación de la interpretación de la interpretación. Para Michel de Certeau este fenómeno es una invitación para regresar a la lectura de las fuentes, por ejemplo, este autor saca a la luz el sentido primario de la palabra mística, y pone en tela de juicio el sentido cercano al dogma y a las prácticas

religiosas, así se rompe con ciertas intenciones e intereses del grupo e institución que la respalda, y por ello dice de Certeau:

Antes, "místico" no era más que un adjetivo que calificaba otra cosa y podía afectar a todos los conocimientos o a todos los objetos en un mundo religioso. La sustantivación de la palabra, en la primera mitad del siglo xvii, siglo en el que prolifera la literatura mística, es un signo del recorte que se opera en el saber y en los hechos. Un espacio delimita en adelante un modo de experiencia, un género de discurso, una región del conocimiento. Al mismo tiempo que aparece su nombre propio (que designa, se dice entonces, una novedad), la mística se constituye en un lugar aparte (2005, p. 350).

La cita anterior ejemplifica que en el acto de historizar el sentido de lo místico, se invierte un valor negativo adjudicado al término para recuperar su papel principal, de la misma manera, se debe aplicar la misma estrategia al discurso histórico escolar para visibilizar al otro, las narrativas ocultas; ahora bien, hay una contradicción en el contenido temático del programa de Historia de México del COBAEM, pues mientras se propone que los estudiantes reconozcan la diversidad, la historia nacional niega y suprime tal diversidad al homogeneizar. En esta dicotomía predomina una visión histórica que permite la violencia a los sujetos que deben de renunciar a su identidad particular para incorporarlas a una identidad común, por lo tanto, de acuerdo a lo señalado por de Certeau, habría que historizar para eliminar tal sentido negativo. Así pues, la crítica hecha por este autor a la historia escolar se relaciona con los métodos normalizados para la elaboración de la historia y, en consecuencia, cuestionar el lenguaje con el que se representa al otro, pues es el lenguaje quien los representa al no representarlos desde la alteridad sino desde quien escribe.

En efecto, el lenguaje es otro elemento a historizar para evidenciar sus límites, pues así como una institución usa un lenguaje específico para hacer una historia, ésta se constituye como tal gracias a la carga ideológica y axiológica

intrínsecas al lugar y la comunidad que lo comparte, por lo que es ajeno a otras culturas, pueblos y sujetos, y por supuesto, carecen completamente de tal carga ideológica y axiológica, por lo tanto, sólo dentro de un grupo social con el mismo lenguaje posibilita la visión histórica y, es necesaria la práctica de la historización para evitar la violencia a los otros, por ello, dice De Certeau: [...] *el espacio social es la condición del decir de una historia* (2004, p. 150), es decir, sólo en un contexto social particular se establecen los métodos para legitimar la historia, pues es el lenguaje quien se encarga de hacerla comprensible y accesible, pero sobre todo, justa en tanto posibilita el espacio para que el otro exprese su historia, al reconocer en la propia historia actos de violencia, y comenta que:

Por una parte [historizar] está del lado de un presente que quiere otro; afirma una novación fundadora, un nuevo inicio. Por otra parte, expresa en un discurso la necesidad de situarse en relación a lo que, en el presente, aún testimonia algo más antiguo, rebelde o resistente al presente. De todas maneras, no nos libramos nunca de una arqueología, pero darle un espacio en este discurso histórico es permitirle al presente comprenderse a sí mismo como otro y, sin embargo, como situado en una continuidad (2005, p. 225).

En efecto, diseñar un método propio con reglas específicas resultaría fundamental para la legitimación racional y social del sistema místico, pues sólo así se podrían especificar los procedimientos intelectuales que indican el camino a seguir, por uno mismo y por otros, sin que tenga que imponerse como sucedió con occidente. Dicho camino permitirá a los otros seguir su camino para dar a conocer su historia y con ella, evidenciar su existencia y la violencia de la que han sido objetos. Ahora bien, el sistema místico heredado por occidente, de ninguna manera constituye una verdad absoluta, también es un camino que permita separarse en algún punto para asumirnos como los creadores de la propia subjetividad sin las representaciones hechas por la historia escolar. Dicho esto, es hora proponer una

metodología que retoma la mística de la resignificación para sistematizar una metodología propia que elimine la violencia de la que han sido objeto los otros.

## **1.2. RESIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO**

### **1.2.1. De la resignificación o sobre la disolución de las hegemonías**

La *resignificación*, tal y como se usa en el presente trabajo, parte de la obra del filósofo Jacques Derrida, la cual es una categoría (herramienta) para transgredir aquello que se asume como verdadero, como legítimo y auténtico. A lo largo de la historia se han adoptado y asumido posicionamientos teóricos, personajes, hechos, tradiciones y hasta sentidos, se integran a la vida social e individual como si su existencia ya estuviera dada de manera natural, sin embargo no es así, para no ser presa de las imposiciones, hay que descomponer la historia escrita y ver cada una de sus partes para conocer los motivos de su imposición, por ello:

[...] *resignificar* parece significar ante todo desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también des sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso significativo bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar el suelo, la herencia no pensada de la tradición (Derrida, 1989b, p. 17)

Desde la experiencia y el análisis realizado por Jacques Derrida hacia las condiciones de vida de Argelia como colonia francesa, entendió el problema de la dominación imperialista y la imposición de la visión eurocentrista como canon de todo lo verdadero, así pues, constituyó un pensamiento que permitiera recuperar la forma de pensar de las periferias a través de la lectura hecha de la tradición filosófica como fundamento a todo lo epistémicamente aceptado, y además, una lectura

histórica que le permitió reconocer e invertir los intentos de dominio y control centralista occidental, la cual ha determinado los cambios en la historia, de ahí que establezca:

*La resignificación irrumpe en la historia, como una escritura de la historia, que por lo pronto obliga a otra lectura: no ya imantada a la comprensión hermenéutica del sentido que quiere-decir un discurso, a su fondo de ilegibilidad y de deseo de idioma—, a las fuerzas no intencionales inscritas en los sistemas significantes de un discurso que hacen de éste propiamente un “texto”, es decir, algo que por su propia naturaleza o por su propia ley se resiste a ser comprendido como expresión de un sentido, o más bien “expone” éste como efecto —y con su legalidad y necesidad específica— de una ilusión para la conciencia. (Derrida, 1989b, p. 16).*

Resignificar es una forma de leer, es una estrategia de lectura (1989b, p. 17), que busca diluir el sentido unívoco de la historia escrita; en efecto, todo texto o discurso representa una unidad, y ésta tiene un sentido de imposición, pues busca legitimar cierta comprensión del mundo, o bien, asume la incuestionabilidad de su contenido como algo real a partir del consenso o de la institucionalización, en otras palabras, se hegemoniza. Para el filósofo en cuestión, la resignificación, por lo tanto, se vuelve la herramienta que puede transgredir dicha unidad, una especie de metodología que permita leer de una forma crítica y, por qué no, también es destructiva, de ahí que establezca que *nadie ha dicho jamás que la resignificación como técnica o método fuera posible, piensa sólo en el nivel de lo imposible* (Derrida, 1989b, p. 80), en ese sentido, lo posible es todo aquello que pasa como algo natural y cotidiano, por su parte, lo imposible es todo aquello que no dice el texto, es aquello que ha ocultado.

La resignificación del hecho histórica se vuelve subversiva porque opera de manera interna en la unidad del texto, la resquebraja desde sus propios fundamentos y desde su intimidad, esto es, tanto en el contenido como en la forma

busca las contradicciones implícitas para agredir el sentido unívoco o total, de esta manera, se desmontan las estructuras para confrontarlas entre sí, esto es el catalizador que lleva al cambio, a la interpretación y por lo tanto a la transformación del sentido institucional:

No se trata entonces de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean (Derrida, J., 1997a, p. 9).

Como se ha visto, la narración histórica escolar no es absoluta en tanto ha sido creada para legitimar la posición de un grupo o de una institución, por ello, corresponde a un contexto, una necesidad, ciertas condiciones y políticas particulares. Resignificar tal posición implica asumir una diversidad de lecturas, escrituras y una larga fila de sentidos sobre la narración histórica, pues la historia oficial institucional, es una más. En efecto, sobre todo la historia oficial es heredada desde la interioridad de una sociedad porque son las instituciones las que se encargan de legitimarla y difundirla; es en la interioridad de la sociedad donde se posterga a través de su difusión para mantener la hegemonía, e incluso una unidad colectiva, desde ahí se impone y se absorbe la versión de la historia conveniente de manera dual: de forma pasiva para mantener la continuidad y de forma activa como posibilidad de transformación, de crítica, de aceptación bajo ciertas condiciones, con sus propias intenciones para responder a las nuevas situaciones históricas, sociales y culturales (Sánchez, 2002, p. 38).

La narración institucional es paradójica, es decir, no es algo dado o entregado por completo, pues su contradicción interna representa la opción de modificación de la misma, en efecto, al mismo tiempo que se impone pasivamente también es activa,

como posibilidad de transformación, así se genera la experiencia de lo *indecidable* (Derrida, 1989b, p. 390), esto es, lo que no se puede decidir a partir de una oposición entre la narración dominante y la que se pretende excluir; experiencia que, como tal, permite la génesis de un pensamiento distinto a partir de los opuestos expresados, lo cual, debe ser la meta en la enseñanza de historia.

Por su parte, desde el ámbito educativo, es el aparato institucional y gubernamental quien impone su propia narración porque ajusta el discurso y lo convierte en una disciplina escolar, la cual se asume como algo normal, natural y adecuado de manera incuestionable; la escuela como institución transmite cierta estructura cognitiva al pensar y cuestionar como el poder lo permite; sin embargo, resignificar rompe con las intenciones y mediaciones del poder porque lo cuestiona desde adentro, desde sus propios fundamentos. Al identificar sus intenciones tiene como consecuencia la exclusión o la desvalorización de las otras narrativas, esta estructura periférica se opone a la central, conformando un binomio, una paradoja que permite el reconocimiento de la situación para transformarla (Aguirre, 2011, p. 96-97).

Lo relevante en este ejercicio es ser consciente de la historia escolar asumida con normalidad, pues ésta se aprehende, se reproduce y mantienen las relaciones naturales con el único propósito de crear nuevos sentidos, conocimientos históricos, escrituras, lecturas y tradiciones, para revitalizar o resignificar la cultura, por ello Derrida en *La tarjeta postal*, otorga una dimensión y delimita con precisión este fenómeno al considerarlo fundamental para iniciar el proceso de resignificación de

los elementos asumidos de manera incuestionable e insospechable mediante el poder:

Eso es la *narración hegemónica*, la herencia que vuelve loco. La gente ni siquiera lo sospecha, no necesita saber qué paga (transferencia automática) ni a quién paga (el nombre o la cosa: nombre es la cosa) cuando hace cualquier cosa, la guerra o el amor, cuando especula sobre la crisis de la energía, construye el socialismo, escribe novelas, abre campos de concentración para poetas u homosexuales, compra pan o secuestra un avión, se hace elegir por votación secreta, entierra a los suyos, critica a los medios masivos de comunicación sin ton ni son, dice tonterías sobre el chador o el ayatolá, sueña con un gran safari, funda revistas, imparte cátedra o mea junto a un árbol (Derrida, J., 2001, p. 93 Las cursivas son mías).

La cita anterior describe el estado y los escenarios en los que se encuentra el hombre dentro de la sociedad, en la interioridad de la naturalidad como lo vivido y experimentado establecido por el poder, lo que en el fondo debe cuestionar porque cada uno de los elementos antes mencionados se han asumido como reales, pero no lo son. La forma de vida del hombre implica una imposición de valores y de sentidos, pues vive y actúa de tal manera porque se ha ido imponiendo tal forma o estilo de vida, y ésta se ha asumido como lo cotidiano, no se ha percatado que al decidir por algo, implica no decidir por otras opciones; al hablar sobre ciertos temas, implica callar otros; cada cosa que hace el hombre implica una contraparte. Al hacer y conformar una narración histórica, implica negar o suprimir otras; ante tal situación el camino a seguir para la enseñanza de historia, el camino para los estudiantes de Educación Media Superior, es el del compromiso frente a la *indecidibilidad*, lo que no se puede decidir, pero no en una suerte de pasividad o de indiferencia, se trata de inventar el pensamiento para asumir y aprehender de otra manera lo que viene de adentro, no sólo pasivamente, sino activamente como análisis interminable de cada situación, de cada lectura y de cada tradición.



La resignificación, como ejercicio de lectura crítica, lleva al alumno a esa experiencia de lo no decidible de cada texto, es decir, lo no decidible o indecidible es lo marginado, las narrativas olvidadas, no asumibles ni absorbentes de la historia hegemónica porque conduce a *la experiencia de lo otro como invención de lo imposible, en otros términos, como la única invención posible* (Derrida, 1989, p. 67), porque lo cuestiona, es consciente de todos los elementos que se buscan callar, enajenar u olvidar. Al respecto, ante lo posible y lo imposible no representan una negación mutua, porque constituyen parte del acontecimiento, éste tiene lugar en forma de un pensamiento, de una escritura y un fundamento de una nueva narración y de su sentido particular; en la enseñanza de la historia, el sentido otorgado a la narración es producto de la tradición académica y de la vida social, ambas llevan al estudiante hacia el estado de aporía y con ello a la responsabilidad de elección, de acción, de *praxis* social, pues es inevitable no incidir a cambiar la realidad social al reconocerse como promotor de los principales cambios o transformaciones.

Por lo tanto, al analizar la narrativa hegemónica se es consciente de las imposiciones históricas para incitar al alumnado a ejercer su propia razón y poder develar, explicitar, evidenciar y con ello a crear, porque la creación deviene de la imposibilidad, y ésta de la confrontación, por ello Derrida señala:

Quando lo imposible se hace posible, el acontecimiento tiene lugar (posibilidad de lo imposible). Ésta es precisamente, irrefutablemente, la forma paradójica del acontecimiento: si un acontecimiento es solamente posible, en el sentido clásico de esa palabra, si se inscribe en unas condiciones de posibilidad, si no hace más que explicitar, desvelar, revelar, realizar lo que ya era posible, entonces ya no es un acontecimiento. Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea, como acontecimiento, como invención, la venida de lo imposible (2003, p. 207).

La imposibilidad es la visibilización de aquellas narrativas que contradicen el proyecto de dominio del grupo en el poder, por ello se dijo al inicio del texto que la historia es rebelde, agresiva e interrogativa desde el proceso de resignificación y frente a las narrativas que pretenden hacerse pasar como absolutas; lo indecible se exterioriza, además de la lectura de textos, en todos los discursos asumidos por la sociedad de manera cotidiana; todo lo creado por el hombre tiene un fundamento excluyente, pretendiendo hacerse pasar como lo absoluto, la totalidad auténtica, lo verdadero, lo único, por ello el proceso de resignificación además de revalorizar las narrativas excluidas también se asume la idea de la transformación del hombre.

En efecto, transgredir ese principio desde la historia es romper con lo académico y por lo tanto con el poder; la historia potencia lo que ya estaba ahí, muestra lo que antes no era visto. No se queda en algo teórico y abstracto, porque es el alumno quien guía la resignificación a su vida, su contexto y sus situaciones, en tanto conforma narrativas que lo ponen como protagonista de los cambios y de las irrupciones; lo aplica desde el lenguaje, desde su propio ser y transformación porque *existe además otra facultad del hombre “que es el eje de todos los diversos logros y manifestaciones de su civilización. Se trata de la facultad del hombre de ir más allá de sí mismo, de trascender los límites de su ser físico”. Esta facultad le permite “entrar en una relación consciente, supra-corporal” con el no-yo (Sánchez, 2002, p. 49).*

De acuerdo a lo explicado hasta el momento, entonces es necesario aclarar cómo opera metodológicamente hablando la resignificación. Son tres momentos los que permiten disolver los univocismos para llegar a la imposibilidad, esto es, develar

aquellos elementos excluidos para verse como un actor social y promotor de los cambios, no sólo como espectador y repetidor de la narrativa institucional. El primer momento es el *logocentrismo*, es decir, identificar la posición dominante. La segunda parte es la ruptura e inversión de valores, corresponde a las negaciones dentro del texto. Por último, la superación de la tradición, la cual, tiene que ver con evidenciar la existencia de las voces de los marginados.

### **1.2.2. Logocentrismo**

El *logos* es aquello que se ha entendido como la verdad. La información contenida en los libros de textos o bien en las monografías de internet, asumen como verdadera la narrativa que legitima el poder, ésta tiene ciertas intencionalidades y propósitos, mismos que tienen que ser evidenciados por los estudiantes a través del contraste de diversas fuentes. De esta manera la verdad ya no es dada por el maestro de manera mecánica, tampoco es abstracta; son los estudiantes quienes ponen en marcha lo pasivo de la cultura, haciéndola significativa; también la noción de narración cambia, ya no es un elemento particularmente académico, pues de considerar cierta exclusividad lo histórico es ampliado para considerarlo como cualquier elemento que posibilita una interpretación, parte del proceso de historización a partir de lo que tradicionalmente percibimos y es establecido, todo es más complejo, ocasionando una forma de escritura y con ello una forma de pensar, pues se resquebrajan los valores impuestos.

### 1.2.3. La ruptura o inversión de valores

Ahora bien, una vez identificado la narración hegemónica y sus intencionalidades viene la posibilidad de la negación, lo cual, no quiere decir para nada anular, desechar, suprimir o eliminar; negar implica cierto distanciamiento de la hegemonía establecida para dar lugar y voz a las narraciones oprimidas o suprimidas. A lo largo de la historia se han impuesto y adoptado categorías, ideas y sistemas con cierta pretensión de superioridad, privilegiando ciertos términos para desvalorizar otros tantos, lo cual, para Derrida (1989a) resulta importante escuchar esas voces, no en un sentido de adopción y sumisión, sino romper con la univocidad para conocer la alteridad, *lo otro*.

En efecto, es lo otro lo que da sentido en primer lugar a la centralidad, ésta no habría ocupado la posición mantenida sin haberse impuesto a otro pueblo, término, idea, visión o sentido; al reconocer la alteridad, lo oculto, no hay una nueva imposición o implantación, en ésta también se ejerce la tarea resignificativa desde el otro puesto, desde los márgenes como el espacio donde se inscriben las posibilidades de lecturas y de sentidos, donde una vez se violentó para reprimir y callar nuevamente se vuelve a violentar pero para constituir un paralelismo entre dos significados:

Lo que obliga no sólo a tener en cuenta toda la lógica del margen, sino a tener en cuenta algo completamente distinto: a recordar sin duda que más allá del texto filosófico, no hay un margen blanco, virgen, vacío, sino otro texto, un tejido de diferencias de fuerzas sin ningún centro de referencia presente (todo eso de lo que decía -la «historia», la «política», la «economía», la «sexualidad», etc.- que no estaba escrito en libros: esta cosa manida con la cual no se ha terminado, parece, de ir marcha atrás, en las argumentaciones más regresivas y en lugares aparentemente imprevisibles); pero también que el texto *escrito* de la filosofía (en sus libros esta vez) desborda y hace reventar su sentido. (Derrida, J. 1988, p. 30).

Tal y como señala la cita anterior, se trata de colocarse en aquellos puntos menos vigilados, en los que nadie presta atención literalmente dentro de la narrativa: la verdad, lo metódico y la cientificidad, pues éstos son usados en gran medida para posicionar la centralidad. En segundo momento, situándonos fuera de nuestro actual sistema de sentidos, alejándonos de nuestra propia tradición para ver de una manera distinta a los objetos que antes se visualizaban como naturales, pues sólo de ese modo se hará explícita la ruptura, se hará explícito lo que estaba implícito.

Llevar a cabo los dos momentos anteriores, no es algo que pueda lograrse con la simple intención o a través de la imposición; desde el aula, lograr dicha ruptura puede hacerse desde dos vías: en primer lugar, desde el cuestionamiento de la identidad, del héroe, de las fuentes, entre otros, aquello que se cree saber o lo que se ha dicho debido a su carácter científico. En segundo lugar, lograr contrastar éstas con social, con aquellas fuentes, textos, narrativas que no operan bajo la lógica científica; de esta manera, aquellos aspectos que irrumpen con lo cotidiano, esas pequeñas fisuras con las que no siempre se encuentra relacionado el discente, pero que están presentes y localizables en: una noticia periodística, un artículo científico, un experimento social, un lugar en particular donde ocurre la situación, en suma, es el campo de la vida cotidiana, la historia que se vive y no la que se enseña.

#### 1.2.4. Superación de la tradición

Superar la tradición es llegar a cuestiones interpretativas para identificar los valores estéticos, políticos, económicos y morales explícitos en la narración hegemónica cumpliendo con la función de distinción de la narrativa central y la periférica. Superar la tradición es justificar las intenciones y motivos para reconocer y revalorar aquellos elementos que fueron callados y ocultados. Negar la narración hegemónica es un distanciamiento y un posicionamiento, proceso por el cual se establece una inclinación hacia ciertos valores, a la identificación de la utilidad o la función dentro del contexto para rebasarla; en efecto, rebasar quiere decir que el término y sentido de un texto se transforma con las intencionalidades del lector, con la información que él tenga y use para completar su lectura, desbordando el sentido primerizo impuesto:

En el interior de la *superación de la tradición*, a través de un movimiento oblicuo y siempre peligroso, corriendo el permanente riesgo de volver a caer más acá de aquello que *resignifica*, es preciso rodear los conceptos críticos con un discurso prudente y minucioso, marcar las condiciones, el medio y los límites de su eficacia, designar rigurosamente su pertenencia a la máquina que ellos permiten deconstruir; y simultáneamente la falla a través de la que se entrevé, aun insondable, el resplandor del más allá de la *superación de la tradición*. (Derrida, J., 2003, p. 20 Las cursivas son mías).

Con lo dicho hasta este momento, superar la tradición es ver la narrativa hegemónica ajenamente a partir de las contradicciones internas al texto histórico establecido; no se trata de rechazar o suprimir porque es desde los propios presupuestos sobre los que se encuentra asentado, permitiendo llegar a tal separación desde este ejercicio a un nuevo sentido y pensamiento, sin los conceptos establecidos tradicionalmente no se pueden resquebrajar los principios sobre los que se posicionan. Además de descubrir las fisuras que revelen las

limitaciones para resignificar y potenciar un nuevo sentido, se necesita cuestionar el efecto sobre lo real, en la *praxis*, ¿cuánto puede afectar de la vida social, en la medida de lo posible, poner en práctica ese nuevo sentido, sin caer en una imposición o absolutismo? Pues no debe de olvidarse, que la vía de la imposición es más demagógica y retórica que realmente histórica, pues ésta última se encarga de cuestionar de manera permanente la legitimación de los nuevos sentidos que se pretenden introducir a la sociedad.

Hasta este momento se han visto los momentos del proceso de resignificación. El primero consiste en identificar lo hegemónico en las narrativas, pues con éstas se reconocen aquellos valores, prácticas y modos de ser que pretenden hacerse pasar como universales; el segundo momento genera una negación interna a partir de los propios postulados de la narración legitimada por lo institucional; finalmente el tercer momento es superar la tradición que consiste en valorar aquellos elementos ocultados o excluidos, lo cual implica un posicionarse ante la narrativa institucional y la periférica.

El ejercicio aquí planteado es importante porque genera un cuestionamiento respecto a los objetivos que establece la enseñanza de la historia y los contenidos establecidos para lograr tal fin, pues resignificar la narrativa hegemónica posibilita al docente generar las condiciones de posibilidad que le permitan cumplir con tales objetivos; y respecto del proceso de aprendizaje, éste no es mecánico ni se sintetiza en fórmulas o recetas; tampoco el conocimiento histórico es asumido ciegamente, se le dota de una presencia a lo oprimido para enfrentarlo con el sentido y los valores impuestos, lo cual implica a decidirse sobre una postura o posicionarse desde sus

intereses para delimitar su propio pensamiento, su propia escritura y valores, pues éstos varían de acuerdo a las intenciones, las lecturas, la tradición y sobre todo a la ampliación del sentido, nunca es igual ni el proceso ni el resultado, al menos así lo enuncia Derrida:

No disponemos de ningún lenguaje -de ninguna sintaxis ni de ningún léxico- que sea ajeno a esta historia; no podemos enunciar ninguna proposición **resignificativa** que no haya tenido ya que deslizarse en la forma, en la lógica y los postulados implícitos de aquello mismo que ella querría cuestionar. (1989a, p. 386).

Tal y como lo marca la cita anterior, aunque estamos determinados por el lenguaje que usamos para resignificar, no implica no poder cambiar el sentido del mismo, usando el mismo término y las mismas palabras se puede ampliar el contenido, el significado y hasta el uso. Por ello siempre hay lecturas, diversidad y pluralidad en tanto no haya conformidad con una visión dominante y absoluta de la historia, ésta siempre puede decir más. Lo indecible, característico de lo aporético, necesariamente debe conducir hacia la narrativa hegemónica y la narrativa periférica del estudiantado, pues sólo ahí tiene sentido el pensamiento histórico, en sus inquietudes, intereses y sobre todo sus actos y actitudes, generando otra perspectiva de aquellos objetos cotidianos que escapan a la mirada común.

Por otro lado, podría pensarse en la subjetividad como la vía hacia el relativismo, sin embargo, no debe olvidarse que cuando el estudiante reconoce la herencia establecida y al mismo tiempo la fragilidad de sus preconceptos o creencias, entonces es consciente del estado en el que se encuentra, lo cual, vuelve objetivo su pensamiento al colocarlo sobre la mesa de la duda, esto es, iniciar de



nuevo el proceso, pero esta vez reconociendo sus intenciones personales, lo hegemónico que él mismo coloque o quiera colocar en sus lecturas.

En resumen, la enseñanza de historia en la EMS desde la resignificación, puede convertirse didácticamente para mirar la realidad, los valores establecidos y los sentidos dominantes de forma crítica, esto es, en tanto conforman una hegemonía y se posibilita el resquebrajamiento de los mismos, por lo cual habrá que darle sentido a la ausencia, a lo periférico y oprimido. La resignificación lleva a la apertura mediante la escucha del educando, pues es él quien se convierte en el centro de su aprendizaje, al dotar de identidad, voz, sentido y vigencia su lectura y su escritura, permitiéndole crear nuevos sentidos de su narrativa mediante la guía, orientación y evaluación del docente, quien ahora invierte el valor para dejar de ser el protagonista y poder escuchar la periferia, la alteridad: al estudiante.

Dentro de la enseñanza de la historia la identificación de la narración hegemónica se vuelve el punto central para resignificar el conocimiento histórico, es decir, el alumno es capaz de identificar las características hegemónicas de los diversos discursos y asumirlo de manera artificial porque ha sido establecido a través del tiempo como intento de dominio por parte de un sector o grupo. Sin embargo, a la hora de implementación en el aula será necesario que el estudiante reconozca la idea central o el concepto por excelencia en el que se encuentra asentada la pertinencia y autenticidad del texto o del pensamiento de una época o un contexto particular.

## **CAPÍTULO II**

### **DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

#### **2.1. LOS CRITERIOS TEÓRICOS DEL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

En este capítulo se explican los componentes de la propuesta de intervención didáctica basada en la lectura crítica de diversas fuentes históricas para contrastar el contenido de la historia oficial que se imparte en el subsistema del COBAEM. Está pensada para alumnos de tercer semestre, quienes cursan la asignatura de Historia de México. El tema corresponde al bloque quinto, titulado: “El proceso de la Independencia de México”, mismo que corresponde al programa de estudios de la Dirección General de Bachillerato (DGB).

Entonces, el presente capítulo se divide en cuatro apartados. En la primera parte se especifican los criterios teóricos del diseño de la estrategia, principalmente del constructivismo y su relación con la resignificación. En la segunda parte se sugiere un modo de trabajo con las fuentes de la propuesta “Construyendo la otra historia”. La tercera parte presenta y explica las rúbricas para evaluar cada uno de los momentos que conforman la presente propuesta y se especifican las metas y desempeños para avanzar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La última parte corresponde a las diferentes actividades sistematizadas en la planeación didáctica.

Los objetivos establecidos en el desarrollo e implementación de esta propuesta son los siguientes:

- romper con una educación unidireccional basada en la memorización de discursos hegemónicos
- movilizar habilidades de lectura, cuestionamiento, análisis e interpretación de diversos textos para evidenciar que no hay una historia única sino múltiples historias que dan voz a los diversos colectivos y grupos sociales que han sido desplazados, marginados y violentados;
- iniciar un proceso de formación ciudadana que reconozca la violencia en la historia y el reconocimiento de la diversidad de las comunidades indígenas.

Por lo tanto, el presente trabajo busca evidenciar la posición secundaria de los indígenas en la historia hegemónica, así como lograr que los estudiantes comprendan los motivos que han minimizado sus acciones e intereses en aras de una identidad política caracterizada por el mestizaje, lo cual, implica negar la diversidad de los pueblos y, en el ámbito educativo, político y económico, la narrativa histórica institucional, niega y olvida sus especificidades históricas, sociales y culturales para construir un sentido de unidad en la que esas diferencias son borradas. Así, la enseñanza de la historia, desde la presente propuesta, tiene por objetivo la construcción de una narrativa donde se haga justicia, se recupere o por lo menos se haga visible la posición de los colectivos olvidados.

Estos objetivos suponen una perspectiva constructivista del aprendizaje que contemple el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permita a los alumnos romper con discurso hegemónicos sobre la independencia y avanzar hacia

la construcción de perspectivas inclusivas sobre los sucesos históricos. Lo anterior implica un trabajo directo con las fuentes, y dicha reconstrucción se hace desde el presente y desde los problemas con los que el alumnado se enfrenta, eso implica que siempre habrá distintos acercamientos al pasado. Para Teresa Mauri algunos de los elementos que generan la construcción del conocimiento y que posibilitan la elaboración de las narrativas son: el aprendizaje significativo, la planificación de actividades, la creatividad, la reconstrucción del conocimiento, los conocimientos previos y, por supuesto, promover el cambio de esquemas o generación de conflicto, por ello señala que los elementos antes mencionados deben sistematizarse en un proceso de enseñanza para incidir en un aprendizaje coherente, por ello señala que:

El cambio de esquemas podría caracterizarse como un proceso de equilibrio inicial –desequilibrio – reequilibrio posterior. El profesor debe tener en cuenta el provocar con su intervención desequilibrios en el equilibrio inicial que mantienen los esquemas de conocimiento del alumno y de la alumna, y ha de jugar, por supuesto, un papel (2000, p. 13).

En efecto, tales movimientos cognitivos permiten al estudiante elaborar, descubrir y resolver las problemáticas que implica la construcción de una narrativa histórica. No se trata de crear historiadores pequeños, sino de practicar en el aula las habilidades que inciden en la creación del conocimiento histórico. Así pues, la resignificación y la historización estructuran actividades para construir su propio conocimiento (descubriendo lo que ya sabe de un tema y buscando la forma de superponer y combinar los nuevos conocimientos con los anteriores) al presentar los temas como problemas y estudiar a los sujetos como actores sociales.

La construcción del conocimiento histórico en el aula es una oportunidad que tiene el estudiante de elaborar una visión de la realidad a partir de la indagación del pasado, mediante la lectura de fuentes y procedimientos necesarios. Por lo tanto, la

concepción de los hechos históricos o fenómenos sociales como la violencia no son estáticos o consumados, de ahí que se coloque como centro de su atención el cambio y la continuidad en las diversas formas de violencia hacia los grupos minoritarios. En consecuencia, el aprendizaje de la historia debe ayudar a los alumnos a superar la visión de discriminación del presente y erradicar la idea de que el pasado es obsoleto y no tiene ninguna relación con los tiempos actuales. Por el contrario, conocer las formas en que se fue legitimando la historia y se fue marginando a los indígenas, debe generar la posibilidad de invertir los valores de dominio y superioridad para visibilizar la historia de los pueblos indígenas que les haga justicia.

