



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**HISTORIA Y LITERATURA. HACIA UNA DIDÁCTICA DE
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO, SIGLO
XIX**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:
GLORIA ÁNGELA MORENO ROMERO

DIRECTOR DE TESIS:
DR. JESUS MÁRQUEZ CARRILLO

PUEBLA, PUE., NOVIEMBRE DE 2018

*Inicié este proyecto
con el objetivo de contribuir
a la formación integral de seres humanos,
y en el proceso me descubrí
aprendiendo de mis maestros
la calidad humana que buscaba
fomentar en mis alumnos:
¡Gracias!*

Agradecimientos

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado por el apoyo otorgado para la conclusión de esta tesis dentro del Programa II. Investigación y Posgrado. Aseguramiento de la calidad en el Posgrado. Indicador establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017.

Agradezco sinceramente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado, para poder realizar esta investigación y potencializar con ello mi desarrollo humano y profesional.

Agradezco a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y especialmente a la Facultad de Filosofía y Letras por su contribución al desarrollo de sueños, aspiraciones y proyectos en cada uno de los individuos que forman parte de esta institución.

Agradezco a la planta docente del programa de Maestría en Educación Superior por su contribución a mi formación, y especialmente a figuras como el Dr. Osvaldo Germán Quiroz Romero, a la Dra. María Bernarda González Pérez y a la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda. Ellos me enseñaron a ser una mejor académica, pero sobre todo me enseñaron a ser una mejor persona y con ello una mejor docente. Me llevo sus enseñanzas grabadas en lo más profundo de mi ser, aspiro a que algún día pueda abrigar en mi persona los valores tan preciados que ustedes encarnan.

Asimismo agradezco a mi asesor el Dr. Jesús Márquez Carrillo, a quien le debo la realización de este proyecto, su fe y confianza en él fueron la parte determinante para su realización. Gracias infinitas por toda su paciencia, su atención, su dedicación, su respeto, sus palabras y su certera dirección, el proyecto era tan grande e inmenso que no puedo pensar en mejor asesoría. Gracias por haber aportado nuevas miradas al quehacer docente y definirlo desde su práctica como una actividad totalmente humana.

Gracias también a mis lectoras que han hecho de este trabajo algo enriquecedor con sus consejos. Gracias por el tiempo que dedicaron a este proyecto siempre con paciencia y respeto al trabajo y a mi persona.

Gracias infinitas a mis compañeros quienes otorgaron a esta travesía el elemento humano.

Gracias a mis compañeros de vida.

Índice

.....	1
Agradecimientos.....	3
Índice.....	4
Índice de Tablas y Figuras	7
Introducción.....	9
Antecedentes.....	10
Justificación	16
Planteamiento	16
Preguntas de investigación.....	18
Objetivos de investigación.....	18
Alcances y limitaciones de la investigación	18
Estructura de la investigación.....	20
I. Marco contextual y normativo	23
UNESCO: Desigualdad y Políticas Educativas.....	24
Cultura de la Paz y Educación Ciudadana	28
México y la Cultura de la Paz.....	33
II. Marco teórico.....	36
2.1 La historia	38
2.2 Educación Ciudadana y Enseñanza de la Historia	38
2.2.1 Conciencia Histórica.....	39
2.2.2 Pensamiento Crítico y Pensamiento Histórico	41
2.2.3 Empatía histórica.....	42
2.3 Caminos hacia el pasado.....	45

2.3.1 La memoria.....	47
2.3.2 La historia	49
2.4 Nivel Medio Superior: La enseñanza de la historia	52
2.5 La ficción literaria en la enseñanza de la Historia.	53
III. Metodología.....	58
Tipo de Investigación.....	58
Sujetos de investigación.....	59
Diseño del Instrumento	59
Procedimiento de aplicación del instrumento.....	61
IV. Interpretación y discusión de resultados	62
4.1 Variable Datos Generales	62
4.1.1 Variable Datos Generales: 1er Año.	63
4.1.2 Variable Datos Generales: 3er Año.	65
4.2 Variable 2: Actitudes sobre el conocimiento histórico.....	67
4.2.1 Indicador: Gusto/Disgusto	67
4.2.2 Indicador: Interés/Desinterés.....	70
4.2.3 Indicador: Interés/Desinterés.....	72
4.3 Variable 3: Opiniones respecto a la materia de Historia de México.....	74
4.3.1 Indicador: Utilidad/No Utilidad	74
4.3.2 Indicador: Relevancia/No Relevancia.....	76
4.3.3 Indicador: Objetivo/Propósito	81
4.4 Variable 4: Experiencias de aprendizaje del conocimiento histórico en el aula.	82
4.4.1 Indicador: Formas de enseñanza de la historia en el aula.....	83
4.4.2 Indicador: Instrumentos	85
4.4.3 Indicador: Estrategias.....	89

4.4.4 Indicador: Productos	91
4.4.5 Indicador: Elementos de evaluación	93
4.4.6 Indicador: Actividades fuera y dentro del aula	94
4.4.7 Indicador: Dificultad de comprensión de periodos y elementos históricos	95
V. Propuesta metodológica para la enseñanza de contenidos históricos	99
Propuesta metodológica: Pasos didácticos.....	103
Paso 1	103
Paso 2	104
Paso 3	106
Conceptos, Textos y Orientaciones Metodológicas.	107
Concepto 1: Antiguo Régimen	108
Concepto 2: Modernidad e Ilustración	111
Concepto 3: Nacionalismo y Patriotismo.....	118
Proceso 4: Asamblea o Congreso Constituyente	122
Proceso 5: Revolución de Ayutla y Constitución Federal de los estados Unidos Mexicanos (1857).....	125
Proceso 6. Leyes y Guerra de Reforma.....	133
VI. Conclusiones y Recomendaciones.....	144
Referencias bibliográficas	149
Anexos	153

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 Respuestas al Item 32	81
Tabla 2. Elementos de evaluación.....	93
Tabla 3. 1° Medios para acceder al pasado	94
Tabla 4. 3° Medios para acceder al pasado	94
Tabla 5. 1° Periodos históricos y su dificultad de aprendizaje.....	95
Tabla 6. 3° Periodos históricos y su dificultad de aprendizaje.....	96
Tabla 7. 1° Elementos históricos de mayor dificultad de aprendizaje	96
Tabla 8. 3° Elementos históricos de mayor dificultad de aprendizaje	97
Figura 1 Estudiantes por Género 1°	63
Figura 2 Estudiantes por Edad 1°	64
Figura 3 Estudiantes por Género 3°	65
Figura 4 Estudiantes por Edad 3°	66
Figura 5 1° Indicador Gusto/Disgusto	68
Figura 6 3° Indicador Gusto/Disgusto	69
Figura 7 1° Indicador Interés/Desinterés	70
Figura 8 3° Indicador Interés/Desinterés	71
Figura 9 1° Indicador Interés/Desinterés	72
Figura 10 3° Indicador Interés/Desinterés	73
Figura 11 1° Indicador Utilidad/No Utilidad.....	75
Figura 12 3° Indicador Utilidad/No Utilidad.....	76
Figura 13 1° Indicador Relevancia/No Relevancia.....	77

Figura 14 1° Saber histórico y relevancia en la formación académica.....	78
Figura 15 3° Indicador Relevancia/No Relevancia.....	80
Figura 16 3° Indicador Relevancia/No Relevancia.....	80
Figura 17 1° Formas de enseñanza de la historia	84
Figura 18 3° Formas de enseñanza de la historia	85
Figura 19 1° Materiales didácticos.....	87
Figura 20 3° Materiales didácticos.....	88
Figura 21 1° Actividades en el aula	89
Figura 22 3° Actividades en el aula	90
Figura 23 1° Tareas	91
Figura 24 3° Tareas	92

Introducción

La materia de historia —como muchas otras materias, en la actualidad— casi siempre ha representado un gran reto para el docente que la imparte, esto no es privativo de un solo nivel educativo, la dificultad de su enseñanza radica en diversos factores, los cuales pueden ser de tipo pedagógicos, didácticos y epistemológicos. Empero, cada nivel educativo plantea una serie de características que rodean la enseñanza de contenidos históricos, las cuales deben ser consideradas cuando se pretende la aplicación de estrategias metodológicas. Curiosamente, dentro de los principales motivos y que mayor resonancia tienen en esta problemática no están relacionados con ninguno de los factores ya mencionados, aunque si repercuten directamente sobre las dificultades de aprendizaje que suelen presentarse en esta materia y de los cuales se ha registrado su presencia en casi todos los niveles educativos. Estos últimos agentes pueden considerarse como elementos de tipo social, es decir, características que han sido construidas socialmente en torno al conocimiento histórico y que están relacionadas con las actitudes para con este.

Así, entre los principales motivos que dificultan el aprendizaje de contenidos históricos se hallan: la falta de interés en los alumnos hacia la materia de historia y la pre-concepción de ideas negativas o de subestimación al conocimiento histórico. Asimismo, a estos factores se le suma el elemento de tipo didáctico, el cual está relacionado con las formas con las que se suele enseñar la materia, y que ha sido señalado como uno de los componentes decisivos en las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos. Estos tres agentes que aquí se mencionan están íntimamente ligados al papel social que juega la historia como disciplina, no solo en la vida académica sino también en la vida cotidiana de una sociedad. Se puede decir entonces que más allá de las complejidades que la naturaleza del conocimiento histórico presenta para su comprensión, se observa una construcción histórica de entorpecimientos para su dilucidación. Cabe señalar que esta situación puede ser interpretada también como resultado de contextos históricos determinados.

De esta manera, si se entiende que la didáctica de la historia utilizada en las aulas en los últimos dos siglos respondió a contextos históricos específicos y sobre todo a un uso del saber histórico, debe considerarse entonces el contexto histórico presente, el cual requiere formas de enseñanza que respondan al mismo. Así, este proyecto de investigación se inscribe

en el marco de un mundo globalizado donde las propuestas educativas se rigen sobre la base de un aprendizaje por competencias, en donde la prioridad no es la acumulación de saberes sino la puesta en práctica eficiente de estos. De esta manera, en las sociedades contemporáneas —descritas por algunos como sociedades del conocimiento— se plantea que la adquisición de saberes debe tener como finalidad el desarrollo de habilidades que permitan vincular el aprendizaje adquirido en el aula con contextos laborales. Es en este contexto educativo en el que se inserta esta investigación, la cual propone formas de enseñanza para el aprendizaje de contenidos históricos por medio de las cuales se logre el desarrollo de habilidades históricas en alumnos de nivel medio superior.

Antecedentes

En las últimas décadas del siglo XX la enseñanza de la historia cobró una relevancia aparentemente inusitada. Bajo esta temática se llevaron a cabo diversos proyectos de investigación que condujeron a replantear muchas de las cuestiones didácticas y pedagógicas sobre las cuales se plantea la acción docente actualmente. Este interés por reconocer los procesos que intervenían en el aprendizaje de contenidos históricos no fue privativo de una región o país, aunque cabe resaltar que los países pioneros en estos temas fueron principalmente europeos (Inglaterra, Francia, España) y norteamericanos (EUA, Canadá). Esta inclinación por la historia como materia se relacionó con los eventos mundiales ocurridos en la primera mitad del siglo XX, los cuales modificaron la visión que se tenía de la realidad caracterizada por el eje del progreso. Los hechos ocurridos cuestionaron la modernidad aparentemente alcanzada. Fue a partir de lo acontecido, que la historia como saber educativo capturó la atención de círculos de investigación, debido a lo que su enseñanza implicaba en los diversos ámbitos sociales.

La enseñanza de la historia como acto educativo agrupa en su interior diversas problemáticas de diferente índole que vuelven su estudio aún más complejo, esta característica ocasiona que las investigaciones en torno a este tema se seccionen mucho más. Algunas de las cuestiones que con frecuencia se abordan en las investigaciones son: las dificultades que presenta para alumnos y maestros el aprendizaje y la enseñanza de contenidos históricos; comprender los objetivos y las finalidades que debían alcanzarse con la materia de historia; y el uso que se le da a la materia de historia como saber —este tipo de

abordaje se encontraba casi siempre en investigaciones de corte histórico. Muchos de los estudios que se realizan en las últimas décadas del siglo XX van a ser la base sobre las cuales se van a diseñar algunos de los cambios didácticos y metodológicos que se utilizan en la actividad docente enfocada a este tipo de saber, además de recuperarlos para el diseño de los programas de estudio con contenido histórico.

Uno de los estudios pioneros que se agrupó bajo la temática de comprender como los niños y jóvenes podían aprender la Historia fue el proyecto “History 13-16” el cual se llevó a cabo en la década de los setentas en Inglaterra, en el participaron jóvenes de los 13 a los 16 años de edad —de ahí su nombre—; en este se planteó la importancia del saber histórico y los diversos factores que intervenían en el proceso de aprendizaje en el aula (Huerta, 1998). Dicho programa planteó la importancia de que los alumnos realizaran actividades similares a las que realiza un historiador en su práctica profesional y cuya finalidad era que comprendieran los atributos que envuelven a la investigación de corte histórico, con lo cual se pretendía que los estudiantes pudieran dilucidar la complejidad que envuelve al saber histórico. Asimismo, su enfoque estaba en los métodos y no en los contenidos, pues lo que se intentaba era pasar de un aprendizaje memorístico a uno significativo en el que los alumnos pudieran desarrollar habilidades históricas (Sallés, 2011).

El proyecto “History 13-16” surgió a partir de la interrogante cuyo planteamiento inicial era si se debía incluir la Historia como materia en los planes de enseñanza secundaria, interrogante a lo cual los resultados del proyecto ofrecerían una respuesta afirmativa (Huerta, 1998). De acuerdo a Huerta el proyecto concluyó lo siguiente: *“El conocimiento histórico es necesario para ayudar al estudiante a que salga de su natural egocentrismo. La historia tiene sentido para el alumno si se emplean conceptos y métodos adecuados.”* (1998, p. 105). De lo anterior se puede concluir lo siguiente: que la historia es una materia funcional, en tanto ésta debe considerarse como una parte medular del programa de estudios pues le aporta a los estudiantes un medio de mirada hacia fuera, es decir, situa a los otros frente a los estudiantes; asimismo, la historia es un saber que resulta coherente si se aplica estrategias didácticas y se hace uso de un lenguaje accesible que responda a la naturaleza de los aprendices.

Este proyecto guarda relevancia —aun cuando ya hayan pasado algunas décadas desde su implementación— pues resulta ser uno de los programas más rigurosos que empieza a sistematizar las ideas en torno a lo que implica la enseñanza de la Historia y a considerar los procedimientos que conducen al aprendizaje de ésta a partir de nuevas estrategias metodológicas. Asimismo, las premisas que sostienen el proyecto son las directrices que van a orientar el diseño de los programas de estudio de las materias relacionadas con contenidos históricos y las estrategias didácticas que se va a pretender implementar en la enseñanza de la historia; algunas de las premisas que resaltan de este proyecto sostiene que el aprendizaje de la historia debe fomentar el desarrollo de habilidades en los alumnos y no quedarse en un saber memorístico. Asimismo, resulta relevante señalar que el proyecto nunca estableció un método único para la enseñanza de contenidos históricos, sino que se nutrió de diversas experiencias que les permitieron tener un horizonte que guiará cada propuesta nueva.

Este mismo programa —aunque con algunas modificaciones— se desarrolló en España alrededor de los años ochenta; en él se sostenía la premisa de la renovación de la enseñanza de la Historia a través de nuevas estrategias didácticas y metodológicas sobre la base teórica del aprendizaje por descubrimiento (Sallés, 2011). Los propósitos de este estudio fueron dos: en primer lugar, se buscaba comprender la forma en como los alumnos aprendían la historia; es decir, los procedimientos que se llevaban a cabo para su aprendizaje y, en segundo lugar, las características propias de lo que implica el aprendizaje del pasado. Para Sallés (2011), una de las variaciones que tenía este proyecto respecto al de Inglaterra era su naturaleza esencialmente didáctica; ya que este se concentraba en la importancia de los materiales didácticos para el aprendizaje de contenidos históricos, comprobar su eficiencia era el objetivo de este. Curiosamente, una de las principales limitantes que se encontró para la aplicación del proyecto fue el contenido de los programas de estudio para las materias de historia, ya que estos presentaban una secuencia cronológica que no permitía aplicar las técnicas y las estrategias didácticas diseñadas por los investigadores.

El proyecto español se desarrolló en un contexto en el que España requería de un aprendizaje del pasado que le permitiese fortalecer su nación, debido a que recientemente había atravesado por un régimen dictatorial —Franquismo—, el cual había originado que se replanteara la relevancia de la reconstrucción de tiempo pasados y la finalidad que este

aprendizaje implicaba. Es importante señalar esto, ya que nos indica la coyuntura histórica en la que España se encontraba y que permitió el replanteamiento de la enseñanza de su historia nacional, así como los fines y objetivos que con ello se pretendía, era posible que la historia fuese un elemento que condujera a la no reproducción de esos eventos. Asimismo, se buscó que el aprendizaje del pasado fomentase una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes y en la sociedad en general, ya que durante el Franquismo la materia de Historia se había reducido al mero aprendizaje memorístico de fechas y nombres. Esto, aunado a las nuevas corrientes pedagógicas que empezaban a despuntar, fueron factores determinantes que permitieron el desarrollo de esta investigación.

Fueron tales proyectos los que iniciaron una larga serie de investigaciones en los que el eje en torno al cual giraban era la comprensión de la construcción del saber histórico; identificar los pasos que permitían el aprendizaje de contenidos históricos era crucial para el diseño de propuestas que contribuyeran a mejorar la comprensión del pasado. Así, los estudios de Carretero —para el ámbito español— Seixas, Wineburg y Lee —para el contexto americano—, y Rusen —para el espacio alemán— aportaron datos relevantes que apoyaron el avance de este tipo de estudios, además de que son las bases a partir de las cuales se piensa cada propuesta metodológica y didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Sus aportes señalan la necesidad imperiosa de considerar la naturaleza misma que implica su objeto de estudio de la disciplina histórica: el pasado, entendiendo entonces al saber histórico como una reconstrucción de otros tiempos a partir de la suma de elementos empíricos y de elementos de interpretación.

Para el caso de México y frente a las características particulares que presenta la educación a Nivel Medio Superior, Díaz Barriga (1998) revisa un núcleo de habilidades básicas que deben y pueden desarrollar los alumnos de nivel medio superior. De acuerdo a esto las habilidades a desarrollar son las siguientes: *noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicaciones históricas y causalidad, y pensamiento crítico* (Díaz Barriga, 1998, p. 11). Para Díaz Barriga (1998) el aprendizaje de un conocimiento específico requiere de técnicas específicas. Entonces, ella se plantea las técnicas idóneas para el aprendizaje de lo histórico. Esta diferencia entre el aprendizaje de diversos conocimientos, no sólo marca su divergencia en las técnicas de enseñanza, sino

también en el objetivo que persigue cada uno. El objetivo de la Historia es contribuir a la comprensión del acontecer histórico de la humanidad (Carretero en Díaz Barriga, 1998): comprender la Historia implica poder establecer las relaciones de autoridad existentes entre un hecho histórico y otro. Por otra parte, enseñar y aprender Historia conlleva a analizar el devenir histórico de la sociedad que se estudia.

Así en las últimas décadas ha cobrado especial importancia la didáctica general para el caso de la enseñanza de la Historia. Los avances han sido muchos; sin embargo, pocos plantean dirigir una didáctica retomando las nociones preconcebidas por los alumnos como punto de origen para diseñar estrategias que busquen subsanar esas lagunas de aprendizaje (Pego & Nosei, 2008). Pego y Nosei (2008) afirman que una laguna de aprendizaje son aquellas ideas preconcebidas por los estudiantes a partir de su interacción con el conocimiento de forma extraoficial, al respecto señalan que estas lagunas de aprendizaje muy probablemente conducirán a un mal aprendizaje de la ciencia –en este caso Historia. Si bien, algunos estudios muy precisamente señalan las ideas preconcebidas que tienen los alumnos –para la materia de Historia–, muy pocos de estos llegan a plantear a partir de estas señalizaciones las posibles estrategias que han de seguirse para combatir estas lagunas de aprendizaje. Por ello, esta investigación, a partir de la detección de las ideas preconcebidas en los estudiantes para la materia de Historia, propone una estrategia didáctica que puede subsanar esas lagunas de aprendizaje y con ello facilitar el aprendizaje de la materia de forma tal que el alumno pueda construir aprendizajes significativos.

Algunos estudios han tenido como principal objetivo combatir esta idea de no interés en la materia, a generar una suerte de empatía de los estudiantes hacia el conocimiento de lo histórico. Dentro de estos estudios se puede señalar el de Barraza (2006), donde se hace una propuesta en torno a generar el interés en alumnos por medio del recurso didáctico de la historieta. Su estudio es importante ya que su propuesta no sólo analiza los pros de utilizar la historieta en el aula, sino también hace un estudio en torno a aquellas características que la rodean y por medio de las cuales ésta puede ser un medio difícil de abordar como recurso; sin embargo, para combatir estos contras, señala ciertos parámetros para utilizarla de manera óptima en el salón de clases.

Se observa, para el caso de México —y muy probablemente de otros países— que para hablar de enseñanza de historia siempre deben tomarse en cuenta dos direcciones: la primera es la cuestión pedagógica y didáctica que acontece no sólo a la historia, sino de manera general a las ciencias sociales; la segunda, el discurso político y social que busca legitimar al poder y que siempre está presente en la Historia, y que afecta de manera significativa las prácticas que se llevan a cabo en el aula para su enseñanza (Márquez, 2013). De acuerdo a esto, ambas direcciones comprenden las problemáticas que tienen lugar en la enseñanza de la historia, ambas ofrecen miradas que permiten entender factores fundamentales que deben considerarse en toda propuesta. Por ello es importante que tomemos en cuenta las características sociales y didácticas que tiene la enseñanza de la historia en el nivel medio superior y los factores que cada una guarda, para ello es de vital importancia reconocer el papel que desempeña la historia como saber a lo largo de los últimos siglos.

Guillermo Palacios (1998) realiza una investigación en torno a la enseñanza de la historia en México durante los años treinta. Esta investigación visibiliza como la función social que se le adjudicó a la materia de historia, definió los contenidos educativos de la materia y la didáctica y/o metodología utilizada para enseñar los contenidos. Este estudio señala la construcción de una historia nacional como proceso formador de una ideología posrevolucionaria, la cual iba dirigida principalmente a los grupos campesinos, misma que debía difundirse por medio del discurso histórico. Se observa así como la enseñanza de la historia, para el caso de México, se ha utilizado para legitimar el poder en turno; frente a esto la historia oficial se escribe bajo determinadas características que determinan su estructura y forma narrativa en los libros de texto con los cual se enseña. Palacios (1998) señala como dicha historiografía tenía como finalidad la construcción de una identidad colectiva que se nutriera de identidades regionales con el propósito de que todos los grupos sociales encontraran su representación en ella. Esta señalización que hace Palacios (1998) en torno al objetivo que debía cumplir la historiografía que se enseñaba, permite observar como la historia oficial en su afán de legitimar al poder en turno, no solo dirige la comprensión del pasado ponderando algunos datos y hechos sino también empujando testimonios que permiten adquirir una visión compleja y crítica del pasado.