En este trabajo se considera fundamental al constructivismo como teoría pedagógica para coordinarse con los elementos de la resignificación derrideana y plantear el inicio del proceso de formación, de esta manera se permite a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero también se promueve la colaboración y el trabajo grupal para mejorar las relaciones con los demás, aprender más, motivar más y aumentar el autoestima para el desarrollo de habilidades sociales más efectivas. Así pues, la estrategia didáctica denominada: “Construyendo la otra historia”, parte del conocimiento procedimental, asume un funcionamiento valioso para lograr que al interior y exterior de las aulas se lleve a cabo un proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues el objetivo es lograr que el alumno interiorice el conocimiento, por ello:

La influencia del constructivismo en la psicología de la instrucción y del aprendizaje, así como la educación, ha conducido a considerar la relevancia del conocimiento previo del alumno en la construcción del conocimiento: se debe partir de lo que el alumno sabe a fin de diseñar y aplicar estrategias didácticas pertinentes para promover el cambio

conceptual; es decir, la reestructuración de unos saberes no académicos por otros que sí lo son (Sánchez, 2002, p. 27).

Dicho lo anterior, el diseño y la elaboración de las estrategias didácticas enmarcadas en la planeación, involucra a lo largo de la práctica docente a los alumnos. Pagés (2007, p. 21-22), Prats y Santacana (1998, p. 13-15), proponen una enseñanza de la historia ligada al constructivismo para:

- Interrogar las realidades sociales en una perspectiva histórica.
- Interpretar las realidades sociales con la ayuda de la metodología histórica.
- Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia.

Díaz Barriga (1998, p. 59) comenta que es un pensamiento de alto nivel, que involucra en sí, otras habilidades: deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras, pero además no son sólo cognitivas, también afectivas y de interacción social. Sin embargo, tales habilidades no son aisladas, por ello, deben situarse en un contexto social, económico, considerar los conocimientos previos y también los desempeños académicos. Para Carretero y Montanero (2008, p. 15), el pensamiento crítico se trata de una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen, pues la historia se escribe con valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay acontecimientos puros ni una historia verdadera), es importante aprender a cuestionar

Esta propuesta aspira a ascender un escalón más en nuestro camino hacia la erradicación de problemas sociales contemporáneos como lo son: a) la brutal discriminación sobre los pueblos originarios, b) la ausencia de un sentido de

pertenencia a una historia común por parte de nuestros estudiantes que parecieran compartir la idea que el devenir es obra de solo algunos cuantos personajes pero donde el resto de la población no participa. Una historia vinculada desde nuestro presente con ese pasado, coadyuvara a identificar un espacio común de vida y de participación.

En búsqueda de ese objetivo, esta propuesta pretende generar, en primer lugar, una lectura crítica de las fuentes tradicionales en las que los jóvenes de esta institución aprenden historia y, en segundo lugar, con el uso de documentos actuales problematizar el actuar de los criollos durante su participación en la guerra de Independencia, así pues, el estudiante construye -desde su propia lectura e interpretación- una narración de la historia que empieza a cuestionar los discursos unívocos.

Con este tipo de metodologías, se darán los pasos básicos para que nuestros estudiantes no solo reconozcan las características de la historia aprendida, además, ubiquen la posibilidad de hacer otras lecturas y narraciones del pasado para promover actitudes críticas y reflexivas de sus propios actos respecto a la diferencia y la diversidad, luego entonces, lograr la recuperación de esas otras voces ignoradas posibilita reconocer y conocer las particularidades y la diversidad de tales grupos minoritarios, y, por ende, identificar la posibilidad de un profundo enriquecimiento mutuo.

Para concretar la propuesta se diseñó la secuencia didáctica considerando diferentes momentos y fases de trabajo encaminadas a favorecer cambios en las representaciones y explicaciones que los alumnos formulan alrededor del tema de

la independencia, para visibilizar una violencia hacia los indígenas y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades de análisis, interpretación, contraste de fuentes y elaboración de hipótesis, o también como se mencionó anteriormente, habilidades relacionadas con lo que implica pensar históricamente.

En la siguiente tabla se muestra la secuencia de trabajo que inicia con el reconocimiento de un discurso histórico particular (nacionalista) e institucional sobre la Independencia de México, éste se ha repetido en los diferentes niveles educativos previos al bachillerato. Por lo tanto, se busca cuestionar tal discurso histórico para lograr la construcción de una narrativa que visibilice a los indígenas y su participación en tal acontecimiento, pues la historia nacional ha sintetizado las intencionalidades, los motivos y a los grupos participantes en aras de un bien mayor, favoreciendo los intereses establecidos por las élites militares. Se pretende generar un cambio progresivo en las explicaciones que los alumnos formulan sobre la independencia, como se muestra en la última parte de la tabla.

El diseño de la secuencia supone promover en los estudiantes un ejercicio de resignificación, es decir, la construcción de un sentido a partir del contraste de fuentes y considerando los momentos de esta metodología: logocentrismo, ruptura de valores y superación de la tradición.

<b>Diseño General de la Estrategia Didáctica: Construyendo la Otra Historia</b>			
<b>Momentos, fases, actividades y progresión en consideración de diversos actores históricos</b>			
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>		<b>Cierre</b>
<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b> Introducción de nuevos puntos de vista	<b>Fase 3</b> Estructuración de la crítica para visibilizar a	<b>Fase 4</b> Nuevos modelos explicativos.



Exploración y problematización de la historia nacional.	necesarios para el cuestionamiento de la historia nacional.	otros actores, principalmente indígenas.	
<b>Actividad 1</b> Construcción de su sentido sobre el nacionalismo.	<b>Actividad 3</b> Una nación inventada como meta de la Independencia	<b>Actividad 5.</b> Identificación de los personajes invisibilizados.	<b>Actividad 7:</b> Dos interpretaciones una historia oculta
<b>Actividad 2</b> Explicitación de la visión nacionalista y sus héroes (1010-1811).	<b>Actividad 4</b> Una historia incompleta: actores históricos invisibilizados	<b>Actividad 6</b> Nuevas miradas: actores históricos con necesidades particulares.	<b>Actividad 8</b> Los indígenas en el proceso de Independencia.
Producto: Cartel		Producto: Meme	Producto: Historieta
<b>Progresión en el cambio de perspectiva explicativa-interpretativa del proceso de Independencia (1810-1811).</b>			
<b>Inicial</b> Explicitación del modelo tradicional de la primera etapa de la Guerra de Independencia.	<b>Intermedio 1</b> Exploración de perspectivas históricas sobre las contradicciones del movimiento de Independencia.	<b>Intermedio 2</b> Recuperación del papel de Los indígenas como un instrumento para los fines independentistas y no se menciona su participación.	<b>Alcanzados</b> Construcción de una narrativa y argumentos que justifiquen la participación de los indígenas.

**Tabla 1. Diseño General de la Estrategia Didáctica: Construyendo la Otra Historia. Elaboración propia a partir de Sanmartí, N. (2002) ¿Cuál es la naturaleza de las ciencias? En N. Sanmartí, Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 33- 53), España: Síntesis Educación. Martínez, C. y Rodríguez-Pineda, D. (2014). Estrategia didáctica para promover la modelización del fenómeno de la nutrición de las plantas verdes. En Coordinación Posgrado (Eds.) Algunas miradas de la investigación educativa desde el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (pp.149 -162). México: UPN-Horizontes Educativos.**

La secuencia didáctica contempla un primer momento de exploración, pues el objetivo de esta primera parte consiste en que el estudiante reconozca el modelo explicativo tradicional (la historia institucional enseñada en el COBAEM) de la Independencia de México desde el sentido nacionalista y, en este caso, relacione la influencia que jugó la identidad como promotora de este suceso y la eventual posición histórica de las élites. Este reconocimiento y recuperación de la tradición se vincula con el primer momento de la resignificación, el *logocentrismo* es decir,

consiste en identificar los elementos presentes en la historia tradicional, para posteriormente identificar las antinomias en el mismo.

A partir del reconocimiento de este primer modelo explicativo, se pretende continuar con un segundo momento de trabajo y presentar otras perspectivas para reconocer y valorar la participación de los diversos actores históricos en el proceso independentista, no sólo las élites sino también los indígenas. Como se indica en la tabla anterior, se trabajan dos fases; la fase 2 consiste en introducir nuevos puntos de vista para propiciar el cuestionamiento de lo que se asume como el nacimiento de la patria y, por su parte, en la fase 3, consiste en reconocer que lo anterior, no incluía a los diversos pueblos, por lo cual, habría que visibilizar su participación de las comunidades indígenas, no para sustituir una historia por otra, sino para promover habilidades de pensamiento histórico, cambiar la enseñanza tradicional, formar una nueva ciudadanía y suprimir las actitudes de discriminación y rechazo a la diversidad cultural.

Por lo tanto, en este momento, se pretende analizar cómo los criollos transformaron el sentido del discurso nacionalista para lograr el objetivo independentista, llevo a la invención de un sujeto que agrupara todas las diferencias y las eliminara, este nuevo ser fue el mestizo, así, se suprimió la diferencia y la diversidad de los pueblos para agruparlos en un solo ser, por tanto, se privilegió un proyecto desde la visión de los criollos sin considerar a los otros, tal contradicción implica visibilizar el imaginario colectivo implementado por los insurgentes y, al mismo tiempo, reconocer la existencia de la diversidad histórica de las comunidades

que fueron marginadas. Este momento de vincula con la ruptura e inversión de valores, corresponde a las negaciones dentro del texto.

Finalmente, se contempla el momento de cierre de la secuencia, con la fase de construcción de nuevas narrativas, en este momento se busca visibilizar la participación de los sujetos marginados a partir del reconocimiento de sus intencionalidades e intereses en forma de hipótesis, así, no se trata de inventar historias literarias, sino de un trabajo intelectual del estudiante, el cual se sustentará con una argumentación desde el contraste y análisis de las fuentes. Este último momento se relaciona con la superación de la tradición, la cual, tiene que ver con la integración de las voces de los sujetos históricos marginados.

Ahora bien, todas las actividades estructuradas en la propuesta de este trabajo pretenden movilizar los saberes que el alumno ha interiorizado, por lo que en primer lugar, se llevan a cabo preguntas detonadoras, éstas le permitirán ir recuperando ciertos datos factuales, por ejemplo, el contexto temporal, nombres de personajes, acontecimientos, etapas del proceso, entre otros; las actividades de lectura guiada, tienen la finalidad de socializar los diversos elementos implícitos y explícitos en las fuentes, ampliar el contexto y delimitar los problemas sociales, además de promover la lectura, el análisis de fuentes y cuestionar el contenido de los textos, etc.; un tercer tipo de actividades son los cuestionarios y elaboración de organizadores gráficos, éstos tienen por meta recuperar la información específica, como la idea principal del texto, las intencionalidades del autor, las finalidades de la fuente misma y establecer inferencias lógicas; el cuarto tipo de actividades son la elaboración del producto, éstas sintetizan toda la información para estructurar su propia

interpretación; finalmente, se incluyen actividades de exposición, donde el estudiante genera los argumentos necesarios para justificar su visión del acontecimiento.

Dicho lo anterior, es necesario afirmar las habilidades que se pretenden alcanzar con esta propuesta, estas son:

- A) Historizar el discurso histórico institucional, es decir, lograr que los alumnos contextualicen e identifiquen las intenciones de un discurso histórico, pues la historia del temario de COBAEM se asume como verdadera y única, por lo que, al cuestionar dicho discurso implica no asumirlo como verdadero ciegamente, sino se busca conocer las causas por los cuales se legitimó una narrativa histórica para su posterior enseñanza.
- B) Pensar críticamente, pues aunque es una meta del programa no explicitada por el mismo, aunado al sentido polisémico de este concepto, en términos generales hace referencia a un sujeto inconforme de las situaciones que se manifiestan como naturales, verdaderas o únicas; las narrativas, las interpretaciones y las evidencias históricas.
- C) Visibilizar otras narrativas, pues los estudiantes deberían ser capaces de, además de reconocer que hay interpretaciones de un mismo acontecimiento, también que hay otras historias que han sido desplazadas en favor de un ejercicio y grupos de poder y autoridad como lo es la institucionalidad o el carácter científico adjudicado a la historia, por tanto, dentro de la historia hegemónica se ocultan otras historias paralelas que habría que visibilizar como ejercicio de lectura crítica. Además, los estudiantes podrían evaluar las

narrativas históricas en función, incluso de su distorsión o manipulación, así como, comentar los problemas intrínsecos a la objetividad histórica.

## **2.2. PRESENTACIÓN Y SUGERENCIAS EN EL USO DE LAS FUENTES**

En este apartado se proponen diferentes actividades para el trabajo con las fuentes dentro del aula, de este modo, también será una guía para orientar a los docentes interesados en poner en marcha la estrategia: “Construyendo la otra historia”. Para su mejor comprensión, se explica en primer lugar las razones por las que se ha elegido cada uno de los textos que forman las fuentes bibliográficas trabajadas en la presente propuesta, a continuación viene un pequeño resumen crítico de cada una de ellas a fin de que se ubique su importancia y los elementos a destacar durante su uso en las diferentes sesiones.

### **A) REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA (RESUMEN)**

**Zoraida. Josefina (2013). “La revolución de independencia”, en Escalante Gonzalbo, Pablo, et al. *Nueva historia mínima de México*, El Colegio de México, México.**

El texto de esta historiadora es el sugerido y considerado central para la enseñanza del tema de la Independencia de México. El contenido de su trabajo representa el discurso unívoco de carácter político y nacional plasmado en los programas de la asignatura de Historia de México del Nivel Medio Superior en el Estado de México, retomarlo para la presente estrategia es fundamental porque su contenido en las aulas se ha considerado como el auténtico y lo que se pretende con la presente

estrategia es cuestionar tal discurso desde sus propias contradicciones como lo es el proceso de Independencia, de este modo, al diluirlo a través del contraste con las diversas fuentes para visibilizar personajes, circunstancias y hechos, el estudiante está aprendiendo de manera opuesta a la memorística y unidireccional.

El resumen corresponde sólo a la primera parte de los acontecimientos de la etapa de la Independencia, esto es, de 1810 a 1811, se ha dosificado de esta manera para que los alumnos reconozcan a los personajes y acontecimientos que tradicionalmente exaltan o se hacen pasar como parte de la memoria nacional. El docente debe de considerar tres aspectos, primeramente servirá para delimitar el contexto; el segundo, por su parte, que los estudiantes reconozcan cómo se usa a los indígenas de este periodo para cumplir la meta de los criollos, pues es el momento en que Hidalgo convoca a las multitudes. El tercero y último, subrayar que no fueron todos los acontecimientos, que hubo otros en donde la participación de los indígenas es decisiva, como la toma de Ixmiquilpan.

Al trabajar esta lectura en el aula, se deben de recuperar elementos como los nombres de los personajes y su participación, así como la labor hecha por las multitudes, enfatizar que éstas últimas son mencionadas de manera incidental y poco premeditada, mientras que los héroes tienen acciones planeadas y detalladas.

## **B) CONCEPTOS Y DEFINICIONES (FRAGMENTO)**

**Anderson, Benedict (1991). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, Traducción de Eduardo L. Suarez, Fondo de Cultura Económica, México.**

El texto de Benedict Anderson tiene una importancia significativa después de la lectura de Josefina Zoraida, pues introduce en el proceso de enseñanza el problema de lo imaginario implícito en el sentido de nacionalismo. Si la lectura de Zoraida contextualiza y relaciona la identidad nacional con los héroes, los fragmentos seleccionados de esta obra permiten guiar a los estudiantes para cuestionar qué tan imaginaria o ficticia fue la acción de los criollos al usar el aspecto nacional para lograr sus objetivos, qué tan imaginaria sigue siendo la identidad nacional hoy en día, o bien, realmente hay una identidad entre la diversidad.

Esta lectura es el puente entre su preconcepto de los estudiantes formado por la relación entre nación e identidad y, propiamente la problemática de sacar a los indígenas de la historia por no participar del imaginario creado por los criollos. Para ello, el docente debe abordar dos puntos, estos son: la nación limitada y la nación soberana, en el caso del primer término, menciona el autor que no es para todos, de ahí que se formulen cuestiones como: ¿quiénes no entran en la nación imaginada por los criollos? El segundo aspecto, respecto a la soberanía, esto es, con la capacidad de gobernarse, cabría formular una interrogante para los alumnos como: ¿quiénes son los aptos para gobernar la nación imaginada y por qué?

Las preguntas antes mencionadas deberán reafirmarse en todo momento durante la segunda sesión, pues conectan con la actividad del mural para visibilizar la exclusión de los indígenas.

### **C) LAS INCERTIDUMBRES DE LA NACIÓN EN AMÉRICA**

**Guerra, Francois Xavier (1998). “Las incertidumbres de la nación en América”, En Guerra, Francois-Xavier (Coordinador). *Modernidad e***

***independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas, Traducción por José Andrés Gallego, España: Editorial Mapfre.***

El texto de Francois Xavier Guerra es importante para la propuesta porque se mencionan diversos problemas a los que tuvieron que enfrentarse los insurgentes independentistas de México y el sur de América, sin embargo, para la estrategia aquí establecida, sólo se tomó algunos fragmentos que hacen alusión al proceso bélico de México y sus implicaciones en el ámbito ideológico, sobre todo el conflicto y solución de lo que significó insertar el sentido de la identidad que condujo a todos los habitantes de estas regiones a luchar contra el dominio español.

El profesor decidirá la mejor manera (individual, por equipos o grupal) de hacer la lectura de este texto y, posteriormente, dejará asentadas tres cosas: primero, que sí hay una identidad que guiará el proceso independentista, es decir, los criollos hicieron alusión al sentido identitario como medio para alcanzar un propósito en común; segundo, tal noción de identidad tenía inconsistencias pues refiere a un pasado y éste proviene de Europa y no del Nuevo Mundo, por tanto, había grupos y élites quienes compartían tal sentimiento porque eran descendientes de los primeros colonos procedentes de Europa; tercero, hay una correlación con el texto de Josefina Zoraida entanto sigue hablando de los héroes y líderes del movimiento que manipulan cierta ideología a su favor y, por lo tanto, la mayoría no conocían siquiera tales ideas, lo que deviene en que no sean mencionados en la historia oficial.



#### **D) NOS SUSPENDIERON...**

**López Díaz, Andrés (2006). “Nos suspendieron...”, En Andrés López Díaz, Angelina Díaz Ruiz y Luis López Díaz, *Sbel sjol yo’nton ik’*, Memoria del viento. San Cristóbal de las Casas: CONACULTA.**

El texto “Nos suspendieron” tiene la finalidad de ejemplificar el Retablo de la Independencia de O’Gorman, pues éste es usado para visibilizar las posiciones centrales de los héroes y las periféricas de las masas. Esta lectura, ejemplifica que hay una visión despectiva sobre los otros, los indios, que se quedó inamovible, suspendida en la historia y la memoria de todas las personas, y claro está, fuera de la narrativa oficial.

El docente que coordine la lectura de este texto, o bien, solicite leerla de manera individual, debe referir a lo visto a los tres textos anteriores y a los sentidos que involucran, es decir, a la posición inferior o poco importante dada a los indios en la historia nacional, también a la contradicción del sentido nacionalista que buscó eliminar la diversidad en aras de la patria y, finalmente, a la construcción despectiva que se tiene del indígena. También, por supuesto, a la exclusión de la que han sido objeto hasta el día de hoy, pues así como se exalta el México antiguo con sus diversos pueblos que crearon cultura, después de la conquista no se suprime la idea de su ignorancia por parte de los liberales del siglo XIX. Esto es fundamental por los textos que se verán en la tercera sesión.

#### **E) CARTA SÉPTIMA: EXPEDICIÓN DEL GENERAL IGNACIO RAYÓN A IXMIQUILPAN (TRANSCRIPCIÓN)**

**Bustamante, Carlos María de (1844). Cuadro histórico de la Revolución Mexicana comenzada por el 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla, Imprenta de Juan Mariano Lara, México.**

Esta carta aborda el acontecimiento de la toma de Ixmiquilpan, se mencionan a personajes que aparecen en el texto de Josefina Zoraida, como lo es Ignacio López Rayón. También se menciona al indígena Casimiro Gómez y a sus subordinados. Por otro lado, el tratamiento que el historiador concede a la participación de éstos últimos es completamente negativo, por lo que el docente –después de la lectura– debe sugerir preguntas sobre la importancia del hecho aportado por Bustamante, enfatizar cuestiones como: ¿por qué con tantos hombres que llevaba el personaje secundario no apoyó al héroe?, ¿qué aspectos resalta del héroe y cuáles detalla de Casimiro y sus hombres?, entre otras.

Es importante señalar que debido a estilo del documento y su español del siglo XIX, será necesario que se haga una lista en el pizarrón con los hechos, los nombres de los personajes, añadir las semejanzas con la obra de Xavier Guerra, esto es la tergiversación del nacionalismo; además, recuperar las posiciones de los sujetos presentados en el mural de O’Gorman y el texto de Andrés López Díaz. Se sugiere se acentúe la dicotomía héroe contra bandido, pues es la imagen que se presenta de Casimiro Gómez.

La información obtenida con la lectura se contrastará con otra fuente que narra el mismo acontecimiento. De ahí la importancia de reconocer la gran mayoría de los elementos que se mencionan en esta narrativa. También habrá que remarcar

que sólo es la versión del historiador en cuestión pero que no es posible quedarnos con una sola interpretación de los hechos.

#### **F) EXPEDICIÓN DE RAYÓN A IXMIQUILPAN DONDE ES RECHAZADO (FRAGMENTO).**

**Alamán, Lucas (1850). *Historia de Méjico. Desde los primeros movimientos que prepararon su Independencia en el año de 1808 hasta la época presente*, México: Imprenta Lara.**

Esta narrativa presentada por Lucas Alamán también habla sobre los hechos de la expedición a Ixmiquilpan, y a diferencia de Bustamante, este historiador presenta otras consideraciones, como la derrota de Rayón y la solicitud de indulto que hizo el propio Casimiro Gómez y la ayuda que Ignacio López solicita al indígena. El profesor, al trabajar con este texto en el aula, deberá especificar en una lista las características del contenido: nombres de los personajes, acontecimientos, diferencias, entre otros.

Esta lectura debe de ser contrastada con el texto de Bustamante para que el estudiante construya su propia interpretación; los dos textos manifiestan una mirada similar respecto a los personajes principales y, claro está, también al mismo indígena, así, la información de ambos documentos le permitirá problematizar las visiones para generar una hipótesis respecto al actuar del personaje secundario y, en este sentido, proponer –de forma hipotética- las causas por las que actúa del modo en que lo mencionan los historiadores. El docente tendrá la responsabilidad de guiar todo el proceso de construcción porque los textos son densos debido a su

lenguaje, y si puede, deberá generar la transposición del contenido para agilizar el proceso pero sin descuidar la lectura.

**G) VENEGAS PARA CALMAR LA REVOLUCIÓN, PUBLICA EL INDULTO DE  
TRIBUTO A LOS INDIOS**

**Cavo, Andrés (1836). *Suplemento a la historia de los tres siglos de México durante el gobierno español*, México: Imprenta de la testamentaria de Don Alejandro Valdés.**

La última fuente, esta es, el “Indulto de tributo a los Indios” será el puente entre las dos visiones respecto a la batalla de Ixmiquilpan, pues este documento es promulgado por el Virrey Venegas para favorecer la lucha en el bando realista, y el maestro, al guiar esta actividad de lectura, deberá enfatizar que tal acción sólo pudo haber sido considerada porque la autoridad asumió la importancia y el gran peso del actuar de los indígenas dentro de la guerra de Independencia, es decir, no es que fueran un grupo que sólo seguía órdenes, sino que realmente peleaban por algo y sus intereses tiene relación con el contenido del mismo indulto; por tanto, este documento ayudará a los alumnos a considerar tres cosas: la primera es la posibilidad de que los indígenas actuaran como lo hicieron según cuentan las fuentes redactadas por Alamán y Bustamante; y en segundo lugar, la valoración de la influencia de los grupos indígenas para la éxito de la Guerra de Independencia; tercero y último, los intereses de los indígenas eran contrarios o diferentes a los objetivos propuestos por los criollos.

Pues bien, estas tres últimas lecturas al ser cuestionadas, analizadas e interpretadas, considerando los intereses de los indígenas, permite interpretar las fuentes desde una posición que no sea la del discurso unívoco y, por tanto, del héroe o del vencedor, sino en una diversidad de proyectos relacionados a los regionalismos de los grupos indígenas, es decir, que eran conscientes de sus propios intereses y no se asumían tampoco en los proyectos de los criollos.

### **2.3. FORMAS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA**

La evaluación de los productos se llevó acabo al final de cada sesión, por ello, en esta sección se presentan los instrumentos para tal acción. Evaluar, desde la propuesta de intervención “Construyendo la otra historia”, pretende identificar el proceso de desempeño alcanzado o logrado por el estudiante, por tanto, se busca avanzar en la comprensión de narrativas paralelas a la narrativa histórica oficial del COBAEM y, de este modo, asumir la existencia de otras posibles historias que dan cuenta de sucesos, actores sociales e intencionalidades diferentes a los que se asumen como verdaderas.

Es importante reconocer aquello que se va a evaluar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al menos en la presente propuesta, el objetivo de las sesiones consistió en lograr cuestionar la historia institucional y redactar una interpretación que reconozca a los indígenas como sujetos y protagonistas de un acontecimiento, así se logró sistematizar tres momentos que permitieron asumir el discurso unívoco representado por la historia oficial y hegemónica, para generar las problemáticas que implica el sentido de nación para las comunidades excluidas,

para posteriormente guiar al alumno a la creación de su propia interpretación histórica al reconocer la diferencia de los pueblos marginados.

Dicho lo anterior, se elaboraron tres rúbricas donde se especifican criterios de desempeño relacionadas al pensamiento histórico, y a las diversas actividades realizadas por el alumnado en cada una de las distintas etapas de la secuencia didáctica, ahora bien, se reconoce que es insuficiente evaluar sólo un trabajo o actividad, sino debe de considerarse todo el proceso y hacerse de manera integral, por lo cual, se toma en cuenta todas las actividades de las sesiones como: las participaciones, exposiciones, las situaciones grupales, las acciones que favorecen, promueven u obstaculizan el aprendizaje, además de todo factor que proporcione información sobre el desempeño.

Así pues, la primer rúbrica señala y evalúa el reconocimiento del sentido tradicional, esto es, la historia enseñada de manera unidireccional y repetida en diversos niveles educativos; la segunda rúbrica, la crítica al sentido unívoco de la historia, consiste en identificar los motivos e intenciones por las cuales se elimina o suprime una historia; para terminar, se evalúa el reconocimiento de la historia subordinada y las intenciones por las cuales mantienen tal posición, invisibilizando a los sujetos. Al evidenciar el sentido unívoco del carácter nacionalista es excluyente, puede identificar a los sujetos enajenados del discurso histórico, es decir, es el discurso y quien lo cuenta quien se encarga de olvidar a otros actores sociales.

Para el segundo momento, el estudiante debe realizar una crítica al sentido excluyente del nacionalismo, para ello, es fundamental visibilizar los límites de este

término y justificar los motivos por los cuales están ausentes los indígenas de la historia nacional. Además, el meme debe avanzar en el reconocimiento de la pluralidad, por tanto, mostrar la contradicción del proyecto homogeneizador de las élites e invertir sus valores dominantes por el de las comunidades indígenas.

**RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR SENTIDO LOGOCENTRISTA DEL PROCESO DE INDEPENDENCIA: CARTEL**

<b>DESEMPEÑO</b> <b>CRITERIO</b>	<b>EXCELENTE</b> <b>3</b>	<b>BUENO</b> <b>2</b>	<b>SUFICIENTE</b> <b>1</b>	<b>INSUFICIENTE</b> <b>0</b>
<b>Sentido logocentrista</b>	El estudiante elaboró el cartel identificando el discurso nacionalista enfatizando los aspectos de la patria, la pertenencia y la identidad.	El estudiante elaboró el cartel, identifica el discurso nacionalista y enfatiza al menos un aspecto, ya sea, patria, pertenencia o identidad.	El estudiante elaboró el cartel de algún personaje de las etapas del proceso de Independencia pero no hay un sentido nacionalista.	El estudiante no elaboró el cartel.
<b>Problemática nacionalista</b>	Elaboró una explicación del cartel donde reconoce la ausencia de la tradición política como forma de gobierno y lo cultural como la lengua nacional para asentar el aspecto nacionalista.	Elaboró explicación del cartel donde sólo reconoce uno sólo una ausencia en tradición política como forma de gobierno o la lengua nacional para asentar el aspecto nacionalista.	Elaboró una explicación pero no reconoce el problema del fundamento ni político ni cultural sobre el que se asienta el nacionalismo.	El estudiante no redactó su explicación de su cartel.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su cartel y ejemplifica el sentido nacionalista como una historia con intencionalidad excluyente.	El estudiante expone su cartel y ejemplifica el sentido nacionalista sin hacer mención al aspecto excluyente.	El estudiante expone su cartel sin comprender el sentido nacionalista.	El estudiante no expone.