Justificación

La historia, como conocimiento, tiene un papel importante en la vida social de una comunidad o nación. El rol que desempeña en sociedad determina la relación que mantiene una sociedad con su pasado y con su futuro. Este deber que se le asigna, permite la construcción de puentes entre el pasado y el presente de una sociedad. De esta manera, la historia conforma una parte importante en la conciencia histórica de una colectividad. Así, las miradas históricas que guarda una sociedad no sólo permiten construir relaciones significativas con el pasado y el presente de una sociedad, sino también con su futuro. Éstas son determinantes para orientar a una nación. Esta labor que se le adjudica a la historia es primordial para entender cómo de alguna manera define la práctica de la enseñanza de la Historia como materia, y al mismo tiempo el discurso historiográfico que va a difundirse por medio de esta.

La realización de esta investigación pretende contribuir al conocimiento que se tiene en torno a lo que implica el aprendizaje del conocimiento histórico en el nivel medio superior desde la perspectiva de los estudiantes. Esto contribuirá a delinear con mayor detalle una propuesta metodológica para la enseñanza de la historia priorizando determinados factores que influyen de manera substancial en su aprendizaje. Esta propuesta estará considerando potencializar aquellos factores a analizar y se sustenta teóricamente desde los aportes que han hecho la neurociencia, la neuroeducación, los aportes teóricos que ha hecho Lowental y Brunner. La importancia de este trabajo no solo recae en la sistematización que se hace de los conocimientos en torno a la enseñanza de la historia, y más precisamente de determinantes factores, sino también porque pretende el aterrizaje de estos fundamentos teóricos en la propuesta de una metodología.

Planteamiento

Dentro del ámbito educativo la enseñanza de la historia, en casi todos los niveles escolares, se presenta como un gran reto para los docentes, puesto que la materia requiere de ciertas habilidades y competencias en los estudiantes. Así, de esta manera se ha observado que en la educación media superior, entre las muchas dificultades que, presentan los alumnos de este nivel educativo, durante el proceso de aprendizaje y enseñanza de la materia Historia, una de ellas –y quizá una de las principales– es la actitud que muestran los alumnos, esta actitud

generalmente es una actitud de prejuicio hacia la materia. Dicha actitud, es de rechazo hacia la materia, esta actitud-prejuicio es principalmente la idea preconcebida de que la materia no tiene utilidad alguna, los alumnos argumentan que esta es aburrida, nada practica y por ello se presenta como un conocimiento inútil para la vida. Esta actitud reticente que presenta el alumno de nivel medio superior hacia la materia, es un obstáculo que dificulta que el conocimiento histórico pueda ser comprendido en su totalidad. A esto hay que sumarle la dificultad que representa para una persona con solo 15 y 16 años de edad aproximadamente (edad en la que se imparte las materias de Historia Universal y de Historia de la Sociedad Mexicana a nivel medio superior), la comprensión de un pasado histórico que ignora en su mayoría.

Otras de las dificultades habituales que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia es la dificultad que tienen los alumnos para significar el conocimiento histórico que adquieren, lo cual es un obstáculo para comprender y ubicar temporal y espacialmente procesos históricos, hechos y personajes. Frente a esta primera dificultad, se hallan otras de tipo cognitivas, el alumno de nivel medio superior presenta problemas para analizar, ubicar, relacionar, argumentar, contextualizar, etc. En suma todo ello impide de alguna manera que los alumnos logren comprender satisfactoriamente los procesos históricos que se abordan y por ende lograr un efectivo manejo de los conocimientos históricos que adquieren.

Para ello se pretende en un inicio la realización de un diagnóstico de necesidades desde la perspectiva del alumno cuyo objetivo sea ayudar a delinear una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. Dicha propuesta tiene como instrumento didáctico central el uso de la novela histórica, con la finalidad de ayudar al estudiante a contextualizar, significar, empatizar y desarrollar la imaginación histórica. Se ha elegido la novela histórica con la finalidad de dirigir la atención del alumno a cuestiones sociales y culturales que no se manifiestan en la mayoría de los textos oficiales utilizados para la enseñanza de la historia. Este instrumento didáctico puede generar un interés en el alumno del conocimiento histórico a través de textos que fomenten la creatividad y al mismo tiempo la complejidad que encierran realidades ya pasadas.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las actitudes predominantes que apoyan o dificultan el aprendizaje de contenido histórico en los alumnos de nivel medio superior hacia la materia de historia?

¿Cómo estas actitudes de los alumnos hacia las materias de historia interfieren en el proceso de aprendizaje?

¿Cómo la narrativa literaria (cuento y novela) en tanto recurso didáctico puede mejorar la comprensión del pasado en alumnos de nivel medio superior, desarrollando la imaginación y la empatía hacia lo histórico?

Objetivos de investigación

Detectar mediante un diagnóstico de necesidades las actitudes predominantes que tiene los alumnos de nivel medio superior hacia las materias de historia, para diseñar una estrategia metodológica en su enseñanza que permita facilitar la comprensión de contenidos históricos.

Identificar como estas actitudes influyen en el aprendizaje de los contenidos que se imparten en las materias mediante un diagnóstico de necesidades para reconocer cuales son aquellas que potencian la comprensión del conocimiento histórico.

Utilizar la narrativa literaria (cuento y novela) como instrumento didáctico para generar interés en los alumnos de Nivel Medio Superior y a través de ello lograr una mejora en su comprensión del pasado mediante el desarrollo de la imaginación histórica.

Alcances y limitaciones de la investigación

Esta investigación comprende en sus alcances, diagnosticar las necesidades que presentan los alumnos de nivel medio superior en torno a la materia de historia y analizar desde el fundamento teórico de la neuroeducación, la inferencia de estos factores en el aprendizaje de los alumnos. De manera puntual, los factores a analizar son el interés por la materia, la empatía hacia el conocimiento histórico y la imaginación que se desarrolla en los alumnos a partir de los contenidos educativos que se imparten y de la didáctica utilizada comúnmente en la materia de historia, y por ende de los instrumentos didácticos empleados. Así mismo, se hace una triangulación de fundamentos teóricos desde los ámbitos de la neuroeducación,

la teoría del aprendizaje sociocultural de Vigotsky y, los planteamientos teóricos de Lowenthal y de Brunner en torno a cómo se accede al conocimiento histórico y a la apropiación de la realidad, así como también se recurre a autores que han hecho aportes importantes en torno a la didáctica de la historia. De igual forma es a partir del análisis de los resultados que arroja el diagnóstico de necesidades que se dibuja una posible metodología orientada a optimizar la didáctica de la enseñanza de la historia que responda a las necesidades que señalan los alumnos.

De esta manera, se pretende que los resultados que arroje el diagnóstico de necesidades se analicen desde una perspectiva cualitativa, lo que permitirá conocer y comprender en determinado rango de profundidad, más que en extensión, como se generan y/o desarrollan cada uno de los tres factores a analizar. De igual forma, se pretende que los resultados que representaran la perspectiva de los alumnos, puedan orientar la práctica educativa y reflexionar en torno a la metodología didáctica que se presenta en el aula e incluso a su posible personalización. También se considera que el diagnóstico de necesidades a implementar puede arrojar otros factores que no se han contemplado en un principio, y que pueden permitir una visión más amplia en torno a la enseñanza de la historia desde la mirada de los estudiantes.

Asimismo, las limitaciones que presenta esta investigación, están relacionadas con el recurso finito del tiempo, ya que debido al tiempo en el cual se debe realizar la investigación, no se podrá cumplir la ambición de presentar en el documento final los resultados de la propuesta didáctica que se elabora. La presentación de los resultados que arrojará la propuesta didáctica nos permitiría observar la pertinencia de la metodología y de los instrumentos didácticos empleados. De igual forma, el recurso del tiempo nos imposibilita para abordar y analizar otros factores de suma importancia que interfieren en la enseñanza y el aprendizaje de las materias de historia.

Otras de las limitaciones –pero que al mismo tiempo es posibilidad– es la mirada sesgada que va a representar que el diagnóstico solo se aplique a alumnos, y no se aplique también a docentes que impartan la materia. Ya que la confrontación de ambas perspectivas podría arrojar luz sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las materias de historia, así como de los diversos factores que inciden en ella. El cotejo de ambas podría ser una

catapulta para el diseño de una metodología didáctica que sustentara la base no solo en lo que los alumnos señalan como factores determinantes, sino también en los factores que observan los docentes cuando enseñan. Para esta limitante se ha decidido que la investigación se nutra de aportaciones de expertos en el tema, que personifiquen una mirada más objetiva sobre lo que representa la enseñanza de la historia.

Estructura de la investigación

Este trabajo se integra de una introducción, cinco capítulos que forman el cuerpo del documento, y dos secciones integradas por las referencias y los anexos. En la introducción se aborda la problemática que presenta la enseñanza de la historia en nivel medio superior, para lo cual se hace una revisión de las investigaciones que se han realizado en torno a ella y el aporte de cada una de éstas. Asimismo se indica la relevancia de realizar esta investigación en base a lo que ésta puede aportar a este ámbito de estudio, las preguntas a partir de las cuales se plantea y los objetivos que pretende alcanzar la misma. Más adelante se enuncian los alcances y limitaciones que el proyecto de investigación plantea, finalmente, se plantea como se ha estructurado ésta.

El primer capítulo aborda el contexto histórico en el cual se inserta ésta investigación, para ello se presenta la revisión de las políticas educativas a partir de las cuales se plantea el tema, el devenir histórico que han seguido estas y su relación con las nuevas formas de plantear la enseñanza de la historia. Así, el planteamiento que aquí se presenta se encuentra relacionado con las políticas educativas enfocadas a la formación de la ciudadanía y a aquellas que plantean una cultura de la paz, promovidas desde diversos organismos internacionales, principalmente por la UNESCO. Estos dos ejes políticos subrayan la necesidad de educar para la paz y para el ejercicio de la ciudadanía autónoma y responsable, para ello se señala el saber histórico como un medio para la promoción del diálogo entre sociedades e individuos. Asimismo, se señala a la historia como un conocimiento capaz de ayudar a comprender la dimensión de lo que representa la participación social y los efectos que esta tiene socialmente.

En el capítulo II se aborda la perspectiva teórica que dirige esta investigación y que nos permite abordarla desde determinados horizontes, para lo cual se retoma la relación entre educación ciudadana, enseñanza de la historia y la literatura. En principio se señalan algunas

de las dificultades más generales que se presentan en el proceso de comprensión de conocimientos históricos. Asimismo se presenta con más detalle la relación que existe entre la educación ciudadana y la enseñanza de la historia, entendiendo que esta última contribuye al desarrollo de la primera, a partir de elementos como la conciencia histórica, el pensamiento crítico y la empatía histórica. En segundo lugar se enuncian los caminos que de acuerdo a Lowenthal se puede acceder a tiempos pasados. En tercer lugar se plantean los principales cambios que ha sufrido la educación media superior y como estos han afectado a las formas en que se imparte la historia y los objetivos que persigue. Finalmente, se presentan algunos de los estudios en los que la relación entre historia y narrativa literaria están presentes.

El capítulo III presenta la estrategia metodológica que se utilizó en ésta investigación. Se describe el tipo de investigación que se presenta, los sujetos que formaron parte de ella, el procedimiento que se siguió y la aplicación del instrumento.

En el capítulo IV se presentan los resultados y el análisis de estos con base en la información que arrojó el diagnóstico de necesidades aplicado a estudiantes de educación media superior. Para ello se presentan variables como los datos generales de los participantes, la cual está conformada por indicadores como la edad, y el sexo. También se revisan las actitudes que predominan en los estudiantes hacia la materia de historia, bajo los indicadores dicotómicos de interés/desinterés y gusto/disgusto. Se rescatan las opiniones de los estudiantes en relación a la utilidad de la materia de historia para la vida diaria y la relevancia que esta puede presentar. Asimismo se rescata un universo de información en torno a los materiales que se utilizan en la materia de historia, las formas de enseñanza, las actividades en el aula, y las opiniones sobre estos.

El capítulo V expone la propuesta metodológica para la enseñanza de la historia en nivel medio superior a través de la narrativa literaria de corte histórico. En un principio se enuncian los objetivos que persigue esta propuesta metodológica y los fundamentos de la misma. Más adelante, se expone la estructura que conforma la propuesta a través de tres pasos didácticos los cuales consisten en el planteamiento del concepto o proceso a trabajar en el aula; la lectura de los textos elegidos y la actividad de aprendizaje colectivo que requiere la opinión y el análisis que realizan los alumnos sobre los conceptos/procesos y los textos que acompañan a estos para su operativización. Finalmente, se establecen los conceptos y

procesos que se eligieron para una temática que es México Independiente, con sus respectivos textos y, las orientaciones metodológicas que permiten trabajar conjuntamente los primeros.

El capítulo VI expone las conclusiones y las recomendaciones en torno a la investigación que se presenta. En principio se hace un breve recuento histórico del contexto que actualmente rodea la enseñanza de la historia y su influencia sobre la misma. Así se plantea la relevancia de este tema respecto al régimen histórico en el que se desarrolla, el cual es mejor conocido como globalización. Y, se señala que las dificultades de aprendizaje que se producen a partir de la naturaleza que posee el saber histórico se agudizan conforme la característica de Presentismo —término utilizado para designar la forma en cómo se percibe el tiempo en nuestras sociedades actuales— se presenta con mayor frecuencia en las sociedades contemporáneas.

Las últimas dos secciones están integradas por las referencias y los anexos. Las referencias es la sección donde se integran todos los trabajos citados a lo largo del texto, y en los anexos se encuentran algunos documentos que fueron utilizados para la construcción del texto, empero que no están del todo presentes en el mismo.

I. Marco contextual y normativo

Son muchas las problemáticas que aquejan a la sociedad contemporánea y las relaciones entre ellas no siempre son tan visibles, es quizá esta característica la que más dificulta, en cierta medida, el tratamiento que debe otorgarse para la resolución de cada una de ellas. Sin embargo en estos últimos años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha hecho un trabajo majestuoso, cuyo objetivo principal ha sido el de agrupar a diversas temáticas bajo una misma directriz. Este gran acierto que ha tenido la UNESCO ha contribuido a que se les dé solución a diversas problemáticas que no siempre pertenecen a un mismo ámbito pero que se agrupan en torno a un solo eje. Esto, no solo ha contribuido al impulso dirigido del desarrollo de soluciones a problemáticas mundiales sino también a la suma de esfuerzos de organismos, instituciones, gobierno y disciplinas.

Para el ciclo 2016-2030 la UNESCO, en su agenda, ha definido como principal temática, que guía sus políticas y actividades, la sustentabilidad del planeta; ésta temática engloba y conjunta los diversos problemas que aquejan al mundo actual y que pretende alcanzar resoluciones a través del desarrollo de 17 objetivos clave. Estos 17 objetivos, mejor conocidos como Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), proyectan los ámbitos y las temáticas sobre los cuales los miembros de la UNESCO deben intervenir para la resolución de problemas en torno a estas temáticas. Estos 17 objetivos no constituyen un universo aparte de los objetivos generales que persigue la UNESCO —como la consolidación de la paz—, por el contrario, son coparticipes de los ejes temáticos que guían la actividad de la UNESCO (2015).

Como ya se ha señalado más arriba, estos ODS tienen como objetivo general el desarrollo de economías, políticas, culturas y sociedades sustentables, es decir, que a partir de determinadas prácticas económicas, políticas, culturales y sociales se fomente un desarrollo que no afecte negativamente la salud del planeta.¹ Dentro de los ODS se plantean

¹ Cabe mencionar que la UNESCO (2015) había planteado esta problemática en su Informe Mundial de las Ciencias Sociales 2013, Cambios Ambientales Globales, donde enuncio la gravedad de los cambios climáticos en la tierra que aquejaba a las sociedades actuales, de ahí que a todas las ciencias —para este caso, las ciencias sociales— se les hiciera un llamado para que pudieran contribuir a la solución de esta problemática, desde sus diferentes esferas.

problemáticas tales como: la erradicación de la pobreza y el hambre, una educación inclusiva y de calidad, la igualdad de género, el crecimiento económico, la reducción de las desigualdades, el desarrollo de ciudades y comunidades sostenibles, acciones benéficas en relación al cambio climático, el cuidado de ecosistemas marinos y terrestres y el fomento de una cultura de la paz. De esta manera, la UNESCO busca contribuir a la resolución de problemáticas claves, cuyo origen tienen un mismo eje, cabe mencionar que para la solución de dichos problemas, la UNESCO pretende el aporte de todos los implicados, y de todas las disciplinas (UNESCO, 2015).

En pos de esta agenda, en la Conferencia de Aichi-Nagoya (UNESCO, 2014b) (UNESCO, 2014) se definió a la educación como una de las vías principales para impulsar el desarrollo sustentable, fijando de ésta manera que, todo programa educativo que se impulse debe considerar que sus contenidos apunten a una educación para la sostenibilidad. Asimismo, se suma al objetivo de sustentabilidad, la consolidación de la paz —labor que ha desarrollado la UNESCO desde finales del siglo XX—, como uno de los objetivos principales y generales sobre los cuales la UNESCO estará trabajando en los próximos años (UNESCO, 2014a) (UNESCO, 2014). Estos objetivos generales por los que la UNESCO ha estado trabajando desde hace algún tiempo, pretenden ser la directriz que guíen no solo las políticas y actividades que se desarrollen desde los organismos internacionales, sino también dirigir la mirada de las ciencias hacia las problemáticas más imperantes de este principio de siglo.

UNESCO: Desigualdad y Políticas Educativas

Dentro de las políticas educativas que la UNESCO promueve, es en principio, que cada proyecto educativo que se promueva ayude a resolver en determinada proporción algunas de las problemáticas que presenta la sociedad actual (2011), así se ha determinado que la educación pueda coadyuvar a concretar las problemáticas que señala la UNESCO, en este caso el logro de los 17 ODS. Así, la UNESCO desde su calidad de organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), insta a todas las disciplinas a contribuir a la resolución de las problemáticas que ella ha detectado como primordiales en su nueva agenda. Desde esta postura la UNESCO ha señalado a las Ciencias Sociales como uno de los observatorios para identificar, analizar y plantear soluciones (CICS/IED/UNESCO, 2016) en torno a una de las problemáticas que las ciencias sociales han detectado como principal: la

desigualdad. La desigualdad es una de las problemáticas mundiales de mayor envergadura ya que se ha comprobado que en los últimos años su crecimiento se ha acelerado, al mismo tiempo que ha sido constante, además de que se sustenta que esta es una de las grandes barreras para el desarrollo de la sustentabilidad del planeta.

Ésta publicación de la UNESCO recopila trabajos que se han hecho desde las ciencias sociales, y los cuales tienen como eje principal justamente la problemática de inequidad que se presenta a nivel mundial, muchos de los cuales plantean que esta temática ocupa uno de los núcleos a estudiar con mayor dificultad. La dificultad de estudiar y comprender la desigualdad radica en que su naturaleza es cambiante y compleja, debido a que se presenta de múltiples formas, muchas de las cuales se identifican bajo el perímetro de otras problemáticas, aunque cabe aclarar que es justamente esa característica la que la hace ser tan compleja, su relación tan cercana con otras cuestiones. Son, precisamente, esas características las que hacen que la desigualdad sea una de las temáticas sobre las que las ciencias sociales estarán trabajando en los próximos 13 años, esclareciendo, analizando y tratando de dar solución a ésta (CICS/IED/UNESCO, 2016).

Así, muchos de los trabajos que se enuncian en esta publicación (CICS/IED/UNESCO, 2016) apuntalan a que algunas de las soluciones para este tópico se encuentran en la incidencia en ámbitos como: las políticas y leyes a nivel internacional y nacional, frente a ello la UNESCO *propone elaborar políticas pertinentes para reducir la desigualdad* (CICS/IED/UNESCO, 2016, p. 3). La UNESCO entiende ésta desigualdad como uno de los núcleos claves para desarrollar y fortalecer la sustentabilidad del planeta, es por ello que reducir la inequidad es una prioridad de la UNESCO en esta agenda. Así mismo se señala en este informe que cuestiones históricas, culturales y legislativas influyen de manera significativa en el grado de desigualdad y “*en su reproducción, manteniendo a menudo o incluso reforzando las exclusiones sociales basadas en el género, la raza, la clase social, la casta, la etnia, la discapacidad y otros factores diferenciales*” (CICS/IED/UNESCO. 2016, p. 7).

Estos factores que enuncia la UNESCO, son factores que no solo influyen de forma contundente sino que también son algunos de los componentes decisivos para la disparidad que existe en personas que se ubican dentro de un mismo grupo social. Al respecto, Stewart

(2016) señala como ineludible presentar y estudiar el tema de la desigualdad desde la perspectiva conceptual de *Inequidades Horizontales*, pues considera que, es éste tipo de desigualdad sobre la que se construyen otro tipo de desigualdades, además de que no siempre son tan visibles, o se reflexiona sobre ellas. Stewart señala que: “*la mayoría de las desigualdades horizontales emergen de bases históricas, a menudo como resultado del colonialismo*”², (pág. 51), esto es un dato revelador para el territorio geográfico en el que se ubica esta investigación, pues históricamente América Latina, y en específico México, es un país que fue una colonia por tres siglos.

Stewart (2016) entiende las inequidades horizontales como “*la desigualdad que existe entre grupos con una identidad compartida*”³ (pág. 51), esta afirmación no solo nos habla de las desigualdades económicas, sociales y culturales que existen entre grupos con una historia compartida, sino también de la actitud que se tiene respecto al otro, a los otros. Asimismo, Stewart (2016) afirma que este tipo de desigualdad tiende a prevalecer durante mucho tiempo, pues es la misma sociedad donde se generan, quien las reproduce, ya que es la forma histórica que conocen de relacionarse entre ellos; y, es esta relación la que marca la diferencia entre la privación y el privilegio (pág. 51). Las desigualdades horizontales abarcan todos los ámbitos humanos de un grupo social, desde los económicos y políticos, hasta los sociales, culturales, educativos, psicológicos entre otros; es precisamente la extensión que acapara este tipo de desigualdad la que resulta inquietante para el propósito de la reducción de desigualdades.

Para ello, la UNESCO (2016) señala y define como primordial objetivo el ofrecer en los próximos años “*una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (pág. 29), ésta característica de inclusión y de equidad en la educación guardan una profunda relación con la reducción de desigualdades que se pretende. Esto debido a que la UNESCO (2016) subraya que: “*de la población mundial no escolarizada vive en zonas afectadas por conflictos y que las crisis, la violencia y los ataques contra las instituciones educativas...continúan perturbando la educación y el desarrollo en el mundo*” (pág. 9), de lo cual puede deducirse que la relación

² La traducción es propia de quien suscribe este texto.

³ La traducción es propia de quien suscribe este texto.

entre pobreza, violencia y educación guardan una relación de circularidad. Esta relación de circularidad existente, entre educación, violencia y pobreza inciden de forma directa en el crecimiento de las desigualdad, de forma tal que si se pretende la reducción de inequidad debe tomar en cuenta estos tres ámbitos para su disminución.

Frente a esto, se señala la innegable necesidad de que los niños y jóvenes adquieran una educación de calidad, donde se adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para una vida digna, así como también para el desarrollo de capacidades que les permitan contribuir responsablemente a la sociedad (UNESCO, 2016) . Para la agenda que va de 2016 hasta 2030, la UNESCO (2016) define los objetivos principales sobre los cuales se deben desarrollar los proyectos educativos, entre los objetivos que debe perseguir la educación se encuentran temas tales como:

...desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (pág. 21).

Así se observa que, la mayoría de estos objetivos están relacionados íntimamente con una educación actitudinal, es decir, esta educación debe permitir el fomento de valores que nos permitan la convivencia entre sociedades diversas y distintas entre sí, pero lo más importante, la convivencia sana dentro de grupos con una historia compartida. El logro de estos objetivos, solo se puede alcanzar si existe una disposición para hacerlo, y esto conduce indiscutiblemente a la referencia de una educación que requiera la promoción y difusión de actitudes frente a estas problemáticas. Y, esto es probablemente el reto de gran envergadura que presenta la educación: desencadenar actitudes en base a valores, como la igualdad, la equidad, el respeto, entre muchos otros.

Debido a esto la educación se señala como la vía principal para el logro de los 17 ODS que plantea la UNESCO, esta necesidad de una educación de actitudes, de promoción de valores, y de fomento de concientización, es la base que debe sustentar cada una de las soluciones posibles a estos tópicos. Lo anterior implica que el proyecto educativo sea concebido desde una visión holística y humanista, donde las humanidades impulsen la

tolerancia, una educación para la ciudadanía, y, permitan el dialogo entre culturas, entre individuos y que promuevan “*el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia*” (UNESCO, 2016, pág. 26). A causa de estas problemáticas que se observan en la actualidad, la educación se plantea como el mejor camino, para reeducar a las sociedades contemporáneas, es quizá ésta la mejor explicación de que la UNESCO haya focalizado su mirada en torno a la promoción de una cultura de la paz y de la no violencia.

Dentro de las políticas internacionales, uno de los propósitos que se pretenden alcanzar con esta mirada integral de la educación es el de establecer los cimientos de una educación para la ciudadanía, se pretende que la ciudadanía sea uno de los valores que se ejerciten no solo en lo local sino también a nivel internacional, reconociéndose cada uno como ciudadano del mundo. Para hacer posible esto la UNESCO señala la importancia de desarrollar aptitudes no cognitivas , entendidas estas como “*el pensamiento crítico e innovador, las aptitudes interpersonales, las aptitudes intrapersonales, las aptitudes ligadas a la ciudadanía mundial, la alfabetización mediática e informacional, etc.,*” (2016, p. 36) (2016, pág. 36). Estas aptitudes no cognitivas son base de una cultura para la paz y la no violencia, desde este ámbito se puede y debe fomentar un respeto por las garantías individuales, así como también por la defensa de estas.

Cultura de la Paz y Educación Ciudadana

La UNESCO como organismo especializado de la ONU, enuncia su contribución hacia “*la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza y el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información*” (UNESCO, 2014, pág. 13). De esta manera en el Documento 37 C/4 para el periodo 2014-2021, enuncia como objetivos generales la “Paz y el Desarrollo Sostenible” como ejes rectores de los objetivos que plantea en ese mismo escrito (UNESCO, 2014, pág. 13). Dentro de los 9 objetivos estratégicos que plantea la UNESCO para la resolución de los objetivos generales que se plantean en este documento para alcanzar el desarrollo de una cultura de la paz y el desarrollo sostenible, se encuentra el Objetivo Estratégico 2, el cual hace referencia a la prioridad de lograr *facultar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables* (UNESCO, 2014, pág. 17).

Los temas en relación a una cultura de la paz y la no violencia, así como una educación para la ciudadanía, son temáticas sobre las cuales ha estado trabajando la UNESCO desde principios del siglo XXI, por considerarse de suma importancia para hacer frente a los desafíos que presenta el mundo contemporáneo. El desarrollo de una cultura de la paz y la no violencia, fue la base que determinó la necesidad de fomentar una educación cimentada en valores éticos y morales, esta discusión se planteó en el informe Delors⁴ (1997). Dentro de esta temática se incorpora la concepción de una educación para la ciudadanía, cuyas premisas se enuncian de la siguiente manera: “*La Educación para una ciudadanía mundial abarca los conceptos de paz, tolerancia y comprensión mutuas, la educación en derechos humanos y los temas educativos conexos*” (UNESCO, 2011, pág. 25). Así, se concibe que tanto la cultura de la paz y la no violencia como la educación para la ciudadanía son temas que con la suma de sus logros pueden coadyuvar en la reducción de la desigualdad.

La cultura de la paz y una educación para la ciudadanía fueron dos de los temas relevantes que se abordaron en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en cuyas reuniones –ocho en total– se discutió la importancia y finalidad de la educación que requería el nuevo siglo –en referencia al siglo XXI. Estos temas fueron de suma importancia para la comisión ya que se proponía a la educación como herramienta decisiva para contrarrestar las problemáticas que se observaban a fines e inicios de siglo, sin embargo para que la educación pudiera ayudar a contrarrestar los problemas contemporáneos fue necesario ampliar el término de educación. Así, el concepto de educación, propuesto por la comisión, no se restringía de forma única a la educación formal, sino que se amplió a otros ámbitos, de ahí la trascendencia de plantear una educación integral y holística, necesaria para el horizonte que se vislumbraba (UNESCO, 2011).

Para fines e inicios de siglo la globalización vino a transformar y reforzar determinadas prácticas sociales se presente como un tema anticuado, sin embargo, son las formas de relacionarse entre la humanidad lo que representa una de las principales problemáticas para los ámbitos: social, cultural y económico. La desigualdad en sus múltiples formas, es uno de los resultados de cómo se plantean las relaciones sociales, tal como lo

⁴ El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI es mejor conocido como informe Delors, por haber sido Jacques Delors quien lo presidiera.

señala Stewart (2016), las inequidades horizontales representan uno de los primeros fundamentos sobre los cuales se desarrollan diversos tipos de desigualdad. En el informe Delors, este es una de las principales problemáticas sociales que se observan: “¿Cómo aprender a vivir juntos en la «aldea global» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (Delors y UNESCO, 1997, p. 11). De ésta manera, la convivencia entre la humanidad es uno de los principales problemas que se observan en las sociedades contemporáneas.

En consecuencia, Jacques Delors (1997), en su informe sobre la educación para la UNESCO, enunció que las sociedades actuales requerían de una educación que promoviera el respeto a la diversidad social, a la aceptación y reconocimiento del otro, como principios irrefutables para la convivencia sana. Señala que, en un principio de las primeras batallas que enfrenta la educación, es una lucha contra las exclusiones, y a favor de principios de acción en torno al favorecimiento de dinámicas sociales sanas, frente a lo cual señala que “es importante asumir la diversidad y la pertenencia múltiple como una riqueza” (Delors y UNESCO, 1997, p. 56). Esta afirmación nos remite a la irrefutable necesidad de educar actitudes, actitudes que promuevan y desarrollen una sana convivencia social, siempre en conjunción con el otro y, la necesidad de asumirse como parte de esos otros.

Así, dentro de los principios de acción necesarios para una convivencia sana se refiere la importancia de una educación no excluyente, al respecto Delors y UNESCO señalan que: “La enseñanza del pluralismo no sólo es una protección contra las violencias, sino además un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas” (1997, p. 56). Esta enseñanza del pluralismo, como se señala en el informe, va a ser uno de los principios fundamentales de una cultura de la paz y la no violencia, pues como bien se señala, la aceptación y reconocimiento del otro es un resguardo contra la violencia imperante. De esta manera, antes de fijarse en necesidades educativas, se debían plantear las necesidades sociales que presentaban las sociedades contemporáneas, las nuevas tecnologías podían acercar a la humanidad en el ámbito comunicativo, pero esto no implicaba una aceptación del otro, por ello frente al conocimiento de los otros era necesario su reconocimiento, para fomentar desde ahí la aceptación.

La enseñanza del pluralismo, debía conllevar a la enseñanza de la tolerancia y del respeto al otro (Delors y UNESCO, 1997, p. 58); la enseñanza de valores requeriría de una nueva actitud educativa, y por ende una nueva practica educativa, así, el acto educativo debería estar sustentado en el dialogo. La enseñanza de estos valores debían enfocarse a desarrollar actitudes de respeto, reconocimiento, y aceptación de los otros, a fomentar relaciones sociales sanas, de no violencia y sobre todo al cultivo de una cultura de la paz impulsada desde el ámbito educativo. La enseñanza de estos valores implicaría sensibilizar a los educandos hacia los otros y sobre todo a la concientización en los alumnos sobre las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales de no hacerlo. Estas recomendaciones iban dirigidas principalmente a la educación formal (Delors y UNESCO, 1997, p. 58), para que por medio de determinadas materias se lograra la aceptación de los otros a partir del conocimiento de ellos.

La enseñanza del pluralismo se vio directamente relacionada con una educación cívica o ciudadana, cuya finalidad se orientara a la formación de ciudadanos, al fomento de la responsabilidad en cada individuo para con su sociedad (Delors y UNESCO, 1997). Así mismo se señala que no cabe considerar a la educación para la ciudadanía como neutral, ya que por su objetivo principal, va a priorizar la enseñanza de unos u otros valores, y por tanto como una guía constante del comportamiento de las personas en sociedad. Este tipo de educación plantea inminentemente cuestiones relacionadas con la concientización política, histórica y social en el alumno, desde esta perspectiva se propone que “*La enseñanza en general debe ser, por tanto, un proceso de formación del juicio*” (Delors y UNESCO, 1997, p. 60)

Así, con la finalidad de que se fomentase y desarrollase este tipo de enseñanza, todo proyecto educativo debía responder a cuatro ámbitos, considerados como los cuatro pilares en los que debía estar sustentado todo acto educativo. Los cuatro pilares de la educación, enunciados en *La educación encierra un tesoro* (1997), se definieron como: “*Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos*”, estos fueron los fundamentos sobre los que se debía orientar la educación. El fomento y desarrollo de cada uno de ellos permitiría que la educación respondiera a las carestías educativas contemporáneas y con esto contribuir a la solución de los problemas contemporáneos

mundiales. Además de que, estos pilares establecerían las habilidades y actitudes que debían fomentarse en todos los ámbitos educativos, pero en principio, desde la educación formal.

Dentro de los cuatro pilares de la educación, se subraya el de *aprender a convivir juntos*, por su relevancia y conexión con la problemática de desigualdad que se señala en la segunda década del siglo XXI y que constituye uno de los grandes retos que enfrenta la educación contemporánea. Para el logro y desarrollo de este pilar de la educación se proponen dos orientaciones educativas: en un principio, la educación debe conducir al descubrimiento del otro, el segundo a que se fomente la participación en proyectos comunes. El primero tiene la finalidad de enseñar a la toma de conciencia del otro, señalando semejanzas y diferencias y, sobre todo enfatizando la interdependencia como seres sociales. El segundo tiene como finalidad el trabajo mancomunado en torno a proyectos con un objetivo de bienestar común, que permitan la convergencia de opiniones diversas (Delors y UNESCO, 1997). Con la suma de estas dos orientaciones se pretende que, la educación contemporánea oriente y permita no solo la convivencia sana entre diversos individuos, sino que también fomente la tolerancia y el respeto de forma tal que se merme una de las bases principales de la violencia.

Se puede suscribir así que: las actuales políticas educativas tienen como uno de sus propósitos principales el fomento de una cultura de la paz, acompañada siempre de una educación para la ciudadanía, y que ambas tienen como base una educación sustentada en el dialogo interdisciplinario que permita la ampliación de horizontes en los educandos. Asimismo, la cultura de la paz y la educación ciudadana requiere como base el conocimiento del otro, su reconocimiento y su aceptación, cuyos medios son la tolerancia y el respeto promovidos —en un principio— desde ámbitos familiares y escolares, donde haya una aceptación de la alteridad. Por tanto, una educación ciudadana conlleva a la enseñanza de valores, cuyo significado no debe oponerse a la empatía, a la tolerancia y al respeto de los otros, sino que por el contrario debe orientar y fomentar en los alumnos la plena concientización del papel social que desempeña cada individuo. Finalmente, la práctica de una cultura de la paz y una educación ciudadana tiene como objetivo común, la acotación de una de las bases de la desigualdad, la reducción significativa de relaciones horizontales en desigualdad, obstáculo principal para el desarrollo sustentable.

Así, actualmente se reconoce a la educación para la ciudadanía como un aprendizaje necesario en la educación contemporánea (OREALC/UNESCO, 2012), es importante señalar que esta educación para la ciudadanía no se piensa como se pensó durante el siglo XX. Para el siglo XX, la educación ciudadana se consideraba como una formación cívica y ética que todo estudiante debía tener para con su entorno más cercano, actualmente se postula este tipo de educación con un enfoque global, es decir, se pretende la formación de ciudadanos mundiales. Esta formación ciudadana tiene como objetivo principal que los ciudadanos puedan ser conscientes de sus responsabilidades y derechos en cualquier territorio que se encuentre sin importar si este es su lugar de origen. Esto posibilita fomentar desde la educación ciudadana la consciencia de responsabilidad social para con el planeta y la humanidad que debe prevalecer en cada ser humano.

Se observa que el nivel socioeconómico guarda relación directa con el grado de conocimiento cívico y ético que presenta cada sociedad, así, en sociedades con niveles socioeconómicos altos se presenta una fuerte consciencia cívica y ética, y de igual manera con los niveles socioeconómicos bajos donde se evidencia poca presencia de estos conocimientos. Para el caso de Latinoamérica se explica que *“los bajos niveles de conocimiento cívico podrían también explicarse por una baja importancia real otorgada a estos temas en las escuelas y por problemas relacionados con los procesos de enseñanza de la educación ciudadana”* (Cox et al. 2005 en OREALC/UNESCO, 2012, p. 83). Sin embargo, este hecho no es el único que explica los bajos índices de conocimiento en esta materia, sino también las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas que presenta cada región.

México y la Cultura de la Paz

Para el caso de México, la cultura de la paz es un tema aún pendiente en la agenda nacional, puesto que aunque se ha intentado el fomento y desarrollo de proyectos en torno a esta temática, puesto que poco se ha logrado concretar en esta materia, a nivel nacional, aunque dos son los proyectos que se han impulsado desde perspectivas locales. Los proyectos que se han presentado para el ámbito mexicano, en relación al fomento de una cultura de la paz son programas cuyo impacto directo va dirigido al ámbito social, ambos son proyectos en conjunción con la UNESCO. *“Prevención de conflictos, desarrollo de acuerdos y construcción de la paz en comunidades con personas internamente desplazadas en Chiapas”*

(UNESCO, s.f.) y "*Construcción y Evaluación de un Modelo Integral para prevenir la Violencia de Género en Poblaciones Indígenas en México desde un Enfoque Intercultural*" (UNESCO, s.f.) estos, son los dos grandes proyectos que se han impulsado en asociación con la UNESCO. Es importante destacar que en el proyecto desarrollado para el estado de Chiapas, uno de los ámbitos sobre los cuales se trabajó es el ámbito educativo, donde se ha proporcionado libros de texto en lenguas náhuatl y se ha impartido a los docentes un diplomado en cultura de la paz (UNESCO, 2012).

Cabe señalar que, para el ciclo que va de 2013-2018, se ha establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de la República, 2013) se señala como una de las directrices dentro del proyecto político el discurso de un México pacífico, sin embargo, el concepto de cultura de la paz no se entiende desde la perspectiva que plantea la UNESCO. En el Plan Nacional de Desarrollo se define a un México en paz como, una sociedad libre de violencia —entendiendo violencia como criminalidad—, lo cual solo se logra mediante el fortalecimiento de su sistema militar, judicial y a través de la consolidación de los derechos humanos, en la Constitución (Gobierno de la República, 2013). Frente a esto, se pretende que un México pacífico se promueva a partir de la lucha contra la delincuencia, la corrupción, y la prevención de desastres naturales. Se entiende así, que México pretende un país en paz a partir de la toma de acciones verticales, entendidas estas siempre en dirección de lo superior a lo inferior.

En torno a las políticas educativas se plantea como objetivo general una educación de calidad la cual debe "*impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros*" (Gobierno de la República, 2013, p. 58). Este objetivo general va a determinar cuál va a ser la prioridad del gobierno a desarrollar en el ámbito educativo, de esta manera se pretende que la finalidad de la educación debe ser la de formar seres humanos con "*capital humano más desarrollado*" (Gobierno de la República, 2013, p. 59). La finalidad que persigue el gobierno mexicano al formar capitales humanos más desarrollados, es la de incrementar la competitividad, pues se considera que una educación de baja calidad ha sido el principal factor para que México sea considerado históricamente como un país de mano

de obra barata. La educación se postula así como, el factor base sobre el cual debe trabajarse para lograr el desarrollo económico y competitivo de una sociedad.

Asimismo, en el ámbito educativo uno de los objetivos específicos que persigue el gobierno mexicano, es el de fomentar una “*educación inclusiva*” (Gobierno de la República, 2013, p. 125); para ello se pretende que se creen marcos políticos educativos en donde se señalen los lineamientos de una educación de tipo incluyente. Se establece así, como una línea de acción, “*Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula*” (Gobierno de la República, 2013, p. 125), esta línea de acción puede favorecerse desde las prácticas educativas en el aula, por tanto se entiende que uno de los promotores principales de esta práctica es el maestro. De acuerdo a lo anterior las preguntas que caben aquí son: ¿Qué tipo de prácticas inclusivas se pueden implementar desde el ámbito educativo? ¿Las prácticas inclusivas se fomentarían desde contenidos teóricos educativos, o actividades educativas? ¿Cómo el maestro podría fomentar prácticas inclusivas en el aula? Y finalmente ¿Qué implica una educación de tipo inclusiva?

II. Marco teórico

-Sirve –decía. La historia sirve. Pero no busques respuestas ni explicaciones en ella. Sirve para que uno se haga preguntas. Es desagradable, perturbador, hacerse preguntas. Porque uno se siente pequeño, ignorante, perdido. Pero eso es lo que nos hace más humanos: la idea de nuestro tamaño real, de nuestra fuerza real.

Vázquez-Rial, H.

La enseñanza de la historia de manera general ha estado ligado intrínsecamente al ideal de ciudadano que se pretende formar desde el poder, esta característica ha hecho de la enseñanza de la historia el medio para lograrlo, y ha hecho de esa actitud formadora la finalidad de la historia. Esto puede observarse a partir del análisis de los contenidos de la materia, a partir de la didáctica que se ha empleado para enseñarla y del papel que se le ha atribuido a la disciplina. Esta atribución que se le ha hecho a la historia no ha sido remplazada, por el contrario, actualmente se ha reforzado a través de las políticas educativas que se plantean mundialmente, sin embargo, anteriormente se consideraba la formación de un ciudadano local, actualmente se considera la formación de un ciudadano internacional. Así, mediante la enseñanza de la historia —junto a otras disciplinas pertenecientes al área de las ciencias sociales y humanidades— se busca la formación de ciudadanos críticos, responsables y participativos de su sociedad que contribuyan a la modificación positiva de su entorno.

Así, este capítulo hace una revisión entorno a cuatro temas que tienen como eje la formación ciudadana a través de la enseñanza de ciencias sociales y humanidades en el aula. Frente a esta disposición se revisa cual es la relación existente entre la formación ciudadana de los educandos y la enseñanza de la historia, a partir de cuatro puntos nodales de convergencia. El primer punto plantea y el papel que ha desempeñado en sociedad.

El segundo punto se enfoca a la formación de una conciencia histórica y su relación con la formación ciudadana, en este punto se expone cual es la importancia y el papel que juega la conciencia histórica en el desarrollo de una formación ciudadana. El segundo punto

expone el papel del pensamiento crítico y el pensamiento histórico como competencias necesarias para ejercer el papel de ciudadanía que tiene como base una postura ética y cívica. El tercer punto sostiene la importancia de la empatía histórica como base generadora de la movilización ciudadana, y la cual puede promoverse a partir de la enseñanza de la historia. Finalmente, el último punto analiza la importancia de desarrollar la competencia de pensamiento creativo como herramienta necesaria para la resolución de problemas.

El tercer punto presenta la revisión y propuesta que hace Lowenthal entorno a los caminos para acceder al pasado, de los cuales se revisan dos –esto de acuerdo al objetivo de la investigación–, y con la finalidad de que oriente nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de la historia. Los dos puntos que se revisan –de los tres que señala el autor–son: la memoria y la historia en donde se exponen los pros y los contras que advierte Lowenthal en su investigación. La memoria se postula como el primer contacto que inconsciente o conscientemente se tiene con el pasado, es a través de los recuerdos, a través del acto de recordar que se puede tender un puente para acceder al pasado. En este punto el reconoce diversos tipos de memoria, sin embargo la que puede permitir este acceso es la memoria afectiva debido a su intensidad con la que se trae al presente el pasado. Asimismo, señala a la historia, como disciplina, una de las fuentes a partir de la cual se puede conocer el pasado de forma muy distante de como se conoce a partir de la memoria. Subraya la relación que la historia en determinado momento mantuvo con la literatura y la producción de conocimientos que se obtuvieron a partir de ellas, esto lo lleva a exponer la oposición actual que existe entre ambas disciplinas.

El cuarto apartado explora como se han trabajado cuestiones didácticas en torno a la enseñanza de la historia en el nivel medio superior. En principio se presentan investigaciones que hacen una revisión general de lo que ha sido la enseñanza de la historia y debe ser la enseñanza de la historia a partir de evidenciar los objetivos que debe perseguir la enseñanza de esta materia. También se presentan las propuestas e intervenciones didácticas que se han hecho a partir del uso de recursos didácticos como la historieta y de manera general de recursos literarios.