<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante, cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.
----------------	--	--	--	---

**RÚBRICA PARA COEVALUAR LA CRÍTICA AL SENTIDO NACIONALISTA: DISEÑO,  
ELABORACIÓN Y EXPOSICIÓN DEL MEME**

<b>DESEMPEÑO</b> <b>CRITERIO</b>	<b>EXCELENTE</b> <b>3</b>	<b>BUENO</b> <b>2</b>	<b>SUFICIENTE</b> <b>1</b>	<b>INSUFICIENTE</b> <b>0</b>
<b>Crítica al sentido nacionalista</b>	El estudiante elaboró un meme que evidencia las contradicciones y ausencias de los sujetos y las narraciones dentro del discurso nacional	El estudiante elaboró un meme que evidencia las contradicciones y ausencias de los sujetos o las narraciones para fracturar el discurso nacional.	El estudiante elaboró el meme pero no identifica los elementos que fracturan el discurso nacionalista.	El estudiante no elaboró el meme.
<b>Invierte valores</b>	El meme elaborado por el estudiante avanza en la construcción de la pluralidad y el respeto a las comunidades indígenas u otro grupo marginado.	El meme elaborado por el estudiante avanza en la construcción de la pluralidad pero no hace referencia a los indígenas u otro grupo minoritario.	El estudiante presenta un meme sin coherencia entre la imagen y el texto, por lo que no se avanza en pluralidad o tolerancia.	El estudiante no presenta actividad.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema del nacionalismo y la urgencia de cuestionarlo para integrar a los	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema del nacionalismo pero no hace referencia a la integración de	El estudiante expone frente al grupo el meme, sin explicar el problema que anula el nacionalismo.	El estudiante no expone.



	grupos invisibilizados, particularmente a los indígenas.	los grupos invisibilizados, particularmente a los indígenas.		
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Cada una de las rúbricas se entregará a los equipos, tal como se estableció en la planeación didáctica; posteriormente, se les permitirá a los alumnos acercarse al equipo designado a evaluar para sean los mismos alumnos quienes hagan preguntas abiertas o específicas; los estudiantes retroalimentarán al equipo y al final de la sesión se realizará la correspondiente retroalimentación general. No debe olvidarse que la evaluación formativa debe promover una reflexión sobre los desempeños alcanzados en los productos y, de esta manera, enriquecer tanto el producto como la retroalimentación que se hará de manera posterior al alumnado. Por último, la tercera rúbrica va enfocada a la aplicación del conocimiento mediante la elaboración de una historieta que evidencia la correlación de la narrativa institucional del COBAEM y otras, las de los grupos minoritarios:

**RÚBRICA PARA EVALUAR SUPERACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO HISTÓRICO A PARTIR DE LA CORRELACIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS**

<b>DESEMPEÑO</b> <b>CRITERIO</b>	<b>EXCELENTE</b> <b>3</b>	<b>BUENO</b> <b>2</b>	<b>SUFICIENTE</b> <b>1</b>	<b>INSUFICIENTE</b> <b>0</b>
<b>Resignificación de la historia</b>	El estudiante elaboró una historieta que avanza en la construcción de narrativas paralelas contrastando las tres fuentes presentadas.	El estudiante elaboró una historieta que avanza en la construcción de narrativas paralelas contrastando al menos dos fuentes.	El estudiante elaboró una historieta que repite la postura de una de las lecturas. El sentido tradicional de la Independencia.	El estudiante no elaboró la historieta.
<b>Resignificación de los actores sociales</b>	La historieta elaborada avanza en la construcción y el reconocimiento de diversos actores sociales.	La historieta elaborada avanza sólo en el reconocimiento de diversos actores sociales.	El estudiante elaboró una historieta sin contexto ni especificación de contexto, problema o resignificación.	El estudiante no elaboró la historieta.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su historieta argumentando a partir de las lecturas hechas para posibilitar otra historia con intencionalidades de incluir a diversos colectivos olvidados.	El estudiante expone su argumentando a partir de al menos dos lecturas hechas para posibilitar otra historia pero no hace mención de los colectivos sociales olvidados.	El estudiante expone su historieta argumentando sólo desde una lectura hecha y por lo tanto no hay historias paralelas.	El estudiante no expone la historieta.
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

## 2.4. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

### PRIMERA SESIÓN

<b>Fase 1. Exploración y problematización</b>				
<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>	<b>Modalidad de trabajo y tiempo</b>	<b>Producto</b>	<b>Materiales</b>
1. Explicitar la concepción de nacionalismo y su relación con la identidad.  2. Recuperar los nombres y acontecimientos de la primera etapa de la Independencia.	<b>Actividad 1.</b> Construcción de su sentido sobre nacionalismo.	Trabajo individual con diez minutos de duración.	Cartel	Plumones de colores para la recuperación de ideas que se escribirán en el pizarrón.
	<b>Actividad 2.</b> Explicitación de la Visión Nacionalista y sus "héroes" (1810-1811).	Trabajo grupal con cien minutos de duración		<b>Textos</b> • Zoraida, J. (2013). "Revolución de Independencia". • Anderson, B. (1991). "Conceptos y definiciones".
<b>¿Por qué la actividad?</b>			<b>¿Qué se pretende de la actividad?</b>	
Es necesario trabajar el tema de la manera tradicional a fin de que se vislumbre la característica unívoca de esa historia.			Promover la redacción del concepto de nacionalismo para reconocer el sentido de la historia patria.	
<b>Seguimiento de la actividad</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de realizar las lecturas el docente se debe de asegurar que los estudiantes hayan contestado su cuestionario y tengan alguna idea de nación e identidad.</li> <li>• En la lectura de Zoraida, cuidar que los alumnos identifiquen los hechos y personajes pues se usarán en la exposición del docente y para elaboración de su producto (cartel).</li> <li>• Después de la lectura de Benedict Anderson el docente debe de asegurarse que los estudiantes hayan recuperado contenido para su concepto de nacionalismo.</li> <li>• En las plenarias dar la palabra a diferentes alumnos, cuidar que no sea a los mismos.</li> </ul>				

<b>¿Qué hace el profesor y que el estudiante?</b>	
<b>Profesor</b>	<b>Estudiante</b>
<b>Actividad 1. Recuperación de ideas previas</b>	
<p>1. Fomenta la reflexión para la construcción de su término de nacionalismo con las siguientes preguntas: ¿qué es el nacionalismo?, ¿qué ejemplos vemos en la actualidad?, ¿algún elemento de la cultura actual como la música o los partidos de fútbol implican un nacionalismo, por qué?, ¿qué otros elementos nacionalistas conocen?</p> <p>2. En plenaria recuperará las respuestas para orientar la construcción de un concepto, se usará más adelante (punto 5).</p>	<p>1. Anotarán las preguntas, las reflexionarán y responderán.</p> <p>2. Participarán de la plenaria compartiendo sus respuestas.</p>
<b>Actividad 2. Visión Nacionalista y sus “héroes”</b>	

<p><b>Revisión texto de Zoraida</b></p> <p>3. Reparte el texto y coordina la lectura en voz alta de “La Revolución de Independencia” y solicitará poner atención en los personajes y acontecimientos.</p> <p>4. Posterior a la lectura, habrá una plenaria recuperar ideas del texto, los nombres de los personajes y los hechos que se mencionaron.</p> <p>5. Posteriormente, dará un momento a los estudiantes para que reflexionen la relación entre su concepto creado y el contenido del texto.</p> <p>6. Coordina la plenaria para escuchar la reflexión de los estudiantes de la relación entre su noción de nacionalismo y el texto. Orientará el sentido hacia la identidad nacional.</p> <p>7. El docente expondrá la primera etapa de la Independencia y solicitará a los estudiantes recuperar la información del texto de Zoraida. Anotará los elementos relacionados a las fechas, acontecimientos y nombre de los personajes involucrados.</p> <p>8. Al término de la exposición solicitará que respondan las preguntas: ¿quiénes son los personajes protagonistas?, ¿vuelven a aparecer en algún otro momento?, ¿hay algún otro grupo social que haya participado?</p> <p>9. En plenaria se recuperarán las participaciones de las preguntas para relacionarlo con el concepto creado de nacionalismo.</p>	<p>3. Lee en voz alta el texto de Josefina Zoraida y subraya lo relacionado a los personajes y acontecimientos.</p> <p>4. Participa en la plenaria con los datos aportados y seleccionados de la lectura.</p> <p>5. Reflexiona en la relación entre nacionalismo y el contenido seleccionado.</p> <p>6. Participa de la plenaria compartiendo su reflexión y considerando las observaciones hechas por el docente.</p> <p>7. Escucha y anota los elementos expuestos por el docente, además contribuye con sus participaciones y los datos seleccionados de la lectura de Josefina Zoraida.</p> <p>8. Anota las preguntas, reflexiona y responde las preguntas dictadas por el docente.</p> <p>9. Participa en la plenaria compartiendo las respuestas a sus preguntas.</p>
--	---

### Revisión texto de Benedict Anderson

- |  |   |
|--|---|
| <p>10. Coordinará la lectura en voz alta “Conceptos y definiciones” de Benedict Anderson y se hará énfasis en los aspectos: imaginario, comunidad limitada y comunidad soberana.</p> <p>11. Solicitará a los estudiantes reflexionar sobre los elementos de lo imaginario, la comunidad limitada y soberana y contrastar su propia definición de nación.</p> <p>12. En plenaria se retomará la reflexión y la escribirán en su libreta. Se retomará más adelante (punto 16).</p> <p>13. Posteriormente, solicitará elaborar un cartel con uno de los hechos o personajes mencionados en el texto de Josefina Zoraida para representar su propia noción de nacionalismo.</p> <p>14. Una vez concluido el cartel, solicita a los estudiantes exponer, ante el grupo, su cartel explicando el hecho histórico tomado y su relación el nacionalismo.</p> <p>15. Cada vez que un estudiante exponga su trabajo, el profesor enfatizará en algún aspecto relacionado con la lectura de Josefina Zoraida y la posición central de la historia de los héroes. También referir la obra de Benedict Anderson con la invención de la nación.</p> <p>16. Solicita escribir un párrafo a manera de conclusiones con la interpretación del cartel y su sentido de nacionalista con las consideraciones o modificaciones con base en la lectura de Benedict Anderson.</p> <p>17. Resolverá dudas, si se llegan a presentar y hacer referencia a la relación entre nación e identidad.</p> | <p>10. Sigue la lectura de sus compañeros y también lee de acuerdo a las indicaciones del docente.</p> <p>11. Contrasta los elementos de lo imaginario y la comunidad limitada y soberana con su concepto de nacionalismo.</p> <p>12. Participa de la plenaria compartiendo la reflexión y las modificaciones a su concepto.</p> <p>13. Elabora un cartel con uno de los hechos mencionados en el texto de Zoraida para representar su propia noción de nacionalismo.</p> <p>14. Al terminar exponen su cartel frente a los compañeros, explicando el hecho y su relación con su concepto creado.</p> <p>15. Escucha las observaciones hechas por el docente y anota los puntos que contribuyan a su trabajo.</p> <p>16. Redacta un párrafo como conclusiones con la interpretación de su propio trabajo y el sentido de nacionalismo creado por él mismo.</p> <p>17. Manifiesta dudas y escucha las últimas consideraciones del docente.</p> |
|--|---|

## SEGUNDA SESIÓN

Fase 2. Introducción de nuevos puntos de vista (Cuestionamiento de la historia nacional y el origen del discurso)				
Propósito	Actividades	Modalidad de trabajo y tiempo	Producto	Materiales
<p>1. Cuestionar y contrastar dos visiones de un mismo acontecimiento en diferentes fuentes históricas.</p> <p>2. Promover la reflexión sobre las intencionalidades de los personajes a participar en la Guerra de Independencia.</p> <p>3. Reconocer el nacionalismo de los criollos como una ideología manipulada para lograr el objetivo de la Independencia.</p> <p>4. Contrastar las fuentes para reconocer a los sujetos manipulados por los criollos en su lucha por la Independencia.</p> <p>5. Cuestionar la historia nacional para visibilizar a otros personajes y colectivos que también participaron.</p>	<b>Actividad 3</b> Una nación inventada como meta de la Independencia.	<b>Trabajo grupal con una duración de cuarenta minutos.</b>	Meme	Texto: Guerra, Francois Xavier (1998). "Las incertidumbres de la nación en América"
	<b>Actividad 4.</b> Una historia incompleta: actores históricos invisibilizados	<b>Trabajo en equipo con una duración de veinticinco minutos.</b>		Mural: "Retablo de Independencia" Juan O'Gorman.
	<b>Actividad 5</b> Identificación de los personajes invisibilizados	<b>Trabajo grupal con una duración de quince minutos.</b>		Texto: López Díaz, Andrés (2006). "Nos suspendieron..."
	<b>Actividad 6.</b> Nuevas miradas: actores históricos con necesidades particulares.	<b>Trabajo en equipos con una duración de cuarenta minutos</b>		El docente proporcionará hojas de colores y revistas para que puedan seleccionar la imagen para la elaboración del meme.
<b>¿Por qué la actividad?</b>		<b>¿Qué se pretende de la actividad?</b>		
Es necesario promover el cuestionamiento de los discursos unívocos, en este caso, de la historia que ya identifican como nacional.		Cuestionar el sentido nacional para visibilizar a otros sujetos y colectivos que han sido marginados de la historia.		
<b>Seguimiento de la actividad</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la lectura cuidar que los alumnos entiendan el significado de todos los conceptos que se mencionan en los textos.</li> <li>• Antes de realizar los escritos asegúrese que los estudiantes han comprendido los motivos por los cuáles se margina a los indígenas de la historia.</li> <li>• Para la elaboración del meme, es necesario que el docente lleve material como revistas viejas o periódicos para que puedan sacar las imágenes.</li> <li>• La información de la plenaria deberá usarse para la frase que servirá de crítica en el meme</li> </ul>				

<b>¿Qué hace el profesor y que el estudiante?</b>	
<b>Profesor</b>	<b>Estudiante</b>
<b>Actividad 3. Reconociendo una nación inventada</b>	
<p><b>Revisión del texto de Francois Xavier Guerra</b></p> <p>1. Recuperan los contenidos de la primera sesión, se sugieren preguntas como: ¿qué es el nacionalismo?, ¿qué recuerdan de las lecturas?, ¿cuál era la postura de cada autor?</p> <p>2. Coordina la participación de los estudiantes en plenaria para generalizar el punto de partida para la segunda sesión.</p> <p>3. Se reparte el texto y se coordina la lectura en voz alta de “Las incertidumbres de la nación en América” de Francois Xavier Guerra, se dará importancia al sentido de nación: como una invención europea y como manipulación en América.</p> <p>4. Solicita a los estudiantes escribir y responder en sus libretas las siguientes preguntas: ¿a qué se refiere el texto cuando habla de invención de la nación?, ¿quiénes participaban de la nación?, ¿quiénes consideras que no participaron de la nación inventada por los criollos?</p> <p>5. Coordinará una plenaria para conocer las respuestas, el docente deberá orientar hacia las transformaciones que sufrió la ideología nacionalista en el caso de América.</p>	<p>1. Anotan las preguntas y se toman un tiempo para reflexionar y contestar (Tiempo destinado 5 minutos).</p> <p>2. Participa con sus respuestas de acuerdo a las indicaciones del docente (Tiempo destinado 5 minutos).</p> <p>3. Leen el texto y subraya o hace anotaciones sobre el sentido de la invención europea y la manipulación del mismo concepto en América (Tiempo destinado 15 minutos).</p> <p>4. Escriben las preguntas, se toman un tiempo para reflexionar y responden las preguntas (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>5. Participa en la plenaria con sus respuestas y atiende las observaciones del docente para anotar lo relacionado a los cambios hechos al nacionalismo en América (Tiempo destinado 5 minutos).</p>
<b>Actividad 4. Una historia incompleta: actores históricos invisibilizados</b>	
<p><b>Revisión del mural “Retablo de Independencia” de Juan O’Gorman</b></p> <p>6. Se presentará el “Retablo de Independencia” de Juan O’Gorman y se pedirá a los alumnos que observen detalladamente a los personajes e intenten relacionarlos con el texto de Josefina Zoraida.</p> <p>7. Una vez observada la pintura se dictarán preguntas a los alumnos: ¿qué personajes no pudiste identificar?, ¿a qué personajes sí lograste identificar?, ¿por qué no conocemos a otros personajes?, ¿consideras que la visión sobre la Guerra de la Independencia está incompleta?, ¿qué necesitamos saber de los personajes que no lograste identificar y por qué?</p> <p>8. En plenaria se escucharán las respuestas de los alumnos respecto a lo observado en el mural y el docente deberá guiar las preguntas para relacionarlas con la contradicción de pertenecer a la nación pero no aparecen en la historia.</p>	<p>6. Observa el “Retablo de Independencia” y relaciona los personajes de la pintura con los que se menciona en la obra de Josefina Zoraida (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>7. Anota las preguntas, se toma un tiempo para reflexionar y responder (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>8 Participa en la plenaria con sus respuestas considerando las observaciones y comentarios del docente (Tiempo destinado 5 minutos).</p>



### Actividad 5. Nos suspendieron

#### Revisión texto de Andrés López Díaz

9. Se repartirá el texto y se realizará la lectura en voz alta de “Nos suspendieron...” de Andrés López Díaz. Se pondrá énfasis en los motivos por los cuales los indígenas han quedado suspendidos.
10. Solicitará que redacte un párrafo sobre los motivos por los cuáles los indígenas quedaron suspendidos, considerando como ejemplo el mural de O’Gorman.
11. Coordinará una plenaria para dar a conocer las ideas escritas sobre el “Retablo de Independencia” y el texto “Nos suspendieron...”, el docente enfatizará la marginación de los indígenas de la historia debido a la incompatibilidad con el proyecto de nación de los criollos.

9. Lee el texto con el grupo de acuerdo a las indicaciones del docente (Tiempo destinado 5 minutos).
10. Escribe el párrafo sobre los motivos que lleva a la suspensión de la visión sobre indígenas considerando el mural de O’Gorman (Tiempo destinado 5 minutos).
11. Participa en la plenaria al recuperar el sentido sobre la suspensión de los indígenas y su marginación de la historia debido a la incompatibilidad del proyecto político de los criollos (Tiempo destinado 5 minutos).

### Actividad 6. Nuevas miradas: actores históricos con necesidades particulares

12. Coordina a los alumnos para trabajar en equipos de cuatro estudiantes y con la información de la plenaria, se solicitará elaborar un meme que represente la crítica a la exclusión de los grupos indígenas que no coincidieron con el carácter nacional ideado por los criollos.
13. Coordinará los equipos en una plenaria para la presentación de los memes y solicitará al estudiante que puntualice en por qué su meme cuestiona el sentido nacionalista de los criollos.
14. Al término de cada participación, comentará el trabajo de los alumnos aludiendo a la incompatibilidad de la idea de nación de los criollos con los indígenas.
15. Solicitará escribir un párrafo a manera de conclusiones interpretando su propio trabajo y considerando los comentarios del docente.
16. Resolverá dudas si se llegan a presentar y hará referencia a la importancia de cuestionar la historia porque margina y se generan ideas y actitudes de rechazo como las que describe Andrés López Díaz en el texto “Nos suspendieron”. Entrega rúbrica de coevaluación.

12. Después de la plenaria se organizan en equipos para elaborar un meme donde haga una crítica a la exclusión de los grupos debido a la incompatibilidad del carácter nacional ideado por los criollos (Tiempo destinado 15 minutos).
13. Participa en equipo para la plenaria con la presentación de su meme y puntualiza la crítica del sentido nacionalista de los criollos (Tiempo destinado 10 minutos).
14. Escucha las observaciones realizadas por el docente y anota los elementos que contribuyan a su trabajo (Tiempo destinado 5 minutos).
15. Redacta sus conclusiones interpretando su trabajo e incluye las consideraciones puntualizadas por el docente (Tiempo destinado 5 minutos).
16. Manifiesta sus dudas, si las hubiera, y escucha las últimas observaciones del docente, además reciben y contestan la rúbrica de coevaluación (Tiempo destinado 5 minutos).

### TERCERA SESIÓN

Fase 3. Introducción de nuevos puntos de vista (Cuestionamiento de la historia nacional y el origen del discurso)				
Propósito	Actividades	Modalidad de trabajo y tiempo	Producto	Materiales
<b>1. Formular hipótesis sobre los intereses que impulsaron a los indígenas a participar en la Guerra de Independencia.</b> <b>2. Elaborar argumentos sobre las intenciones de los indígenas para participar de la Guerra de Independencia.</b> <b>3. Construir un escenario en el cual los personajes invisibles en la historia pudieron haber participado.</b>	<b>Actividad 7</b> Dos interpretaciones, una historia oculta	<b>Trabajo grupal con una duración de cincuenta y cinco minutos.</b>	Historieta	Texto: Bustamante, Carlos María de (1844), "Carta séptima: Expedición del General Ignacio Rayón a Ixmiquilpan".
	<b>Actividad 8</b> Los indígenas en el proceso de Independencia.	<b>Trabajo individual con una duración de setenta y cinco minutos.</b>		Texto: Alamán, Lucas (1850). "Expedición de Rayón a Ixmiquilpan donde es rechazado".
				Texto: Cavo, Andrés (1836). "Venegas, para calmar la revolución, publica el indulto de tributo a los indios".
<b>¿Por qué la actividad?</b>		<b>¿Qué se pretende de la actividad?</b>		
No basta con evidenciar la ausencia de los indígenas y es necesario reinterpretar las fuentes históricas para avanzar en la construcción de una narrativa hegemónica sobre lo indígena		Promover la formulación de hipótesis y análisis de fuentes históricas para hacer visible y recuperar la participación de los indígenas y del discurso nacional.		
<b>Seguimiento de la actividad</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la lectura hacer la referencia de que las fuentes no son absolutas, sino son medios para obtener información e interpretar.</li> <li>• Es importante que el docente guíe la elaboración de las hipótesis y para ello puede poner ejemplos más sencillos.</li> <li>• Asegurarse de que el alumno entienda que la hipótesis que guía su historieta contradice las fuentes de Alamán y Bustamante porque los intereses de los indígenas no tienen que ver con el nacionalismo criollo.</li> </ul>				

<b>¿Qué hace el profesor y que el estudiante?</b>	
<b>Profesor</b>	<b>Estudiante</b>
<b>Actividad 7. Dos interpretaciones, una historia oculta</b>	
<b>Revisión de textos: Carlos María de Bustamante y Lucas Alamán</b>	
<p>1. Recupera los contenidos de la segunda sesión, se sugieren preguntas como: ¿por qué es importante cuestionar el nacionalismo?, ¿por qué no se menciona a los indígenas de la historia?, ¿qué hacer ante el ocultamiento de los colectivos?</p> <p>2. Coordina una plenaria para compartir las respuestas y acentuar el punto de partida para la tercera sesión.</p> <p>3. Reparte el texto y coordina la lectura en voz alta de “La carta séptima” de Carlos María de Bustamante, enfatiza los acontecimientos y los personajes.</p> <p>4. Se reparte y coordina la lectura en voz alta de “Expedición de Rayón a Ixmiquilpan”, se enfatiza en los acontecimientos y los personajes.</p> <p>5. Posterior a la lectura de ambos textos, dictará preguntas para contrastar los textos, se sugieren: ¿de qué habla cada texto?, ¿cuál es la relación entre los dos documentos?, ¿quiénes son los personajes principales y secundarios?, ¿por qué sobresalen los personajes principales?, ¿qué dicen los textos sobre los personajes secundarios?, ¿qué se puede inferir a partir de la lectura de los dos documentos?, explica tu consideración si el personaje principal y el secundario buscaban lo mismo en la lucha por la independencia.</p> <p>6. Coordinará una plenaria para conocer las respuestas y orientar hacia la recuperación de la figura del personaje Casimiro Gómez. Anotará en el pizarrón las respuestas para guiar a los estudiantes hacia la formulación de una hipótesis.</p> <p>7. Entregará el texto y coordinará la lectura en voz alta de “Indulto de tributo a los indios”, hará énfasis en dos elementos: en la imagen que tiene la autoridad del indio para publicar este documento y en el cuestionamiento de la aceptación de la propuesta por parte de los indígenas.</p> <p>8. Posterior a la lectura, formulará preguntas para recuperar las ideas que servirán en la construcción de la hipótesis: ¿qué dice el documento?, ¿a quién va dirigido?, ¿por qué piensas que la autoridad actuó de esa manera?, ¿cómo crees que reaccionaron los destinatarios del documento?</p>	<p>1. Anota las preguntas dictadas por el profesor, se toma un momento para reflexionar y contestar (Tiempo destinado 5 minutos).</p> <p>2. Participan en la plenaria con sus respuestas (Tiempo destinado 5 minutos). 3. Lee el texto y subraya los acontecimientos y personajes (Tiempo destinado 15 minutos).</p> <p>4. Participa en la lectura y también en este documento subraya los acontecimientos y personajes (Tiempo destinado 15 minutos).</p> <p>5. Anota las preguntas dictadas por el docente, se toma un tiempo para responder (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>6. Participa en la plenaria de acuerdo a las indicaciones y comparte sus respuestas. Además, hace anotaciones respecto al contenido del texto (Tiempo destinado 5 minutos).</p> <p>7. Participa en la lectura de acuerdo a las indicaciones y subraya los aspectos sobre la intención del virrey al publicar este documento y sobre la posible aceptación por parte de los indígenas (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>8. Anota las preguntas dictadas por el profesor, se toma unos instantes para reflexionar y responder las preguntas (Tiempo destinado 5 minutos).</p>

### Actividad 8. Los indígenas en el proceso de Independencia

#### Elaboración de la hipótesis

9. Explica qué es una hipótesis y su importancia en la historia. Se sugiere abordarlo como una “suposición” que deberá comprobarse con documentos. Resuelve dudas si se presentan.

10. Solicita elaborar una hipótesis sobre el interés o motivos de Casimiro Gómez para poner en tela de juicio lo que dicen las fuentes sobre su persona y su participación en la Guerra de Independencia. El docente puede sugerir ejemplos como el interés en su familia o su comunidad. Debe enfatizar que la única manera de comprobar la hipótesis es con otras fuentes que apoyen tal supuesto.

11. Pedirá a los alumnos elaborar una historieta con base en su hipótesis y el texto del indulto para formular un argumento en contra de las posiciones de Alamán y Bustamante.

12. Solicitará exponer la historieta frente al grupo y, después de la participación de cada alumno, hacer comentarios respecto a su contenido, recuperar el sentido e importancia de las hipótesis en la enseñanza de la historia. También acentuar que la hipótesis de la historieta contradice lo que refieren las fuentes de Alamán y Bustamante.

13. Solicitará escribir un párrafo a manera de conclusiones interpretando su propio trabajo y considerando los comentarios del docente.

14. Resolverá dudas si se llegan a presentar y hará referencia a la importancia de cuestionar los discursos nacionalistas porque no incluyen a todos y la importancia de asumir la diversidad para incluirla y eliminar las creencias construidas contra los indígenas. Entregará rúbrica para asentar los desempeños alcanzados.9. En plenaria se recuperarán las participaciones de las preguntas para relacionarlo con el concepto creado de nacionalismo.

9. Escucha la exposición sobre qué es una hipótesis y si es necesario manifiesta sus dudas. Toma apuntes de lo explicado (Tiempo destinado 5 minutos).

10. Elabora un ejemplo de hipótesis considerando los aspectos vitales e intereses del personaje (Tiempo destinado 5 minutos).

11. Elabora una historieta de acuerdo a la hipótesis formulada (Tiempo destinado 20 minutos).

12. Participa en la plenaria exponiendo su historieta y resalta los aspectos de su hipótesis para contrastar lo que dicen las fuentes de Alamán y Bustamante (Tiempo destinado 10 minutos).

13. Escribe un párrafo a forma de conclusión y considera las observaciones realizadas (Tiempo destinado 5 minutos).

14. Manifiesta sus dudas si se llegaran a presentar y escucha los últimos comentarios del docente Reciben rúbrica para evaluar y anotan los desempeños dados por el docente (Tiempo destinado 5 minutos).

### **CAPÍTULO III**

#### **NARRACIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA:**

##### **“CONSTRUYENDO LA OTRA HISTORIA”**

En este apartado se narra la experiencia de haber aplicado la propuesta didáctica “Construyendo la otra historia” expuesta en el capítulo anterior. Así pues, el objetivo de ésta consistió en visibilizar una narrativa con base en la lectura de diversas fuentes para evidenciar cómo se ha colocado en una posición inferior del indígena y se ha legitimado la violencia hacia su persona, lo anterior, deja ver la necesidad de cuestionar la historia nacionalista explícita del programa y, además, de alguna manera, también problematizar la narrativa que han construido a lo largo de su trayectoria educativa o del contacto con la cultura televisiva o digital en relación a la Independencia de México.

Entonces, cada una de las actividades está relacionada de tal modo que funcionen de ayuda para construir su narrativa. El punto de partida es desde el recuerdo de sus conocimientos previos hasta el pleno reconocimiento de lo que sabe del tema para problematizarlo y, así, evidenciar el posicionamiento de los indígenas dentro de la historiografía tradicional para generar una lectura que visibilice las contradicciones de las mismas fuentes y, en consecuencia, promover prácticas de respeto e inclusión.

Dicho lo anterior, se habla de una enseñanza que busca romper con el discurso unívoco nacionalista al no buscar memorizar fechas, nombres y hechos, por el contrario, construir una interpretación para resolver problemas actuales como

la violencia y la discriminación, para ello es necesario leer entre líneas la narrativa oficial y cuestionarla, evidenciar sus ausencias y contradicciones. Por tanto, la finalidad de la enseñanza es crear las condiciones de posibilidad para generar un aprendizaje, así la selección de las fuentes, tener claro el problema actual en el cual debe incidir la enseñanza, objetivos claros y su correlación en la evaluación son indispensables para resignificar aquellos aspectos que se normalizan dentro de la historia nacionalista, aquellas narrativas absorbidas por la institución de bachillerato que se vuelven únicas y cuestionarlas está prohibido.

La resignificación, entonces, además de sistematizar una propuesta del proceso de enseñanza y de aprendizaje, también incide en el docente, pues éste adquiere un rol distinto al de transmisor y expositor, también es un creador, coordinador e investigador de cada uno de los elementos que intervienen dentro del aula; dicho proceso también atraviesa a la institución, su currículo, la sociedad y, en consecuencia, al propio estudiantado que lleva más allá de los salones de clase su conocimiento para aplicarlo a los discursos –académicos y no académicos- que pretenden hacerse pasar por únicos, verdaderos y absolutos, pues este aprendizaje permitirá al alumnado diluirlos y hacerlos plurales y diversos, cuestionando y reconociendo los motivos epistémicos o, también, aquellos provenientes del poder.

### **3.1. PRIMERA SESIÓN**

La primera sesión inició el día lunes 2 de marzo del presente año. El grupo donde se puso en práctica la propuesta fue el 402, cuenta con un total de 46 alumnos. La

clase inició a las 7:00 am en punto. La maestra a cargo del grupo, Nancy “N”, previamente había hablado con sus alumnos respecto a las sesiones prestadas para la implementación de la propuesta, así que cuando llegué, inicié sin demora. Cabe aclarar que los alumnos no me conocían porque –a pesar de ser mi centro de trabajo- ellos ingresaron al bachillerato al mismo tiempo que me ausenté por el ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo en el año 2018.

Conecté la cámara, me presenté de manera breve y escribí el propósito de la Unidad II de la asignatura. Miré a los estudiantes por breves segundos e inicié con la lectura del propósito para esa sesión: *Reconoce el discurso nacionalista mediante las etapas de Independencia para identificar problemas de exclusión social*. Les dije que no tuvieran miedo ante el propósito, durante el desarrollo les quedaría más clara la forma de trabajo. Inmediatamente les dicté las preguntas detonadoras, tal y como estaba en la planeación. Los alumnos presurosos anotaban las cuestiones, mientras tanto fui caminando entre los pasillos formados por las butacas.

Mientras respondían las preguntas, caminaba entre las filas preguntando sobre las dudas que podría despertar esta primera actividad. Dejé pasar los diez minutos establecidos y me percaté que la gran mayoría había contestado sólo una o dos preguntas. Por lo que decidí continuar con las actividades y orientar a través de la lluvia de ideas posibles respuestas que los ayudara a formar preconceptos que iban a contrastar con las lecturas. Cuando comenzó la lluvia de ideas, anoté en el pizarrón la palabra nacionalismo y pregunté por la definición o ideas relacionadas a este concepto. Los estudiantes sin dudarlo alzaron la mano, si bien, las respuestas

fueron rudimentarias, en tanto respondieron lo más inmediato, permitió tener un punto para iniciar el cuestionamiento de tal concepto.



Fotografía 1: Reconocimiento del nacionalismo, inicio del proceso de resignificación.

Proseguí dando la palabra a diversos compañeros. En más de una ocasión fue necesario que interviniera en las participaciones –porque los estudiantes se quedaban callados por mucho tiempo o me decían que no entendían, aunque no especificaban qué no entendían. Adicional a la pregunta inicial sobre qué es el nacionalismo, alterné con otras como: ¿a qué te suena la palabra nacionalismo?, ¿identificas alguna otra palabra que se forma con nacionalismo?, ¿si divides la palabra nacionalismo, podrías formar otra palabra?, ¿has escuchado este término en otro contexto que no sea el escolar? Las cuatro preguntas que se habían planeado, se convirtieron en doce más. De este modo, se superó la contingencia de las preguntas detonadoras para construir el concepto central a ser identificado en las lecturas, se recurrió al conocimiento cotidiano de los alumnos para dirigirlo al



ámbito político, para así, motivar la comprensión del sentido que se iba a identificar en las siguientes actividades.

Ahora bien, no se debe de perder de vista que la pregunta detonadora tiene dos finalidades, la primera es diagnosticar al grupo en cuanto al avance de los conceptos previos; en segundo lugar, propiciar una situación de apertura e interés respecto al tema que se va a desarrollar, pues se capta la atención del estudiante y se despierta la curiosidad, obligándose a sí mismo a buscar información adicional a lo expuesto, o bien, reflexionando desde su propia situación de una manera más honesta, pues se encuentra motivado por su propio deseo de conocer (Díaz Barriga, 2010, p. 89-91).