Finalmente el quinto tema presenta lo que implica el uso de la novela histórica en el aula para el caso de la materia de historia. Se revisan las propuestas que están directamente

relacionadas con el uso de la enseñanza de la historia y las implicaciones que presenta el uso de la novela histórica como recurso didáctico. Dentro de estas propuestas se subrayan elementos tales como: la metodología, los objetivos que persiguen los proyectos, el contexto hacia el cual va dirigido el proyecto, entre otros. Finalmente se realiza un análisis global de las propuestas e intervenciones en el que se analiza el impacto que han tenido en el aprendizaje de los estudiantes.

2.1 La historia

Por mucho tiempo, una de las finalidades que acompañó a la enseñanza de la historia estuvo intrínsecamente relacionada con la construcción de un sentido de identidad nacional. Este objetivo determinó los contenidos de la materia, la didáctica con la que se enseñaba, e incluso las formas que tomó el uso del conocimiento histórico más allá de los límites del aula. Como consecuencia de esto, la enseñanza y el aprendizaje de la historia se concibió dentro y fuera del aula como un conocimiento muerto, inútil y por ende aburrido. El conocimiento histórico se percibió como un conocimiento que ya estaba dado, enseñar y aprender historia fue sinónimo de memorización de fechas, lugares, nombres, datos. Esta percepción que se construyó de la historia impactó en el desagrado y rechazo hacia la materia, no solamente entre alumnos, también entre maestros. Con el paso del tiempo ésta finalidad dejó de tener impacto en la formación de la sociedad, los modeladores de la identidad fueron los medios de comunicación.

¿Cuál es el papel de la historia en la actualidad? Es una interrogante que muchos, eruditos o no, se han preguntado.

2.2 Educación Ciudadana y Enseñanza de la Historia

La enseñanza de la historia y la educación ciudadana parece ser una relación relativamente nueva y sin embargo no lo es, ésta relación ha estado presente desde los albores en los que narrar el pasado tenía como función principal ser un conocimiento formativo. Así lo señala Joan Pages cuando enuncia “*desde sus orígenes las finalidades de la enseñanza de la historia han consistido en formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes*”.

La relación que guarda la enseñanza de la historia con la educación ciudadana puede observarse a partir de puntos clave en las que ambas confluyen, dentro de estas conjunciones se encuentra: el fomento de una conciencia histórica, el desarrollo del pensamiento crítico, los principios de la empatía histórica y la relación entre imaginación y creatividad. Cada una de estas convergencias va a implicar que sea la historia como conocimiento, entre muchos otros, uno de los medios desde los que se puede sentar las bases para una educación ciudadana, esto de acuerdo a la finalidad que persigue este tipo de educación. Es necesario aclarar que estas esferas o puntos de convergencia son base para las dos dimensiones que presenta la educación ciudadana: la dimensión cívica, dirigida a la participación social en instancias públicas formales; y, la dimensión civil, enfocada a fomentar el involucramiento y participación social en actividades sociales de su comunidad (OREALC, UNESCO, 2012).

2.2.1 Conciencia Histórica

Una de las principales características que guarda la enseñanza de la historia con la educación ciudadana es que la enseñanza de la historia tiene entre sus finalidades el desarrollo de una conciencia histórica, la cual desde una perspectiva general puede definirse como: *“la capacidad de pensar el pasado, el presente y el futuro en función de la historia, pero sobre todo pensarse en la historia”* (Tutiaux-Guillon y Mousseau 1998 en Pagès, 2003, pág. 5). Esto último es base para el fomento de una educación ciudadana, ya que uno de los problemas que enfrentan los jóvenes —y toda la sociedad— es no concebirse como seres históricos, esto debido al régimen histórico postmoderno en el que actualmente nos encontramos. Hartog Francois en su libro *Regímenes de Historicidad* (2007) señala el presentismo, como régimen histórico, que impronta a las sociedades actuales de características específicas que determinan su postura frente al proceso de vivir.

El presentismo, entendido como régimen histórico, se caracteriza por la aceleración con la que las sociedades actuales perciben el paso del tiempo, cada vez más efímero, determina la aceleración de procesos, pero también determina la forma en cómo se conciben las relaciones temporales. El presentismo caracteriza al presente como la era de la inmediatez, en donde las sociedades pueden definirse a través de la fórmula cantidad/tiempo, es decir la cantidad de objetos físicos y representativas que se pueden obtener en el menor tiempo posible. De esta manera, la inmediatez se ha convertido en el elemento presente en cada uno

de los procesos de vida y el tiempo es el común denominador que va a guiar las pautas de esos procesos, la suma de estos elementos da como resultado la forma en cómo van a percibirse las diferentes temporalidades.

Este régimen histórico, Hartog (2007) lo conceptualizo en la palabra “presentismo” al advertir como se percibe el tiempo histórico en que se vive, en este régimen histórico se encuentra una prevalencia del presente sobre las otras temporalidades: pasado y futuro. La preponderancia de una temporalidad va a desequilibrar la relación de igualdad entre temporalidades, es decir, las sociedades contemporáneas van a definirse a sí mismas mediante lo que ocurre en el presente, olvidándose así de su pasado y sin miras al futuro. Esta condición histórica va a ser justamente la que requiera de las bondades que trae consigo la formación de una conciencia histórica a nivel social, Hartog (2007) va a señalar la importancia de que los seres humanos se asuman como seres históricos, condición necesaria para restablecer el equilibrio entre las relaciones temporales de pasado presente y futuro. Podemos señalar así, como la conciencia histórica viene a ser un antídoto frente al olvido histórico, y al mismo tiempo va ser un ancla para sujetarse a un futuro tan escurridizo como el que se proyecta en la actualidad.

La conciencia histórica, frente a este régimen histórico, se plantea como un elemento determinante para impulsar la educación ciudadana, entendiendo que esta tiene como finalidad —en sus dos dimensiones— la participación social en la toma de decisiones. Así para el fomento y desarrollo de una educación ciudadana se requiere de manera general la consolidación de una conciencia histórica, que sea la base para la toma de decisiones y el actuar responsable de las personas en las dos dimensiones que plantea la educación ciudadana. No obstante, también es necesaria por ser el motor, en un principio, de la decisión de actuar a favor o en contra de los intereses sociales; y, posteriormente de la dirección ética que van a tomar esas decisiones a nivel local e internacional. En este punto debe recordarse que la educación ciudadana, en la actualidad, propone la formación de ciudadanos del mundo, lo que va implicar que se fomente la toma de decisiones desde una postura ética a nivel internacional, y no desde una postura local.

2.2.2 Pensamiento Crítico y Pensamiento Histórico

El pensamiento crítico ha sido postulado como competencia necesaria en las sociedades contemporáneas para el ejercicio de sus derechos, de esta manera, si se entiende como uno de los objetivos de la educación ciudadana el ejercicio de derechos y obligaciones ciudadanas, esta competencia es requisito para la correcta ejecución de estas facultades. Esto en relación al proceso que conduce a la adquisición de esta competencia, en el cual subyacen operaciones de tipo básico hasta las operaciones cognitivas de tipo formal, para entender este proceso recurrimos a la conceptualización que hace Millan del pensamiento crítico, así, de acuerdo a Millan (Citado en Díaz Barriga, 2001):

...el pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. (p. 3)

De acuerdo a esta conceptualización podemos identificar habilidades y aptitudes que conforman ésta competencia, pero sobre todo podemos observar el proceso que conduce a la formación del pensamiento crítico. En una primera fase implica el reconocimiento de las afirmaciones que se hacen para el sustento de una postura, en un segundo paso implica la deconstrucción de aquello que se está afirmando para identificar los argumentos que sostienen dicha información. En una segunda fase, se requiere el análisis de los argumentos y de las relaciones entre estos, y la confrontación de estos con las evidencias que se presentan para su confirmación. Finalmente, la última fase implica el paso de premisas a conclusiones, siempre desde una postura argumentativa, pero también la posibilidad de presentar contra argumentos cuando estos sean admitidos.

Por otra parte y aunado a lo anterior, la formación del pensamiento histórico tiene como finalidad principal dotar de instrumentos-conocimientos de “*análisis, de comprensión o de interpretación*” (Santisteban Fernández, 2010), estos instrumentos se dan a los alumnos a partir de las estrategias didácticas que se establecen para guiar al estudiante en la construcción de conocimiento. Santisteban Fernández (2010) señala el pensamiento histórico como un proceso mediante el cual el alumno puede dotar de sentido al conocimiento que se

le presenta, esta característica requiere que el alumno no solo conozca el contenido sino también que pueda utilizarlo. Finalmente, se le atribuye al pensamiento histórico la admisión del alumno hacia la posibilidad de movilidad entre las diversas posturas e interpretaciones históricas desde las cuales se reconstruye el pasado (Santisteban Fernández, 2010).

El pensamiento histórico se postula, en la enseñanza de la historia, como una de las competencias de mayor complejidad, pues implica asimilar y manejar contenidos históricos, implica la movilización entre temporalidades y los procesos que subyacen en esta movilidad. Así, pensar históricamente comprende el análisis de hechos históricos desde diversas posturas, asumiendo en cada una de ellas los argumentos que las sustentan y considerando la posición histórica en la que se construyeron esos argumentos, de esta manera el pensar históricamente requiere de mentes abiertas a diversas posturas sin preponderar unas de otras. El pensamiento histórico implica necesariamente conocer o reconocer que todo conocimiento es resultado de una construcción que se hace a base de argumentos y evidencias, puede considerarse como la antesala del desarrollo del pensamiento crítico.

Hasta ahora se ha presentado el pensamiento crítico como una competencia general, sin embargo de acuerdo a lo que se ha presentado es posible que pueda subsumirse el pensamiento crítico al pensamiento histórico debido a que este último implica el manejo no solo del reconocimiento y evaluación de argumentos y la confrontación de estos sino también implica asumir la construcción histórica de estos argumentos. En este punto convergen pensamiento crítico y pensamiento histórico como una competencia necesaria para el siglo XXI ya que si asumimos la postura de Luhman (1998) al reconocer que las sociedades actuales son sistemas comunicativos en donde el medio para acceder a la realidad es el lenguaje, es requisito que socialmente pueda aprender a deconstruir los discursos que guían las acciones. Finalmente las competencias referentes al pensamiento crítico y el pensamiento histórico contribuyen a la decodificación y deconstrucción de los discursos actuales.

2.2.3 Empatía histórica

La empatía histórica guarda una estrecha relación con el pensamiento histórico pues esta ha sido subsumida al primero, así se sostiene que dentro del pensamiento histórico hay grados de comprensión que de manera general se determinan por la empatía histórica que acompaña

al proceso de pensar históricamente (González M., Henríquez V., Pagès B., & Santisteban Fernández, 2009). En un principio se debe distinguir el término de empatía histórica con el de simpatía histórica, el segundo hace referencia a un estado afectivo más que cognitivo, este estado conduce a la identificación con gente del pasado; por el contrario, la empatía histórica conlleva a la comprensión de valores y experiencias desde el contexto histórico en el que se construyeron (Bryant & Clark, 2006). De esta manera, la empatía histórica puede definirse como el acto de comprender y explicar el actuar histórico desde la perspectiva de quienes la construyen, en consecuencia implica asumir todos los factores que permiten dicha construcción, y sobre todo la consideración de posibilidades que pudieran ser reales.

Esta característica necesaria para el pensamiento histórico puede contribuir a repensar la construcción de conocimientos desde otra perspectiva, este elemento puede colaborar en que la construcción de conocimientos incorpore una visión humana y social de diversas realidades. La empatía histórica, no es privativa de la aplicación exclusiva al conocimiento histórico, una de sus facultades es que esta puede aplicarse a situaciones actuales, siempre que se mantengan los principios bases que la conforman; es decir, la capacidad de comprender en su amplitud posiciones y discursos que se construyen bajo determinadas condiciones históricas. La empatía histórica puede ayudar a equilibrar una de las circunstancias que subyacen a los conflictos más devastadores en la historia de la humanidad: el respeto al otro y a su entorno.

Debido a que la empatía histórica supone la comprensión del otro en su contexto no solo puede coadyuvar a fomentar el respeto hacia otras formas de pensar y de estructurar la realidad sino también a reflexionar sobre la construcción de esas otras realidades hechas por sujetos, individuos con otros sistemas de valores posiblemente diferentes a los que se tienen en la actualidad (Sáiz, 2013). Así, mientras el pensamiento histórico requiere pensar la relación existente entre las diversas temporalidades en torno a una situación específica, la empatía histórica requiere pensar a sujetos antes que a relaciones, y requiere pensarlos dentro de su sistema con la comprensión previa de esos sistemas. Esta facultad de la empatía histórica es necesaria para la toma de decisiones a nivel social, ya que, permite no solo la visualización de posibilidades para la resolución de situaciones sino también pensar esas posibilidades para individuos en concreto.

Entendida de esta manera, la empatía histórica puede ayudar a promover junto con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo soluciones posibles a los problemas complejos que enfrentan las sociedades contemporáneas, cuidando que estas soluciones sean viables y contextualizadas. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los individuos cuenten con la información esencial para poder visualizar las vías más certeras para la resolución de diversas soluciones, y que tengan la aptitud para respetar los derechos de los otros. Así ña educación para la ciudadanía va en relación a una cultura de la paz, cuya premisa principal sostiene que una cultura de la paz no necesariamente tiene sociedades sin problemas, sino que la solución de estos problemas debe estar sometida a vías pacíficas, en principio el dialogo. Empero, para que el dialogo pueda ser fructífero es requisito necesario lograr la comprensión y el respeto del otro, no solo a la sociedad sino al sistema de valores que en ella confluyen.

2.2.4 Pensamiento Creativo

En este punto se abordara aquello que ha sido denominado como pensamiento creativo, ya que si bien este no es privativo de la enseñanza de la historia y de la educación ciudadana, si forma parte de los puntos claves en los que confluyen ambas, ya que se nutre de dos elementos importantes: la imaginación y la creatividad. La suma de estos elementos es la antesala que precede al desarrollo de un pensamiento creativo, consistente en pensar, visualizar y proponer soluciones alternativas y originales para la resolución de problemas complejos. Debido a esto es de suma importancia el impulso de estos dos elementos a partir de estrategias y actividades que permitan el ejercicio de estas habilidades, en relación a esto, la enseñanza de la historia puede ayudar a promover ambos desde los contenidos de la asignatura.

Al igual que el pensamiento crítico e histórico el pensamiento creativo es un proceso que agrupa determinados factores, entre ellos, la creatividad y la imaginación como elementos que soportan este proceso. La creatividad, definida por Getzels y Jackson como la *“habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas”* (Esquivias S., 2004, pág. 4), esta definición conduce a pensar la creatividad como la habilidad necesaria para la producción de nuevos saberes. Asimismo, la imaginación es definida por Bachelar como *“la facultad humana que sirve para deformar las formas”* (López J., 2006, pág. 16),

esta definición enfatiza la característica de deformación que acompaña a la imaginación, esta deformación podemos entenderla como una modificación original a las formas ya establecidas. Podemos conceptualizar de esta manera al pensamiento creativo como la capacidad para la construcción de nuevas estructuras de conocimiento, es decir, esta actividad conlleva a pensar de forma divergente el conocimiento ya establecido, con la facultad de pensarlo, orientarlo y relacionarlo como no se había hecho anteriormente.

De acuerdo a esto, podemos pensar entonces, el pensamiento creativo como la base necesaria de todo profesionista, ya que esto conlleva a pensar de formas divergentes el conocimiento, lo que promueve el desarrollo y avance de las disciplinas, de otra manera, podemos señalar que el pensamiento creativo conduce a pensar la modificación de la realidad en direcciones que no habían sido contempladas. De acuerdo a esto, el pensamiento creativo debe ser el estado óptimo que todo profesionista debe alcanzar, siendo entonces el pensamiento crítico la capacidad que debe desarrollarse al finalizar la educación media superior, de tal manera que esta sea la base para desarrollar el pensamiento creativo en estudios de orden superior. Esta relación evidencia la responsabilidad social que todo contenido educativo tiene con su sociedad, siguiendo esta línea, se puede afirmar entonces que la educación debe estar orientada a la comprensión del mundo y a la solución de problemáticas que este plantea.

En suma, se puede afirmar que es el pensamiento creativo, el proceso que puede conducir a buen puerto el ejercicio democrático que promueve la educación ciudadana, no solo como instrumento para resolver cuestiones complejas, sino también para pensar a los otros desde diversas perspectivas. En conclusión, a construir y deconstruir a los otros pero sobre todo a nosotros mismos como individuos y como sociedad con el objetivo de evidenciar las relaciones que interfieren en las posibles soluciones a los conflictos, consisten entonces en repensar y reflexionar sobre el entorno y a partir de ello sobre lo que implica ser humano.

2.3 Caminos hacia el pasado

Acceder a temporalidades como el pasado y el futuro es imposible si pretendemos acceder de forma física, sin embargo, ésta afirmación no implica que no se pueda acceder a ellos a partir de otras textualidades, comprender cuales son las posibles vías que permiten acceder a

estas temporalidades –en este caso el pasado– permiten diseñar estrategias para su enseñanza. Con esto no queremos decir que la enseñanza de la historia es sinónimo de enseñanza del pasado, sino que a partir de conocer cuáles son las gestualidades por medio de las cuales los seres humanos accedemos a nuestro pasado inmediato, es posible generar estrategias que sigan esta lógica. A continuación se presentaran algunas de las textualidades que David Lowenthal (1998) enuncia en su libro *el Pasado es un País Extraño*, como formas de acceder al pasado.

En un principio Lowenthal señala que la forma más simple a partir de la cual conocemos el pasado es a través de nuestros recuerdos, a través de lo que se lee y se oye, de lo cual todo presenta residuos de los tiempo pasados, tiempos que ya no son (Lowenthal, 1998, pág. 271). Debemos considerar que estas vías de comunicación que nos permiten acceder al mundo también consienten que el mundo acceda a nosotros y nos construya, es decir no es una vía unidireccional y si un camino de doble sentido. En el presente mucho se habla de la construcción que hace el ser humano del conocimiento, y la consecuente reconstrucción de la realidad a partir de lo que conoce y sobre todo como lo conoce, sin embargo poco se menciona como es que el ser humano se construye a partir de su realidad, de su entorno cotidiano. Lowenthal afirma “*el pasado nos rodea y nos satura; cada escena, cada afirmación, cada acción tiene un contenido residual de los tiempos anteriores*” (1998, pág. 271), esta afirmación nos lleva a considerar que si se vive en residuos del pasado, también puede convivirse con el futuro a través de las expectativas que nacen aquí en el presente, y en consecuencia hablamos de vivir en temporalidades interconectadas mediante textualidades.

En relación a lo anterior, admitir que vivimos entre diferentes temporalidades a partir de las textualidades en las que estamos inmersos sería confirmar que somos seres multi-temporales, y no uni-temporales como siempre hemos creído. Asumir que no solo vivimos en el presente y que nos construimos a partir de él conllevaría a aceptar que no somos independientes en la medida en la que las tendencias contemporáneas lo han buscado afirmar. El individualismo, característica que se asocia a las sociedades posmodernas, nos ha llevado a conducirnos de formas enfermizas que han afectado de manera general a la sociedad, en menor o mayor medida entre diferentes grupos. Pensarnos como parte de diversas

temporalidades, es asumir la responsabilidad de actuar en consecuencia, de dirigir nuestros actos y pensamientos hacia ámbitos más lejanos que lo inmediato, es asumir que somos parte de un todo y que cumplimos un rol social.

En esta dirección se puede concluir que el pasado y el futuro son temporalidades que coexisten con el presente y que se presentan a través de diversas textualidades que de maneja general no siempre son sólidas. Asimismo debe considerarse que estas temporalidades coexisten a través de estas textualidades, así, mientras el pasado jamás volverá a existir el futuro solo tiene posibilidad de existencia en la medida en que se piense en él. Para el caso del pasado, Lowenthal señala que puede accederse al pasado a través de las fuentes de conocimiento donde se inserta, para ello se consideran tres fuentes: la memoria, la historia y las reliquias (1998, pág. 273), de estas tres fuentes solo se abarcaran las dos primeras debido al objeto de estudio que se persigue en esta investigación. Estas tres fuentes que señala no implica que se conozca el pasado tal cual pasó ya que la capacidad que requiere su comprensión nos es ajena es un grado mayor, por ello hablamos de textualidades que nos permiten percibirlo a partir de ser conscientes de su presencia, es esta consciencia de su comprensión la que permite asemejarlo a lo que pudo haber sido.

2.3.1 La memoria

La memoria se define como uno de los caminos por medio de los cuales se puede acceder al pasado, y se señalan sus dos dimensiones: la memoria personal y la memoria colectiva, de las cuales se identifican tipos de memoria. Estas dos dimensiones son caminos que conducen hacia el pasado sin embargo, la memoria colectiva es la que más se acerca a la construcción de un pasado común por los elementos que posee, mientras que la memoria personal está relacionada con la construcción de identidades individuales. De igual forma, la memoria se presenta como parte indispensable en la vida de todo ser humano para dotarlo de identidad en una sociedad cada vez más igualadora, si mientras la memoria colectiva construye colectividades la memoria personal construye individualidades.

Se distinguen diversos tipos de memoria, en principio se ubica la memoria inconsciente, que retoma a toda aquella información que recordamos y traemos al presente en cada acción que se realiza sin que esta sea necesariamente concientizada, generalmente se presenta en cada

uso cotidiano que no es pensado. Sin embargo, para poder acceder al pasado se requiere de una memoria consciente, ya que esta nos permite evocar recuerdos para orientar acciones posteriores, este tipo de memoria se conoce como memoria instrumental. Por el contrario, la memoria afectiva está íntimamente relacionada con la introspección, recordar es volver a vivir, reza una frase popular, cuando se traen al presente memorias de gran intensidad se revela una perspectiva del pasado rica en elementos que nos permiten reconstruirlo y percibirlo (Lowenthal, 1998, págs. 293-296).

Así la memoria inconsciente responde al proceso indiscriminado de realizar operaciones cotidianas tales como, la limpieza diaria, caminar, bañar, mirar, etc. En cambio la memoria instrumental está destinada a orientarnos en el presente, se dice que carece de compromiso pues esta presenta recuerdos que ya han sido esquematizados. Y la memoria afectiva apunta hacia el acceso de una temporalidad que ya no existe: el pasado, este tipo de memoria permite construir puentes entre presente y pasado. Así, se puede decir, que entre los tipos de memoria, solo la memoria afectiva es el camino para acceder al pasado, debido a que los recuerdos apuntan hacia la rememoración de algo que ya no es y por lo tanto de su reconstrucción en el presente (Lowenthal, 1998, pág. 297). Sin embargo debe considerarse que esta reconstrucción que se hace del pasado es en gran medida construcción del presente y no una copia fiel de aquello que sucedió, de ahí que se exprese que la memoria muchas veces es la suma de una serie de revisiones que se han hecho sobre aquello que ya no es.