Una vez concluido el mapa mental con los aspectos cotidianos sobre el nacionalismo, repartí a los estudiantes la lectura en copias de Josefina Zoraida, “La Revolución de Independencia”; decidí llevar el material por tres motivos específicos: a) en la localidad sólo hay dos papelerías y materiales como las copias no son tan accesibles; b) también se evitan los pretextos de no llevar los textos o perder tiempo en conseguir la lectura; c) una estrategia de lectura implica motivar tal actividad dentro del salón de clases.

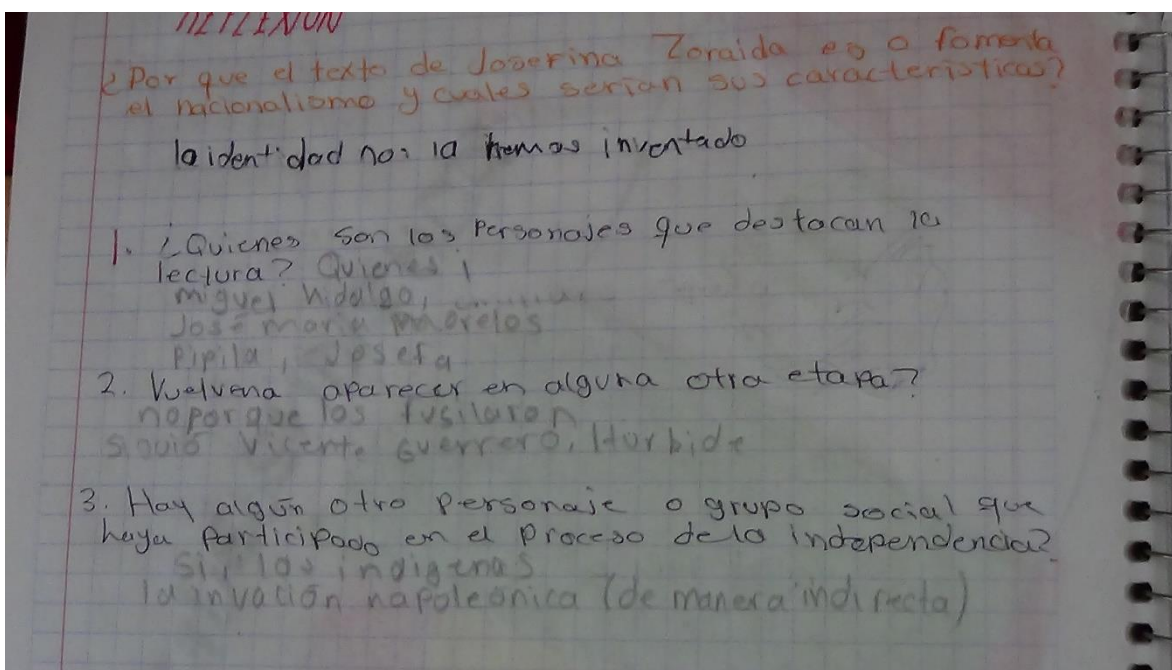
Se realizó la lectura en voz alta de manera grupal; cuando un alumno leía comentaba o destacaba la idea central de lo comprendido, sin embargo, se presentaron casos en los que no entendían el contenido y el mismo alumno volvía a leer; también se tuvo que aclarar el significado de algunas palabras, y en dos casos los estudiantes pasaron la lectura a alguien más. Los alumnos se negaron a continuar con la lectura por nervios –de acuerdo a la maestra titular-. El tiempo

destinado para esta actividad se superó, tuve que dedicarle mucho más tiempo porque a los estudiantes se les dificultó la comprensión lectora. Esta estrategia tiene un punto a favor más porque incentiva la lectura grupal en voz alta, lo cual es importante porque no todos los alumnos de este subsistema tienen el hábito de leer y, por tanto, su comprensión es mínima.

Posterior a la actividad de lectura, se realizó una lluvia de ideas para que todo el grupo tuviera claro el sentido del texto, o como lo diría Derrida el *logocentrismo*, esto es, reafirmar la historia que se les ha enseñado en los diversos niveles educativos. Mientras guiaba con preguntas como: ¿qué dice el texto?, ¿de qué hecho se habla en la lectura?, ¿qué personajes se menciona?, ¿por qué fue importante el acontecimiento?, ¿cuáles fueron los antecedentes?, ¿es nacionalista el texto?, ¿cómo identificamos el nacionalismo?, ¿es el mismo nacionalismo cultural de sus ejemplos y el que se menciona en el texto?, ¿cuáles podrían ser las características de dicho nacionalismo? Algunos alumnos respondían sin pedir la palabra y su respuesta estaba relacionada con la música o el fútbol, ante este escenario, sus respuestas sirvieron para centrar el tema en cuestión. Pedí que alzaran la mano y los alumnos iban participando, anoté palabras clave en el pizarrón, de esta manera hice un puente entre las preguntas detonadoras y los elementos más importantes de la lectura.

Con lo escrito en el pizarrón comencé la exposición de la primera etapa de la Independencia de México, la cual se desarrolló de 1810 a 1811. Los estudiantes anotaron lo que se expuso: los antecedentes, los acontecimientos, los personajes, los documentos y las consecuencias de esta primera etapa; ahora bien, cada uno

de los elementos mencionados estaban en la lectura y ya se habían retomado, por lo que el alumnado contribuyó con las características al confirmar lo que ya sabía mediante esta actividad por parte del docente. Para sintetizar lo expuesto, se generó un nuevo puente de información, por tanto, se dictó un cuestionario con la finalidad de tener mayor comprensión del texto; los alumnos anotaron las preguntas: ¿quiénes son los personajes protagonistas?, ¿crees que podrían aparecer en alguna otra etapa?, ¿hay algún otro grupo social que haya participado? Con cada pregunta los jóvenes participaron y noté que la lectura y los ejercicios de lluvia de ideas permitieron tener un mayor dominio de la información.



**Fotografía 2: Ejercicio de afirmación o narrativa oficial. Se reconocen los elementos a problematizar en la lectura de Josefina Zoraida.**

Una vez resuelto el cuestionario se comentó de manera grupal y se reafirmaron las respuestas. Inmediatamente se realizó la segunda lectura, sólo unos fragmentos del texto “conceptos y definiciones”, del autor Benedict Anderson, la cual trata sobre las características del nacionalismo. Se realizó de manera grupal y en

voz alta; se fueron asignando turnos a los compañeros de forma aleatoria, pero también a los que se ofrecieron de manera voluntaria. De igual modo, hubo dos momentos para preguntas; el primer tipo de preguntas se hizo en plenaria para ayudarlos a la comprensión.

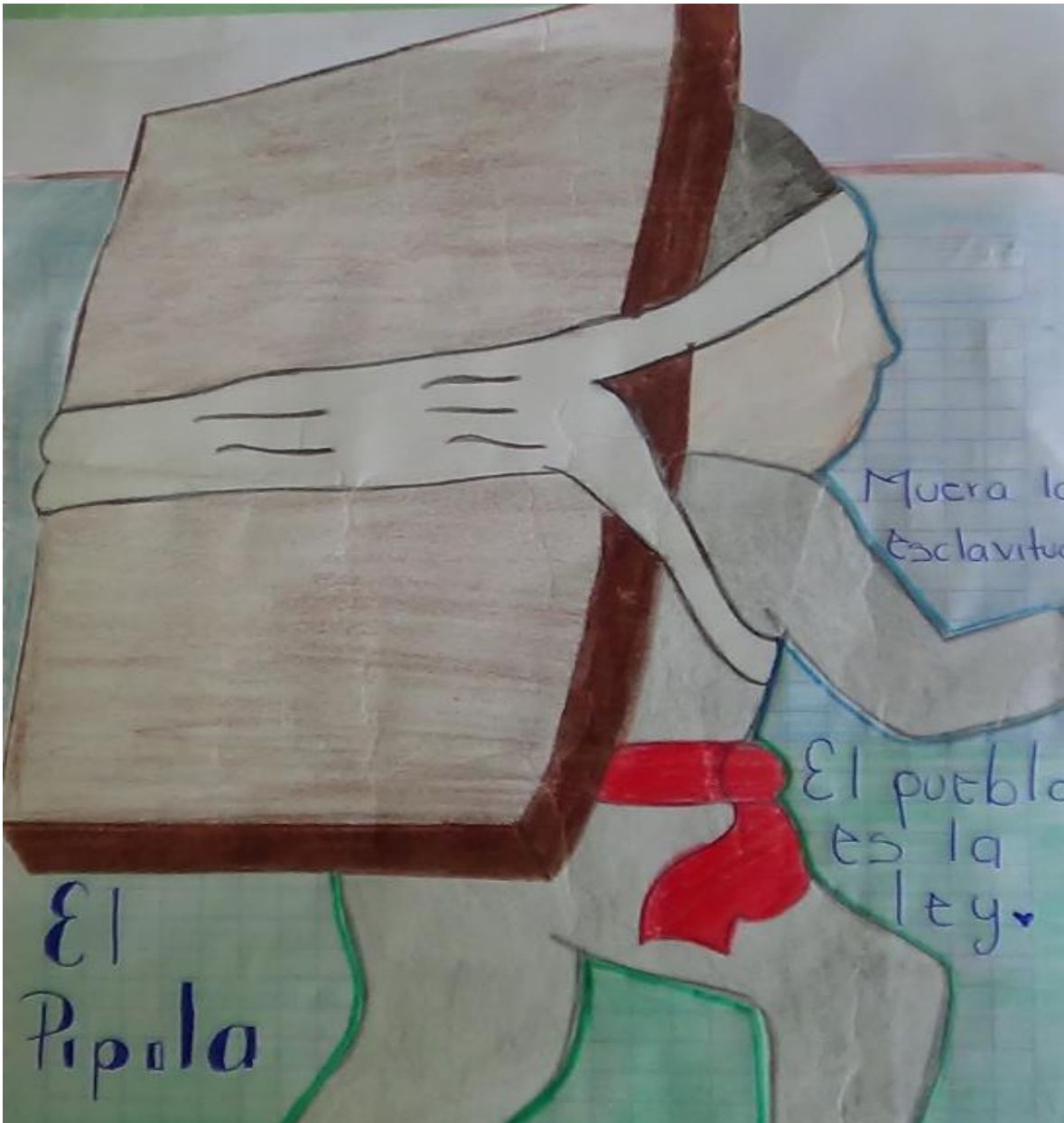
El segundo tipo de preguntas, iba más encaminado a trascender el mero contenido, llevarlos a plantear su propia interpretación, algunas de ellas fueron: ¿Cómo se define el concepto de nacionalismo?, ¿en la lectura de Josefina Zoraida, cuáles son los elementos que se imaginaron para asentar el nacionalismo?, ¿por qué, dentro de la comunidad imaginada, no hay cabida para todos los actores de la Independencia?, ¿qué grupo social está ausente dentro de la lectura de Josefina Zoraida?, ¿De acuerdo a la lectura de Anderson, quiénes son los sujetos que están imaginando a la nación en la lectura de Zoraida? Tales cuestiones fueron resueltas en la libreta con mucha mayor rapidez debido a que parte de las respuestas ya había sido revisada en la plenaria y tenían mayor claridad del concepto gracias a las cuestiones paralelas a las preguntas detonadoras.

Una vez concluida la parte de las lecturas, se procedió a realizar el producto correspondiente para esta primera sesión, por tanto, se solicitó la elaboración de un cartel donde se reafirmara la narrativa nacionalista que se ha enseñado en los diversos niveles educativos y que, por supuesto, también está presente en el texto de Josefina Zoraida. Esta actividad tuvo por meta la confirmación de la historia nacional, porque al identificar cada uno de sus elementos, se genera la posibilidad de cuestionar este hecho. Primero se afirma como verdadero para posibilitar la

enajenación de otras voces, posturas y hasta culturas, ese es el sentido del logocentrismo. Algunas de las evidencias recabadas fueron:



Fotográfica 3: Ejemplo de cartel que reafirma la historia oficial del COBAEM.



Fotográfica 4: Ejemplo de cartel II; reafirma a uno de los personajes de la historia de la primera etapa de Independencia.

Una vez concluido el cartel, se solicitó a cada alumno la explicación de su trabajo frente a los compañeros, así como el sentido del mismo, esto permitió a los estudiantes evaluar su propio trabajo, conocer la actividad de sus compañeros y, de

ser necesario, apoyarlos a entender la finalidad de este producto. Se acomodaron las bancas alrededor del salón y se dejó el espacio del centro libre para que los estudiantes pudieran observar y escuchar las diversas presentaciones. En la gran mayoría de los casos se relacionó la idea de la religión –de acuerdo al texto de Anderson- al sentimiento nacionalista, y los alumnos explicaron –palabras más, palabras menos- la relación de la virgen de Guadalupe con el sentimiento nacionalista para unir a todos los mexicanos, e incluso usaron el término mexicano.

Al terminar las exposiciones, el docente hizo observaciones al trabajo realizado, por supuesto, se enfatizó la relación entre el nacionalismo y la idea de cómo se aplicó a los países europeos. Se apoyó el argumento de los alumnos con la idea de igualdad, identidad y justicia. Se solicitó al alumnado tomar apuntes en sus libretas, esto es fundamental para mejorar su trabajo, comprender cómo se implementó el nacionalismo y sus motivos; para finalizar se realizó una actividad de heteroevaluación con la rúbrica explicada en la planeación.



Fotográfica 5: Cierre de la sesión y exposición de carteles.

### 3.2. SEGUNDA SESIÓN

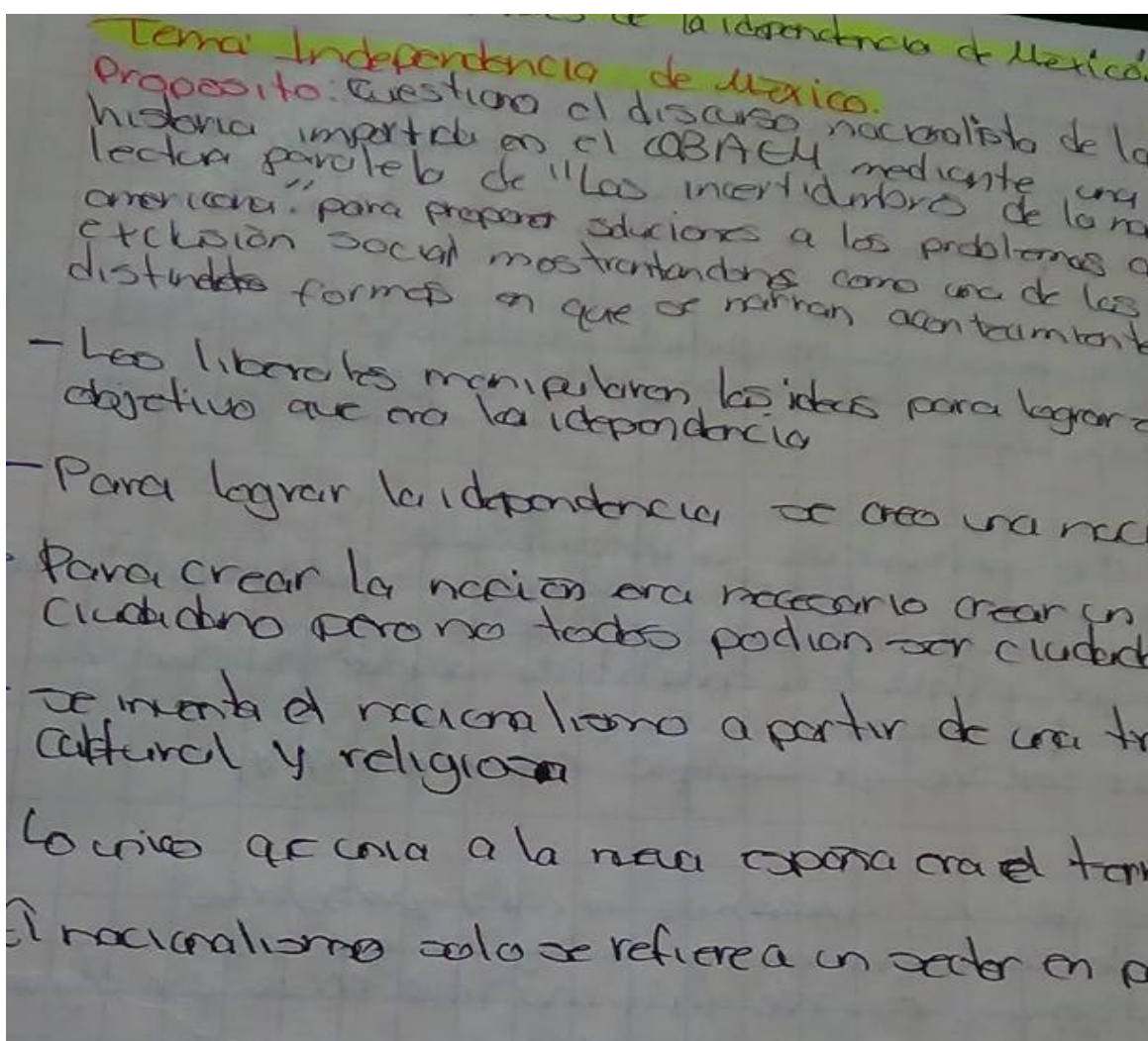
La segunda sesión inició el día jueves 5 de marzo a las 8:40 am. Llegué puntual, coloqué la cámara y esperé unos minutos para que llegaran los alumnos que salieron en el cambio de hora. Antes de comenzar anoté en el pizarrón el propósito para esta segunda sesión, consistía en: *Cuestiona el discurso nacionalista de la historia enseñada en el COBAEM mediante la lectura de “comunidades imaginarias” para proponer soluciones a los problemas de exclusión.* En cuanto terminé de escribirlo lo leí en voz alta como una señal de que la sesión iniciaría.

Los estudiantes se sentaron en sus respectivos pupitres y les pregunté por lo que se había visto en la sesión anterior; si recordaban el nombre de los autores que habíamos leído, sobre las ideas abordadas o sobre el propósito de la clase. La mayoría no recordó, se quedaron callados o hablaban entre ellos. Se me ocurrió cuestionarlos directamente; al que hablaba le pedía que me dijera su nombre y que me hablara de la sesión pasada. Lo intenté cuatro veces pero tampoco generó resultados positivos. El tiempo seguía y decidí entonces dar una breve explicación de cómo había iniciado la primera sesión, pedí que volvieran a revisar sus libretas. Hablé sobre el nacionalismo y solicité que revisaran los apuntes, con base en esto, pudieron participar de manera fluida.

Inmediatamente, después de la recuperación de los conocimientos previos, se pidió que especificaran en su libreta y con sus propias palabras, lo aprendido en la sesión pasada. Se otorgó algunos minutos para que pudiera escribir. Mientras ellos realizaban esta actividad introductoria, se les repartió la lectura con los pasajes del texto “Las incertidumbres de la nación en América”, del autor Francois Xavier



Guerra. Nuevamente se organizó la lectura grupal en voz alta, con la instrucción de comentar o señalar los puntos importantes de lo leído. Esta actividad se realizó dos veces, los estudiantes no entendieron el contenido de la lectura la primera vez, por lo que se repitió, así, al terminar de leer la segunda vez, no hubo plenaria pero se solicitó a los estudiantes extraer las ideas relacionadas con el nacionalismo y la forma en que se implementó, como ejemplo:



Fotografía 6: Ejercicio que posibilita contrastar la historia nacionalista, ideas principales del texto “incertidumbres de la nación en América” de Francisco Xavier Guerra.

Posteriormente, se realizó una actividad para ejemplificar el contenido de la lectura, se presentó el mural de Juan O'Gorman, Retablo de Independencia; el objetivo de ésta consistió en relacionar el contenido de la lectura de Xavier Guerra, en particular la invisibilización de ciertos individuos, pues comenzaron a asociar la identidad de la nación americana con lo español y, por tanto, lo que no fuera español o parecido, no podría ser americano, en otras palabras, los indígenas no podrían estar dentro del imaginario colectivo ni dentro de lo que una nación necesita, su existencia fue vista como sinónimo de una especie de atraso. La nación sólo era para los que la inventaron, y la pintura fue usada para el diseño de una actividad que les permitió reconocer a los héroes de la independencia, pero se evidenció que nos han enseñado a mirar a los héroes y no a los diversos grupos sociales que también participaron.

Se pidió a los estudiantes que se detuvieran a observar con detenimiento el mural, para tal motivo, se dictó una serie de preguntas, ejemplo del cuestionario es: ¿qué personajes no pudiste identificar?, ¿a qué personajes sí identificaste?, ¿por qué es más fácil identificar a ciertos personajes y a otros no?, ¿por qué no conocemos a otros personajes?, ¿consideras que tu visión sobre la Independencia está incompleta?, ¿qué necesitamos saber de los personajes que no lograste identificar y por qué? Se les permitió el tiempo suficiente para responder el ejercicio, así, en plenaria se revisaron las respuestas y, en éstas, ya se notaba la conexión con el texto de Francois Xavier Guerra, pues se dieron cuenta que en la historia sólo se habla de los criollos, pero no hay héroes indígenas; un alumno aprovechó para hacer la pregunta:

*¿Por qué los que escriben la historia no la corrigen y añaden a los héroes indígenas?*

Aunque la oportunidad era muy buena para aclarar el ejercicio de poder en las instituciones, el tiempo estaba encima y sólo mencioné que ellos tienen la oportunidad de corregir tal situación y que, estas clases que yo estaba impartiendo, eran justamente para promover que los adolescentes escriban la historia.

En seguida, se realizó la segunda lectura guiada, “Nos suspendieron”, del autor Andrés López Díaz, se trabajó del mismo modo en que se hizo la sesión pasada. Para lograr la comprensión del texto se dictó las preguntas: ¿qué dice el texto?, ¿a quién se refiere cuando dice “nos suspendieron”?, ¿cuál es la relación que existe entre el cuadro de O’Gorman, el texto de Francois Xavier Guerra y el poema?, ¿por qué el nacionalismo implementado en la Independencia de México excluyó a los indígenas? En plenaria, se revisó cada una de las preguntas, de este modo quedó evidenciada y comprendida la paradoja, al menos los estudiantes fueron los que se percataron de la gran contradicción entre el nacionalismo y la invisibilización de las comunidades que no obstaculizaron la creación nación. Para este momento ya los estudiantes comenzaban a decir cosas como que la historia era falsa o estaba incompleta, por lo que aclaré que la historia se reescribe todos los días.

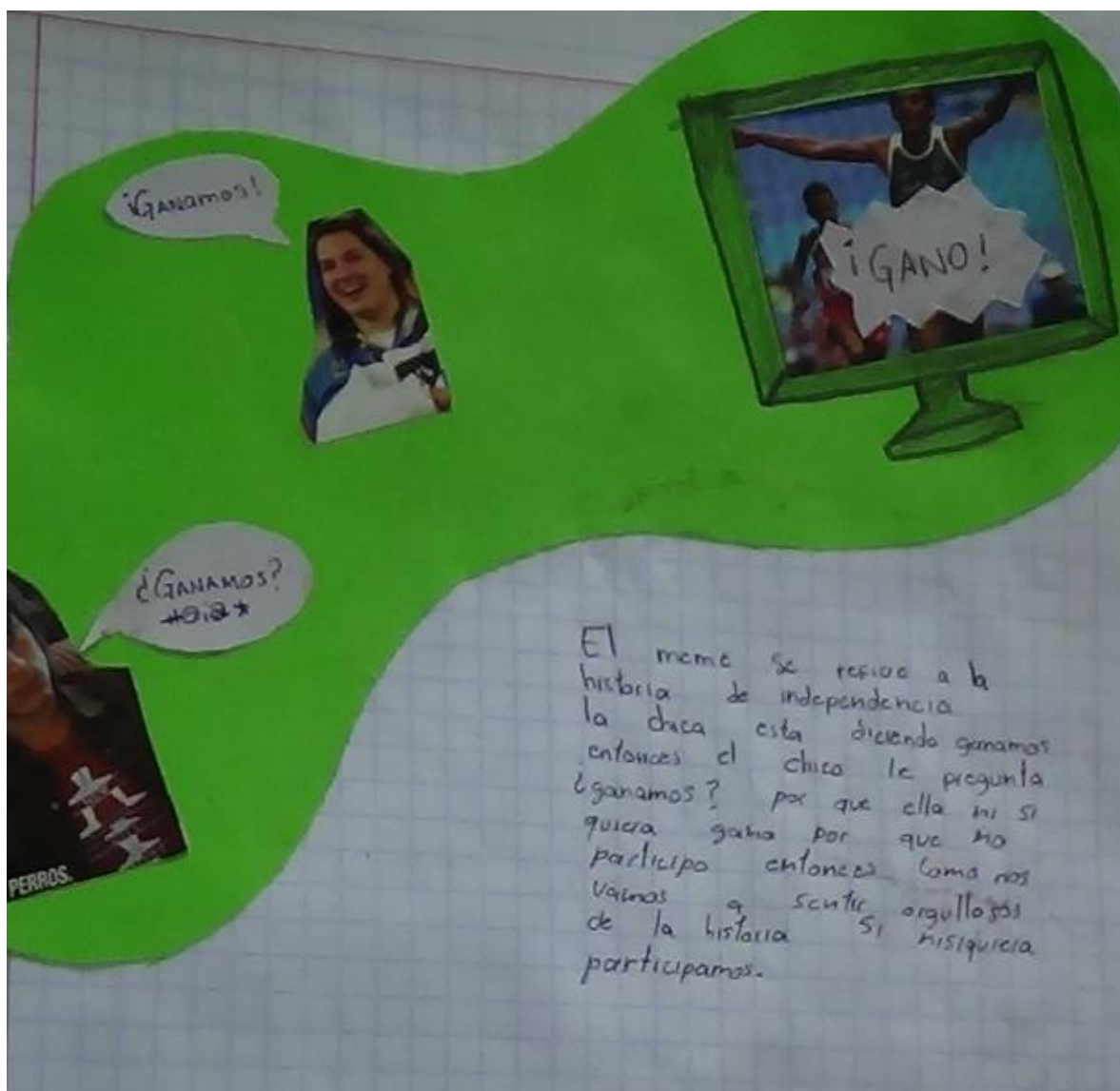
Una vez que entendieron la incompatibilidad de los pueblos indígenas con el nacionalismo europeo, se procedió con el producto de esta segunda sesión, por lo cual, se organizaron los equipos y se solicitó a los estudiantes elaborar un meme; la instrucción fue evidenciar a través del meme cómo el nacionalismo sólo refería a los criollos y las intenciones o intereses, y hasta en su persona, los indígenas fueron ignorados. A pesar de trabajar en equipo, cada integrante realizó un meme, el equipo sólo era para que entre ellos se explicaran o se socializara la información. Inmediatamente, se les entregó una revista y periódico viejo, el alumnado sacó sus hojas de colores previamente solicitadas, al igual que las tijeras y procedieron a la búsqueda de la imagen o las imágenes que les permitieran realizar la actividad.

Se respetó el tiempo asignado en la planeación y mientras trabajaban, pasaba entre los equipos y les pregunté de manera individual si habían entendido la instrucción o si tenían algunas dudas. Había muchas. Así que para ayudarlos a entender, les hice preguntas como: ¿recuerdas que dice el texto de Xavier Guerra?, ¿qué se percibe en el mural?, ¿notas alguna relación entre el texto y el mural?, ¿tu explicación se puede representar en un meme? Sintetizarlo en el meme se dificultó, así que les puse el ejemplo de un meme que está en las redes sociales sobre *un papá que pregunta a sus hijos lo que van a comer, éstos le dicen qué quien, pero al final el señor decide darles pollo y no le importó que sus hijos quisieran otra cosa*. Con el ejemplo anterior a los alumnos les quedó claro los motivos para ignorar a los indígenas, pues representa como los usan para la guerra pero en la historia no aparecieron y no importó sus necesidades e intenciones.

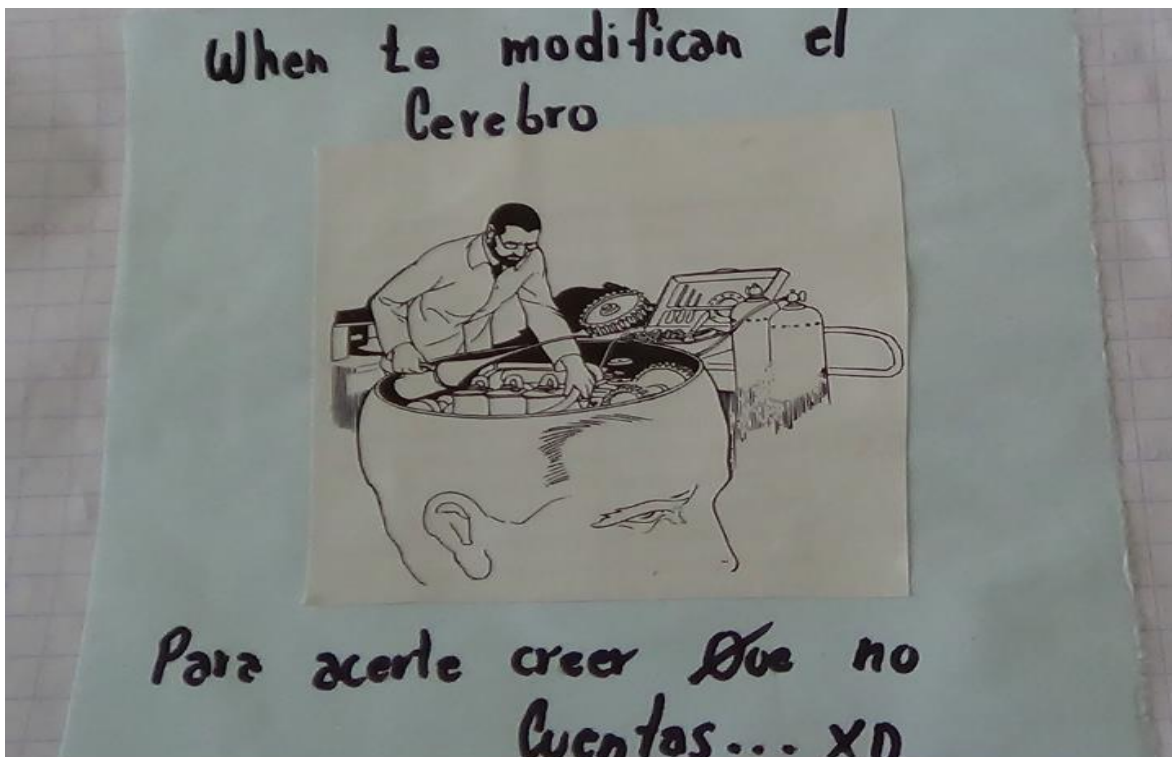


**Fotográfica 7: Ejercicio de visibilización e invisibilización de los otros y los héroes en la historia.**

Una vez concluida la actividad, se procedió con la explicación y debido al tiempo, se seleccionó de manera aleatoria a los miembros del equipo, éstos explicaron las imágenes seleccionadas, las frases ilustrativas del meme, la relación con lo aprendido y la crítica realizada a la invisibilización de la nación a los indígenas, algunos ejemplos se muestran a continuación:



Fotografía 8: Crítica a partir del meme, cuestiona la supuesta victoria de los criollos.



Fotografía 9: Crítica la invisibilización de los otros en la historia.