En este punto es importante mencionar la característica de selectividad que rodea a la memoria, pues seleccionamos solo aquellos recuerdos que han sido elegidos para la reconstrucción de un pasado. Algunas décadas atrás se concibió la memoria como un proceso ingenuo sin embargo actualmente se identifica a la memoria como un proceso selectivo, Lowenthal explica esta afirmación de la siguiente manera “*El pasado recordado no es una cadena consecutiva temporal sino un conjunto de momentos discontinuos sacados de la corriente del tiempo*” (1998, pág. 304). Dicha afirmación contribuye a repensar la memoria como un proceso en donde la selección consciente o inconsciente es una constante durante la rememoración, y que esta selección va en función de los objetivos para los cuales se recuerda.

Lowenthal señala que no solo no es consecutiva la memoria sino tampoco secuencial, ya que solemos rememorar en función de las asociaciones que se hacen (1998, pág. 304), es

decir que, recordar implica una previa asociación que se hace al recuerdo y que permite la rememoración. También se señala que la transmisión verbal o escrita de esas memorias conduce a un proceso de transformación del pasado donde hacer visible el recuerdo para otros en un lenguaje presente es arbitrario, al mismo tiempo que dota de sentido al recuerdo. De acuerdo a esto se puntualiza lo siguiente: el proceso que permite rememorar inicia casi siempre con una asociación entre el pasado y el presente; el recuerdo cuando se procura visible para otros se transmite en un lenguaje que no es en el que se construyó; y, finalmente esta visibilidad de la que se dota al recuerdo contribuye a la comprensión del mismo a partir de hacerlo comprensible para otros.

2.3.2 La historia

Se entiende la historia como otro de los caminos a través de los cuales se accede al pasado, sin embargo, ésta a diferencia de la memoria construye los vacíos que la memoria no es capaz de cubrir a partir de inferir lógicamente sobre aquello que ya ha sido afirmado. La historia se construye a partir del estudio de las fuentes y de la interpretación que se hace del pasado a través del discurso que se hace de él casi siempre con el carácter objetivo del que se dota a la ciencia histórica. Entre la historia y la memoria se señalan múltiples diferencias, pueda ser que la más importante hace referencia a la forma en cómo se construyen cada una de ellas, así mientras la historia tiene métodos dirigidos que permiten la interpretación de las fuentes que la sostienen, la memoria colectiva interpreta memorias que ya han pasado por un proceso de reconstrucción. Otra de las diferencias que se señalan es la posibilidad de conservación que cada una de las dos guarda en su naturaleza, así, mientras la historia se percibe como un elemento que difícilmente puede alterarse contrario a la memoria a la que se considera en constante construcción.

Se señala que la historia no reconstruye todo aquello que sucedió, sino solo una pequeña parte de este, en principio porque cuando se historiza el pasado se construye casi siempre de forma secuencial, el producto de historizar el pasado se presenta de forma general como si el pasado fuese un informe, y el pasado no es un informe ya que “*el pasado era un conjunto de acontecimientos y situaciones*” (Lowenthal, 1998, pág. 313). Esta construcción es una actividad intencionada en la historia, sin embargo esta construcción al igual que la memoria es hecha desde el presente y en el presente con artilugios que rara vez corresponden

a la época en que sucedió, aunque siempre se acompaña de la intención objetivadora que predica el historiador. Así los resultados que se hacen a partir de la construcción que se hace del pasado no se comparan con el pasado mismo, sino con los relatos en los cuales se inserta para verificar su veracidad.

Contrario a lo anterior, también se afirma que “*la historia es más que el pasado*” (Lowenthal, 1998, pág. 317), pues así como no es posible reconstruir todo el pasado también se construyen muchas cosas más que en el pasado no se percibieron. Esta construcción esta intrínsecamente relacionada con las causas derivadas de un proceso histórico en duraciones largas de manera que en la duración corta no puede ser observada, y mucho menos relacionada con el evento. Así, el análisis de un proceso histórico engloba todo aquello que no se contempló en el presente en el que sucedía y sin embargo, esto que ahora se contempla es observado a partir de la ruta que trazan los objetivos o fines que persigue la investigación. Ante ello se concluye que la historia es más que el pasado –como lo anuncia Lowenthal– en la medida en que el análisis retrospectivo permite analizar y asimilar cuestiones que antes habían sido minimizadas.

Dentro del ámbito de la historia se encuentra subsumida la novela histórica como fuente de acceso al conocimiento del pasado, de lo cual se señalan a los novelistas como contadores de relatos, misma definición que podría otorgarse a los historiadores. En la antigüedad la historia se constituyó a partir de la narración de relatos pasados, en los que el lenguaje que se empleaba jugaba el papel más importante en la narración que incluso el contenido. Así se dice que “*la historia se leía menos por lo que decía sobre el pasado que por como lo decía*” (Lowenthal, 1998, pág. 327), de lo cual se puede afirmar que el lenguaje que se utilizó fue decisivo para lograr capturar la atención de quienes escuchaban. Y en consecuencia los relatos históricos novelescos coadyuvaron a la difusión ágil de la historia como conocimiento del pasado.

La aversión que actualmente se siente hacia la novela histórica como forma de conocimiento es relativamente reciente, ya que como se ha podido observar la relación entre novela histórica e historia se presenció desde el momento en que se decidió a recuperar relatos del pasado. Esta relación, en tiempos recientes ha sido motivo de discusión, análisis y sobre todo aversión por parte de los historiadores, ya que se considera en la novela histórica

como una forma de conocimiento subjetivo y poco veraz. Así la historia y la literatura, entendiendo a la primera como la disciplina que se ocupa de estudiar procesos históricos y la segunda como la producción escrita por novelistas o en forma de novela sin que sea sustentada bajo un aparato crítico—han mantenido una relación compleja. Esta relación de oposición surge a partir de que en el siglo XIX, llegara a las disciplinas la pretensión de cientificidad para sustentar su veracidad, lo cual les daba el estatus verídico necesario para consolidar el conocimiento histórico producido.

En la antigüedad estas disciplinas se constituyeron dentro de una misma esfera, juntas producían un conocimiento sobre el pasado, la metodología y el lenguaje contribuían a la producción historiográfica sin que esta necesariamente fuese considerada como falta de veracidad. Cabe recordar a Herodoto, mejor conocido como padre de la historia, quien a través de la búsqueda de testimonios orales reconstruía historias del pasado, estos testimonios orales eran insertados lógicamente dentro de una misma narración. La riqueza de estas narraciones consistía en la estructura que las sustentaba, el lenguaje utilizado y la facilidad para ser comprendidos y relevantes al público. La estructura en la cual se sustentaba esta narración se construía a partir del método que seguía la construcción de la narración, dicho de otra manera esta estructura se construía a partir de los pasos que seguían el orden del contenido; mientras que el lenguaje era el medio a través del cual se transmitía el contenido de la narración así, entre más accesible el lenguaje más accesible el contenido.

Sin embargo, la separación de estas dos disciplinas marco una distancia en las formas que tomo su producción, así, mientras la historia se refugió en la idea de representar un conocimiento histórico con reproducción fiel a lo que había sido el pasado, la literatura histórica —con la flexibilidad que le permitía su quehacer— hizo suyo el pasado y lo reprodujo mediante la riqueza que el lenguaje le permitía. Este evento Lowenthal (1998) lo explica de la siguiente manera:

Y conforme la historia se retiraba a los confines del rigor empírico, los novelistas asumían los aspectos más ricos...del pasado que los historiadores abandonaban. Hacer presente el pasado, hacer lo distante cercano...traer a nuestros antepasados ante nosotros con todas las peculiaridades de su lenguaje, costumbres y vestidos para que nos muestren sus casas, para

sentarnos a sus mesas, para que hurguemos en sus armarios pasados de moda...estas particularidades del derecho que propiamente le corresponden al historiador, se las han apropiado los novelistas históricos (págs. 327-328).

Fue así, como la novela histórica asumió el papel de representar un pasado vivo a través del lenguaje que utilizaba, el cual contribuía a recrear otra temporalidad y a la difusión del conocimiento histórico ya que su lenguaje era accesible para gran parte de la población, sobre todo aquella que no tenía estudios. Cabe mencionar que la literatura no solo hizo uso del lenguaje para la reconstrucción del pasado sino también de la imaginación y la creatividad para reconstruir aquellos huecos que la historia en su erudición no podía explicar, y al mismo tiempo tomo elementos reales en los cuales sustentó su narración. La imaginación y la creatividad, presentes en la novela histórica, son elementos que el historiador ha criticado y señalado como inaceptables en la reconstrucción del tiempo pasado, ya que arguye que estos no solo deforman el conocimiento sino que también alejan a la historia del templo de la veracidad.

Dentro de las críticas que la historia ha hecho a la novela histórica es el “*anacronismo novelesco*” (Lowenthal, 1998, pág. 333) que construye la novela, se dice que a partir de traducir en un lenguaje moderno el pasado, con la finalidad de hacerlo inteligible, la novela afecta el pasado de forma tal que lo convierte en algo que no fue. En contraparte los novelistas critican a los historiadores ya que, debido a su apego a la veracidad y con ella la tendencia hacia la reconstrucción fiel del pasado, presentan un pasado carente de sentido ante los ojos de contemporáneos, ya que la reconstrucción que hace solo es una representación sencilla y burda de lo que ya no es. Las críticas que expresan cada una de las disciplinas hacia las otras, actualmente están siendo reconsideradas por especialistas de ambos campos, reconociendo las virtudes de cada una, y contribuyendo a la reconstrucción del pasado.

2.4 Nivel Medio Superior: La enseñanza de la historia

Este apartado tiene como objetivo principal brindar un panorama en torno a lo que ha sido la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior durante la última década, —aunque hay trabajos esenciales que es imprescindible recuperar y que están situados más allá de esta temporalidad— ya que, se considera que la didáctica de la Historia propuesta y/o desarrollada

en los últimos años en México tiene como eje fundamental la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Dicha reforma, tiene como marco el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en los cuales se pretende que se desarrollen planes que contribuyan a la igualdad de oportunidades en la población, para el caso de los jóvenes se busca subsanar esta desigualdad social por medio de la educación. De esta manera se señala la indudable necesidad de elevar la calidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2008, pág. 1) mediante la estrategia de la renovación de los planes de estudio, en torno a contenidos, materiales y métodos que sean relevantes y pertinentes para la formación integral de los estudiantes de NMS. Así la RIEMS tuvo como principal finalidad construir un Sistema Nacional de Bachillerato en el cual se unificara por medio de ciertos parámetros el perfil del egresado de Nivel Medio Superior, este perfil fue definido a su vez por el acuerdo 444 publicado en el año 2008 y cuyo fin guarda estrecha relación con lo que propone la RIEMS. El acuerdo 444, documento en donde se definen las competencias que contribuyen al perfil deseado del egresado de NMS fue publicado en el año de 2008, so pretexto de los Planes de Desarrollo y de Educación señalados anteriormente.

De acuerdo a estos lineamientos, la educación, aunque en un principio solo sea en cuestiones teóricas, va a sufrir modificaciones impulsadas por estas nuevas leyes. De esta manera empiezan a surgir en el ámbito académico propuestas en torno a las disposiciones que señala la RIEMS, son estas propuestas de enseñanza las que se tomaron en cuenta para realizar el presente investigación. Así, estas propuestas de enseñanza tienen como base pedagógica el cognitivismo, y el constructivismo como marco en el que se desarrollaran todas estas propuestas pedagógicas y/o didácticas. Para este ensayo nos interesa que las propuestas a revisar estén íntimamente relacionadas con la enseñanza de la Historia, y es en base a estas directrices que se va a erigir el presente trabajo.

2.5 La ficción literaria en la enseñanza de la Historia.

Este proyecto parte de las afirmaciones de Brunner y de Lowenthal (1998) en donde señala que narrar es un acto por medio del cual se construye una identidad, por tanto, la identidad es la suma de las historias que nos narran o que narramos a lo largo de nuestra vida (Vaja, 2014). Estos relatos que nos construyen o construimos es nuestra forma de acceder al mundo y de situarnos en él, por ello esta identidad construida es lo que nos permite crear relaciones

sociales que nos permitan interactuar en el medio en el que vivimos. Es por ello que en esta investigación se propone a la novela histórica como instrumento didáctico que permita generar en el alumno un dialogo introspectivo y al mismo tiempo manifiesto.

Algunos autores han buscado hacer contrapeso en torno a los prejuicios que se tienen por parte de la historia sobre la novela histórica, esto debido al carácter exiguo de documentación que constituye a la literatura como disciplina frente al carácter científico que guarda la disciplina histórica. Para ello, estos autores han realizado análisis de novelas históricas, los cuales han demostrado ser buenos ejemplos de que la novela histórica no siempre esta falta de documentación seria y que bien pueden inscribirse cercanamente en el ámbito de lo científico, de tal manera que estos ejemplos bien pueden ser un medio importante de difusión de lo histórico (García Gual, 2013). Por otra parte, autores como Pérez Sepúlveda (2012) señalan la importancia de considerar a la novela histórica no solo como elemento formador sino también como un elemento deformador debido a la característica de invención en la que se basa, sin embargo y para ello dentro de esta investigación se propone que las novelas históricas a leer sean elegidas bajo ciertos parámetros.

Así, la introducción de la novela histórica en el aula casi siempre ha suscitado cierta conmoción en el ámbito histórico, debido a la base sobre la que se construye esta: la imaginación, sin embargo, como bien señala García Gual (2013), no todas las novelas históricas están construidas bajo la estructura principal de la invención o imaginación. El autor hace mención de novelas históricas cuyo elemento principal tienen a lo histórico y no a la imaginación, así mismo él reconoce la importancia de tener criterios al momento de elegir novelas históricas que estén apegadas más al ámbito histórico que al ámbito de la literatura. Ante esta controversia por el uso de novelas históricas como recursos didácticos, pocos son los autores que han buscado su implementación, empero, se destacan dos propuestas educativas que tienen como base de recurso didáctico la novela histórica. Ambas autoras hacen propuestas educativas que no han tenido un aterrizaje práctico; el primero es para el caso de España, y el segundo es para el caso de México.

López Gómez (2010) hace una propuesta pedagógica, la cual consiste en recurrir a la novela histórica como el recurso didáctico base de la enseñanza de la historia, aunque plantea muy bien que no se busca remplazar a la clase de Historia por una clase donde se lean novelas

históricas, sino lograr con dicho recurso —la novela histórica—, mejorar el nivel de lectura en los alumnos. Sus objetivos con esta propuesta son: abordar mediante ella conocimientos históricos que generalmente no suelen abordarse en la Historia Oficial, como lo es: la Historia de las Mentalidades, de la vida cotidiana, etc; así como promover una lectura analítica, y la promoción de valores tales como la paz, para la igualdad, moral y cívica (López Gómez, 2010). Su propuesta incluye una guía de lectura de una obra literaria de corte histórico y fichas de lectura sobre un pasaje en específico de la lectura. La intervención se divide en cinco fases, la primera consiste en presentar al autor, en las siguientes fases se analiza en profundidad cada capítulo y para finalmente retomar una temática específica de la obra.

Para el caso de México, Montes de Oca-Navas (2014) propone la novela histórica como apoyo para la materia de la Enseñanza de la Historia de México, la autora, como bien lo menciona, parte de un análisis teórico y conceptual en torno a la novela histórica. En esta parte del texto la autora hace hincapié en considerar los pros y contras que constituye trabajar para la materia de Historia con materiales que no solo se nutren de lo histórico, sino también de datos imaginarios. Frente a estos problemas que representa trabajar con la novela histórica como recurso didáctico, Montes de Oca-Navas sugiere que los docentes que pretendan apoyarse en este recurso didáctico, deben también considerar los conceptos de veracidad y falsedad al analizar y trabajar con dicha obra. Así también en su propuesta incluye una serie de obras que, de acuerdo al contenido, son viables para trabajar en el aula. Cabe resaltar que ambas autoras su propuesta no ha llegado a aterrizar en la práctica educativa, sin embargo hay otros proyectos como el del Dr Andrés Palma Valenzuela quien ha logrado implementar la novela histórica en el aula de clases.

El trabajo del Dr Andrés Palma Valenzuela está dirigido a alumnos de grado de maestro en educación primaria en el área de ciencias sociales, su proyecto tiene como base el uso de la novela histórica como recurso didáctico aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico. Este proyecto surge a partir de que el identifica algunas carencias que se presentan en los estudiantes de primaria de tal manera que su proyecto busca subsanar estos aspectos educativos. Así, dentro de las causas que el identifica como significativas para implementar este proyecto se encuentra el deterioro cuantitativo y cualitativo de la calidad del conocimiento histórico entre alumnos y en

ocasiones entre los docentes, además de percibir carencias que persisten en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico (Palma, 2013). Asimismo, señala el desinterés, y en ocasiones el rechazo, que se hace a saberes como la historia y la geografía ya que se presentan como realidades ajenas a la vida del estudiante, considerando que los estudiantes hacia los cuales va dirigido este proyecto tienen alrededor de 18 y 30 años.

La idea que guió este proyecto fue en parte contrarrestar las actividades/estrategias que se producen en el aula de clases como parte de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que muchas de las veces en lugar de generar motivación en los estudiantes contribuyen a su rechazo. Así, parte de la finalidad que guía a este proyecto es guiar a los estudiantes de maestría en cómo hacer uso de la novela histórica en el aula, con la finalidad de contrarrestar actividades que producen el aburrimiento de los alumnos y con histórico-social va más allá de priorizar saberes, ya que como lo señala Palma (2013), dentro de las finalidades que persigue el sistema educativo es que *“todo educando se ubique y comprenda con ciertas garantías la realidad en su compleja dimensión histórica”* (pág. 2). De esta manera, se pretende que uso de la novela histórica como recurso didáctico contribuya al objetivo educativo que se señala aquí, de manera que permita al alumno apreciar la realidad histórica desde su complejidad y en sus múltiples dimensiones.

Otro de los motivos que guían al Dr Palma para la propuesta de este proyecto es la carencia evidente en el dominio de habilidades lingüísticas y comunicativas que se presentan en alumnos de maestría, lo cual señala como un obstáculo significativo para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento histórico. Subraya asimismo que estas habilidades no solo van a impactar de manera directa en la enseñanza de los alumnos, sino también en consecuencias que aún no alcanzan a ser comprendidas (Palma, 2013), ésta afirmación que hace es considerablemente importante para el ámbito educativo por las implicaciones que tiene. A nivel internacional, en diversos informes se ha señalado la carencia de estas habilidades lingüísticas y comunicativas, sobre todo en alumnos de nivel medio superior, sin embargo no es común que se denuncie esto en niveles educativos de grado, lo cual no es de extrañar si se revisan las competencias genéricas que se están formulando para niveles universitarios en el campo de la comunicación.

El uso de la novela histórica como recurso didáctico para materias como historia y geografía, no siempre es bien visto por parte de especialistas de esta disciplina, por cuestiones que ya se han señalado más arriba. Para el Dr Palma estas posiciones no le son ajenas y para ello como sustento a su proyecto empieza por hacer una distinción que resulta pertinente acerca del género de la novela histórica. Al respecto señala, que muchas veces suele confundirse la novela histórica con uno de sus subgéneros denominado novela de ambientación histórica, esta distinción permite el sustento para el uso de la novela histórica como recurso didáctico. De manera general señala que la novela de ambientación histórica no conserva la metodología que constituye a la novela histórica y cuya metodología la vuelve recurso didáctico confiable para su uso.

De esta manera las diferencias que establece Palma (2013) son relativas a la metodología que se utiliza para la producción de tales géneros. De manera general señala la metodología como un armazón histórico que sustenta el contenido que construye el novelista. Este armazón histórico va a construirse a partir de un proceso de investigación que conlleva a un rigor metodológico y documental en que se consultan e interpretan fuentes históricas escritas y orales. Algunas de las fuentes escritas que son consultadas son la literatura de época y la revisión de investigaciones históricas que permitan la construcción de este armazón histórico. Los testimonios orales contribuyen a comprender en un horizonte más amplio el tipo de relaciones sociales que imperaba en la época, la percepción de la vida en la sociedad o en un grupo social, sus comportamientos habituales, entre otros.

III. Metodología

En este capítulo se expone la metodología que se empleó en dicha investigación cuyo propósito es comprender las formas en que se aprende la historia de México dentro del aula y posteriormente realizar una propuesta metodológica que contribuya a mejorar el aprendizaje de lo histórico en el aula. El tipo de investigación que se eligió tiene la finalidad de comprender el fenómeno que estudiamos y que nos permita poder generar una propuesta. Este capítulo consta de cuatro apartados en los que se describe: el tipo de investigación que se adoptó; los sujetos que participaron en la investigación; el instrumento que se utilizó, su diseño, revisión y pilotaje; y, el proceso metodológico que guió el eje de la investigación.

Tipo de Investigación

El tipo de investigación al cual se recurrió es mixta—debido a los objetivos que persigue la investigación planteados en un principio— por la riqueza que representan la suma e integración de ambos enfoques. En el enfoque cualitativo, para la interpretación de los datos, se recurrió a un análisis estadístico que nos permitió identificar generalidades respecto a cómo se percibe la materia de historia y el conocimiento histórico de forma general entre los estudiantes. En el enfoque cualitativo, se recurre al método interpretativo de la investigación acción pues se pretende conocer cómo se experimentó el proceso de aprendizaje de contenidos históricos y definir a partir de ello cuales fueron los elementos que constituyeron un proceso de aprendizaje eficaz. De esta manera, se pretende que la recolección de datos cuantitativos y cualitativos permita ahondar en un fenómeno que se presenta constantemente, y al mismo tiempo complementar la información obtenida.

Asimismo el tipo de investigación se ubica en un nivel descriptivo (Jiménez, 1998, pág. 12) ya que, si bien se conocen algunos de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos, no hay un reconocimiento de aquellos elementos que contribuyen de forma positiva al proceso. De la misma forma, el estudio es transversal (Bizquerra, 2004, pág. 200) ya que la recuperación de datos se realizó en una sola ocasión, pues se pretendía registrar las experiencias de aprendizaje que los alumnos tenían previamente a la recolección, además de que durante la investigación no hubo inmersión alguna. En este estudio, no hay un seguimiento de aquello que se recopiló, pues en principio, sólo se pretende realizar una exploración sobre las actitudes que presentan los alumnos

respecto a la materia de historia de México, y reconocer las experiencias de aprendizaje que tuvieron, así como el impacto que éstas tuvieron para beneficiar o dificultar el proceso de aprendizaje.