Cabe aclarar, que si bien el *meme* es un elemento y fenómeno perteneciente a la cultura digital, tanto en su elaboración como en su difusión, no debe perderse de vista su uso en la resignificación de la historia, en tanto permite cuestionar el univocismo del discurso enseñado en este subsistema educativo del Nivel Medio Superior, por tanto, no sólo se aprende lo factual del tema de la Independencia de México, sino permite evidenciar la contradicción y, además, hacerlo de manera irónica porque es poner en tela de juicio aquello que se asume como verdadero o natural, de esta manera, la actividad cuestiona la narrativa y, al mismo tiempo, evidencia aquello que la historia ocultó o eliminó. La importancia de este elemento en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es que al problematizarla, permite evidenciar la existencia de otra historia, otros actores y otro discurso; ahora bien, es

la difusión o la transmisión de la narrativa histórica lo que permite cambiar desde el propio sentido interno de la historia nacional hacia un sentido plural.

Lo relevante del meme es el argumento que se construye para sostener la crítica, por tanto, se pidió a los alumnos que escribieran una explicación del trabajo realizado con base en los ejercicios de lectura, es decir, a partir de los elementos que se fueron construyendo, se sintetizó en un escrito para que el estudiante se concientizara del alcance de su propia crítica. Inmediatamente, se solicitó exponer todo el trabajo en equipos, se hizo la indicación a los equipos que seleccionaran dos memes que sintetizaran las ideas y pasaran a compartirlas con el resto de la clase. La importancia de este elemento es el uso de conocimientos y experiencias previas, pues los estudiantes, están apegados a las diversas redes sociales y, sobre todo, a este fenómeno digital para favorecer su aprendizaje.



**Evidencia fotográfica 11: Exposición de memes.**

Por último, se hizo la retroalimentación correspondiente a la segunda sesión, se enfatizó en dos aspectos: primeramente, en la relevancia de la crítica al discurso nacionalista por colocar en una posición inferior a los indígenas y suprimir su contribución a la causa por la lucha de la Independencia; en segundo lugar, en los aspectos ocultos como los personajes, las narrativas, los hechos, los sectores enajenados y suprimidos en la Historia, pues se ha legitimado una violencia que implica un cambio de mirada de actuación frente al otro, cuestionar el propio pensamiento en relación a la “supuesta” inferioridad e ignorancia. Un producto como el meme evidencia la urgencia de invertir los valores que ha fomentado la Historia de México enseñada en el COBAEM, pues así se permite al estudiantado construir su propia interpretación de los sujetos marginados, pero no de forma ciega, sino entendiendo que la historia se construye a partir de la crítica que se hace de las fuentes.

Se presentaron unas dudas respecto al papel de las mujeres, es decir, si así como se invisibilizó a los indígenas ocurrió lo mismo con las mujeres, y respondí que ocurre algo muy similar, están las fuentes y los personajes, pero hace falta cuestionar los motivos por los cuales decidieron no hacerlas protagónicas. También se cuestionó sobre los motivos por los cuales no les enseñan esta historia en la secundaria, y mi respuesta fue que lo que les debe de quedar claro es que no hay una historia, sino muchas interpretaciones, y como estudiantes tienen la obligación de buscar una historia que justifique su compromiso con la sociedad y son su formación, pues el objetivo de las instituciones es formar una identidad antes que resolver problemas sociales como al justicia y la discriminación.



### 3.3. TERCERA SESIÓN

La tercera y última sesión se llevó a cabo el día lunes 9 de marzo a las 7:00 am, con una duración de cien minutos y concluyó a las 8:40 am. Tal y como sucedió en la primera y en la segunda sesión, llegué puntual, instalé la cámara, inicié la clase explicando el propósito de la misma, el cual consistió en integrar a los grupos marginados (indígenas) como actores de la historia y posibles narradores de la misma a través del contraste de fuentes históricas del mismo periodo para promover actitudes que eliminen prácticas de discriminación.

Pregunté a los estudiantes sobre lo visto en la sesión pasada y, a diferencia de la clase anterior, esta vez hubo más participaciones y no fue necesario que yo indicara revisar su libreta, pues desde que me vieron llegar al salón revisaron sus apuntes. Comentaron la actividad del meme, el mural de Juan O’Gorman y cómo no se mencionan a los indígenas en la Historia de la Independencia pese a su participación. Para que todos tuvieran presente de dónde se venía y orientar las actividades de esta tercera parte, se dictó a los alumnos las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante cuestionar el nacionalismo?, ¿qué hay que hacer ante el ocultamiento de los colectivos? Se les asignó un tiempo para que miraran en sus apuntes anteriores y que respondieran.

Pasado el tiempo establecido, los alumnos alzaron la mano para participar en la plenaria, así, se coordinó la participación para esta actividad, se seleccionó a los estudiantes más callados y poco participativos, pero no se negó a quienes quisieron participar voluntariamente. La mayoría de los alumnos escucharon las participaciones, sin embargo, algunos jóvenes complementaron las respuestas

cuando sus compañeros dudaban o se quedaban callados por un tiempo. Al menos dos participaciones hicieron mención que no sólo los indígenas no aparecen en la historia, sino también las mujeres, como si no hubieran contribuido con la causa.

Posterior a la recuperación de ideas, se realizó la lectura guiada y en voz alta de dos textos; el primero fue la “Carta séptima”, de Carlos María de Bustamante, el segundo, “Capítulo III: Expedición de Rayón a Ixmiquilpan”, de Lucas Alamán. El ejercicio en esta tercera sesión fue similar a los anteriores, salvo la excepción de que cuando algún alumno leía, se le pidió a alguien más que comentara, es decir, al que le tocó leer decidió quién tendría que hacer los comentarios de lo entendido o mencionar las ideas clave para comprender la lectura, se decidió este cambio porque algunos alumnos empezaron a hablar y se quiso asegurar que todos prestaran atención. En esta actividad se le dedicó aproximadamente cuarenta minutos, pues los textos están escritos en un castellano antiguo y dificultó su lectura y comprensión.

Una vez terminada la lectura, se les dictó a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿De qué habla cada texto?, ¿cuál es la relación entre los dos documentos?, ¿quiénes son los personajes principales y los secundarios?, ¿por qué sobresalen los personajes principales?, ¿qué dicen los textos sobre el personaje secundario?, ¿qué se puede inferir a partir de la lectura de los dos documentos?, explica tu consideración, a partir de las fuentes leídas, si el personaje principal y secundario buscaban lo mismo en la lucha por la Independencia, por último, ¿qué se necesita saber para ahondar más en la historia del personaje secundario? Se le asignó un tiempo necesario para que pudieran responder las preguntas, mientras

tanto, pasé entre los lugares de los alumnos para aclarar dudas o explicar algo que no haya quedado claro con las preguntas o con los dos textos.

Una vez resueltas las preguntas en plenaria se hizo la recuperación de cada una de las respuestas y se hizo una lista en el pizarrón sobre las similitudes y las diferencias del texto, de este modo, se comprendió en su totalidad ambos textos y permitió concentrar la información para la elaboración del producto de esta tercera parte. Posteriormente a la plenaria, se hizo una breve explicación de qué es una narración histórica y el juego de la intertextualidad entre las fuentes históricas para conformar una interpretación.

Inmediatamente, se realizó la tercera lectura en voz alta, para esta última sesión, el texto seleccionado fue: “Venegas para calmar la revolución, publica el indulto de tributo a los indios” (Cavo, 1836). Una alumna pidió leer y al ser muy breve terminó el texto sola; lo comentaron dos alumnos, centraron el punto medular sobre la urgencia de calmar a la sociedad ante la guerra y se les ofrece el perdón; cabe destacar que no sabían que significaba la palabra indulto, por lo que se explicó el sentido más general, este es el de perdón. Así, este texto posibilitó a los estudiantes formular una hipótesis para justificar las decisiones de los indígenas en su lucha de la Guerra de Independencia, pues los estudiantes identificaron la posición de Carlos María de Bustamante y Lucas Alamán respecto a éstos, pero la decisión de los indígenas de no participar en el último momento no es del todo clara desde la visión de los historiadores, por lo que este texto del indulto posibilita la aceptación del indulto y las condiciones de éste si se piensa al indígena a partir de

sus propias condiciones e intereses y no, desde la interpretación de Bustamante y Alamán.

Ahora bien, la instrucción dada a los jóvenes fue que a partir de los tres textos consideraran lo que tienen en común, y a partir de las similitudes elaborarán una historieta; como se mencionó más arriba, las características de las lecturas se fueron anotando y ya era muy claro que dicho denominador común era el personaje llamado Casimiro Gómez y la toma de Ixmiquilpan, la única duda, compartida por muchos, fue que no sabían quién era el personaje en cuestión, así que se solicitó imaginar qué tipo de vida o intenciones tuvo para participar en la Independencia. Algunos ejemplos de los resultados de ese trabajo son los siguientes:



Fotografía 12: Ejemplo I de la construcción de la narrativa de Casimiro Gómez.



Fotografía 13: Ejemplo II de la narrativa histórica de Casimiro Gómez.



Fotografía 14: Ejemplo II: Construcción de la narrativa de Casimiro Gómez.

Cabe destacar la importancia de la historieta como un recurso visual, estudiado por especialistas como Frida Díaz Barriga (2010), Javier Ornuvia (2005) y Eduardo Velasco (1985), los cuales coinciden en la relevancia del uso de la imagen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero para el propósito de esta estrategia permite a los estudiantes sintetizar las diferentes lecturas en su propia

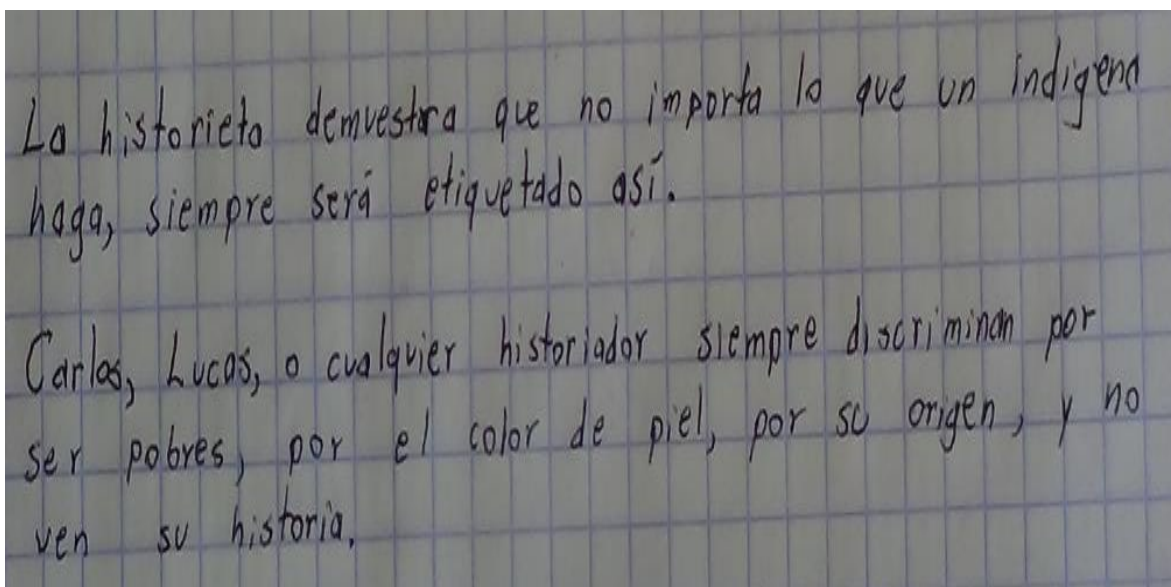
construcción histórica, por tanto, motiva la creación de su propia visión del problema y, al mismo tiempo, construye su hipótesis para desarrollarla, pues no sólo es indispensable retomar los conocimientos previos sino necesario hacer este paso, confrontar su experiencia y posteriormente la creación de aquellos elementos lingüísticos que otorgan un sentido al trabajo realizado, tal y como dice Gabriela Soria respecto a la construcción de narrativas:

[...] es una estrategia pertinente, aunque ésta no puede circunscribirse a “resumir” un texto o a copiar una secuencia de acontecimientos. Se trata de ayudar al alumnado a reconocer las variables que justifican sus hipótesis y a ordenarlas coherentemente en una explicación causal (Soria, 2015, p. 445).

Una vez elaborada la historieta, se solicitó a los estudiantes la explicación de su narrativa elaborada y que consideraran el contexto y los motivos que imaginaron para argumentar el motivo por el cual no aparece en la historia oficial. Las participaciones fueron mínimas al inicio por timidez, pero una vez que vieron que su trabajo consideraba diversos contextos e intenciones de la vida diaria como la familia, el amor, la amistad, el deseo de mejorar su comunidad y hasta de eliminar la esclavitud fueron el eje central de las diversas historietas, por lo que más jóvenes participaron. Se hace énfasis en que al crear una narrativa se reconoció a los indígenas y en el caso particular de Casimiro Gómez, se evita la violencia y los descalificativos hacia su persona y a su comunidad.

Ahora bien, posterior a la exposición, se solicitó que escribieran el sentido de su propio trabajo, considerando el ejercicio de interpretación, la relación de las fuentes y, sobre todo, el problema actual de la discriminación a los indígenas y su ausencia de la historia oficial, de este modo, se buscó acercarlos a prácticas de

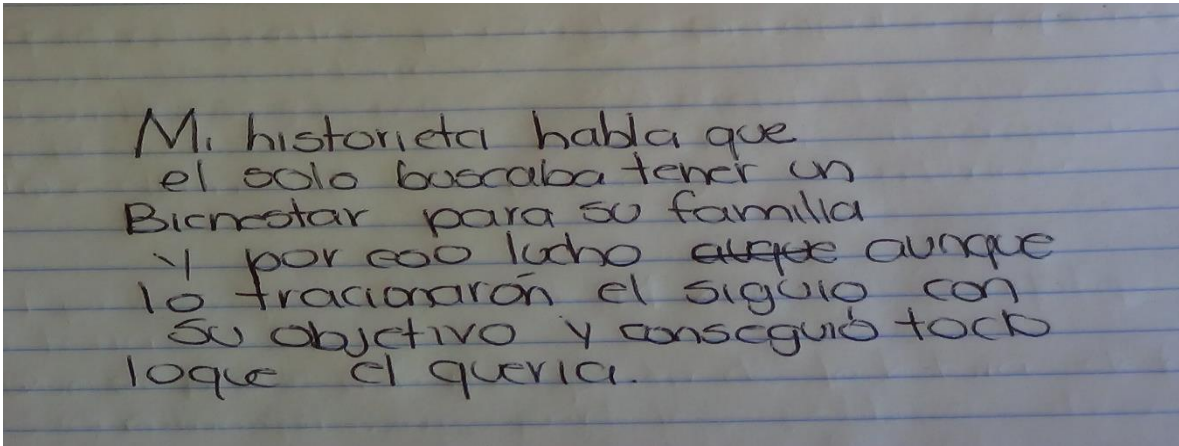
inclusión, que vieran que la violencia sí está en el pasado pero es algo de lo que en el presente nos debemos de ocupar; algunos de los comentarios fueron:



Fotografía 15: Explicación del ejemplo I de la construcción de la narrativa.

La imagen anterior reconoce a los indígenas como sujetos independientes a la narrativa histórica oficial que se enseña en el Colegio de Bachilleres del Estado de México, ya no sólo como la masa que sigue órdenes, sino que responde a partir de sus necesidades e intereses, los cuales, distaban en gran medida de los intereses, ideas, proyectos y políticas de los criollos. Puede que el contenido de la historieta no sea considerada parte de la historia oficial, pero quedó claro que la historia no hace verdades, sólo narrativas que se interpretan con base en la selección de fuentes, y si bien, no puede ser parte de la historia oficial e institucional, el ejercicio comienza el proceso en la construcción de narrativas en el bachillerato.





**Fotografía 16: Explicación del ejemplo II de la construcción de la narrativa.**

El ejemplo anterior, visibiliza –de acuerdo a la concepción del alumnado- los intereses y motivaciones de los indígenas para participar en un movimiento tan trascendente como lo fue la Independencia de México, el cual se justifica por el indulto concedido a los indígenas. Por otro lado, también se puede ver que los intereses son inmediatos que se traducen en condiciones de vida, no en el sentido planteado por los criollos, sino a partir de la inmediatez en la vida de las diversas comunidades, lo cual, puede interpretarse como un reflejo de lo que harían los sujetos actualmente, no promover las grandes transformaciones ideológicas y políticas sino satisfacer necesidades vitales como la comida, el sustento, bienestar para la familia, etcétera. En resumen, los héroes no son inalcanzables que llevan a cabo el deber ser, sino personas motivadas por las necesidades más básicas que permiten la sobrevivencia.

Después de escribir el significado del trabajo, el docente retroalimentó el trabajo de manera general, enfatizó el proceso de lectura de las fuentes para cuestionar lo que se enseña en la historia, pues no hay verdades absolutas y, aunque se enseñen en una escuela o cualquier otra institución gubernamental, deben cuestionarse aquello que intenta pasar por verdad o por conocimiento. Se

concluyó el tema con comentarios sobre la visibilización de la violencia y la manera de combatirla a través de la historización de los discursos enseñados en el Colegio de Bachilleres del Estado de México, ésta aún se encuentra presente en la propia persona del alumnado, por lo que debe de asumir su compromiso con su formación y asumir su papel como sujeto histórico. Las conclusiones se hicieron rápido, pues para este momento de la clase se notaba el cansancio en los estudiantes, muy pocos ya prestaban atención y hablaban entre ellos más fuerte. Agradecí a los alumnos que aún me escuchaban y a la maestra del grupo, salí del salón lo más rápido que pude porque había tomado casi quince minutos de la clase siguiente.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

Una vez presentada la narración de la propuesta en el salón de clases, en este apartado se analizarán los resultados obtenidos con respecto al aprendizaje de los alumnos, para dicho análisis se consideran las producciones realizadas como el cartel, el meme y la historieta, pero también los elementos previos a la realización de los productos, como las respuestas a las preguntas detonadoras, la participación en las plenarios, las lecturas guiadas y las preguntas que guiaron la comprensión de los textos.

Para evaluar la propuesta, se consideró el propósito general y la manera en que se gradó en las diversas sesiones, así, el objetivo principal y que se buscó alcanzar en todo momento consistió en “Visibilizar otras narrativas históricas a través del proceso de historización y resignificación de la Guerra de Independencia de México (1810-1811) mediante el acercamiento a las fuentes del mismo periodo para avanzar en el desarrollo del pensamiento crítico”, de este modo, las diversas actividades de aprendizaje implementadas en diferentes momentos de la clase también contribuyeron a alcanzar tal meta.

Entonces, el proceso evaluativo inicia con la recolección continua de información significativa que de luz sobre la calidad de los aprendizajes que están realizando los alumnos a través de diversos medios. Posteriormente transita a la valoración, interpretación y análisis crítico sobre el rendimiento global del alumno

tomando en consideración las dificultades y los progresos con el fin de emitir un juicio según las circunstancias (Álvarez, 2008, p. 51).

Los objetivos que persigue la evaluación, desde los fines de la resignificación e historización del conocimiento histórico, se vinculan con la adquisición de conocimientos que permita tomar decisiones adecuadas que estén orientadas a asegurar y estimular el progreso del alumno en el desarrollo de habilidades que le permitan poner en tela de juicio todo discurso que pretenda hacerse pasar por verdadero o único, dicho lo anterior, evaluar es la oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje al idear estrategias para superar los obstáculos y dificultades en quienes aprenden, además de modificar las acciones del profesor para ayudar a fomentar la capacidad de cuestionar los sentidos unívocos.

En este apartado se analiza cada una de las tres sesiones por separado y las múltiples etapas de la planeación para ejemplificar la forma de construcción de los aprendizajes alcanzados. Se destaca que el grupo donde se aplicó la propuesta tiene hábitos de estudio poco disciplinados –de acuerdo a palabras de la docente titular- respecto a su aprovechamiento académico en la materia, sin embargo, debe quedar claro que la presente propuesta busca romper con tal tipo de comentarios o juicios de valor, esto es, la educación unidireccional y repetitiva, así pues, las actividades planteadas al ser sistematizadas permiten promover una serie de competencias que permitan al alumnado ir más allá de lo memorístico para la construcción de habilidades relacionadas con el pensamiento histórico (Soria, 2015, p. 439); de este modo se logran dos cosas: en primera instancia, aprender historia

nacional; y en un segundo momento, cuestionar las fuentes, crear narrativas y desarrollar actitudes para una ciudadanía educada en la pluralidad.

Se aclara que la evaluación se realizó por medio de una rúbrica, así, por cada sesión se obtuvo un producto diferente evaluada con su respectiva rúbrica. Este instrumento está diseñado para medir los desempeños alcanzados en el proceso de resignificación e historización, es decir, permite conocer en dónde se encuentra el alumno o alumna, hablando en términos cognitivos y lo que requiere para alcanzar el aprendizaje esperado. La evaluación también permite al docente orientar su propia práctica para promover actividades que sirvan de ayuda para lograr el propósito preestablecido.

Para analizar los alcances de la presente propuesta, se seleccionó una muestra de dos productos de cada una de las etapas, como criterio se consideró la prontitud en la entrega de los trabajos, así, el primero y el último de los alumnos que terminaron su actividad, se expondrán en este trabajo para analizar los desempeños alcanzados y visibilizar las diferencias para tomar decisiones que permitan al docente modificar su propia práctica y orientar las actividades y los propósitos para generar los aprendizajes establecidos.

#### **4.1. SESIÓN DEL 2 DE MARZO DE 2020**

**Propósito de la sesión:** Reconoce el discurso nacionalista mediante la exposición de la primera etapa de la Independencia de México para identificar el fenómeno de la exclusión social.

## **Apertura:**

La primera actividad con la que se inició la sesión fueron las preguntas detonadoras, en la resolución de éstas se presentaron complicaciones, pues además de llevarse más del tiempo asignado, al cuestionar a los estudiantes de cómo iban con las respuestas, tenían dudas respecto a lo que significaba el concepto central, es decir, querían que les dijera la respuesta correcta o simplemente decían que no le entendían pero no especificaban qué era lo que no entendían; de este modo, se tomó la decisión de orientar la actividad para ser resuelta en plenaria.

En la actividad de la plenaria se constató el conocimiento elemental con el que cuentan los estudiantes sobre el concepto de nacionalismo, debido a que algunas de las respuestas abordaban los aspectos más cotidianos como la gastronomía o la música, otros estudiantes relacionaban el término con palabras como país y nación –pero no explicaban cuál era la relación-, también referían a los productos hechos en México y mencionaron ejemplos como la mezclilla y el nopal; lo anterior fue el punto de partida para el proceso de resignificar el sentido del nacionalismo y, claro está, sus implicaciones en la historia, particularmente, para la Independencia de México.

La actividad de la plenaria fue de apoyo para toda la secuencia pues se avanzó en la construcción de una primera definición relacionada con la identidad y la pertenencia, tales nociones tienen importancia porque en esto está centrado el discurso de los héroes independentistas, por tanto, el estudiante debe de cuestionar tal discurso para incluir a los indígenas que no fueron incluidos; con este ejercicio se acercó a los estudiantes a la construcción del concepto que iba a ser identificado

en la historia patria y que al mismo tiempo se iba a cuestionar para visibilizar y construir su propia narrativa.

### **Desarrollo:**

La primera lectura realizada en el grupo fue tal y como se planeó, se sintetizó el documento para que permitiera a los estudiantes identificar sólo la primera etapa de la independencia, pues al no tener el hábito de lectura, se leía mal o les daba pena, e incluso hubo un caso de un alumno que se negó a leer, sin embargo, al presentar de este modo el contenido y dirigir la lectura grupal en voz alta, permitió a los alumnos ser concretos respecto a las ideas que sacaban del documento de Josefina Zoraida. Así, de alguna manera, se dosificó para que no fuera pesada y le permitiera al alumno prestar atención a los hechos, personas, lugares y datos relevantes del texto, pese a lo anterior, aun así fue bastante extensa y difícil de seguir, de ahí que se haya decidido trabajarla grupalmente y con algunas preguntas adicionales, ambas coordinadas por el docente, lo anterior, evidencia la necesidad de fomentar la lectura y, sobre todo, actividades de comprensión de textos.

Durante la segunda lectura, el texto de Benedict Anderson fue mucho más sencilla su comprensión, pues es ameno y cuestiona el concepto de nacionalismo desde Europa con ejemplos muy específicos, además, se seleccionó los párrafos en donde se menciona la problemática con el uso de esta noción en el siglo XIX por los criollos españoles para lograr la independencia, pero con adecuaciones a los intereses de los independentistas, por ejemplo, se omitió el aspecto cultural y religioso que el nacionalismo había tenido en países como Francia, Inglaterra y España.

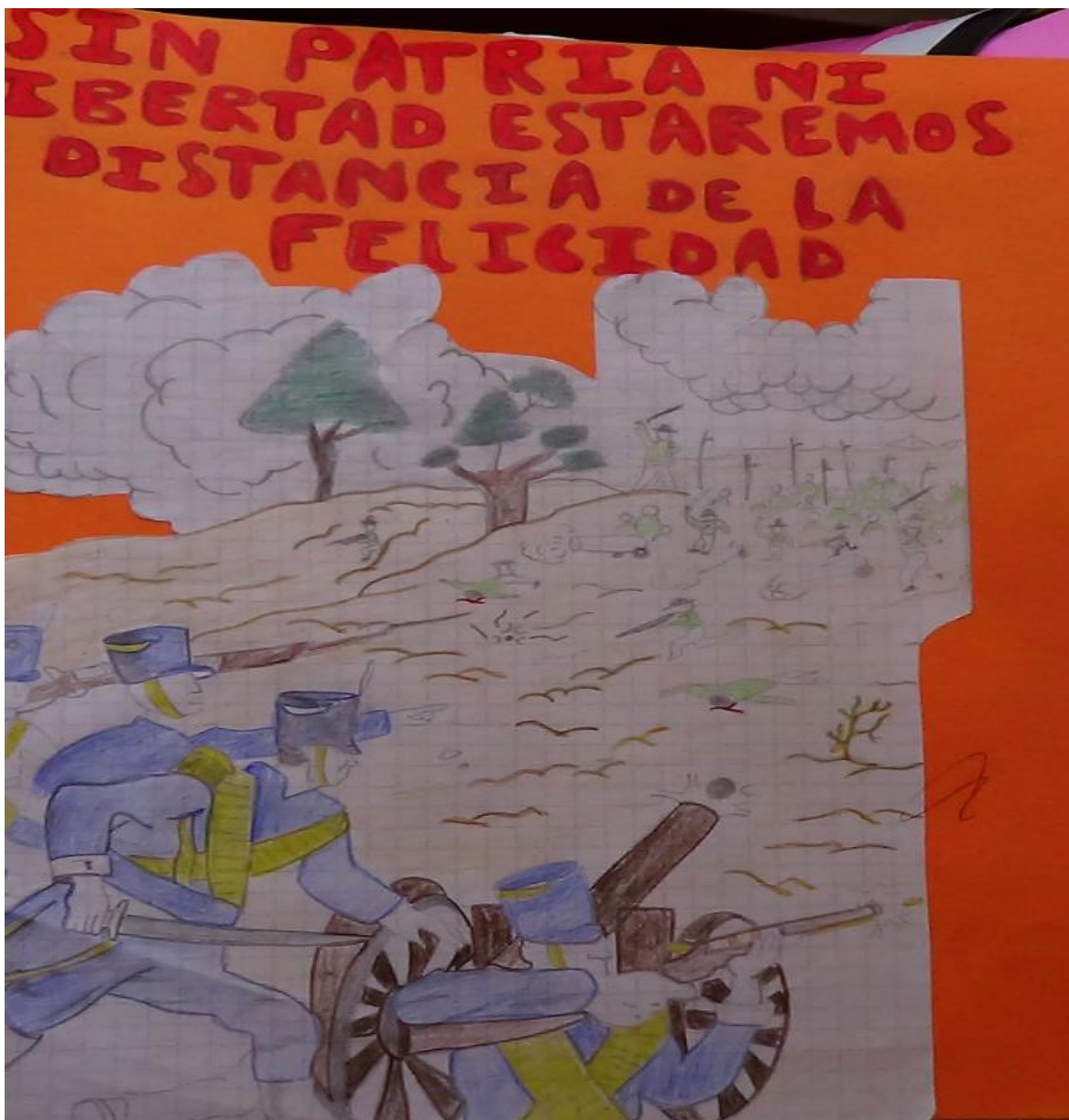
Por otro lado, también se realizaron preguntas de comprensión de la lectura, para guiar a los estudiantes hacia el aspecto de la invención del nacionalismo importado de Europa y, desde luego, aplicarlo al caso de México, tales cuestiones sirvieron de ayuda para visibilizar que los independentistas –hasta cierto punto- modificaron el contenido del nacionalismo para omitir de la historia a los indígenas, sus intenciones e intereses.

La comprensión del texto se llevó a cabo por dos tipos de preguntas y, tanto las que se realizaron en plenaria para identificar su sentido y las que anotaron en su libreta para la reflexión individual, tuvieron la finalidad de retomar las ideas previas respecto al discurso histórico nacionalista que se ha enseñado en los diversos niveles educativos y, de nueva cuenta, se sugiere en el programa de la asignatura de Historia de México del COBAEM. La forma en que se coordinó la participación en plenaria fue adecuada, todos los alumnos a los que se les solicitó compartir su respuesta lo hicieron, sin embargo, respecto a las cuestiones escritas no sucedió lo mismo, pues mientras realizaban el producto de la primera sesión se detectó al menos a cinco alumnos que no realizaron el cuestionario escrito.

En lo respectivo a la actividad de aprendizaje de la primera parte de la estrategia, se realizó con el tratamiento de la información expuesta y con las ideas contenidas en la lectura, de este modo, los estudiantes complementaron su propia noción de nacionalismo que sólo incluía a los criollos y la relacionaron con uno de los acontecimientos que se mencionan en la lectura de Zoraida, entonces, los carteles permitieron formular una explicación de cómo el nacionalismo incide como ideología para dirigir el proceso bélico y militar al ámbito político, así, el aprendizaje



propuesto para la primera sesión se cumplió al elaborar el cartel con uno de los hechos que intrínsecamente ya tenían el sesgo ideológico y político. Algunos ejemplos de los productos realizados correspondientes al cartel fueron:



Fotografía 1. Ejemplo de cartel elaborado sobre la defensa de la patria y la libertad

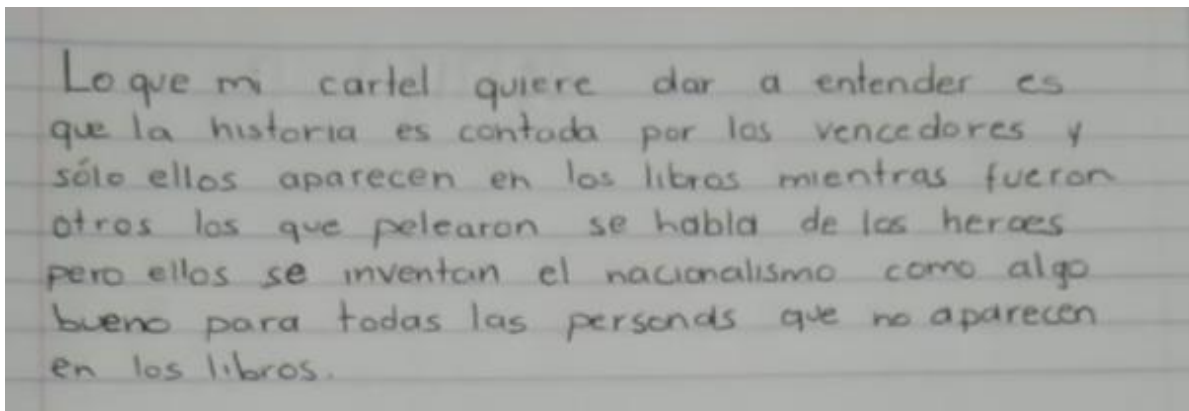


Fotografía 2. Ejemplo de cartel elaborado sobre la toma de la alhóndiga.

Los productos anteriores fueron tomados como ejemplos de los trabajos realizados en el salón de clases. El trabajo de la Fotografía 1, fue elaborado por el estudiante Edson, no se mencionan sus apellidos para cuidar sus datos personales; en la sesión del cierre se adjunta la rúbrica con la que se autoevalúo, se usará de ejemplo para analizar los desempeños alcanzados, pues logró identificar un hecho y exponerlo, detalló como los españoles se enfrentan contra los hombres de Hidalgo en el Monte de las Cruces. El segundo trabajo, la Fotografía 2, fue elaborado por la alumna Johana, no se mencionan sus apellidos para cuidar sus datos personales; en su producto hace referencia a la toma de la Alhóndiga de Granaditas, sin embargo, se descubrió a la alumna con la imagen en su celular y además fue la última en entregar el trabajo, lo cual evidencia que esta estudiante requiere otro tipo de ayudas para lograr el aprendizaje de esta primera parte.

Todo el alumnado cumplió con el cartel, pero no todos alcanzaron los desempeños establecidos, pues del cien por ciento de los alumnos que asistieron y realizaron el trabajo solicitado, el 20 por ciento de los estudiantes usó uno de los hechos o personajes pero no usaron la frase que ejemplificara la relación entre el nacionalismo como ideología y la exclusión social, sólo pusieron un título como se observa en la Fotografía 2. Lo anterior quizás se deba al mismo texto, pues a pesar de ser breve, resultó extenso para ellos, o también, a la instrucción dada, pues no se aclaró en su totalidad, por tanto, convendría verificar en más de una ocasión la claridad de la misma. El resto de los jóvenes, lograron relacionar la exclusión de los grupos indígenas, la identidad y la patria, es decir, reconocieron la tradición histórica que se ha enseñado. Lo dicho anteriormente se reafirma porque inmediatamente al

terminar el cartel, se solicitó que escribieran el significado de su propio trabajo, en el caso de la Fotografía 1, su explicación fue (Ver fotografía 3):

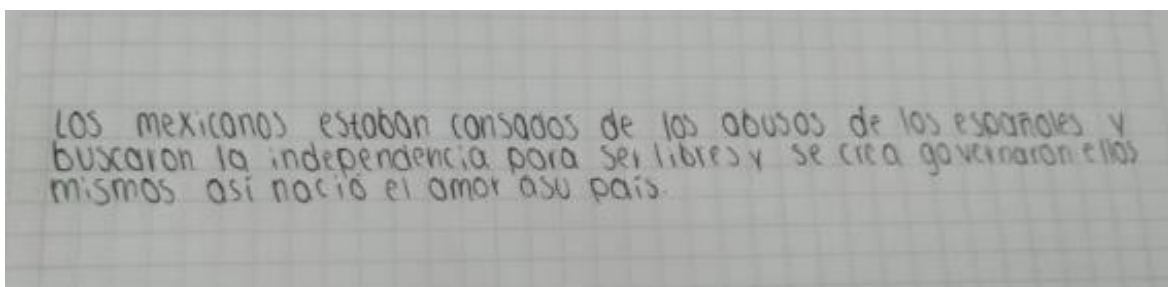


**Fotografía 3: Explicación del cartel de la Fotografía 1.**

La frase que lleva su cartel y su explicación, permiten colocar su trabajo en el desempeño de excelente porque identifica el discurso nacionalista como el medio que permite iniciar el proceso de independencia y que, de una u otra manera, no reconoce a todos los actores sociales como partícipes, entonces, se puede concluir que la historia que se ha aprendido excluye. Sólo sirve a ciertos intereses al visibilizar lo que se debe de recordar y, se borra, lo que considera irrelevante.

Por otro lado, la alumna Johana, quien elabora el cartel de la Fotografía 2, escribió una explicación donde no se reconoce el nacionalismo como invención ni la exclusión hacia los diferentes grupos sociales, lo cual indica la urgencia de diseñar e implementar ayudas que posibiliten reconocer el discurso nacionalista en la historia y en las lecturas; es importante enfatizar que los estudiantes aprenden a su propio ritmo y bajo diversas circunstancias, y en este sentido, la estrategia es limitada porque no abarca todos los escenarios posibles que incidan en el

aprendizaje de todos los estudiantes, pero permite generar un punto de arranque para proponer actividades que ayude a más estudiantes.



Fotografía 4. Explicación del cartel, elaborada por la alumna Johana.

### **Cierre:**

Para la última parte de la sesión, se reafirmó el carácter enunciado en las lecturas de Benedict Anderson sobre el nacionalismo manipulado que se aplica en México sin el antecedente cultural, lingüístico y religioso, y estas características sólo eran compartidas por una minoría, por tanto, dicho nacionalismo se impregnó a través de la narrativa histórica. Se entregó la rúbrica para que se autoevaluaran, sin embargo, la gran mayoría de los alumnos preguntaba si habían cumplido, entonces, parece ser que están muy acostumbrados a un sistema que otorga un número en lugar de ayudarlos a alcanzar un aprendizaje, por lo que al señalar los puntos elementales de su trabajo se evaluaron y llenaron sus formatos.

Los ejemplos de las rúbricas de los trabajos presentados en esta primera sesión son los siguientes:

RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR SENTIDO LOGOCENTRISTA DEL PROCESO DE INDEPENDENCIA: CARTEL

Nombre: *Edson Aldair*

DESEMPEÑO CRITERIO	EXCELENTE 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENTE 0
Sentido logocentrista	El estudiante elaboró el cartel identificando el discurso nacionalista enfatizando los aspectos de la patria, la pertenencia y la identidad.	El estudiante elaboró el cartel, identifica el discurso nacionalista y enfatiza al menos un aspecto, ya sea, patria, pertenencia o identidad.	El estudiante elaboró el cartel de algún personaje de las etapas del proceso de independencia pero no hay un sentido nacionalista.	El estudiante no elaboró el cartel.
Problemática nacionalista	Elaboró una explicación del cartel donde reconoce la ausencia de la tradición política como forma de gobierno y la cultura como la lengua nacional para acentuar el aspecto nacionalista.	Elaboró explicación del cartel donde sólo reconoce una sólo una ausencia en tradición política como forma de gobierno o la lengua nacional para acentuar el aspecto nacionalista.	Elaboró una explicación pero no reconoce el problema del fundamento ni político ni cultural sobre el que se asienta el nacionalismo.	El estudiante no redactó su explicación de su cartel.
Exposición	El estudiante expone su cartel y ejemplifica el sentido nacionalista como una historia con intencionalidad excluyente.	El estudiante expone su cartel y ejemplifica el sentido nacionalista sin hacer mención al aspecto excluyente.	El estudiante expone su cartel sin comprender el sentido nacionalista.	El estudiante no expone.
Actitud	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante, cuestionó el trabajo como el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distrae frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Observaciones:

*Sin comentarios*

Fotografía 5. Rúbrica para evaluar los desempeños del alumno Edson Aldair Naranjo.

RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR SENTIDO LOGOCENTRISTA DEL PROCESO DE INDEPENDENCIA: CARTEL

Nombre: Johana Luna

DESEMPEÑO \ CRITERIO	EXCELENTE 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENTE 0
<b>Sentido logocentrista</b>	El estudiante elaboró el cartel identificando el discurso nacionalista enfatizando los aspectos de la patria, la pertenencia y la identidad.	El estudiante elaboró el cartel, identifica el discurso nacionalista y enfatiza <del>al menos</del> un aspecto, ya sea, patria, pertenencia o identidad.	El estudiante elaboró el cartel de algún personaje de las etapas del proceso de independencia pero no hay un sentido nacionalista.	El estudiante no elaboró el cartel.
<b>Problemática nacionalista</b>	Elaboró una explicación del cartel donde reconoce la ausencia de la tradición política como forma de gobierno y lo cultural como la lengua nacional para asentar el aspecto nacionalista.	Elaboró explicación del cartel donde sólo reconoce uno sólo una ausencia en tradición política como forma de gobierno o la lengua nacional para asentar el aspecto nacionalista.	Elaboró una explicación pero no reconoce el problema del fundamento <del>ni</del> político ni cultural sobre el que se asienta el nacionalismo.	El estudiante no redactó su explicación de su cartel.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su cartel y ejemplifica el sentido nacionalista como una historia con intencionalidad excluyente.	El estudiante expone su cartel y ejemplifica el sentido nacionalista <del>sin</del> hacer mención al aspecto excluyente.	El estudiante expone su cartel sin comprender el sentido nacionalista.	El estudiante no expone.
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante, cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distrae frecuentemente, no respetó la participación y mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Observaciones: Los españoles conquistaron México, que luego los Mexicanos lucharon por justicia.

Fotografía 6: Rúbrica para evaluar los desempeños de la alumna Johana.

## 4.2. SESIÓN DEL 5 DE MARZO DE 2020

**Propósito:** Cuestiona el discurso nacionalista de la historia del COBAEM mediante una lectura paralela de “comunidades imaginarias” para proponer soluciones a los problemas de exclusión social mostrándolos como una de las distintas formas en que se explican y narran acontecimientos.

### **Apertura:**

El mismo número de alumnos de la sesión anterior se presentó a la clase del jueves 5 de marzo; nuevamente se hicieron preguntas detonadoras para iniciar la sesión, sin embargo, las preguntas no fueron respondidas, éstas tenían relación con lo que se había visto en la sesión anterior, les costó trabajo recordar y fue hasta que se sugirió que revisaran en sus apuntes para que empezaran a participar. Se reafirma el poco interés prestado a la clase, algunos no llevaron la libreta y hablaban para distraer al profesor y al grupo.

### **Desarrollo:**

En lo respectivo al ejercicio de lectura en voz alta del texto de Francois Xavier Guerra, presentó dificultades, pues la lectura es muy técnica, el análisis del autor fue muy denso para los estudiantes, se le dedicó más tiempo del establecido y de nueva cuenta la plenaria fue importante para aclarar el sentido del texto, el cual, consistió en que lo estudiantes entendieran que al hablar de nación americana, se incluía a todos los pueblos y, por tanto, se eliminaba la diversidad y particularidades, porque entorpecía el proceso de unificación.



Debido a la complejidad del documento leído, se concluye que es necesario sintetizar o parafrasear fuentes especializadas para acelerar y potenciar el proceso de aprendizaje y, al crear material para fomentar la interpretación y el análisis de dichos trabajos, le permitirá al alumnado desarrollar una mayor comprensión y asimilación de la información y, poco a poco, acercar los textos críticos y de análisis especializado como el de Xavier Guerra para comprender y ahondar en los hechos históricos, por lo tanto, la historiografía debe ser uno de los fundamentos en la formación del profesorado, y claro está, poner en práctica la transposición del conocimiento especializado al nivel adecuado de los estudiantes.

Por otro lado, la actividad del mural de O’Gorman fue bien recibida, pues en un primer momento les causó mucha curiosidad; entre las preguntas que destacaron se encontraban:

*¿Usted los hizo?, ¿dónde los consiguió?, ¿quién es este personaje?, ¿por qué este personaje tiene esta postura?*

En lo respectivo a mi propuesta, sirvió para ejemplificar el sentido del texto de Xavier Guerra, los estudiantes reaccionaron mostrando interés por los personajes que se han normalizado en la enseñanza de la historia de México, pues siempre se ha hablado de las hazañas de los héroes y sus ideales, sin embargo, cuando se cuestionó al grupo sobre los personajes secundarios, realmente cayeron en cuenta que la historia que se ha enseñado es clasista y, hasta cierto punto, racista. En plenaria se realizó la pregunta: ¿si todo mundo peleó por qué sólo se recuerda a unos cuantos?, ¿los otros no son héroes?, ¿son menos importantes? Entonces los estudiantes señalaron la relación del texto de Xavier Guerra con el mural, pues el nacionalismo no incluía a todos.

La actividad fue adecuada, pero no se pudo explotar más allá de lo descrito con anterioridad porque la primera lectura tomó más tiempo del esperado, se sugiere que haya tiempo suficiente con las actividades para que también la imagen o la fotografía jueguen un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, en este caso, sólo sirvió para ejemplificar pero no se propició otra reflexión que la que se obtuvo con el texto de Xavier Guerra. Esta actividad también demuestra que el aprendizaje no es inmediato, ni se puede potenciar en el tiempo, sólo en sus resultados y de forma paulatina.

El segundo texto, “Nos suspendieron”, del poeta Andrés López Díaz, fue recibido con mucho mayor entusiasmo debido a su ejemplificación de los motivos en la exclusión indígena. Esta lectura permitió generar un puente entre el mural de O’Gorman y la obra de Xavier Guerra, se expusieron dos aspectos: la supuesta inferioridad del indígena y la necesidad de sacarlo de la historia debido a la diversidad cultural, que es más una amenaza ante los intentos de homogeneización. La actividad de lectura y comprensión fue mucho más clara, e incluso, muchos querían leer pero al ser un texto breve, no se dio la oportunidad a todos los que querían participar. Con este ejercicio se infiere que se necesita fomentar la lectura de la historia con otro tipo de fuentes, por tanto, de nueva cuenta resalta el aspecto historiográfico en la formación docente y, es indispensable, acercar la lectura de la historia desde otras visiones.

En lo respectivo al producto de la segunda sesión, la actividad del meme tuvo mucha participación, les gustó mucho usar tijeras y hojas de colores, pues no fue un meme digital sino elaborado a partir de imágenes de revistas. La frase a ilustrar

el sentido del meme ya estaba más que trabajada, aquí se presentan los trabajos de los mismo compañeros de la sesión anterior, Edson y Johana. Sus respectivos trabajos fueron:



Fotografía 7: Meme elaborado por Edson.

La explicación que escribió el estudiante sobre su trabajo fue:

En el meme vemos graficamente que la historia mexicana poner su atención en los criollos ricos, quienes son los personajes que ya todos conocemos: Hidalgo, Aldama, Morelos, Allende; y como ignora a el pueblo, en el que destacan personajes que nadie conoce y grupos excluidos como los indígenas.

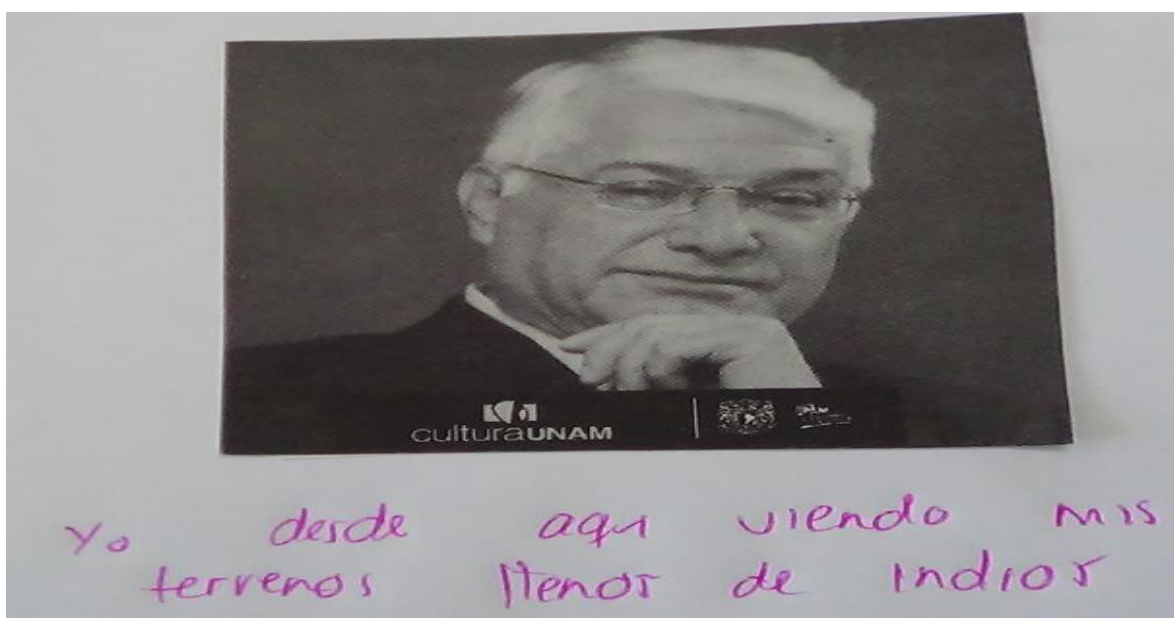
Esta bien reconocer a los líderes, pero ¿Por qué ignoramos a quienes hicieron grandes sacrificios por obtener una nación?

Fotografía 8: Explicación del trabajo de Edson.

Como se puede apreciar, el estudiante cuestiona las ausencias de narrativas y personajes, reconoce a otros actores sociales independientemente de los que se menciona en la historia patria que aparecen dentro del programa del COBAEM.

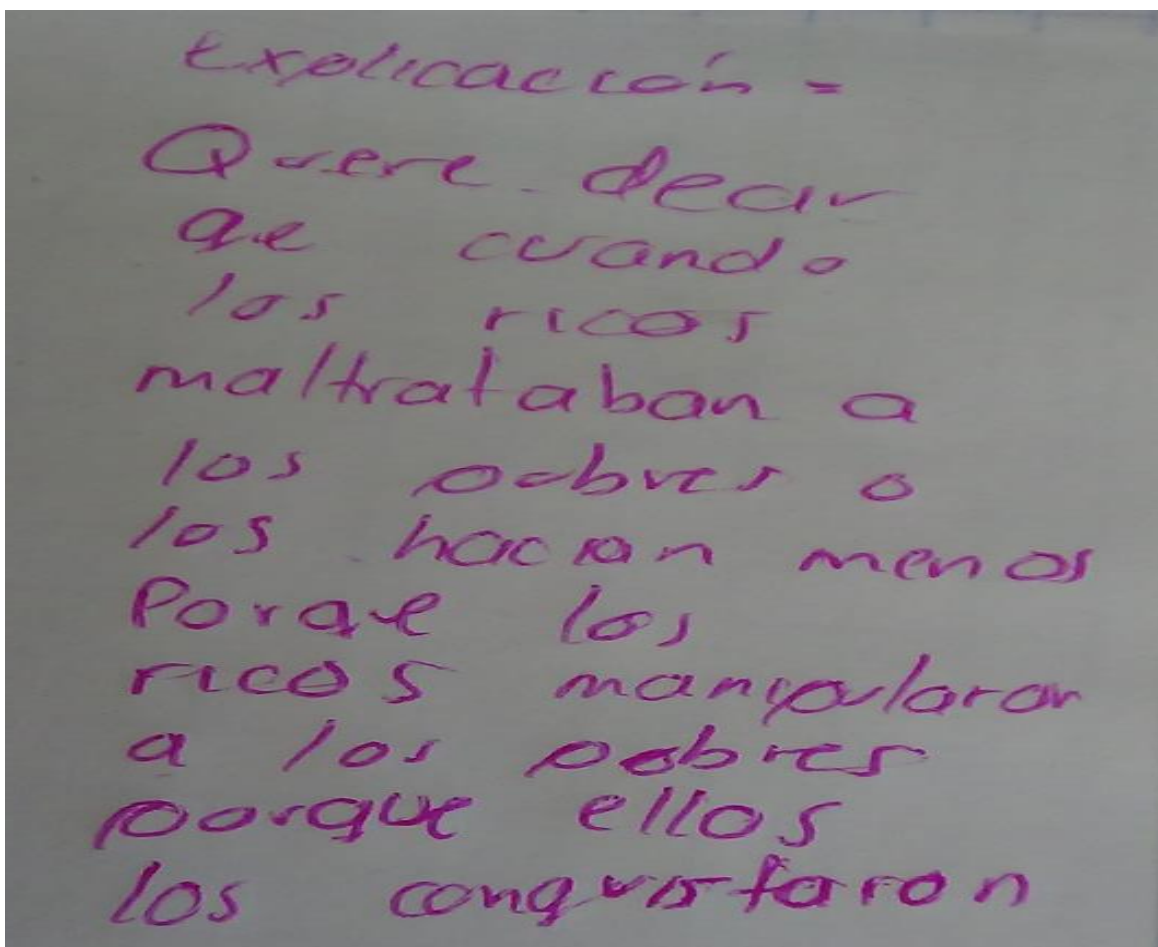
Entonces, el protagonista de siempre es desplazado al visibilizar otros grupos, que no los sustituye de ninguna manera, pero visibiliza las historias conjuntas y paralelas a la de los criollos; no es la única que cuenta, sino que hay que escuchar a las otras, evidenciar las diversas narrativas para erradicar la violencia y los silencios del que han sido objetos, y en consecuencia, escribir una narrativa que los incluya junto con sus derechos.

Las actividades y ejercicios planeados, aun con los problemas del tiempo, permitió a los estudiantes cuestionar la narrativa de la primera etapa de la Independencia de México que se ha enseñado, esta vez, no se presentó ningún caso donde no se quisiera trabajar o realizar la actividad. Se considera como detonante el cambio de las actividades, esto es, una enseñanza alejada de la memorización de hechos, y un acercamiento a prácticas como cortar, dibujar, cuestionar, contrastar las fuentes y visibilizar un problema que está en la historia. En lo respectivo al meme de la alumna Johana, es el siguiente:



Fotografía 9: Meme realizado por la alumna Johana.

En cuanto a su explicación:



Fotografía 10: Explicación del meme de la alumna Johana.

Si bien la compañera Johana cumplió con la actividad y estuvo mucho más activa, no logró romper con el discurso univocista nacionalista a través del meme, sí habla directamente sobre la desigualdad, e inclusive, hasta de esclavismo, a pesar de no hacer referencia a las contradicciones de la historia que se enseña con la Independencia. En su exposición del trabajo también se habla de desigualdad hacia los indígenas, por tanto, hay una cosa clara, hubo un avance necesario pero no suficiente, por lo que es posible que a través de ejemplos, otras lecturas, más tiempo dedicado a esta estudiante para identificar sus obstáculos, e incluso, usar

instrumentos como la entrevista, puedan evidenciar otros factores que inciden en el aprendizaje de la alumna.

Hubo un total de 5% de los estudiantes que realizaron trabajos muy similares a los de la alumna Johana, estaban a su alrededor y no prestaron atención como era debido. El 95% de los alumnos restantes, tuvieron muy pocas complicaciones en cuanto a la problematización del nacionalismo; con sus actividades se quebrantó el discurso nacionalista desde sus propias fisuras, esto es, lo contradictorio del discurso es que para aglutinar a los sujetos en una nación e incluirlos a todos, es necesario que todos compartan las mismas características, y para ello hay que eliminar la diferencia, lo diverso y plural, por tanto, este tema sirvió para que los alumnos comprendieran que es posible que existan otras contradicciones que permitan formar para el reconocimiento del otro, en tanto otro.

### **Cierre:**

Para el cierre se concluyó con los comentarios respecto a la invisibilización de las narrativas a causa del nacionalismo y la importancia de visibilizar a los diversos actores sociales, pues esto, de alguna manera es hacer justicia a su persona y, en consecuencia, adoptar un comportamiento y actitud con las comunidades que han sido marginadas y olvidadas, para que sean ellas quienes cuenten su historia, rememorar a sus propios personajes y, hasta cierto punto, problematizar la creencia de que sólo hay una historia y por lo tanto, evidenciar la existencia de otras narrativas, escribirlas y enseñarlas con base en problemas del presente.

Adicionalmente, se entregaron las rúbricas de coevaluación, los instrumentos de los trabajos antes mencionados son:

**RÚBRICA PARA COEVALUAR LA CRÍTICA AL SENTIDO NACIONALISTA EN LA GUERRA DE INDEPENDENCIA: MEME**

Nombre: *Edson Alvar*

DESEMPEÑO / CRITERIO	EXCELENTE 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENTE 0
<b>Crítica al sentido nacionalista</b>	El estudiante elaboró un meme que evidencia las contradicciones y ausencias de los sujetos y las narraciones dentro del discurso nacionalista.	El estudiante elaboró un meme que evidencia las contradicciones y ausencias de los sujetos o de las narraciones pero no logra traducir el discurso nacionalista.	El estudiante elaboró el meme pero no identifica los elementos que fracturan el discurso nacionalista.	El estudiante no elaboró el meme.
<b>Invierte valores</b>	El meme elaborado por el estudiante avanza en la construcción de la pluralidad y el respeto a las comunidades indígenas u otro grupo marginado.	El meme elaborado por el estudiante avanza en la construcción de la pluralidad pero no hace referencia a los indígenas u otro grupo minoritario.	El estudiante presenta un meme sin coherencia entre la imagen y el texto, por lo que no se avanza en pluralidad o tolerancia.	El estudiante no presenta actividad.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema del nacionalismo y la urgencia de cuestionarlo para integrar a los grupos invisibilizados, particularmente a los indígenas.	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema del nacionalismo pero no hace referencia a la integración de los grupos invisibilizados, particularmente a los indígenas.	El estudiante expone frente al grupo el meme, sin explicar el problema que anula el nacionalismo.	El estudiante no expone.
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Observaciones:  
*entonces se concluye que la historia es injusta porque no aparecen todos los personajes*

*Evaluó Sarahi Arcoyo*

Fotografía 11: Rúbrica para evaluar los desempeños del meme de Edson.

RÚBRICA PARA COEVALUAR LA CRÍTICA AL SENTIDO NACIONALISTA EN LA GUERRA DE INDEPENDENCIA: MEME

Nombre: Joana Lora

DESEMPEÑO CRITERIO	EXCELENTE 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENTE 0
Crítica al sentido nacionalista	El estudiante elaboró un meme que evidencia las contradicciones y ausencias de los sujetos y las narraciones dentro del discurso nacional	El estudiante elaboró un meme que evidencia las contradicciones y ausencias de los sujetos o las narraciones para fracturar el discurso nacional.	El estudiante elaboró el meme pero no identifica los elementos que fracturan el discurso nacionalista.	El estudiante no elaboró el meme.
Invierte valores	El meme elaborado por el estudiante avanza en la construcción de la pluralidad y el respeto a las comunidades indígenas u otro grupo marginado.	El meme elaborado por el estudiante avanza en la construcción de la pluralidad pero no hace referencia a las indígenas u otro grupo minoritario.	El estudiante presenta un meme sin coherencia entre la imagen y el texto, por lo que no se avanza en pluralidad o tolerancia.	El estudiante no presenta actividad.
Exposición	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema del nacionalismo y la urgencia de cuestionarlo para integrar a los grupos invisibilizados, particularmente a los indígenas.	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema del nacionalismo pero no hace referencia a la integración de los grupos invisibilizados, particularmente a los indígenas.	El estudiante expone frente al grupo el meme, sin explicar el problema que anula el nacionalismo.	El estudiante no expone.
Actitud	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

califico  
Ariatna  
Meza

Observaciones: La lecturas me parecían interesantes y sirve para aprender más de la historia.

Fotografía 12: Rúbrica para evaluar los desempeños del meme de Johana.



### 4.3. SESIÓN DEL 9 DE MARZO DE 2020

**Propósito:** Integra a los grupos marginados (indígenas) como actores de la historia y posibles narradores de la misma a través del contraste de fuentes históricas del mismo periodo para promover actitudes que eliminen prácticas de discriminación.

**Apertura:**

La primera actividad de preguntas detonadoras fue más amena, los estudiantes ya se esperaban las cuestiones y esta vez la gran mayoría de los estudiantes las contestó. Revisaron sus apuntes y cuando fue necesario se intervino cuestionando sobre sus inquietudes, así se orientó con ejemplos o con otras preguntas que los ayudaran. En este punto, sistematizar la práctica docente permitió a los estudiantes tener un control de su propio proceso de aprendizaje. Se recuperó el conocimiento adquirido hasta el momento respecto a los discursos unívocos como el nacionalismo y se advirtió sobre los peligros de los mismos, en este caso, de la exclusión.

**Desarrollo:**

En cuanto a las lecturas hechas, las tres fuentes presentaron un grado considerable de dificultad, principalmente en su sintaxis, semántica, e incluso, la pronunciación y el contenido, por ello, los alumnos se estaban durmiendo y bostezando, fue difícil leer el español del siglo XIX; se recomienda parafrasear los textos o bien, hacer una transposición del idioma para aclarar conceptos y traducir algunos otros, de este modo, el proceso de enseñanza será fluido, si bien, no se trata de hacer pequeños historiadores con la lectura de fuentes especializadas, es necesario promover la interpretación desde un problema específico con lecturas claras. Se avanzó con la

sesión porque se analizó el punto central de cada fuente. Las preguntas de comprensión de los tres textos se resolvieron de manera grupal, sobre todo, porque la fatiga por el esfuerzo con la lectura fue evidente, pues ellos mismos lo decían. Se infiere que obras de este tipo –de otros siglos- deben ser trabajadas de otra manera, pues en esta última parte de la secuencia de la propuesta se usó la misma actividad de lectura en voz alta, lo cual, se desgastó en las dos sesiones anteriores.

Después de las lecturas se hizo una plenaria para corroborar el contenido de las mismas, cabe destacar que pese a que se buscaba no hacer de la clase todo un proceso unidireccional controlado por el docente, fue muy complicado, pues las dos clases anteriores fueron insuficientes para generar una actitud de autonomía y compromiso del alumnado, esto debe ser enfatizado porque el proceso educativo no es inmediato, sino es un proceso largo y gradual, sin embargo, no se descarta de ninguna manera que en un futuro el estudiante pueda ser el creador de su propio conocimiento, al acostumbrarse a cuestionar e intentar romper con los discursos que normalizan o pretenden hacerse pasar por verdaderos.

Para comenzar el producto de aprendizaje de esta tercera y última sesión, se solicitó al alumnado pensar en cómo se relacionaban los tres textos, cómo podría haber surgido la idea en una persona para participar del movimiento iniciado por Miguel Hidalgo. Esto implica pensar en cambiar la concepción que se tiene de la historia y de los sujetos que la hacen, por lo que se generó lo que se ha denominado la empatía histórica, esto es, posicionarse en el imaginario de las decisiones, intenciones y motivaciones de los personajes para comprender tales características,

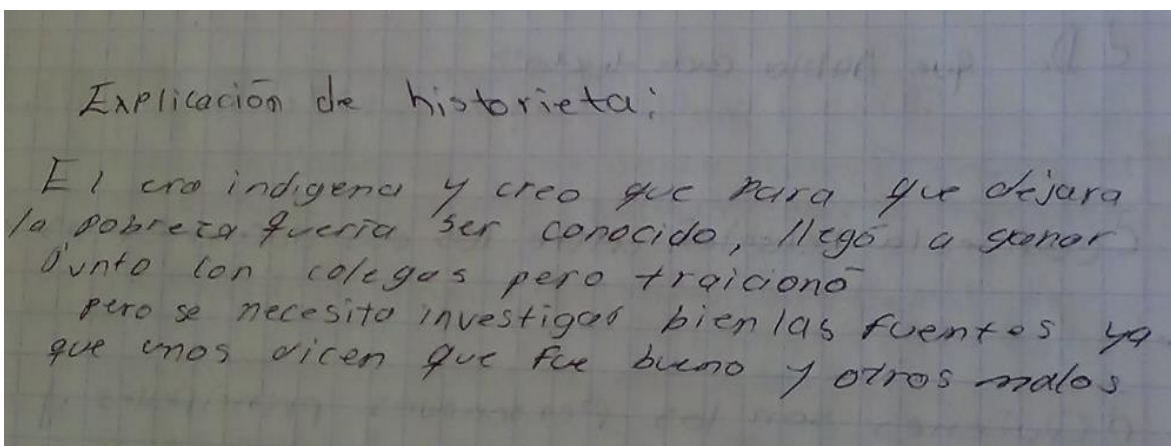
así, se pidió que lo que ellos imaginen respecto al personaje, serviría como hipótesis para escribir su narrativa.