Sujetos de investigación

La recopilación de datos se llevó a cabo en una institución privada (Preparatoria Chachapa) incorporada a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuya matrícula es de 54 alumnos en total. De los cuales, 29 constituyen el grupo de primer año, 15 el grupo de segundo año, y 10 el grupo que cursa tercer año; sólo el grupo de primer y tercer año constituyeron la muestra sobre la cual se aplicó el instrumento, debido a que fue en el grupo de segundo año donde se realizó el pilotaje. En total, y por diversas circunstancias, el instrumento se aplicó a una población total de 36 alumnos. La edad en la que oscila la mayoría de los alumnos de primero es de 16 años, mientras que la edad promedio para los estudiantes de tercer grado es de 17 años.

Para la aplicación del instrumento se les pidió a los sujetos que recuperaran la experiencia del proceso de aprendizaje de la materia de historia que habían tenido en nivel secundario, pues los alumnos de primer año, no cursan la materia de historia de México hasta segundo grado. Asimismo, con la finalidad de que se unificaran criterios respecto a las experiencias de aprendizaje, se decidió —debido a cuestiones numéricas de mayoría— que los alumnos de tercero respondieran en esa misma línea. La diferencia entre edades y otros elementos que presentan los alumnos de primer y tercer año se optó por crear dos bases de datos que arrojaran datos de acuerdo al nivel cognitivo por edad que presentaban los sujetos.

Diseño del Instrumento

El instrumento que se definió para la recopilación de datos fue un cuestionario conformado por preguntas cerradas y preguntas abiertas, siendo estas últimas las que predominaron en el instrumento. Las preguntas cerradas se ubicaron en el ámbito de las actitudes y su medición se llevó a cabo a través de una escala Likert, que permitió identificar la sensibilidad de los alumnos frente a la materia de historia. Otro tipo de preguntas cerradas que también constituyeron el cuestionario fueron de tipo binomio, es decir, sólo se solicitaba un sí o un no por parte del estudiante. Las preguntas abiertas fueron orientadas a recuperar la diversidad

de experiencias que podrían presentar los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje de contenidos históricos.

El instrumento se constituyó de 33 reactivos, de los cuales 16 son ítems que se evalúan a partir de la escala Likert y de respuestas cerradas; los 17 restantes integran preguntas abiertas. Las categorías a partir de las cuales se construyó el instrumento son tres: perfil general del estudiante, actitudes, y, aprendizaje de la historia. La primera está orientada obtener datos generales de los sujetos que participan en la investigación y en la que se agrupan datos como género, edad y grado. La segunda tiene como objetivo medir las actitudes que presenta el estudiante respecto a la materia de historia y al contenido histórico, las subcategorías que la integran son: el gusto, el interés, la utilidad la relevancia, y el propósito de la materia. La tercera categoría tiene como objetivo indagar las experiencias de aprendizaje respecto a contenidos históricos que han tenido los estudiantes dentro del aula, algunas de sus subcategorías que la integran son: los instrumentos, las estrategias, los productos, los factores de evaluación, los elementos y periodos que mayor dificultad de aprendizaje presentan para los estudiantes, entre otras.

En un primer momento el instrumento fue revisado por el comité tutorial para su aprobación, posteriormente el instrumento fue revisado por cinco expertos que aportaron sugerencias a la elaboración del mismo. Dos de los revisores elegidos son expertos en el tema de cuestiones históricas, es decir son egresados de la Licenciatura en Historia y con posgrados en el ámbito de la educación, además y muy importante que ambos han trabajado sobre estudios que recaban la opinión de estudiantes y docentes. Dos de los revisores son expertos en la aplicación de propuestas pedagógicas, ambos son egresados de la Licenciatura en Filosofía y con posgrados en el ámbito de la educación, además de que cuentan con experiencia en la aplicación de estrategias para la mejora de procesos educativos. Finalmente, uno de los revisores es experto en el ámbito de la redacción, y su contribución permitió que la redacción de las preguntas fuese adecuada para el nivel educativo en el que se iba a recopilar la información.

Procedimiento de aplicación del instrumento

Posteriormente a la revisión del instrumento por los expertos, se realizó el pilotaje en el grupo de segundo año, después del pilotaje se eliminó un ítem, por considerarlo repetitivo para los estudiantes; este reactivo refería a la subcategoría de evaluación. Después de la revisión del pilotaje se procedió a la recopilación de datos en los grupos de primero y tercer año simultáneamente.

IV. Interpretación y discusión de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados que arrojó la aplicación del instrumento en estudiantes de nivel medio superior sobre las actitudes y opiniones que tienen sobre la materia de historia y el saber histórico; y la recuperación de información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del conocimiento del pasado en el aula. El análisis se estructura a partir de las cuatro variables con las que se construyó el instrumento para esta investigación, cada una con diferentes indicadores. La primera que se aborda corresponde a los datos generales de los participantes; ésta presenta indicadores como sexo, edad y grupo. La segunda refiere a las actitudes que presentan los alumnos frente al conocimiento histórico, esta variable tiene indicadores como gusto/disgusto e interés/desinterés. La tercera variable aborda las opiniones de los alumnos respecto a la materia de historia; esta la constituyen indicadores como utilidad, relevancia y propósito de la misma. Finalmente, la última y cuarta variable rescata las experiencias de aprendizaje en el aula que los alumnos tuvieron en la materia de historia.

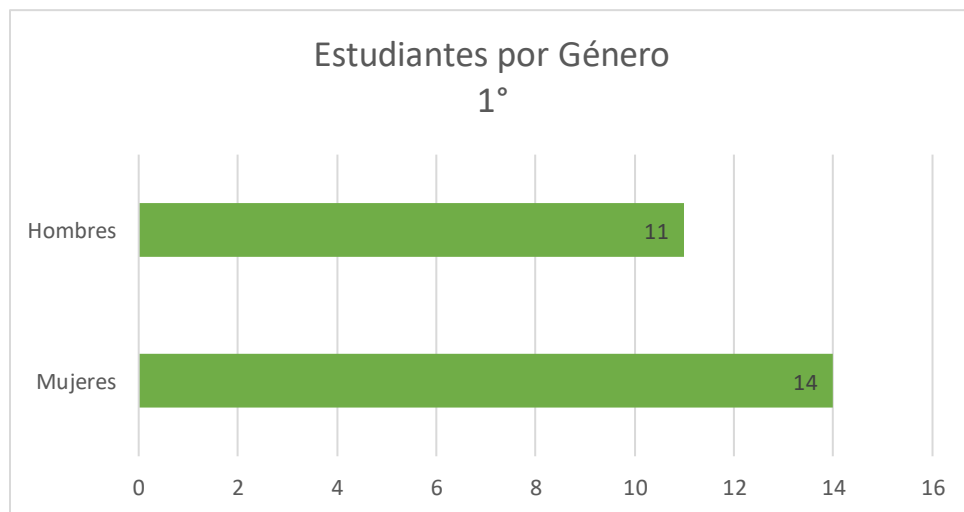
4.1 Variable Datos Generales

En la variable de Datos Generales se buscó agrupar información básica de los estudiantes que nos ayudará a contextualizar sus respuestas y el nivel cognitivo reflejado en cada una de ellas. Esta variable se integró a partir de tres indicadores: sexo, edad y grupo. En el primer indicador se buscó establecer el sexo de los integrantes con la finalidad de cruzarlo con el segundo indicador, esto por las características que presenta el grupo de 1er año; el cual está conformado por individuos que, de acuerdo a su edad, ya podrían estar en otros grados más altos. El segundo indicador era de suma importancia ya que este podría ayudarnos a contextualizar las respuestas de los participantes de acuerdo al nivel cognitivo según la edad. Finalmente, el tercer indicador nos permite separar las respuestas de los estudiantes de acuerdo al grupo en el que se encontraban, este indicador al igual que el segundo nos va a permitir contextualizar las respuestas no sólo en base a la edad de los alumnos sino también a partir de comprender que ellos ya poseen una experiencia de aprendizaje en la materia de historia a nivel medio superior. A continuación se presentan, por grupo, los datos generales de los estudiantes que participaron en ésta investigación.

4.1.1 Variable Datos Generales: 1er Año.

El primer ítem del cuestionario tuvo como objetivo indagar el género de los estudiantes que decidieron participar en la investigación a partir de contestar el cuestionario que se les aplicó. El instrumento se otorgó a la totalidad de los estudiantes que integraban el grupo de 1er año, sin embargo, no todos decidieron contribuir a la investigación, algunos estudiantes contestaron menos de una cuarta parte del conjunto de preguntas que se les presentó. Las pruebas que no fueron contestadas en su totalidad se descartaron para su análisis debido a que no permitían la obtención de información substancial necesaria para generar comprensión sobre las respuestas. Cuando se llevó a cabo la recuperación de información a través de los estudiantes, el grupo de 1er año sumaba 30 individuos, de los cuales solamente se recuperó la participación de 25 alumnos, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1 Estudiantes por Género 1°

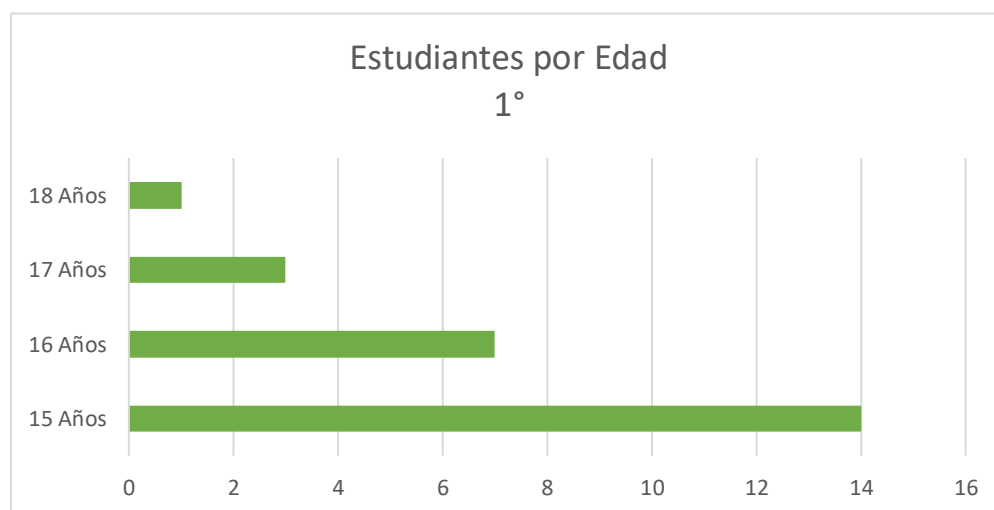


Durante la aplicación del instrumento el grupo de 1° contaba con una totalidad de 16 hombres y 14 mujeres, sin embargo, la Figura 1 sólo presenta la totalidad de los participantes. De acuerdo a ello, se puede observar que aquellos que decidieron no participar en el estudio

realizado fueron en su totalidad hombres, seis de ellos se negaron a responder el cuestionario por considerarlo como trabajo innecesario de la clase.

Respecto a la edad de los participantes se encontró una diversidad dentro del rango de años en la que oscilan los integrantes del grupo de 1er año. En la Figura 2 puede observarse como 14 alumnos de los 25 que se entrevistaron, se encuentran en un rango de 15 años, edad habitual en la que se espera que los estudiantes inicien sus estudios de nivel medio superior. El segundo gran grupo de estudiantes oscila alrededor de los 16 años; y finalmente un grupo minoritario de estudiantes tiene una edad superior a los 16.

Figura 2 Estudiantes por Edad 1°

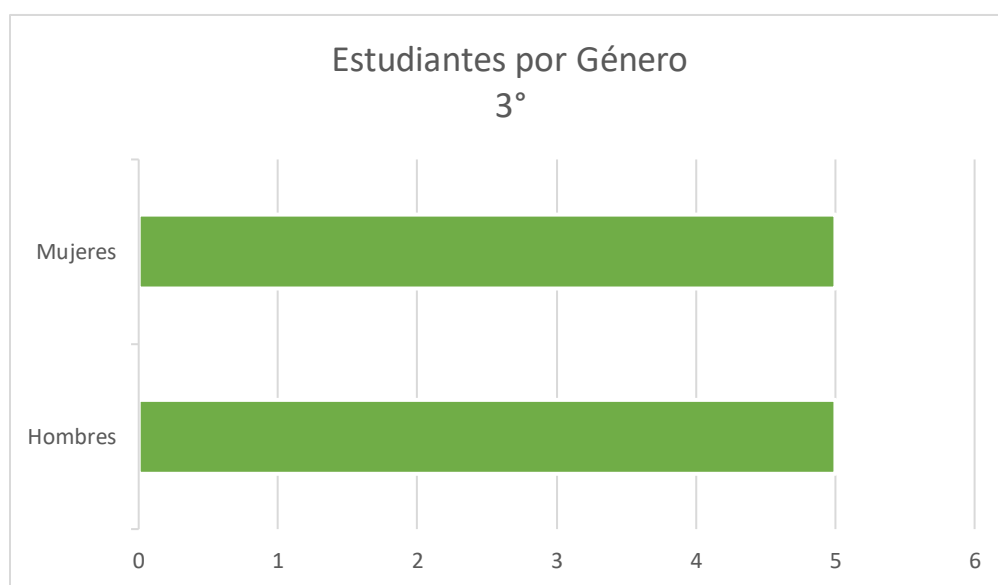


En los estudios que se han realizado sobre la comprensión de tiempo histórico, se ha concluido que un factor determinante para la generación de un pensamiento histórico es la edad. Así entre menor edad tenga un individuo mayor dificultad tendrá para abstraer realidades pasadas, sin embargo, también se ha encontrado que pese a que la edad es un elemento clave en la comprensión del pasado, también hay otros elementos que influyen de forma directa en el procesamiento del conocimiento histórico.

4.1.2 Variable Datos Generales: 3er Año.

La Figura 3 representa la totalidad del grupo de 3er año, misma totalidad que contribuyo a la investigación que se presenta. Aquí puede observarse como el grupo se integra de 10 estudiantes, de los cuales cinco son mujeres y cinco hombres. A diferencia del grupo de 1° todos contribuyeron a responder el cuestionario que se les presentó.

Figura 3 Estudiantes por Género 3°

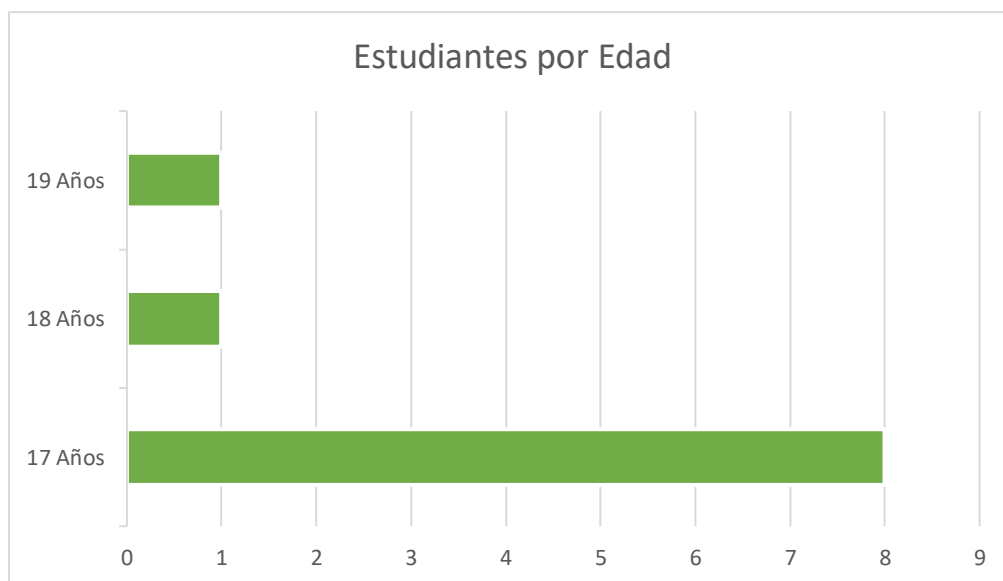


El número de estudiantes que integra el grupo de 3ro nos habla de un factor —que en ésta investigación no se aborda, pero que de igual forma tiene una relevancia para el ámbito educativo y social, e inclusive para los objetivos indirectos de la propuesta que aquí se elabora— clave en la educación: la deserción. Originalmente este grupo estaba compuesto por 25 estudiantes, y actualmente sólo son diez integrantes la totalidad del grupo. El fenómeno de la deserción, entre los muchos factores de los que se alimenta, tiene una relación entre el repertorio de conocimientos que los estudiantes adquieren en el aula y la utilidad de estos en la vida cotidiana. Es posible que el repertorio no sea el problema, sino la forma en

como estos son presentados ante los estudiantes, lo que delimita su aplicación en la cotidianidad.

Respecto a la edad que presentan los estudiantes del grupo de tercero se observa una casi homogeneidad en el rango de años en la que oscilan los integrantes de este grupo, contrario a lo que sucede en el grupo de primer año. A excepción de dos participantes, el resto del grupo tiene una edad de 17 años, lo que nos habla de su constancia en los estudios.

Figura 4 Estudiantes por Edad 3°



Como se ya se señaló anteriormente, la edad es un factor clave para la comprensión del saber histórico, sin embargo, el grupo de tercer año presenta una característica que no tiene el grupo de 1er año: la experiencia escolar respecto a la materia de historia de México en este nivel educativo. En el análisis que se presenta habrá que tomar en cuenta esta experiencia de aprendizaje para comprender como impacta a sus respuestas en todo el instrumento.

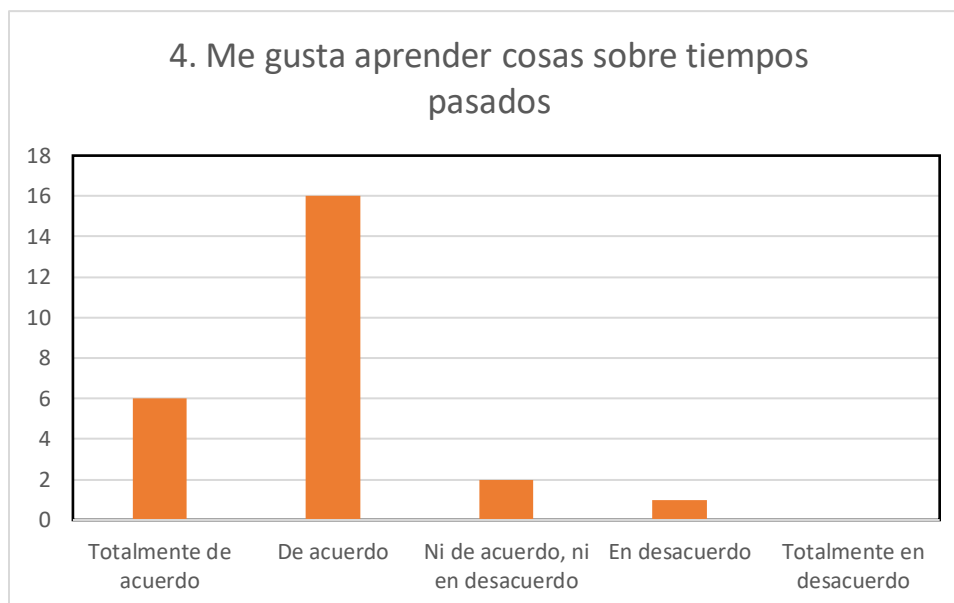
4.2 Variable 2: Actitudes sobre el conocimiento histórico

Uno de los principales objetivos del instrumento fue indagar sobre la actitud predominante que presentan los estudiantes sobre el conocimiento histórico y su aprendizaje no sólo en el aula sino en condiciones comunes. Identificar las conductas frente al saber del pasado y hacia su adquisición va a permitir orientarnos sobre la disposición que tienen los estudiantes frente al aprendizaje histórico en el aula, y si esta actitud es positiva, negativa o neutra. Partimos de la premisa que toda actitud refleja una predisposición aprendida, la cual se construye a partir de experiencias previas y de las condiciones socio-culturales que mediaron la relación entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente. Por tanto, esta actitud-predisposición refleja en cierta medida las cualidades de las experiencias que refieren al aprendizaje del pasado y de cómo se concibe este, refiere a una cultura histórica y la construcción de ésta. De esta manera, ésta primer variable busca medir cual es la cualidad primaria en la relación que se establece entre los estudiantes y el conocimiento histórico en primera instancia, a través de una escala Likert que nos permita distinguir los rangos de una actitud favorable y entre aquellas que no lo son tanto.

4.2.1 Indicador: Gusto/Disgusto

El primer indicador que integra esta variable va a ser aquel que se refiere al Gusto/Disgusto., el cual refiere a la actitud que presentan los estudiantes frente al conocimiento histórico y más precisamente a la adquisición del mismo. De esta manera, una de las afirmaciones que abre el cuestionario busca reconocer la disposición que muestran los alumnos frente al aprendizaje de realidades pasadas. La Figura 5 muestra los resultados obtenidos respecto a la aseveración “Me gusta aprender cosas sobre tiempos pasados”.

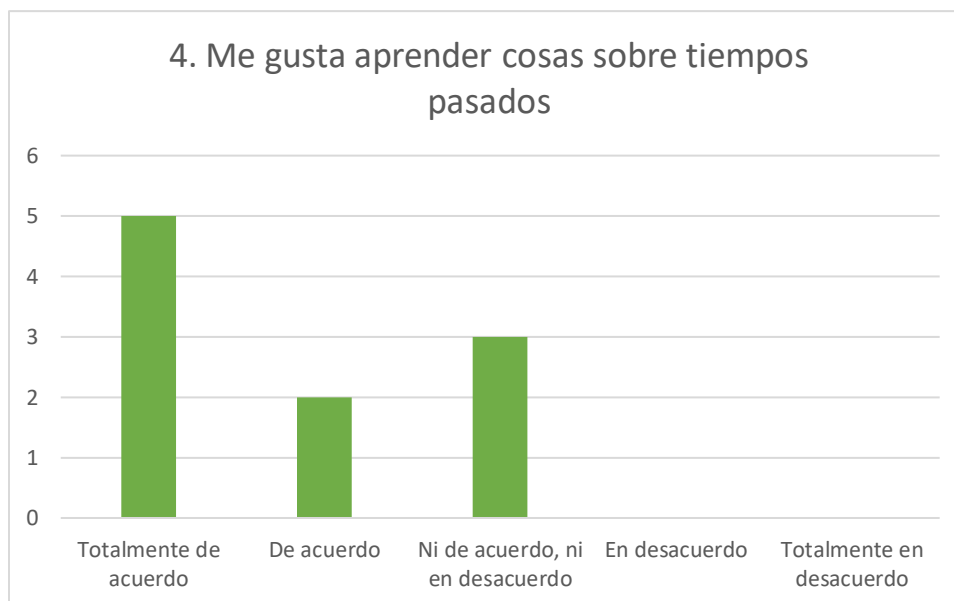
Figura 5 1° Indicador Gusto/Disgusto



En la Figura 5 se puede ver que de los 25 estudiantes encuestados, 16 se mostraron dispuestos al aprendizaje del pasado en un nivel medio-alto; sólo seis, se mostraron totalmente de acuerdo con dicho enunciado; a dos de ellos les parece indiferente aprender cosas sobre el pasado; y, sólo uno de ellos se muestra inconforme respecto a aprender este tipo de cuestiones.