En lo respectivo a la elaboración de la historieta, causo mucho problema al explicar qué era una hipótesis y cómo se formulaba, así que se les explicó que su historieta sería un supuesto, y que si algún día se encontraban fuentes sobre el personaje y su contexto, se desmentiría o se corroboraría lo que decía el trabajo. O bien, que después, en sus momentos libres buscarán más información para que ellos mismos se percataran que la ficción que representaba este trabajo, tendría algo de cierto a partir de las investigaciones ya publicadas en línea. Los ejemplos de los trabajos realizados por los alumnos Edson y Johana se presentan a continuación:



Fotografía 13: Ejemplo de historita realizado por Edson.

Respecto a la explicación del trabajo realizado:



Fotografía 14: Explicación de la historieta del alumno Edson.

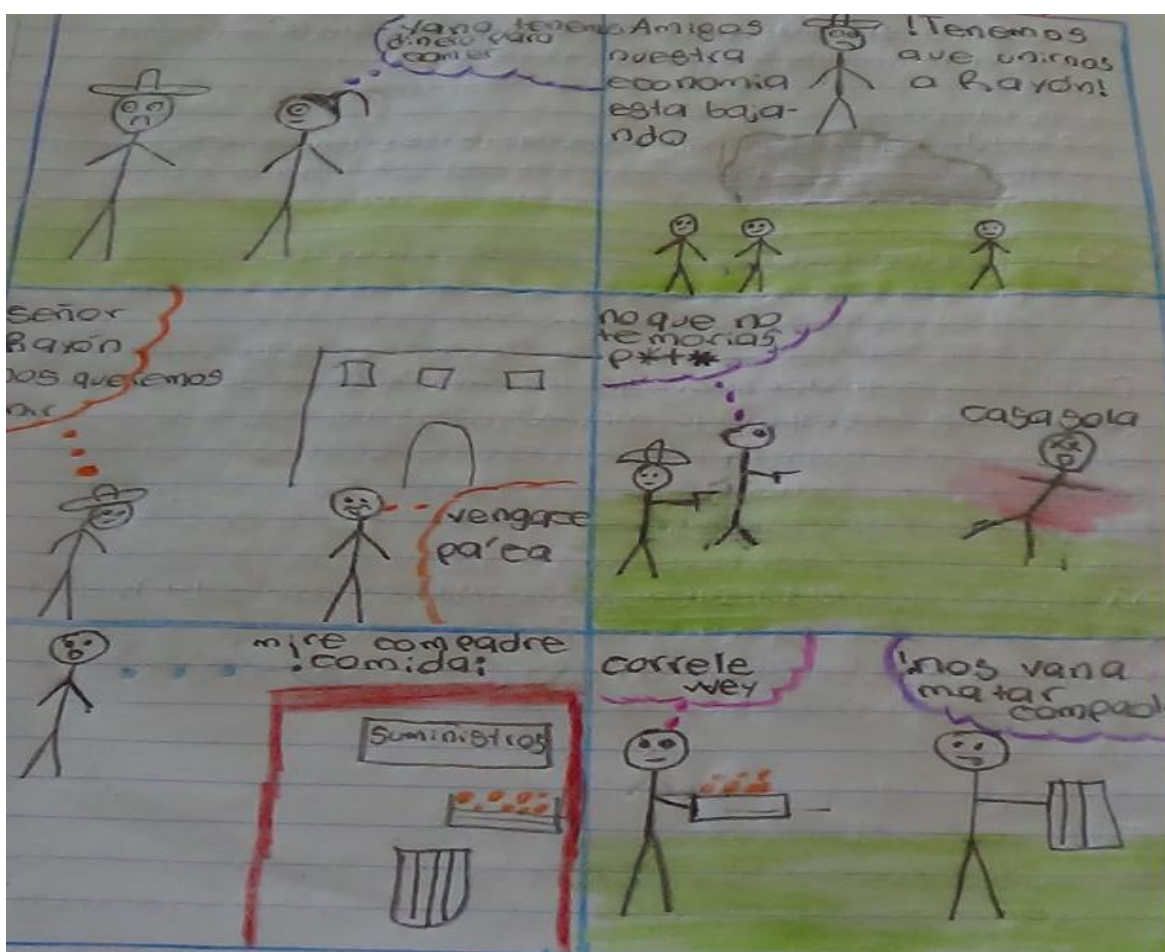
La actividad de este estudiante tomó en consideración las lecturas de Lucas Alamán y de Carlos María Bustamante, pues en ambas se habla del personaje en cuestión; sin embargo, no se considera el aspecto del indulto del Virrey Venegas. Pese a lo anterior, el alumno considera que uno de los elementos que pudo haber motivado la participación del personaje Casimiro Gómez en la primera etapa de la guerra de Independencia de México, era el anhelo de justicia y el repartimiento de tierras hacia el pueblo, en otras palabras, no hay un aspecto político o ideológico que haya motivado el actuar del sujeto mencionado en las fuentes, sino elementos inmediatos como la alimentación, el trabajo y la seguridad.

El ejercicio fue fundamental porque el estudiante interpretó las fuentes desde una perspectiva presente, pues no se debe olvidar que toda construcción histórica tiene sus intenciones en el aquí y ahora (Salazar, Julia. 2001: 17). Entonces, son las necesidades inmediatas de la vida cotidiana como la alimentación, el trabajo, la seguridad familiar, las que determinan al hombre actual y se puede observar que en estos momentos, los movimientos sociales campesinos y obreros tienen el mismo

sentido, mejorar la calidad de vida, no la ideología política o siquiera el poder gubernamental.

Pues bien, el nacionalismo creado por los criollos sólo incluía a los criollos, sus intereses y motivaciones, no las necesidades de las comunidades indígenas. Otro rasgo a resaltar es el hecho de que el trabajo implica una reflexión por parte del estudiante, la lectura de las fuentes históricas condujo al alumno a pensar sus propias condiciones vitales, de ahí que haya proyectado sus intenciones en las del personaje Casimiro Gómez.

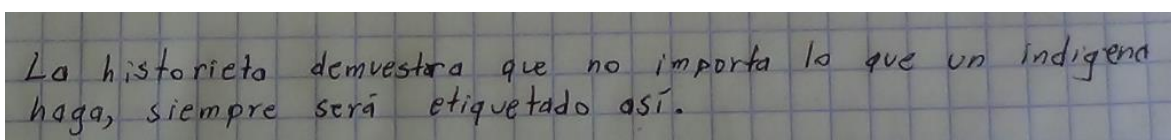
Por su parte, el trabajo de la alumna Johana:



Fotografía 15: Ejemplo de historieta elaborado por la alumna Johana.

El contenido del trabajo hace referencia sólo a dos de las tres fuentes y no hay ni una mención al indulto del Virrey Venegas hacia los indígenas para explicar su actuar en la primera etapa de la guerra de Independencia de México. Sólo menciona el hecho que relata Lucas Alamán sobre el supuesto robo al pueblo de Ixmiquilpan por parte de los hombres de Casimiro Gómez.

En cuanto a la explicación que hace de su propio trabajo:



La historieta demuestra que no importa lo que un indígena haga, siempre será etiquetado así.

**Fotografía 16: Explicación de la historieta de la alumna Johana.**

La alumna hace referencia a la manera en que se expresa Lucas Alamán sobre la participación de Casimiro Gómez en la expedición de Ignacio López Rayón al poblado de Ixmiquilpan, pero no hay un sentido propio, sino es una representación de lo que dice el texto clásico, se podría inferir que la alumna sí asume la verdad de Alamán como auténtica, lo cual no quiere decir que está mal, sino su trabajo está incompleto. Por otro lado, tampoco problematiza la visión del historiador con las demás lecturas, por tanto, habría que acercarse a la alumna para conocer sus motivos de asumir la visión de este personaje, pues tal decisión puede afirmar o cuestionar su propio trabajo para ampliar su visión. Ahora bien, en esta actividad fueron nueve los alumnos que, al igual que la alumna mencionada, no contrastaron las fuentes y sólo ejemplificaron el contenido de una de ellas. Se infiere, tal y como se dijo más arriba, la causa de este resultado fue la densidad de los documentos y, además, la falta de alguna otra estrategia para promover otras actividades que permitan superar los obstáculos presentados.

**Cierre:**

Para cerrar toda la secuencia se realizaron los comentarios sobre los trabajos realizados y se explicó la importancia de contrastar las fuentes para no tener sólo una visión de los hechos, ante todo, se debe complementar y propiciar la lectura de textos históricos que permitan comprender al mismo hombre a través de la sociedad de la que forma parte. Se entregaron los instrumentos de evaluación, de los cuales, se presentan de los alumnos antes mencionados:



RÚBRICA PARA EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA RUPTURA CON EL SENTIDO NACIONALISTA: HISTORIETA

Nombre: *Edson Albit*

DESEMPEÑO \ CRITERIO	EXCELENTE 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENTE 0
<b>Resignificación de la historia</b>	El estudiante elaboró una historieta que avanza en la construcción de narrativas paralelas contrastando las tres fuentes presentadas.	El estudiante elaboró una historieta que avanza en la construcción de narrativas paralelas contrastando al menos dos fuentes.	El estudiante elaboró una historieta que repite la postura de una de las lecturas. El sentido tradicional de la Independencia.	El estudiante no elaboró la historieta.
<b>Resignificación de los actores sociales</b>	La historieta elaborada avanza en la construcción y el reconocimiento de diversos actores sociales.	La historieta elaborada avanza sólo en el reconocimiento de diversos actores sociales.	El estudiante elaboró una historieta sin contexto ni especificación de contexto, problema o resignificación.	El estudiante no elaboró la historieta.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su historieta argumentando a partir de las lecturas hechas para posibilitar otra historia con intencionalidades de incluir a diversos colectivos olvidados.	El estudiante expone su argumentando a partir de al menos dos lecturas hechas para posibilitar otra historia pero no hace mención de los colectivos sociales olvidados.	El estudiante expone su historieta argumentando sólo desde una lectura hecha y por lo tanto no hay historia paralelas.	El estudiante no expone la historieta.
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Observaciones:

*Sin comentarios*

Fotografía 17: Rúbrica para evaluar los desempeños de la historieta del alumno Edson.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA RUPTURA CON EL SENTIDO NACIONALISTA: HISTORIETA

Nombre: Johana Luna

DESEMPEÑO	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
CRITERIO	3	2	1	0
Resignificación de la historia	El estudiante elaboró una historieta que avanza en la construcción de narrativas paralelas contrastando las tres fuentes presentadas	El estudiante elaboró una historieta que <del>avanza en la construcción de narrativas paralelas contrastando al menos dos fuentes.</del>	El estudiante elaboró una historieta que repite la postura de una de las lecturas. El sentido tradicional de la Independencia.	El estudiante no elaboró la historieta.
Resignificación de los actores sociales	La historieta <del>elaborada avanza en la construcción y el reconocimiento de diversos actores sociales.</del>	La historieta elaborada avanza sólo en el reconocimiento de diversos actores sociales.	El estudiante elaboró una historieta sin contexto ni especificación de contexto, problema o resignificación.	El estudiante no elaboró la historieta.
Exposición	El estudiante expone su historieta argumentando a partir de las lecturas hechas para <del>posibilitar otra historia con intencionalidades de incluir a diversos colectivos olvidados.</del>	El estudiante expone su historieta argumentando a partir de al menos dos lecturas hechas para <del>posibilitar otra historia pero no hace mención de los colectivos sociales olvidados.</del>	El estudiante expone su historieta argumentando sólo desde una lectura hecha y por lo tanto no hay historias paralelas.	El estudiante no expone la historieta.
Actitud	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás	No prestó atención a la exposición y <del>presentación realizada por sus compañeros.</del>

Observaciones: No me gustan las lecturas

Fotografía 18: Rúbrica para evaluar los desempeños de la historieta de la alumna Johana.

## **CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA:**

### **“CONSTRUYENDO LA OTRA HISTORIA”**

La presente propuesta de intervención arrojó una serie de datos, participaciones, comentarios y experiencias interesantes, pues las actividades implementadas, la actitud docente y el trabajo de los jóvenes, se materializó en una serie de cambios en la enseñanza de la historia, esto es, de un proceso de enseñanza tradicional centrado en el docente y en su exposición de datos y de hechos establecidos en el programa, se desplazó hacia colocar al estudiante como sujeto constructor de su conocimiento, formular hipótesis y a construir narrativas, valorar la participación de otros sujetos históricos y cuestionar la objetividad ciegamente adjudicada a la historia.

Así, tales cambios redundan no sólo con respecto a la asignatura y sus objetos de conocimiento, sino también en las representaciones conformadas con el paso del tiempo, en efecto, los discursos históricos unívocos que se han enseñado en los diversos niveles educativos han generado algunas falaces percepciones, como por ejemplo: el personaje arquetipo que hace y escribe la historia, también sobre el papel de los héroes, los villanos, los sujetos inferiores e invisibilizados; también sobre la autenticidad de la historia, asumiendo que sólo hay una historia y, además, por encima de todo verdadera; o bien, la idea sobre el presente como una época de crisis continua y, por su parte, considerar el pasado como la época de bonanza y sólidos valores morales; pero también a la inversa, la idea de que el pasado representa el atraso, la barbarie y la ignorancia y los tiempos modernos o

futuros son iluminados por el progreso, el bienestar y la felicidad al alcance de todos, entre otras más.

Entonces, la presente propuesta, rompe el cuadro descrito con anterioridad, principalmente en el aspecto de la violencia y discriminación hacia los indígenas, pues, como se mencionó en el apartado dos, desde la llegada de los españoles se construyó una representación del otro, haciendo del indígena alguien inferior, infantil, bárbaro, ignorante o salvaje y, en consecuencia, se le ha tratado y considerado de la misma manera. En efecto, la historia, además de generar una visión del mundo, también ha promovido formas de ser y de actuar, pues en gran medida se ha actuado en consecuencia a las percepciones generadas, es decir, con violencia y desprecio hacia el otro.

Respecto a los arquetipos de quiénes son considerados los héroes, los villanos, los inteligentes y los civilizados, son personajes promotores de una ética y comportamiento considerado –para algunos- ejemplar y, por supuesto, se difunde en la narrativa escolar para mantener todo un sistema de valores. En tales figuras se sintetizan los deseos y las expectativas de un grupo humano, por ello es que se colocó a este sujeto en una posición superior respecto de aquellos otros grupos cuyo comportamiento fuera diferente.

Dicho lo anterior, lleva a considerar que sólo unos cuantos individuos con determinadas características pueden ser partícipes y ser promotores de los diversos acontecimientos trascendentes, y si alguien no reúne tales requisitos, entonces no podrá ser parte de la historia. Tal representación excluye el trabajo y el compromiso de un sector de la sociedad, por ello, los alumnos ven lejana la historia, junto a los

personajes y las transformaciones, no se asumen como entes históricos porque no reúnen las características que han estado explícitas en el discurso nacionalista, en la historia institucional. Este tipo de historia considera a los grandes personajes y acontecimientos políticos como únicos objetos de estudio, el resto, tiene asignado un papel menor, el cual, sólo son considerados en relación al respaldo de las hazañas del héroe, nunca por sí mismos. Cabe aclarar que no se trata de sustituir una fuerza por otra, o a los personajes dominantes y tradicionales de la narrativa escolar, sino de complementar todas las visiones y posibilidades para entender en su totalidad el acontecimiento histórico.

Ahora bien, siguiendo el mismo argumento, es inevitable traer a colación el ejemplo de Chimamanda (2018) con los peligros de una historia única, pues esto genera determinados estereotipos sobre ciertos individuos, formas de ver y de ser con los otros. Esto pasa cuando sólo se conoce una parte de la historia y, por supuesto, se desconocen las múltiples historias que podrían ampliar la visión. Por ejemplo, para Adichie la representación sobre los mexicanos, en parte era por la información con la que contaba, y además es, determinada por la intencionalidad que –de cierta manera- se nos hace creer, generando prejuicios, tal información no es controlada o tiene la intención de manipular la opinión, pues hace de los otros meros objetos.

Es importante resaltar que las representaciones creadas a través de la historia, con el tiempo, se han convertido en parte del folklore y la cultura popular, esto demuestra cómo se asume y naturaliza la manera de ver y de ser con los otros; cotidianamente, los comentarios sobre bromas y el humor, entre comillas, no es

diversión, sino una forma de violencia; los chistes y burlas son una forma de violencia en tanto aluden a los aspectos que diferencian o distinguen a un grupo social, como por ejemplo, el color de la piel, las prácticas religiosas, preferencias sexuales o el lugar de origen.

Ahora bien, en lo respectivo a la falacia de la verdad u objetividad científica de la historia, se encuentra estrechamente relacionada con la ausencia de construcción de narrativas, es decir, en el programa de estudios del COBAEM hay un contenido temático que determina la forma de concebir la historia, con carácter lineal y de continuidad en cada uno de los hechos, ello genera la falsa percepción de que es una historia acabada y, en consecuencia, está libre de toda posibilidad de interpretación, sin embargo, cuando el estudiante entiende que la construcción del conocimiento histórico es producto de un ejercicio de lectura, crítica, formulación de hipótesis y argumentación, entiende que la historia es un proceso de interpretación desde el presente, desde sus intenciones y motivaciones, por lo tanto, es un proceso continuo no acabado.

Es importante resaltar la importancia de la lectura de fuentes, pues en ocasiones el tiempo desaparece la información, desgasta los medios que aportan datos sobre el pasado, así, interpretar y contrastar fuentes permite obtener testimonios fragmentados y poco claros, los cuales, tienden a la rectificación y a la corrección en todo momento, debido a la aparición de nuevos elementos o, en suma, la construcción de un nuevo sentido debido al reajuste del contenido localizado. Este resultado observa y se dirige hacia el presente, pues éste es la referencia de aquello conocido, a la vida cotidiana, el lugar donde aparecen las

verdades, por ello, la verdad no es del pasado sino es la representación que se hace de ella en el presente.

Pues bien, lograr los resultados señalados implica asumirse como docente creador, no es una formación automática o que se genere por sí misma; ser docente es una responsabilidad profesional y humana, para saber transmitir los conocimientos y posibilitar la interiorización de los mismos por parte del alumnado. Planear el proceso de enseñanza y de aprendizaje conlleva pensar en diseñar una serie de actividades organizadas y coherentes para conformar una estrategia y, por supuesto, interiorizar una postura pedagógica e historiográfica.

Por último, la falaz representación sobre las bondades o las diversas crisis de una época, ya sea en el pasado o en el futuro, implica asumir un camino lineal para la humanidad, como si por sí mismo el futuro o el pasado permitiera llevar a los seres humanos a su mayor esplendor, por tanto, es fundamental crear un presente con justicia a través de una ciudadanía que vea en la diversidad cultural una oportunidad para ser mejor y no como el enemigo o amenaza de su contexto y de sus libertades, mucho menos, que dicha diversidad ponga en crisis o sea el motivo para considerar el contexto como algo negativo. Por ello, con esta estrategia el estudiante asume los problemas de su época y la relectura de fuentes posibilita romper con el monopolio de la palabra ejercido por los vencedores al mostrar que hay muchas historias, y además denuncia que ciertas voces han sido silenciadas en aras de la unidad, pero ésta se encuentra manchada por la violencia, la discriminación, la injusticia, y por lo tanto, hay que cambiar nuestra forma de ver y de ser con los otros.

Resignificar e historizar, conforman un discurso que no busca imponerse como verdad absoluta, sino como una estrategia de enseñanza que busque cuestionar y resquebrajar las contradicciones internas de todos los discursos que se asumen como absolutos, verdaderos y hegemónicos. Así pues, la historia nacional parte de la premisa como la unidad y la identidad, pero esconde el aniquilamiento del otro, ya sea el bárbaro, el salvaje, el nativo, el indígena, etcétera. Se trata, en suma, de cuestionar aquellos elementos que ofrecen una resignación como forma de vida, por ello, el estudiante es quien conforma su discurso para asumirse como actor y protagonista a su propio contexto, promoviendo una actitud de libertad para que el otro difunda su historia y asuma el lugar que le corresponde dentro de la sociedad.



## CONCLUSIONES GENERALES

La cuestión, cómo enseñar historia, comprende diversas aristas y, entre ellas destaca la idea que se tiene de la propia disciplina, así, el aspecto social intrínseco a esta materia debiera promover los elementos necesarios para formar una ciudadanía que cuestione sus propios prejuicios conformados por los discursos hegemónicos, pero además, llevarlos más allá de las aulas con un cambio de actitud donde no violente ni agreda a la diversidad social y se asuma como actor consciente para contribuir a la sociedad.

Pues bien, en el primer capítulo se presentó el sustento teórico que permitió la sistematización de una propuesta de intervención para romper con la enseñanza unidireccional centrada en la exposición -por parte del docente- de los datos, los nombres y acontecimientos, por ello, las dos categorías fundamentales son la historización y la resignificación, ambas conforman la columna teórica para la visibilización de narrativas ocultas con el paso del tiempo; así, en primer lugar, el estudiante debe entender cómo se construyó la historia patriótica y se incorporó a los programas educativos de la EMS, sobre todo del COBAEM. Una vez ubicado el origen del discurso histórico, se entiende el lugar superior que ocupa sobre las otras historias, y no por los aspectos epistémicos, sino por cuestiones de poder. Así, las otras historias deben recuperarse para su valoración a la luz de nuevas perspectivas y soluciones a aportar en el presente.

La resignificación, por tanto, es una forma de cuestionar la versión legitimada del pasado para devolver el valor de contar su pasado a todos los personajes no mencionados en el discurso oficial; así, la palabra de los otros puede encontrar un

lugar en esta sociedad consumida por las percepciones generadas a causa de los discursos unívocos, pues este proceso, conforma dos historia, la oficial y la otra, ambas avanzan paralelamente para proporcionar una visión mucho mayor, de este modo, no sólo aprende ni memoriza de manera ciega, todo lo contrario, construye su propio conocimiento para cambiar su visión respecto a la misma disciplina y respecto a los otros.

Las categorías trabajadas como promotoras de habilidades cognitivas del pensar históricamente, de este modo, se ponen en duda los conocimientos que habían normalizado en la enseñanza de la historia para visibilizar la violencia hacia los indígenas, a través de la discriminación de la información y el contraste de posturas. Esta enseñanza de la historia, incide en la transformación social, pues incide en visión para relacionarse con los otros y, de ser necesario, eliminar la violencia hacia las minorías. Además, se reitera la importancia de polemizar con todas las relaciones de poder, ya sea de las instituciones o de los discursos que pretenden hacerse pasar como verdaderos, así entonces, queda establecido que la verdad se legitima en tanto se historiza.

Michel de Certeau, propone una forma de criticar los discursos históricos adoptados y elaborados por una institución, pues esta imprime una idiosincrasia ideológica para manipular o invisibilizar a los sectores sociales con los que no compagine, por tanto, esta propuesta problematiza los elementos del lenguaje, como principal elemento en generar representaciones a través de la historia, por lo tanto, se vuelve urgente promover la emancipación de los acontecimientos recibidos

ciegamente para generar una interpretación a partir del contraste y trabajo con fuentes.

El segundo capítulo, sistematiza presupuestos teóricos y metodológicos con los elementos escolares para el diseño de la propuesta historiográfica representa la posibilidad de generar procesos de crítica a través del contraste de los programas educativos con las nuevas investigaciones sobre el papel, las intenciones y las acciones significativas realizadas por grupos sociales ajenos a los grupos del poder. Entonces, esta enseñanza es transformadora en tanto se aleja de la memorización para construir la visibilización del espacio en donde actúan los otros, ya no es la representación desde una historia, sino el cuestionamiento de la misma.

Ahora bien, los indígenas, los obreros, los campesinos y las otras minorías, no son vistos como personajes secundarios e inferiores bajo la lógica de estas investigaciones, sino es la posibilidad de reinterpretar el hecho para ampliar la visión que ciegamente se hace repetir en las efemérides o conmemoraciones políticas. Por tanto, este trabajo es un esfuerzo donde se interesa al estudiante para que conozca su realidad humana e histórica, es decir, formar un modo de ser. Se forma a un sujeto responsable de su tiempo.

Además se desarrolló la sistematización de tres elementos tomados del pensamiento filosófico de Jacques Derrida, este es, la *Deconstrucción*, esta estrategia de lectura es una nueva manera de acercamiento a la historia, en particular a las fuentes clásicas que se han encargado de marginar a los otros y crear las representaciones que se asumen como naturales o verdaderas, así, se

generó una estrategia en tres etapas: el reconocimiento de la tradición (llamado logocentrismo), la ruptura de la tradición y la superación de la misma.

El tema de “El proceso de Independencia” fue el principal motivo para promover actividades que sirvan a la recuperación de los elementos nacionalistas e identitarios, pues en el interior de sus premisas se esconde una contradicción; la segunda parte, fue la crítica a la tradición nacionalista y, finalmente, visibilizar que dicho discurso es enajenante aun cuando su principal objetivo era aglutinar a los diversos colectivos sociales para lograr la Independencia, pero ésta no era para todos, tampoco, claro está, las mismas libertades y, por supuesto, el territorio.

Ahora bien, es necesario remarcar que la enseñanza unidireccional en donde el docente expone hechos históricos de un programa, es parte del trabajo diario en muchos subsistemas y niveles educativos, por lo que se vuelve urgente, leer de manera crítica y analítica los programas de estudio para evitar generar representaciones sociales que violenten a los diversos colectivos sociales, como ha sucedido por mucho tiempo con los indígenas. La propuesta en este trabajo no implica formar explícitamente habilidades de pensamiento histórico, pues para ello se requiere el compromiso total de una práctica cuestionada y problematizada de manera continua, pues no ser crítico con lo que se hace y con los resultados alcanzados sólo se está simulando. Por tanto, diseñar las situaciones y buscar las fuentes que obliguen a contrastar, permitirá desarrollar habilidades cognitivas más complejas.

Ahora bien, las categorías trabajadas en la presente investigación al ser sistematizadas con actividades de lectura guiada, o cualquier otra actividad que

motive al alumno a leer y recuperar la información, permitirá evidenciar que hay posiciones que se asumen como verdaderas a partir de que no se duda de la institución escolar, pero como se ha visto en este trabajo, es fundamental dudar de ésta, por poseer una ideología que pasa inadvertida en la creación del conocimiento, y en caso de no adherirse a su sistema de lenguaje, de valores y prácticas, simplemente, no es considerado como conocimiento.

Con respecto a lo anterior, es prioritario que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje –en el Nivel Medio Superior- los profesores posean conocimientos con respecto al desarrollo tanto físico como psicológico del adolescente, independiente del conocimiento disciplinar de la materia, los aportes que se realicen en su formación tendrán eco en su vida personal y profesional.

Esta investigación se nutrió de la experiencia de los semanarios y las observaciones de los especialistas de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), como fue el caso de la Doctora Gabriela Soria, quien diseñó el formato y guió el plan de acción para articular la secuencia lógica y pedagógica de la quinta unidad del programa de Historia de México, emitido por la Dirección General de Bachillerato. De este modo fue posible la comprobación de la hipótesis, la cual consistió en sistematizar la resignificación en una propuesta que rompiera con la enseñanza unidireccional mediante el cuestionamiento de las historias institucionales para promover en el estudiante habilidades de interpretación y creación de una historia incluyente.

Es importante mencionar aquí, que los resultados expuestos en el tercero y cuarto capítulo, corresponden sólo a este tema, es decir, se inició el proceso para

historizar y resignificar, sin embargo, tres clases son insuficiente para lograr un cambio total en el paradigma que se busca abrir, y mucho menos para cambiar todas las representaciones interiorizadas con el paso del tiempo. Como se mostró en los últimos capítulos, los alumnos entienden que hay un problema en la enseñanza de la Historia de México y, también, de unos individuos que no aparecen en la narrativa institucional, por tanto, lograr un cambio total es responsabilidad de todos para promover el reconocimiento a la diversidad de los pueblos y aprender de ellos, así se avanzará en la eliminación de la violencia y la discriminación.

Entonces, esta estrategia pretende comprender los acontecimientos desde su función social, política y cultural como la manifestación de un esfuerzo en visibilizar y afirmar la existencia de los otros, de los pueblos y de aquellos sujetos minimizados. Resignificar e historizar representan la posibilidad de crear prácticas humanas encaminadas a conformar sujetos históricos conscientes de sus propias decisiones, libres para recuperar y dar sentido a todos los actores del pasado. Entonces, recuperar el pasado de los vencidos es una forma de hacer justicia porque en el presente se asume la responsabilidad de cuestionar las creencias y representaciones producto de los discursos hegemónicos para elaborar una interpretación de la historia, pues ésta se construye con la participación de todos y no sólo de elegidos.

## FUENTES CONSULTADAS:

Aguirre, A., (2011). *La historiografía en el Siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*, Cuba: Ediciones ICAIC.

Alamán, L., (1850). *Historia de Méjico. Desde los primeros movimientos que prepararon su Independencia en el año de 1808 hasta la época presente*, México: Imprenta Lara.

Anderson, B., (1991). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Traducción de Eduardo L. Suarez, México: Fondo de Cultura Económica.

Betancourt, F., (2007). *El retorno de la metáfora en la ciencia histórica contemporánea. Interacción, discurso historiográfico y matriz disciplinaria*, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas.

Betancourt, F., (2015). *Historia y cognición. Una propuesta de epistemología desde la teoría de sistemas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, Traducción de Ricardo Rubio, México: Fondo de Cultura Económica.

Barton, K. (2010). "Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos", en *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, España: Instituto Fernando el Católico.

Bustamante, C., (1844). *Cuadro histórico de la Revolución Mexicana comenzada por el 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla*, México: Imprenta de Juan Mariano Lara.

Campos, A., (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", En *Cultura y Educación*, número 20, p. 133-142, Argentina: FLACSO.

Castro, F., (1996). *La rebelión de los indios y la paz de los españoles*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista (INI).

Cavo, A. (1836). *Suplemento a la historia de los tres siglos de México durante el gobierno español*, México: Imprenta de la testamentaria de Don Alejandro Valdés.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*, Traducción de Margarita Polo, España: Editorial Gedisa.

De Certeau, M. (1994). *La cultura en plural*, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

----- (2000). *La invención de lo cotidiano I. Antes de hacer*, Traducción de Alejandro Pescador, México: Universidad Iberoamericana.

----- (2004). *La fábula mística*, México: Universidad Iberoamericana.

----- (2005). *El lugar del otro. Historia religiosa y mística*, Argentina: Ediciones Katz.



----- (2006). *La escritura de la historia*, Traducción de Jorge López Moctezuma, México: Universidad Iberoamericana.

Del Río, I., (2017). *La aplicación regional de las reformas borbónicas en Nueva España. Sonora y Sinaloa, 1768-1787*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Derrida, J., (1988). *Márgenes de la filosofía*, Traducción de C. González Marín, España: Cátedra.

Derrida, J., (1989a). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, Introducción de Patricio Peñalver, España: Ediciones Paidós, I. C. E. de la Universidad de Barcelona.

Derrida, J., (1989b). *La escritura y la diferencia*. Traducción de Patricio Peñalver, España: Antrophos Editorial del hombre.

Derrida, J., (1997a) "Carta a un amigo japonés", en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, España: Proyecto A Ediciones.

Derrida, J., (1997b). *Una filosofía deconstructiva*. Zona erógena, 35. Disponible en: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia\\_deconstructiva.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm), [18 de mayo de 2019].

Derrida, J., (2001). *La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá*, México: Siglo XXI Editores.