De esto puede deducirse que gran parte de los jóvenes que están cursando el primer año de preparatoria están interesados en el aprendizaje de cuestiones pasadas, lo cual implica que el proceso de aprendizaje en la materia de historia puede obtener resultados con mayor eficacia debido a esta disposición que presenta la mayoría de los alumnos. Asimismo, esta actitud que presentan los estudiantes —en general favorable— respecto a que si disfrutan aprender cuestiones sobre tiempos pasados también puede reflejar experiencias de aprendizaje positivas dentro del aula o fuera de ella.

Figura 6 3° Indicador Gusto/Disgusto

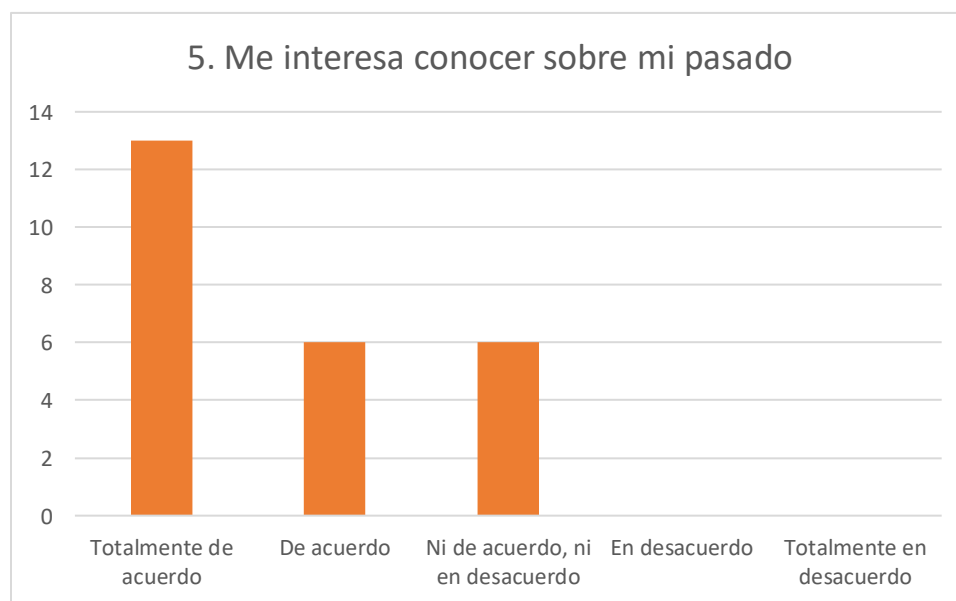


Para el caso del grupo de tercer año, el mismo indicador va a reflejar cuestiones ligeramente diferentes en comparación al grupo de primer año. Respecto a este indicador, 5 de 10 alumnos están totalmente de acuerdo en que les gusta aprender sobre el pasado, solo dos dicen estar de acuerdo, y a tres de ellos no les es de su interés. Por lo que se puede inferir a partir de ello que la historia como saber sólo para algunos aporta cuestiones que les parecen interesantes, mientras que para otros no encuentran ningún beneficio en la adquisición de este tipo de conocimiento. Lo anterior puede llevar a preguntarnos a que se debe que los estudiantes perciban el conocimiento histórico como un saber que puede ser opcional y que no tiene alguna validez en su historicidad. Algo que debe resaltarse es que, para el momento en que se realizó la aplicación del instrumento, los alumnos de tercero ya tenían definido al menos las áreas de conocimiento a las que pretenden ingresar al salir de la preparatoria. Esta característica nos refleja la posibilidad de que el conocimiento histórico impacte o no en su formación profesional, y por ende en sus actividades personales.

4.2.2 Indicador: Interés/Desinterés

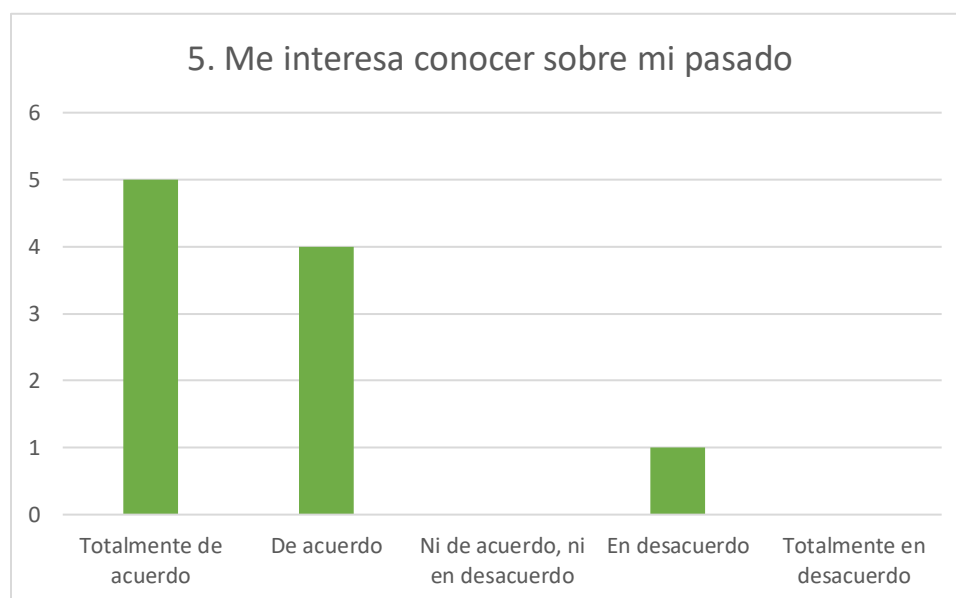
El indicador que se presenta a continuación también forma parte de la variable de las actitudes y este se orienta a medir el interés que tienen los estudiantes por aprender cuestiones sobre su pasado, así, mientras el primero se orientaba a saber si estaban interesados en aprender sobre realidades pasadas de manera general, este se orienta a reconocer cuan interesados están sobre su realidad pasada más cercana. El objetivo de este indicador es medir el grado de interés que presentan los alumnos sobre su pasado cercano, en un aspecto más profundo es indagar sobre el grado de interés que tienen los alumnos por conocer los hechos que los construyeron en los seres sociales que actualmente son, y si reconocen este interés por la importancia del pasado sobre su presente o solamente lo perciben como un mero interés. Asimismo conocer esto permite orientarnos sobre el grado de conciencia que tienen los alumnos respecto a la relación que se establece entre su pasado, su presente y su posible futuro, y cómo esta relación temporal e histórica determina en mayor o menor medida las decisiones que toman para sí mismos. Para ello, se les presenta la afirmación “Me interesa conocer sobre mi pasado”, de la cual se obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 7 1° Indicador Interés/Desinterés



La Figura 7 evidencia los resultados obtenidos en el grupo de primer año respecto al indicador Interés/Desinterés en la variable que corresponde a las actitudes. En ella puede observarse que 19 de los 25 estudiantes encuestados tienen un interés por su pasado, sin embargo para seis alumnos el acto de aprender sobre su pasado le es indiferente.

Figura 8 3° Indicador Interés/Desinterés

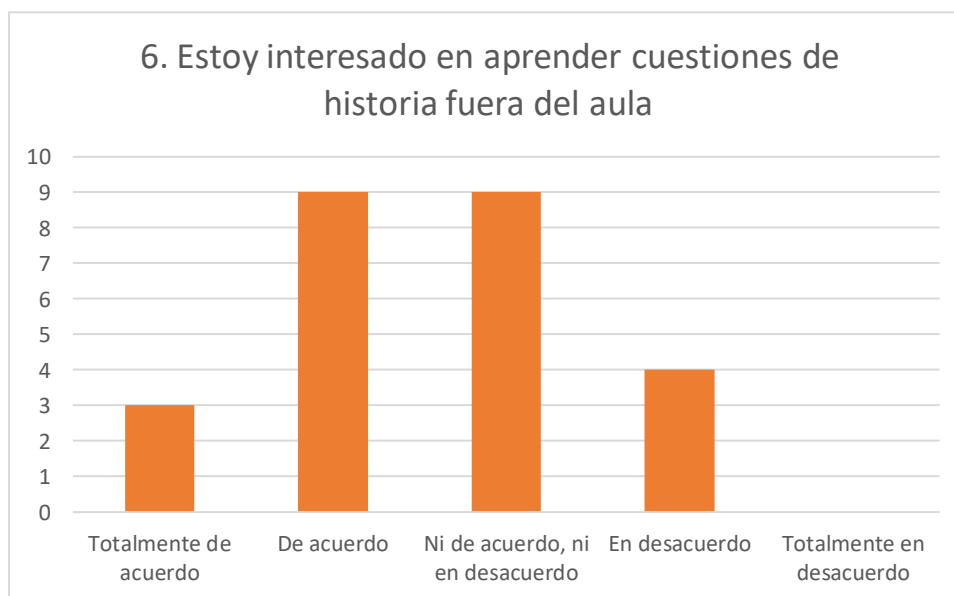


El grupo de tercer año, en su mayoría, muestra un interés por aprender cuestiones de su pasado. En comparación con el grupo de primer año, los jóvenes de tercero parecen mostrar una conciencia mayor sobre el peso que tiene el pasado sobre cuestiones del presente. Es posible que esta conciencia esté relacionada con la edad, pero sobre todo con la experiencia de aprendizaje de contenidos históricos en el aula y fuera de ella. Hay que subrayar que los alumnos de primer año, aún no han tenido una experiencia de aprendizaje sobre la materia de historia a nivel medio superior y que sólo poseen sus experiencias previas escolares y aquellas que su entorno les haya podido proporcionar. Mientras que, los alumnos de tercero ya han podido acercarse a otras formas del conocimiento histórico a partir de su paso en el nivel medio superior.

4.2.3 Indicador: Interés/Desinterés

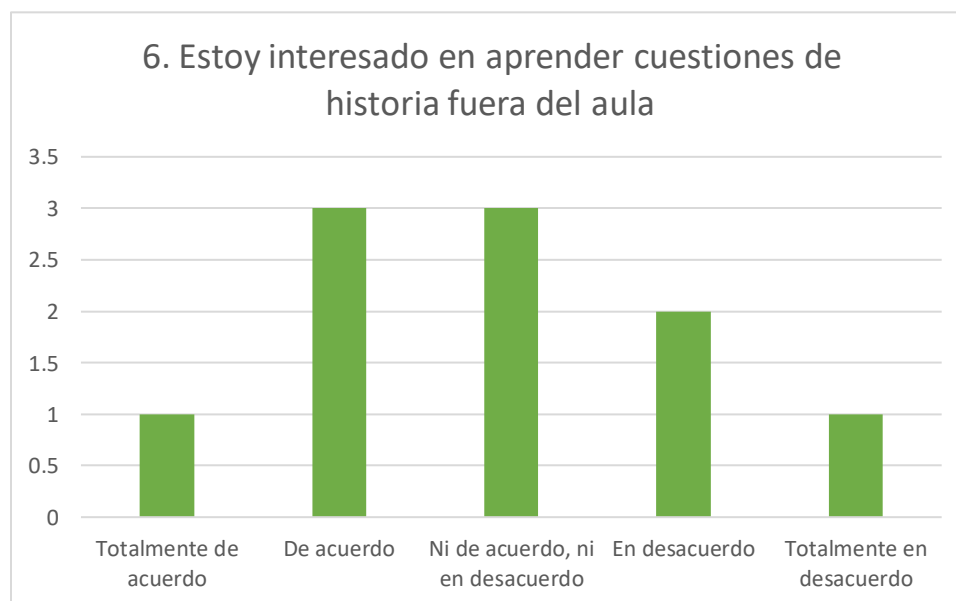
El siguiente indicador refiere al interés que tienen los alumnos para aprender cuestiones de historia fuera del aula, es decir por cuestiones que pertenecen al pasado pero que ya han sido sistematizadas a partir de la disciplina y por profesionales. Este indicador refiere no solo al gusto, sino al interés que el alumno presente por conocer más sobre el pasado fuera de ambientes tradicionales como lo es la escuela. El objetivo de este indicador es medir cual es el grado en que los alumnos pueden iniciar una investigación sobre cuestiones históricas por su cuenta, es decir, que tan interesados están en conocer sobre el pasado en general, lo cual puede estar determinado por cuan atrayente les resulta o no la historia como saber. Las siguientes figuras evidencian gráficamente el grado de interés de los alumnos por el saber histórico fuera del aula.

Figura 9 1° Indicador Interés/Desinterés



La Figura 9 evidencia cuan realmente están interesados los estudiantes por aprender cuestiones históricas. Para el grupo de primer año se observa que menos de la mitad de los estudiantes —12 de 25— que accedieron a participar en la investigación están interesados en aprender historia por su cuenta. Incluso el número que afirmó estar interesado solo una pequeña parte de el —3 de los 12 que afirmaron estar interesados— se encuentra completamente de acuerdo en realizar una investigación de este tipo. La otra gran mayoría —13 de los 25— no están interesados en investigar cuestiones históricas, inclusive para algunos este tipo de actividades no son de su interés. Es importante comprender que están entendiendo ellos por historia, pues cuando se les pregunta sobre cuestiones del pasado la mayoría afirma que le agrada aprender sobre ello, sin embargo cuando se utiliza la palabra historia ellos parecen relacionarla con algo distinto a lo que se concibe como cuestiones pasadas.

Figura 10 3° Indicador Interés/Desinterés



La Figura 10 muestra los resultados que arrojó este ítem en el grupo de tercero, estos son muy parecidos a los que presentó el grupo de primero, aunque el número de individuo

varía entre un grupo y otro, los resultados son muy similares en términos porcentuales. Al igual que en el grupo de primer año, menos de la mitad de los estudiantes —cuatro de diez— se encuentran interesados en emprender un trabajo de este tipo por iniciativa propia, tres de los diez estudiantes se muestran indiferentes y otros tres se muestran en desinterés por estas actividades. Esto es de suma importancia, pues indica que un porcentaje mayoritario, al concluir este nivel educativo, probablemente no sostendrá una relación con el conocimiento histórico formal, lo que conduce a un nulo impacto de investigaciones con rigor científico en la vida social.

4.3 Variable 3: Opiniones respecto a la materia de Historia de México

La variable tres busca indagar sobre las opiniones que predominan en los estudiantes respecto a la materia de historia, para ello los indicadores que la constituyen son utilidad, relevancia y propósito. Se pretende medir a partir de una escala Likert cuan útil les resulta a los alumnos los contenidos que se imparten en la materia y su impacto en la vida cotidiana, aquí se debe subrayar que lo que se pretende es conocer la percepción de los estudiantes y a partir de ello buscar comprender tal concepción. Recuperar tal juicio es de vital importancia para comprender por qué no hay un impacto de la historia en la vida social de las naciones e identificar a partir de que hechos, acciones u otros se ha construido tal juicio. Rescatar las opiniones de los estudiantes sobre la materia puede arrojar luz sobre la idoneidad de los métodos, las formas, los medios a partir de los cuales se presenta el conocimiento histórico. A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron en esta variable.

4.3.1 Indicador: Utilidad/No Utilidad

El primer indicador que compone la variable que refiere a las opiniones es el de Utilidad/No Utilidad, el cual busca indagar sobre cuán útil perciben los estudiantes a la materia de Historia de México, es decir sobre la funcionalidad que esta presenta en sus entornos cotidianos. A partir de este indicador se pretende reconocer el impacto que tienen los contenidos que se imparten en el aula en la materia de Historia de México en la vida cotidiana de los alumnos, se busca identificar si ellos perciben una relación de utilidad entre estos dos objetos de estudio. En otras palabras, es comprobar si el contenido que se imparte en este curso puede

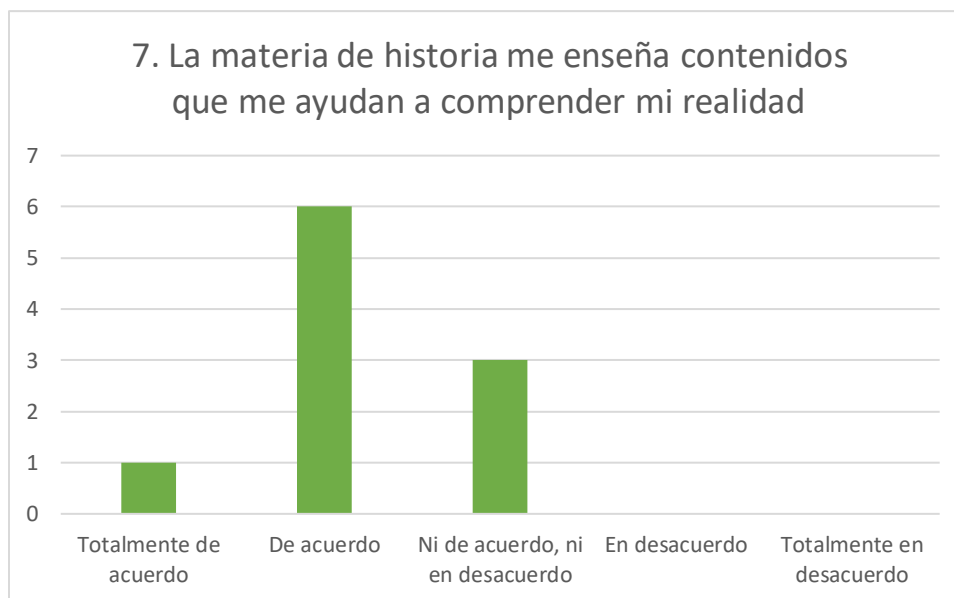
ser utilizado en acciones cotidianas, como lo es la interpretación de su entorno. Las figuras que se presentan evidencian los resultados.

Figura 11 1° Indicador Utilidad/No Utilidad



De acuerdo a los resultados que se obtuvieron en este indicador, en la figura 11 se observa que una gran parte de los estudiantes del grupo de primer año consideran que los contenidos que se imparten les permiten comprender su entorno más cercano. Poco más de dos terceras partes de los alumnos —17 de 25— consideran que los contenidos históricos que se les imparten los ayudan a comprender su entorno; seis de los 25 estudiantes consideran que lo que aprenden en la materia de historia no tiene inferencia alguna en como ellos interpretan su realidad; y, sólo dos de 25 parecen estar en desacuerdo respecto a esta afirmación.

Figura 12 3° Indicador Utilidad/No Utilidad



En la figura 12 se muestran los resultados que se obtuvieron en el grupo de tercero respecto al indicador Utilidad/No Utilidad, de los cuales se desprende la siguiente información. Uno, de los diez estudiantes encuestados afirmó en su totalidad que los contenidos que se le impartieron lo ayudaron a comprender su entorno; seis de ellos consideraron estar parcialmente de acuerdo en la aseveración que se les presentó; y tres de ellos coincidieron en que lo que aprendieron no tiene ninguna inferencia en como conciben su realidad.

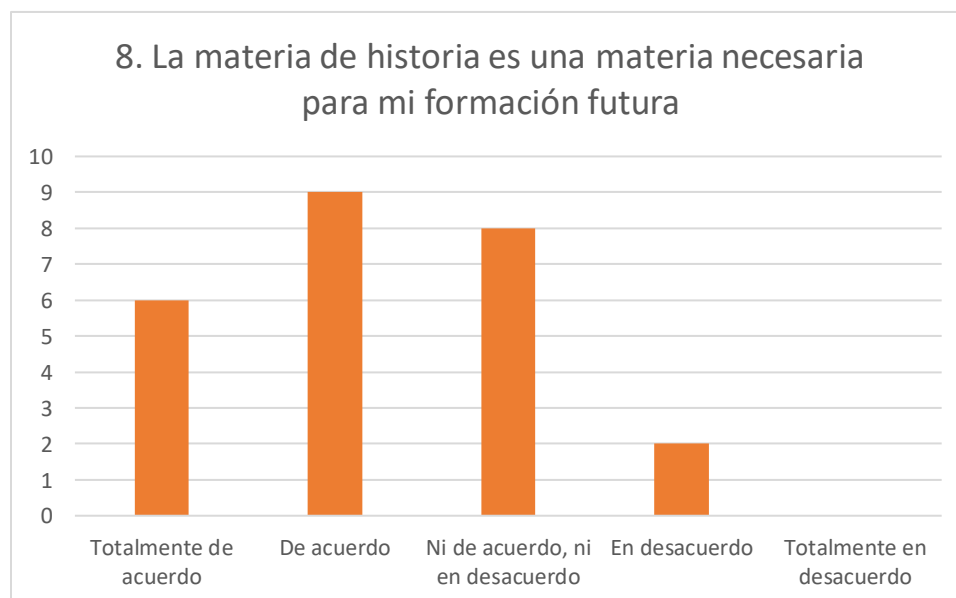
4.3.2 Indicador: Relevancia/No Relevancia

El indicador que aquí se presenta se relaciona con la opinión de los estudiantes en referencia a la relevancia o no que tiene el conocimiento histórico para su formación. Este indicador mide desde la opinión de los alumnos cuan relevante se presenta la historia como saber para la formación integral de los mismos. Mediante este indicador se pretende identificar el papel en el que sitúan a la historia como saber los alumnos, frente a otros saberes, es decir, el lugar que ocupa la historia —desde la mirada de los estudiantes— frente a otras materias que se les imparte. También se busca identificar si ellos consideran importante este saber o no y

sobre todo comprender en base a que ellos asignan ésta relevancia. Este indicador va a abarcar tres ítems del cuestionario y se presenta en preguntas con respuesta múltiple y abierta, que permitan tener parámetros pero que también otorguen al estudiante la libertad de expresar el porqué de estos parámetros.

El primer ítem que conforma este indicador se mide bajo una escala Likert a cinco niveles a partir de la afirmación “La materia de historia, es una materia necesaria para mi formación futura”, este ítem permite medir cuán importante consideran los alumnos al saber histórico en su formación futura. Se busca reconocer el papel que se le otorga al saber histórico, de manera general, en el imaginario de los estudiantes y el parámetro que se le asigna.

Figura 13 1° Indicador Relevancia/No Relevancia.