Derrida, J., (2003). *De la Gramatología*. Traducción de Oscar del Barco y Conrado Ceretti, revisión de Ricardo Potschart, México: Siglo XXI Editores.

Diagnóstico Sociodemográfico del municipio de Melchor Ocampo (2015), Encuesta intercensal 2015, INEGI, México, Departamento de Desarrollo Social. Disponible en: [https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files\\_ipo3/2018/43073/6/e286ad51fcd4e32502cc35e183c98600.pdf](https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/43073/6/e286ad51fcd4e32502cc35e183c98600.pdf) (Consultado por última vez el 22 de agosto del 2020).

Díaz Barriga, A., (1998). “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, En *Revista Perfiles Educativos*, Número 82, octubre-diciembre, 1998, 115pp.

Díaz Barriga, A., (2001). “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 6, número 13. México.

Díaz Barriga, A., (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill.

Dosse, F. (2009). *Paul Ricoeur y Michel de Certeau. La historia: entre el decir y hacer*, Traducción de Heber Cardoso, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández, M. (2012). “Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente”. En *Revista de Educación*, Núm. 4, pp. 11-36, Argentina: Universidad Nacional de Mar de la Plata.

Florescano, E., (2003). “¿Para qué estudiar y enseñar historia?” En Berenzon, Boris et al. (Coordinadores) (2003). *Historiografía, herencias y nuevas aportaciones*, México: Instituto panamericano de geografía e historia, Secretaría de Relaciones Exteriores, Ediciones La vasija.

Foucault, M., (2005). *El orden del discurso*, Traducción de Alberto González Troyano, Argentina: Tusquets Editores.

Guerra, F., (1998). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, Traducción por José Andrés Gallego, España: Editorial Mapfre.

Guerra, F., y Annino, A., (2009) (Coordinadores). *Inventando la nación Iberoamérica Siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica.

Hardt, M. y Antonio, N., (2002). *Imperio*, Traducción de Eduardo Sadier, Argentina: Editorial Paidós.

Hernández Sampieri, R., (2018). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill Education.

Harvey, D., (2003). “El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión”, Traducción por Ruth Felder, En *Socialist register* (2004), Argentina: CLACSO.

laies, G. y S., (1994). “La escuela primaria y las Ciencias Sociales: Una mirada hacia atrás y hacia adelante”, En Aisenberg Beatriz y Silvia Alderoqui (Compiladoras), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, México: Paidós.

León-Portilla, M. y Mayer, A., (2010) (Coordinadores). *Los indígenas en la Independencia y en la Revolución Mexicana*, México: Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM.

López, A., (2006). “Nos suspebdieron...”, En Andrés López Díaz, Angelina Díaz Ruiz y Luis López Díaz, *Sbel sjol yo'nton ik', Memoria del viento*. México: San Cristóbal de las Casas: CONACULTA.

Mauri, T., (2000). “La naturaleza activa y constructiva del conocimiento”, En Coll, C. *El constructivismo en el aula*, España: Grao.

Mora, J., (1963). *Obras sueltas de José María Luis Mora. Ciudadano mexicano*, México: Porrúa.

Morán, P. (Compilador). (2013). *Antología. Materia de práctica docente I*, México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

----- (1836). *México y sus revoluciones*, Tomo I, París: Librería de Rosa.

Navarrete, F., (2018). *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*, Introducción de Berenice Alcántara Rojas, México: Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM.

Ngozi, Chimamanda (2018). *Los peligros de una historia única*, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Pagés, B. y J. Santisteban, (2010). “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Cad. CEDES* [online], vol. 30, n. 82, p. 281-309.

Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

Pastrana, M., (2011). "La historiografía de tradición indígena", En *Historia general ilustrada del Estado de México*, México: El Colegio Mexiquense.

Perrenoud, P., (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, México: Colofón.

Piaget, J., (1988). *La construcción de lo real en el niño*, Argentina: Ediciones Grijalbo.

Plá, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México: Plaza y Valdés, Colegio Madrid.

Prats, Joaquin y Joan Santacana (2001). "Principios para la enseñanza de la Historia", en *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, España. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnologías.

Rodríguez Ledesma, Xavier (2008). *Una historia desde y para la intercultural*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez Ledesma, Xavier (2018). "Literatura y ciencias sociales: verdad, poder, resistencias y puentes", En Trajo Amezcua, Alberto. Waldman Mitnick, Gilda (Coordinadores) (2018). *Pasaporte sellado. Cruzando las fronteras entre ciencias sociales y literatura*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Romero Galván, José Rubén (2003) (Coordinador), *Historiografía novohispana de tradición indígena*, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.

Salazar Sotelo, Julia (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿... Y los maestros qué enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Quintanar, Andrea (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colección Paideia.

Santisteban, A., González, N., y Pagés, J. (2009), “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Rosa Ávila Ruiz, Pilar Rivero García y Domínguez, P., (2009) (coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*, España: Instituto Fernando el Católico.

Simarro, A., (2004). *¿Cómo enseñar historia?*, México: Iteso.

Soria, M., (2015). “Génesis del pensamiento histórico en la educación primaria”, En Trejo Barajas, Dany y Juana Martínez Villa (2015) (Coordinadoras). *La historia enseñada a discusión: Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas.

Trepat, Cristófol A. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, España: Graó.

Van Young, E. (2006). *La otra rebelión. La lucha por la Independencia de México: 1810-1821*, Traducción de Rosana Reyes Vega, México: Fondo de Cultura Económica.

Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación*, México: El Colegio de México.

Von Wobeser, G., (2011). "Los indígenas y el movimiento de Independencia", En Estudios de cultura náhuatl 42, 299-312. Recuperado en 07 de julio de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00716752011000100016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00716752011000100016&lng=es&tlng=es).

Vygotsky, L. (2010). Pensamiento y lenguaje, Traducción de José Pedro Tosaus Abadía, España: Ediciones Paidós.

Weber, M. (2004). *Economía y sociedad*, Traducción de José Medina Echeverría, Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora, México: Fondo de Cultura Económica.

Walsh, Wi., (1983). *Introducción a la filosofía de la Historia*, Traducción de Florentino M. Turner, México: Siglo XXI Editores.

Zermeño, G., (2002). *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*, México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

## APÉNDICE A

### LECTURAS UTILIZADAS EN LA ESTRATEGIA

#### LA REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA (RESUMEN)

**Zoraida. Josefina (2013). “La revolución de independencia”, en Escalante Gonzalbo, Pablo, et al. Nueva historia mínima de México, El Colegio de México, México.**

*La ciudad de México disfrutaba de tranquilidad cuando el 8 de junio de 1808 llegó la noticia de que Carlos IV había abdicado en favor de su hijo Fernando. Apenas se preparaba la celebración del suceso cuando una nueva noticia alteró los ánimos: la corona había quedado en poder de Napoleón. Al estupor sucedió la preocupación por las consecuencias que el hecho tendría para Nueva España. Antes de delegar la corona de España en su hermano José, Napoleón convocó una asamblea de representantes y concedió a los españoles una carta constitucional que les garantizaba ciertos derechos y otorgaba igualdad a los americanos.*

*El pueblo español rechazó la imposición y se levantó en armas. Para organizar la ofensiva se formaron juntas regionales que, se unificaron en una junta suprema, para que debatieran cómo se gobernaría en ausencia del rey legítimo.*

*El ayuntamiento de México, al igual que de las otras dos partes del imperio, consideró que por ausencia del rey la soberanía se había revertido al reino, lo que hacía indispensable convocar una junta de ayuntamientos para decidir su gobierno. El virrey José de Iturrigaray otorgó su anuencia, pero los oidores del real acuerdo (que era presidido por el virrey) se opusieron ante el temor de que se pretendiera la independencia.*

*En la media noche del 15 de septiembre de 1808, unos 300 hombres al mando del rico hacendado Gabriel de Yermo penetraron al palacio y apresaron al virrey y su familia. Los líderes del ayuntamiento también fueron apresados. Sin embargo la conspiración ya se había extendido a Querétaro, próspero cruce de caminos. En 1810, en casa de los corregidores Miguel y Josefa Domínguez se organizaban “tertulias literarias” a las que asistían los capitanes Ignacio Allende y Juan Aldama, algunos sacerdotes y comerciantes y el cura de Dolores, Miguel Hidalgo, hombre ilustrado y ex rector del Colegio de San Nicolás de Valladolid. Los conspiradores planeaban iniciar una insurrección en diciembre, al tiempo de la feria de San Juan de los Lagos, pero al ser denunciados, Allende, Aldama e Hidalgo no tuvieron otra alternativa que lanzarse a la lucha. Como ese 16 de septiembre*



*era domingo, el cura llamó a misa, pero una vez reunidos los feligreses los convocó a unirse y luchar contra el mal gobierno. Peones, campesinos y artesanos, con todo y, sus mujeres y niños, aprestaron hondas, palos, instrumentos de labranza y armas, cuando las tenían, y siguieron al cura.*

*Esa misma noche las huestes ocuparon San Miguel el Grande y unos días después, Celaya, aquella muchedumbre nombró a Hidalgo generalísimo y a Allende teniente general. En el santuario de Atotonilco, Hidalgo dio a ese ejército su primera bandera: una imagen de la virgen de Guadalupe. Dos semanas más tarde los insurgentes estaban a las puertas de la rica ciudad de Guanajuato. Hidalgo emplazó al intendente Juan Antonio Riaño a rendirse, pero éste decidió atrincherarse en la alhóndiga de Granaditas con los vecinos ricos y sus caudales. Hidalgo dio la orden de ataque y, tras una larga resistencia, la muchedumbre invadió la alhóndiga y con furia se lanzó a una cruenta matanza y saqueo que Hidalgo y Allende no pudieron contener. El infortunado suceso le restaría simpatizantes al movimiento y retardaría su triunfo.*

*A pesar del temor que despertó la violencia, las desigualdades e injusticias extendieron la insurrección por todo el territorio novohispano. José María Morelos, cura de Carácuaro, se presentó ante Miguel Hidalgo y recibió el encargo de tomar Acapulco. José Antonio Torres asaltó Guadalajara y por otras partes se repitió algo semejante. Para fines de octubre las huestes de Hidalgo estaban en el monte de las cruces, a las puertas de la Ciudad de México, donde el 30 de octubre aquella muchedumbre heterogénea se enfrentó y derrotó a mil criollos realistas. La ciudad se sobrecogió. Hidalgo buscó entrevistarse con el Virrey pero terminó por ordenar la retirada, sin que sepamos por qué: ¿Lo ocasionó la falta de apoyo de los pueblos indios del valle de Toluca? ¿Lo inspiró el temor de repetir los excesos de Guanajuato? ¿Temió verse acorralado por las tropas de Calleja? Lo cierto es que la etapa de las victorias había terminado, pues unos días después los insurgentes tropezaron con el ejército realista en Acapulco y fueron derrotados. Allende, inconforme con la dirección de Hidalgo, marchó rumbo a Guanajuato, mientras el cura siguió camino a Guadalajara.*

*La ciudad recibió entusiasmada a Hidalgo. Éste, organizó su gobierno, promovió la expansión del movimiento, ordenó la publicación del periódico *El Despertador Americano*, decretó la abolición de la esclavitud, del tributo indígena y de los estancos, y declaró que las tierras comunales eran de uso exclusivo de los indígenas. El desastre se consumó el 17 de enero de 1811 en Puente de Calderón, donde 5 000 realistas disciplinados derrotaron a 90 000 insurgentes.*

*Los jefes insurgentes lograron escapar y decidieron marchar al norte en busca de la ayuda norteamericana. En la hacienda de Pabellón, Allende y Aldama le arrebataron el mando a Hidalgo y, en Saltillo, decidieron dejar a Ignacio López Rayón al frente de la lucha. Pero una traición facilitó que Allende, Aldama, Hidalgo y José Mariano Jiménez fueran aprehendidos y conducidos a Chihuahua, donde fueron procesados y condenados. En sus dos procesos, Hidalgo enfrentó con honestidad la culpa de haber desatado la violencia y ordenado, sin juicio, la muerte de muchos españoles, porque "ni había para qué, pues estaban inocentes". Las cabezas de los cuatro jefes fueron enviadas a Guanajuato y se colocaron en las esquinas de la alhóndiga de Granaditas, pero el movimiento había herido*

de muerte al virreinato al romper el orden colonial y afectar hondamente la economía y la administración fiscal.

Al frente de los insurgentes, Rayón instaló en Zitácuaro una Suprema junta Gubernativa de América. Los insurgentes contaban con el apoyo de la sociedad secreta de los "Guadalupes", que les enviaba dinero, información y consejos, pero Calleja no tardó en desalojarlos de Zitácuaro. Por entonces empezaba a destacar como gran caudillo el cura Morelos. Sus antecedentes de arriero lo habían familiarizado con gentes y caminos, y su natural talento militar lo hizo optar por formar un ejército poco numeroso, pero disciplinado y entrenado.

## **LAS INCERTIDUMBRES DE LA NACIÓN EN AMÉRICA**

**Guerra, Francois Xavier (1998). "Las incertidumbres de la nación en América", En Guerra, Francois-Xavier (Coordinador). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, Traducción por José Andrés Gallego, Editorial Mapfre, España.**

*Las élites independentistas americanas, participantes de pleno derecho en la gran mutación ideológica de las élites de todo el mundo hispánico, van a utilizar entonces los mismos instrumentos conceptuales que los liberales peninsulares para identificar el «pueblo», como comunidad antigua, con la «nación», y para buscar en la soberanía de ésta el principio de su Independencia. Tal como lo dirá en 1813 el virrey de México: los insurgentes mexicanos usan de medios «como el presentar dislocados los principios liberales del Congreso [las Cortes de Cádiz], torcer su fundamento y sentido y considerarse en el caso de nación separada al aplicarse sus consecuencias».*

*Sin embargo, en el caso de América la transmutación de la nación en el sentido antiguo de la palabra —la comunidad política tradicional— en nación moderna y la invocación de su soberanía presentaban una dificultad inesperada: ¿con qué comunidad política de tipo antiguo debía identificarse la nación soberana?*

*En una primera época, variable según los países, América entera fue considerada como nación: una «nación americana» en lucha contra la nación española. Puesto que toda «nación» se funda siempre tanto en la semejanza de sus habitantes entre sí, como en la diferencia de esa comunidad con otras de su mismo orden, el contexto de la guerra permitía que la oposición amigo-enemigo se convirtiese en el rasgo fundamental de identidad. Los americanos tenían en común el sentimiento de pertenencia a un mismo conjunto político, cultural y religioso, elementos todos estos que en la Europa contemporánea son constitutivos de la nacionalidad y sirven de base a la reivindicación del Estado-nación, y por ello se podía hablar sin demasiados problemas de «nación americana». El problema venía del hecho de que todos estos elementos eran también compartidos por los reinos de la Corona de Castilla en la España peninsular, hasta el punto de que la diferencia cultural que separaba estos reinos de Cataluña, Valencia o las provincias vascas era incomparablemente mayor que su diferencia con los reinos americanos. El origen de la especificidad americana no podía buscarse ahí, sino en una singularidad de otro tipo que poco a poco se*

*había ido construyendo a lo largo de la época colonial y, sobre todo, en el último tercio del siglo XVIII y que sólo podía tener un fundamento geográfico.*

*La singularidad se fundaba en la distinción del continente americano frente a Europa y compartía bastantes de sus argumentos con el que un poco antes edificaban las colonias británicas de Norteamérica. Este imaginario de la «americanidad», en que se percibe una fuerte influencia de Thomas Paine, buscaba sus elementos constitutivos en múltiples campos: en la geografía —la distancia entre los dos hemisferios—, en la Naturaleza —animada o inanimada—, en los mitos —el del Nuevo Mundo considerado como un mundo nuevo—, en la religión, incluso, después de la Revolución Francesa, al oponer la piadosa América a la impiedad europea. Sin embargo, más aún que estos elementos, que pertenecen a la cultura de las élites, era importante el sentimiento vivido y vital del lugar del nacimiento. Era esta diferencia —y a veces la competencia— con los peninsulares lo que definía lo americano; es decir, algo que era como un informal estatuto personal dentro de un conjunto de una extraordinaria homogeneidad humana y cultural. La identidad americana era cierta y unitaria sólo en relación con la España peninsular y en este sentido fue muy operativa durante la guerra de Independencia.*

*Ahora bien, esta identidad, que se definía esencialmente en relación con lo español, era demasiado tenue para que pudiese proporcionar una base sólida y duradera a la nación moderna. Al mismo tiempo que se apelaba a la «nación americana» en el combate contra la metrópoli, aparecían también los actores reales de la lucha y los sujetos de la soberanía proclamada: los «pueblos», es decir, las comunidades políticas completas de tipo antiguo tal como existían en América: los reinos y las ciudades.*

*Ya hemos dicho cómo la ciudad principal, con su territorio y sus ciudades dependientes, era la unidad política de base de toda la América hispánica y cómo el reino —la unidad política superior— únicamente había alcanzado una existencia cierta e indiscutible en México y en Chile. En estos dos últimos casos la asimilación del reino a la nación fue rápida. En las otras regiones insurgentes la definición de la nación fue mucho más laboriosa y conflictiva. Cuando la ruptura de los vínculos con la autoridad suprema de la Monarquía llevó a la proclamación de la soberanía de los «pueblos», lo que aparecieron allí fueron las ciudades principales. Éstas, verdaderas ciudades-Estados, son las que reasumen la soberanía, las que promulgan constituciones, las que proclaman la Independencia, las que combaten y se combaten: los actores políticos reales, las verdaderas comunidades políticas que luchan por la Independencia y acceden al fin a ella.*

## CONCEPTOS Y DEFINICIONES (RESUMEN)

**Anderson, Benedict (1991). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, Traducción de Eduardo L. Suarez, Fondo de Cultura Económica, México.**

Mi punto de partida es la afirmación de que la nacionalidad, o la "calidad de nación" –como podríamos preferir decirlo, en vista de las variadas significaciones de la primera palabra-, al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado cómo han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda. Estos artefactos, a fines del siglo XVIII, fueron la destilación espontánea de un "cruce" complejo de fuerzas históricas discretas; pero que, una vez creados, se volvieron "modulares", capaces de ser trasplantados, con grados variables de autoconciencia.

Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.

Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán, ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. Renan se refirió a esta imagen, en su estilo afablemente ambiguo, cuando escribió: "Ahora bien, la esencia de una nación está en que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas". Las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginadas.

La nación se imagina *limitada* porque incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad se unirán a su nación, como en ciertas épocas pudieron pensar los cristianos, por ejemplo, en un planeta enteramente cristiano.

Se imagina *soberana* porque el concepto nació en una época en que la ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado. Habiendo llegado a la madurez en una etapa de la historia humana en la que incluso los más devotos fieles de cualquier religión universal afrontaban sin poder evitarlo el pluralismo vivo de tales religiones y alomorfismo entre pretensiones ontológicas de cada fe y la extensión territorial, las naciones sueñan con ser libres y con serlo directamente en el reinado de Dios. La garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano.

Por último, se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas.

## **NOS SUSPENDIERON...**

**López Díaz, Andrés (2006). “Nos suspendieron...”, En Andrés López Díaz, Angelina Díaz Ruiz y Luis López Díaz, *Sbel sjol yo’nton ik’, Memoria del viento*. San Cristóbal de las Casas: CONACULTA.**

Nos suspendieron en el tiempo,  
suspendieron el ciclo de nuestra vida,  
nos crecieron la noche, tétrica y fría,  
nos cubrieron de polvo los ojos y el alma,  
nos cortaron los diez dedos de las manos,  
y los diez dedos de los pies.

Nos suspendimos en el vacío,  
en las cuevas ocultas,  
en los escombros de la guerra,  
en las piedras edificadas.

Nos suspendimos en el salvajismo,  
en las oraciones a los santos,  
en los ojos de los sacerdotes,  
en el discurso de los gobernantes,  
en las armas de la esclavitud.  
Nos suspendieron en la historia.  
Sin materia, sin deseo, sin alivio.

Suspendidos estamos en las hojas del sueño,  
en el aroma de flores que muerden corazones,  
en la esencia de la oscuridad silenciosa.

Nos suspendieron en el día olvidado del amor:  
una tormenta de dioses extraños  
invadió nuestra viva visión del universo,  
un veneno invadió nuestra sustancia.

Nos suspendieron  
como polvo en el espacio:  
diminutos y separados volamos en el vacío  
como humo sin cuerpo,

insignificantes, fríos y callados.

¿Unirán su estrella al jaguar  
con el fuego de nuestra sangre  
o seguirán muertos nuestros ojos en esta tierra?  
¿O seguiremos suspendidos sin más tiempo  
que el pasado sin presencia?

## **CARTA SÉPTIMA: EXPEDICIÓN DEL GENERAL IGNACIO RAYÓN A IXMIQUILPAN (TRANSCRIPCIÓN)**

**Bustamante, Carlos María de (1844). Cuadro histórico de la Revolución Mexicana comenzada por el 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla, Imprenta de Juan Mariano Lara, México.**

Muy señor mío.-El orden cronológico de los tiempos que no he perdido de vista, me hace retroceder hasta el 18 de octubre de 1812 en que atacó el general D. Ignacio Rayón el pueblo de Ixmiquilpan, defendido por el marino D. Rafael Casasola.

Los excesos de José María Villagrán (alias Chito) había llegado a términos de hacerse insufribles: tanto él como su padre desacreditaban la causa que defendían, y la hacían odiosa; eran inútiles los medios dictados desde Tlalpujahua, y así pareció al presidente de la junta que para cortarlos en su raíz; por tanto, Rayón salió con un cuerpo de infantería al mando del coronel Lobato, un trozo de caballería al de Epitacio Sánchez, cuatro cañones chicos, y su escolta que había procurado formar de jóvenes emigrados de México, de regulares principios y de quienes prometía formar un día militares útiles. Propúsose al mismo tiempo remover de Ixmiquilpan el destacamento que ocupaba Casasola, probando previamente las medidas de moderación por medio de más intimidación al comandante enemigo, concebida en los términos siguientes. El ejército nacional se prepara a transitar por ese territorio con ideas de paz y de amistad. No va a conquistar regiones extrañas, sino a liberar a sus hermanos y conciudadanos.

Está demasiado penetrado del más ardiente amor a los pueblos para no olvidar la ingratitud con que el de Ixmiquilpan ha correspondido a sus designios liberales. No se trata de vengar agravios, sino de precaver los estragos de la resistencia. Si ese pueblo emprende hacerla al ejército, o manifiesta intenciones hostiles, disparando un solo tiro, será castigado con una severidad que escarmiente a los que seducidos o pertinentes quieran imitar su ejemplo: sus habitantes, sin distinción de calidad, serán pasados a cuchillo; pero si dócil a las voces de la humanidad y de la razón rinde las armas, jura obediencia al gobierno americano, se presta a la observancia de las órdenes, de la suprema junta gubernativa, y lo verifica dentro de dos horas, será protegido y se le darán privilegios.

Dios guarde a vosotros muchos años. Campo sobre Ixmiquilpam, octubre 18 de 1812. La contestación que Casasola dio fue la siguiente... A las siete y media de la noche, el comandante de armas de este pueblo tiene gente, armas, municiones de guerra y jura que jamás se entregará a bandidos indignos de merecer su firma entera.

Rayón, antes de comenzar el ataque, subió al cerrito llamado de la Media Luna con su escolta, una compañía de granaderos y dos infanterías hallábanse reconociendo la posición, cuando observó que se movían unos grandes arbustos que tenían al frente; entendió luego que tenía algunos de avanzada enemiga que trataba de sorprenderlo, y no se engañó; ésta se aprovechó del momento en que los asistentes daban agua a los caballos de Rayón y de sus oficiales en el río inmediato, mas en el mismo su escolta avanzó sobre el enemigo; dos cañones asestados sobre el camino, y los granaderos, comenzaron a hacer un fuego tan vivo como certero, de modo que largaron la presa que llevaban y muy pocos entraron al pueblo con vida.

Casasola confiesa en su parte, que le mataron al capitán Don Mariano Negrete y al alférez de fragata don Federico Alva. Empeñose ya acción por diferentes puntos; en ella .se hallaron muy buenos oficiales, y se distinguieron mucho el padre Correa y Lobato; derribáronse todos los parapetos, y el enemigo sólo quedó reducido a la iglesia, cuyo ataque demandaba más tiempo y artillería gruesa: había un cañón de calibre para batirlo, pero Villagrán había detenido la llegada de su parque a propósito, pues no veía de buen ojo este triunfo, cómo adelante veremos. También habían venido en auxilio el coronel Don Casimiro Gómez, del Cardonal, y multitud de indios de Zimapán, Tecozautla y otros pueblos, los Cuales penetrando por el de Ixmiquilpam, en momentos lo saquearon sin dejar ni un comal, ni un metate a sus moradores. Casasola pidió auxilio a Tlahuililpan, Actopan, y Chilcuautla; pero de nada le sirvió este recurso.

En estos críticos instantes recibió Rayón avisó por extraordinario violento, de que se acercaba el día de tratar con los enviados secretos de Venegas en la Hacienda de Tultenango, por lo que trató de hacer su retirada, cuyo buen orden aplaude Casasola, para quien fue esta ocurrencia la mayor ventura, pues había perdido más de cien hombres de su guarnición. Rayón mandó al canónigo Velasco a que dispusiese lo necesario para hacer el recibimiento de los empleados, situándose en Monte Alto. Salida la división americana (no sin murmurar, porque el triunfo estaba ganado) se adelantó Rayón con su escolta a Huichapan; mas apenas había entrado en el pueblo cuando he aquí que más de doscientos hombres de la guarnición de Chito Villagrán levantan los puentes levadizos del pueblo que estaba fortificado, tocan generala, y empiezan a conmovearse.

Muy luego entendió Rayón que aquel era un motín militar y que se obraba para matarlo o desarmarlo; ocurre a los cuarteles con su escolta, y su presencia sola



impone a los amotinados: les reprende su bajeza, les recuerda los excesos de Villagrán, a quien en vano buscó para arrestarlo, porque se fugó cuando vio que no se había acobardado. Rayón desarmó a aquellos soldados y siguió su marcha para Tlalpujahua y Tuitenango. Venegas supo esta ocurrencia, y concibió desde entonces la más lisonjera esperanza de introducir el desorden y anarquía entre los miembros de la misma junta mediante un indulto para los hombres, prometioles tierras para los soldados.

### **EXPEDICIÓN DE RAYÓN A IXMIQUILPAN DONDE ES RECHAZADO**

**Alamán, Lucas (1850). *Historia de Méjico. Desde los primeros movimientos que prepararon su Independencia en el año de 1808 hasta la época presente*, México: Imprenta Lara.**

*Dejamos al presidente de aquella Rayón en su visita de los distritos de su mando, ocupado en Huichapan en asegurar la obediencia de Villagrán (Chito) y creyendo que podía contar con ella, resolvió atacar a Ixmiquilpan, pueblo rico, muy adicto a la causa real y defendido por D. Rafael Casasola, con una pequeña guarnición de tropa de línea y los patriotas levantados en el mismo lugar. Con este intento salió de Huichapan el 15 de Octubre, con un cuerpo de infantería uniformado y bien armado que mandaba el coronel Lobato, quien como en su lugar vimos, fue cabo del regimiento de Tres Villas y cayó prisionero en Zitacuaro en la derrota de Torre, y la caballería estaba a las órdenes de Epitacio Sanchez, hombre de valor, llevando además cuatro cañones y su escolta formada de gente escogida. Con estas fuerzas, las de Villagrán que le acompañaba, y las del cura Correa y de Polo que se le unieron en la hacienda del Astillero, se presentó Rayón delante de Ixmiquilpan el 18 de Octubre, ocupando con alguna tropa el cerro de la Media luna que domina la población, habiendo dado orden a Casimiro Gómez, indio del Cardonal, a quien había confirmado en el empleo de coronel que el mismo se había tomado, para que con su cuadrilla se acercase por el lado opuesto: Casasola intento desalojarlo de aquella posición en la tarde del mismo día, pero Rayón, descubriendo dos cañones que tenía ocultos, hizo con ellos un fuego tan vivo que lo obligo a replegarse con pérdida, habiendo muerto el capitán de realistas D. Mariano Negrete y el alférez de fragata D. Federico Álava.*

*Casasola contesto en pocas palabras que tenía armas y municiones con que defenderse, y que jamás se entregaría a unos bandidos, con lo que no quedo más que prevenirse para la defensa, a cuyo efecto dio orden al teniente D. José Félix Merino, que se hallaba destacado con treinta hombres del fijo de Méjico en Chilcuautla, para que a toda costa marchara a reunírsele, contando con que le auxiliaría a su entrada, y circulo aviso a los comandantes de Actopan, Tlahuelilpan y otros puntos inmediatos, para que fuesen a su auxilio.*

*Indultose también Casimiro Gómez, indio que tenía el empleo de coronel y comandante general de aquellos cantones, y había sido en ellos uno de los más crueles perseguidores de los españoles\*. Iba a atacarlo Casasola en el cerro de las Minas, cuando solicito el indulto y obtenido presento toda su gente, que ascendía a más de dos mil indios, entregando seis*

cañones, algunos fusiles y escopetas, ocho mil trescientas granadas de mano, con las que pretendía suplir la escasez de fusiles, cuarenta y cinco banderas y otros útiles de guerra. Indultáronse otros muchos indios y entre ellos coroneles, capitanes y oficiales de todas graduaciones.

\* Había en Méjico un español acaudalado, llamado D. Pedro Marcos Gutiérrez, que tenía su casa de comercio en la esquina del Empedradillo y Alcaicería en la casa que hace ahora parte del Montepío, y hacia un giro muy extenso en plomo y gretas de Zimapán, y en costales y sogas de Ixmiquilpan, por lo que le llamaban D. Marcos Mecate. Cayole en gracia un chiquillo indio, que traían consigo los arrieros, en un viaje en que conducían aquellos efectos, y quiso quedarse con él para criarlo en su familia. Este fue Casimiro Gómez, que ya grande y comenzada la revolución, volvió a su pueblo a tomar parte en ella. En los cantones que estaban a su cargo, especie de campamentos en donde se reunían los indios que de él dependían, que visito el Dr. Velasco por orden de Rayón en Octubre del año anterior, encontrándolos en un excelente orden, cuando disponía sacar a quitar la vida a los españoles que tenía presos, decía que los sacaba al campo para que se distrajesen.

## **VENEGAS PARA CALMAR LA REVOLUCIÓN, PUBLICA EL INDULTO DE TRIBUTO A LOS INDIOS**

**Cavo, Andrés (1836). *Suplemento a la historia de los tres siglos de México durante el gobierno español*, Imprenta de la testamentaria de Don Alejandro Valdés, México.**

Desengañado Venegas de que estas medidas eran ineficaces para cortar la revolución, optó otras que poco produjeron efecto; tal fue publicar por bando el 5 de octubre, cuando Hidalgo había ya tomado por fuerza las armas a Guanajuato y hallábase muerto, la orden de la regencia de 26 de Mayo que maliciosamente se había mantenido oculta, que libertaba a los indios de pagar tributo. Esta dispensa que se habría celebrado hasta los cielos en una época de paz, no produjo el efecto de la gratitud; porque hasta los favores tienen su época preciosa en que deben dispensarse; fuera de ella si no se miran como beneficios, tiénese a lo menos como un tributo que a que obligan las circunstancias. Viose, pues, por los agraciados no como acto de benevolencia, sino de necesidad. Pasó otro tanto con la prohibición de sacar anualmente el paseo de S. Hipólito en el aniversario de la conquista de México, que prohibieron las cortes y recordaba la memoria de la usurpación del imperio de Moctheuzoma. Todo demandaba disposiciones de diversa especie para sofocar el alzamiento.