La figura 13 presenta los resultados obtenidos en el grupo de primer año en el ítem 8, del cual se desprenden los siguientes resultados. Se puede observar en ésta figura cuan necesaria consideran estudiantes la materia de historia para su formación futura, este concepto va a entenderse como sinónimo de formación integral, es decir, la formación

profesional y no profesional que conforme al estudiante como persona. Así, para algunos estudiantes —6 de 25— la materia de historia es totalmente necesaria; para otros —9 de 25— la consideran necesaria sólo parcialmente; para unos más —8 de 25— consideran que la materia de historia no es necesaria para su futuro; y, finalmente 2 de 25 consideran no estar de acuerdo en que la historia es una materia necesaria para su formación futura. Sin embargo, cuando se les pregunta a los alumnos si la Historia es un saber necesario en su formación actual estas fueron las respuestas que se obtuvieron:

Figura 14 1° Saber histórico y relevancia en la formación académica



La figura 18 muestra los resultados que se obtuvieron cuando se les cuestiono a los estudiantes si consideraban relevante el saber histórico para su formación, a lo que la mayoría contesto que sí. Sin embargo, en las preguntas abiertas no pudieron explicar cómo y de que formas este era relevante. Algunos sólo mencionaron que su relevancia radicaba en que este permitía tener más conocimientos, a continuación se enlistan algunas de las respuestas que dieron y que se presentaron con mayor frecuencia.

Respuestas que tuvieron un SÍ por respuesta:

- Puedes saber por lo que México paso, por cosas buenas y malas.
- Conoces acerca de tu pasado.
- Así sabemos lo que pasó hace mucho tiempo.
- Para no repetir un pasado tan trágico como el de unos años anteriores.
- Es necesario que yo aprenda porque necesito saber sobre todos los hechos.
- Porque es algo que todos debemos saber.
- Es importante conocer los hechos históricos del mundo, de mi país o de mi estado.
- Puedo aprender muchas cosas sobre el pasado y ver como era antes todo, lo que ahora no tenemos.
- Es necesario saber la historia de tu país porque sería muy penoso que algún turista te pregunte sobre la batalla de Puebla y no sepas contestar.

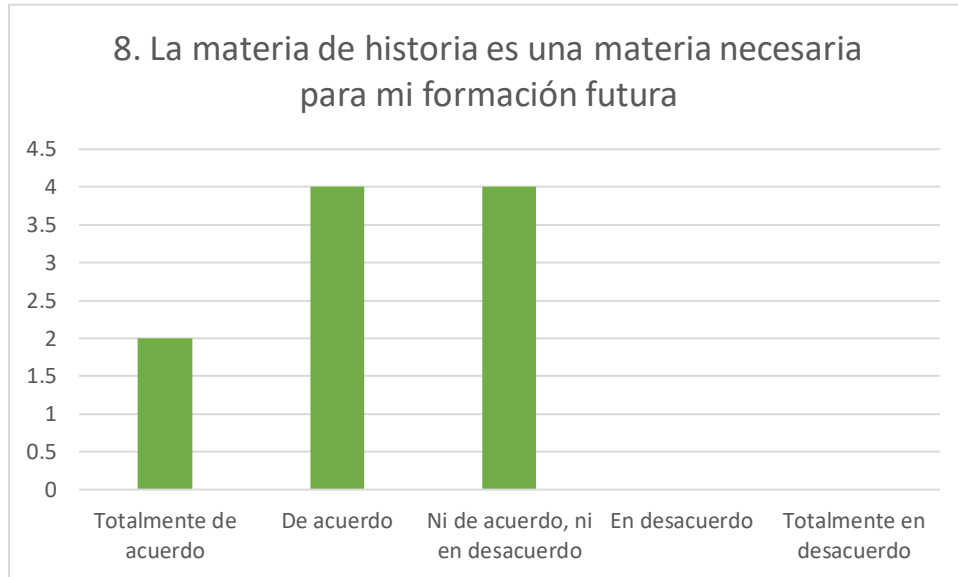
De acuerdo a estas respuestas se puede observar como aquellos jóvenes que consideran importante el saber histórico, no tienen muy claro para que les puede servir este, o cómo es posible darle un uso. Por el contrario a continuación se enlistan las respuestas más frecuentes de los alumnos que consideran que la historia no es relevante para su formación.

Respuestas que tuvieron un NO por respuesta:

- Porque no es muy utilizada en la vida cotidiana.
- Porque casi no se utiliza.
- Al parecer no hay carrera donde tengas que emprender los conceptos de historia, a menos que sea la especialización de historia.

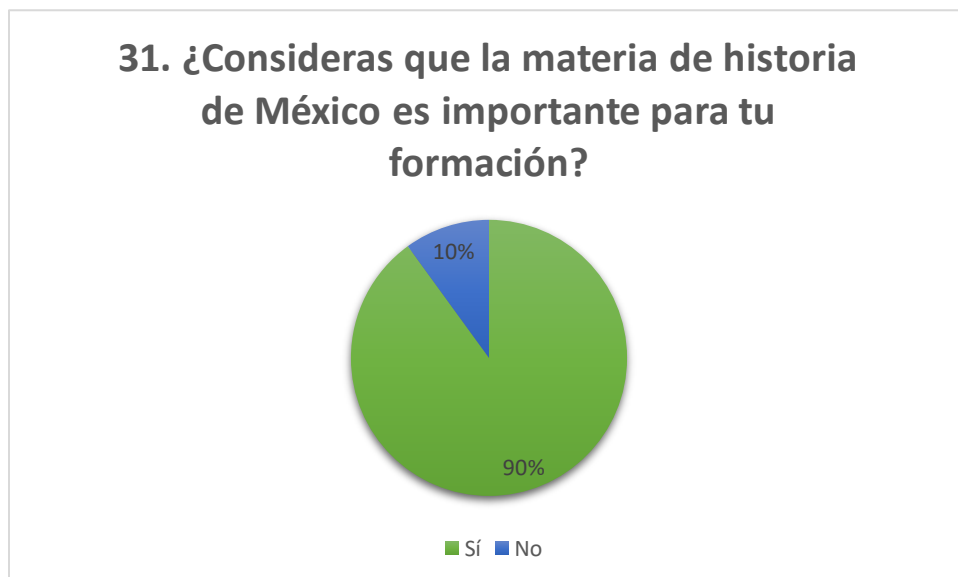
Los alumnos que señalaron que la historia no era relevante para su formación argumentaron que en la vida cotidiana no era posible su utilidad. De forma más grave otros señalaron que no hay una carrera que requiera este tipo de formación. Puede señalarse este tipo de concepciones propias de la edad, pero también propias de una cultura en donde el conocimiento del pasado ha sido mitificado como un saber que permite adornar a las personas sin que este sea realmente útil.

Figura 15 3° Indicador Relevancia/No Relevancia.



La figura 14 muestra los resultados que se obtuvieron del grupo de tercero a la variable Relevancia /No relevancia. De lo cual se puede deducir que hay un número mayoritario de alumnos que consideran a la historia como un saber necesario para la formación como futuros profesionistas, sin embargo también hay un número de alumnos importante que considera que la materia de historia no aporta ni disminuye a su educación.

Figura 16 3° Indicador Relevancia/No Relevancia.



Como se puede observar en la figura 16 la mayoría de los estudiantes de tercer año consideran que la materia de historia es importante para su formación —puede señalarse que ellos entienden que esta pregunta se refiere al tiempo presente y no futuro como la anterior.

4.3.3 Indicador: Objetivo/Propósito

Se les pregunto a los estudiantes sobre lo que ellos consideraban era el objetivo principal de la asignatura de Historia de México, a lo cual se obtuvieron respuestas de tipo diversas que se enlistan a continuación:

Respuestas a la pregunta “*Para ti, ¿Cuál consideras que es el propósito de la materia de historia de México?*”

Tabla 1 Respuestas al Item 32

Respuestas de alumnos	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber qué fue lo que formo parte del pasado y lo que nos ayudó a tomar mejores decisiones. • Saber el pasado de mi país y no cometer errores como los de los políticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender más sobre los antepasados, sobre nuestra identidad y nuestras celebraciones. • Aprender de la historia a fondo. • Dar a conocer, de forma fundamental y correcta a cada ciudadano para que sepa la historia de donde proviene. • Conocer nuestra cultura y ante pasados. • Comprender los hechos históricos que marcaron a México y tener un poco de conocimiento sobre México.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer a fondo los hechos históricos, las causas y consecuencias que trajeron algunos sucesos que marcaron a México. • Comprender los hechos históricos que marcaron a México y tener un poco de conocimiento sobre México. • Aprender más, tener sabiduría sobre historia y saber contestar cuando alguien te pregunte sobre ese tema. • Saber tu pasado y comprenderlo. • Enseñarte la historia de tu país. • Enseñar los acontecimientos pasados más importantes.
--	--

Las respuestas se agrupan principalmente en dos tendencias: la primera y que se repite con mayor frecuencia es la que señala a la historia como una materia cuyo objetivo es la acumulación de saberes acerca del pasado; la segunda y que se repite mínimamente es la propensión a mirar este saber cómo un elemento necesario para ayudarnos a tomar mejores decisiones en nuestra vida y para no cometer errores similares a los cometidos. Esto permite observar, justamente, las dos predisposiciones que habitualmente se encuentran a nivel social respecto al conocimiento de tipo histórico.

4.4 Variable 4: Experiencias de aprendizaje del conocimiento histórico en el aula.

La variable cuatro tiene como propósito indagar de manera general la forma en que los alumnos percibieron la enseñanza en la materia de Historia de México en la secundaria, con la finalidad de contextualizar sus respuestas. Esta variable se integra de siete indicadores los cuales son: una descripción general de cómo ha recibido la enseñanza de la historia en el aula; indicar los instrumentos utilizados para aprender la historia mexicana; las estrategias

que el alumno percibió durante clases; los productos realizados por el alumno; los factores que se toman en cuenta para la evaluación; las actividades fuera y dentro del aula que realizaba el alumno; y la facilidad o dificultad de comprensión de determinados elementos y periodos de la materia de historia.

4.4.1 Indicador: Formas de enseñanza de la historia en el aula.

Como ya se ha señalado, la forma en que se enseña cumple —aun cuando esto no se pretenda— con objetivos que casi nunca se enuncian. Cuando les preguntamos a los alumnos sobre los procedimientos que realizaba el profesor para enseñarles la materia se obtuvieron respuestas que se agrupaban bajo tres directrices en las cuales se resume —aunque no del todo— la didáctica de la que hace uso el docente. La primera forma didáctica que se identifica con mayor frecuencia fue hacer uso de Técnicas de Exposición, donde el alumno es el encargado de buscar la información que va a ser presentada ante el grupo además de la organización de esta. La segunda forma didáctica que predomina en menor medida es la Técnica de Síntesis, en la cual los alumnos deben realizar resúmenes a partir de la lectura de textos —que provienen por lo general de los libros de texto designados por las autoridades educativas. La tercera y que se presenta con menor frecuencia es aquella en donde predomina la explicación del profesor a los alumnos respecto a los temas abordados y en donde el texto se deja parcialmente supeditado a la misma.

Las formas que a partir de la descripción de los alumnos señalan dos posturas parcialmente radicales. Por una parte se observa que, las dos primeras técnicas que se utilizan con mayor frecuencia posibilitan al alumno a presentar interpretaciones de otros, aunque la lógica de como ordenarlas haya sido del alumno, por otra parte la tercera técnica no permite al alumno ni generar interpretaciones, y débilmente acomodar la información recibida, aunque si le posibilita a asumir determinadas lógicas de interpretación. De acuerdo a lo anterior se percibe la necesidad de establecer una didáctica que le permita al alumno a generar interpretaciones y a que estas sean contextualizadas. Asimismo, cuando se les pregunto a los alumnos si esta forma de enseñanza respondía a las necesidades de aprendizaje se obtuvieron los siguientes porcentajes.

Figura 17 1° Formas de enseñanza de la historia



La figura 14 muestra los resultados que se obtuvieron a partir de cuestionar a los alumnos sobre la forma de enseñanza que tuvieron en secundaria y si esta les permitía comprender los temas abordados. La mayoría señaló que sí, a lo que agregaron que la historia en secundaria era mucho más fácil de aprender pues no tenía tantos eventos. Esta explicación que agregan a la pregunta cerrada puede ayudarnos a esclarecer que para ellos la historia en nivel medio superior les parece mucho más compleja por la cantidad de elementos que pueden llegar a manejar en un solo proceso.

Figura 18 3° Formas de enseñanza de la historia



Para los alumnos de tercer año las formas de enseñanza predominantes no contribuían a que la mayoría alcanzase el aprendizaje de los contenidos vistos, pues el porcentaje que afirma haber aprendido con ella, sólo representa un 20% por encima de aquellos que dicen no haberles funcionado esta forma de enseñanza. Como ya señalamos, la forma de enseñanza no sólo guarda en su interior los objetivos que se promueven con el saber sino también posibilita o dificulta el aprendizaje de estos. Puede observarse que de manera general, se observa a partir de las descripciones que hacen los alumnos, que la historia se imparte en formas muy tradicionales, lo que nos conduce a preguntar ¿Qué tipo de enseñanza podría ser innovadora y eficaz al mismo tiempo? ¿Cuáles son los parámetros que esta debe reunir? Y finalmente, todo esto nos lleva a cuestionarnos si las formas tradicionales de enseñanza no son realmente eficaces.

4.4.2 Indicador: Instrumentos

Debido al propósito de la investigación, nos era importante conocer cuáles son los materiales que habitualmente son usados en el salón de clase, entendiendo que estos, son elegidos por las autoridades educativas —docentes, administrativos, otros. Para ello, se les pidió a los alumnos que señalaran algunos de los instrumentos que utilizaron en el aula para aprender los contenidos de la materia de Historia de México. A continuación se enlista brevemente

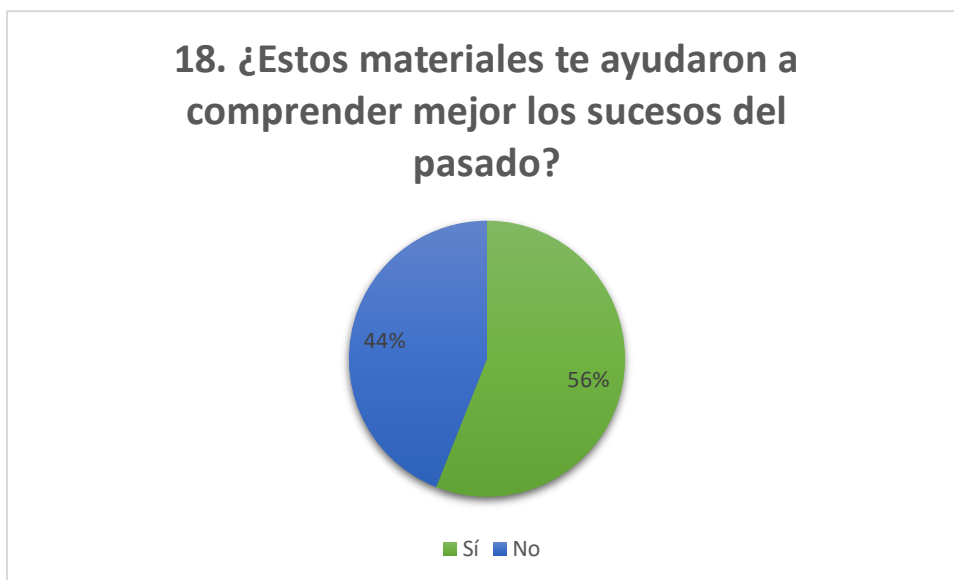
aquellos que fueron nombrados, la lista se organiza a partir de los que se presentan con mayor frecuencia hasta los de menor repetición.

- Libro de texto de Historia de México
- Mapas mentales
- Mapas conceptuales
- Diccionario
- Videos
- Mapas geográficos
- Imágenes
- Laminas
- Diapositivas
- Enciclopedia

La lista es encabezada por el libro de texto lo cual no es extraño; sin embargo, los materiales como mapas conceptuales y mapas mentales son instrumentos que se utilizan con asiduidad por los docentes y que de acuerdo a los alumnos, estos son elaborados por los docentes.⁵ Los últimos lugares los ocupan las láminas, las diapositivas y la enciclopedia; elementos que parecen ser —a excepción de las diapositivas— materiales que se consideran tradicionales. De acuerdo a lo que señalan los alumnos, la forma de enseñanza tiende a presentar características tradicionales en contraste con los materiales comunes los cuales se caracterizan por ser mucho más innovadores. Esto permite cuestionar si la enseñanza se considera innovadora a partir de que se introducen materiales no tradicionales, si es así, ¿dónde está la innovación en la didáctica?

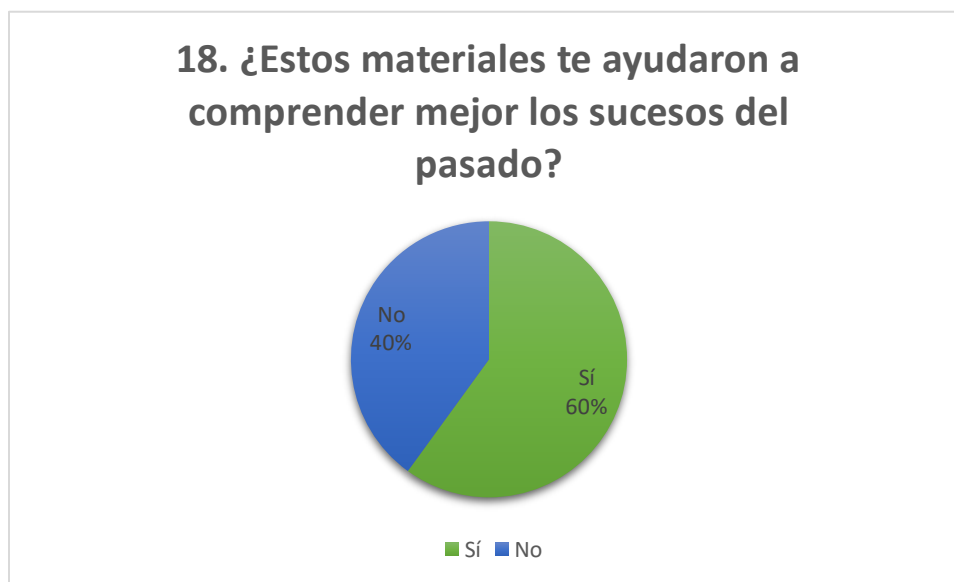
⁵ Cabría aquí la posibilidad de considerar que los mapas conceptuales o mentales que presentan los docentes a sus alumnos pueden no ser de su autoría, sino extraídos de alguna página de internet, un libro u otro canal de consulta.

Figura 19 1° Materiales didácticos



En la figura 19 se muestran los resultados que se obtuvieron en el grupo de primero cuando se les preguntó qué tipo de materiales utilizaban en el aula y si estos les habían ayudado a comprender los temas vistos en clase. La mayoría contestó que sí, sin embargo aquellos que dijeron que “no” señalaron que muchas veces no tenían materiales extras a excepción del libro de texto que casi siempre utilizaban. Los resultados nos conducen a diferentes hipótesis: la primera es que los maestros no están haciendo uso de otros recursos más que los habituales para la enseñanza de la historia; la segunda, no se está considerando una diversidad de recursos que les permitan a los alumnos comprender el pasado; y, la tercera es que es posible que los alumnos no estén presentando los materiales para clase ya sea por no tener acceso a ellos o porque no tienen el interés de llevarlos al aula.

Figura 20 3° Materiales didácticos



Para el caso del grupo de tercer año, los materiales les ayudaron a la comprensión del tema, empero esta comprensión no fue alcanzada en su totalidad. Los comentarios que emiten cuando se les inquiriere acerca de la razón para que algunos materiales no les fueran útiles señalan que no fue el material sino el tratamiento que ellos le dan al material. Algunos de los comentarios son de tipo “No me sirvieron porque no ponía atención a lo que decía el profesor” o “No me sirvieron porque los utilizaba para jugar”. Los comentarios de este tipo no ayudan a comprender que no es el material que se implemente sino el tratamiento que se le de. Curiosamente, muchos de los estudiantes que contestaron que estos materiales no les fueron de ayuda, no contestaron la pregunta acerca del porqué.

Asimismo, los materiales que los alumnos señalan como aquellos de mayor ayuda fueron, los mapas mentales y los conceptuales pues consideran que en ellos está todo sintetizado; y el libro de texto ya que les permite tener un texto al cual recurrir al estudiar para los exámenes. Algunos de los episodios que les ayudaron a comprender fueron la conquista y la revolución. Otros señalan no acordarse de los temas que comprendieron a partir de los instrumentos que se les presentó.

4.4.3 Indicador: Estrategias

Se les pregunto a los alumnos por las actividades que comúnmente realizan en el salón de clase, para comprender mejor los temas abordados, algunas de las estrategias que mayor frecuencia señalaron se presentan a continuación. Las presentaciones de temas fueron una de las estrategias que casi todos los participantes enunciaron, en la cual los estudiantes investigaban un tema y lo presentaban a la clase. La elaboración de resúmenes, la cual consistía en que el alumno leía un texto en el aula y escribía el contenido que consideraba más importante. La realización de mapas conceptuales y mentales, en la cual el alumno construía una serie de diagramas en los que plasmaba el tema abordado sin que este necesariamente fuera revisado por el docente. En cada una de las estrategias se puede observar la ausencia del docente, parece ser que el emite aquello que va a hacerse pero que no contribuye en algún sentido a la realización de los productos, algunos estudiantes señalan que muchas veces esto no es revisado a profundidad por el docente.

Figura 21 1° Actividades en el aula



La figura 21 presenta los resultados que se obtuvieron del grupo de primer año cuando se les cuestiono si las actividades realizadas en el aula habían contribuido a una mejor comprensión de los temas. A pesar de que en el instrumento sólo se les presentaban dos respuestas a elegir SI/NO, ellos agregaron una tercera que fue más o menos. De esta manera se puede observar, como la mayoría considera que estas actividades no le fueron de mucha ayuda, pues les hizo

falta una explicación al respecto; por otra parte, una parte del grupo señala que estas si los ayudaron a mejorar su entendimiento de las temáticas pues les gustaba realizar la actividad que les indicaban; y, finalmente, un grupo menor que estas aportaron en mayor o menor medida según entendieran lo que debían hacer, algunos de ellos ejemplifican no entender del todo lo que se pretendía realizaran.

Figura 22 3° Actividades en el aula



La figura 22 presenta los resultados en torno a las actividades que se realizan en el aula y si estas fueron de ayuda para comprender los temas. Ante ello, la mayoría de los alumnos contestó que estas permitían comprender mejor los temas pues esto les permitía memorizar los nombres de las personas y de los lugares implícitos además de saber cuáles fueron sus acciones principales. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que afirmaron que estas actividades no les ayudo en absoluto, reconocieron que porque muchas de ellas no las realizaron como se les indicaba o simplemente no las llevaron a cabo. De lo anterior puede deducirse que las actividades son efectivas cuando se establezcan de forma clara aquello que va a realizarse y aquello que debe lograrse con ello. Asimismo, se observa la figura de docente como guía en todo momento para llevar a cabo la estrategia implementada.

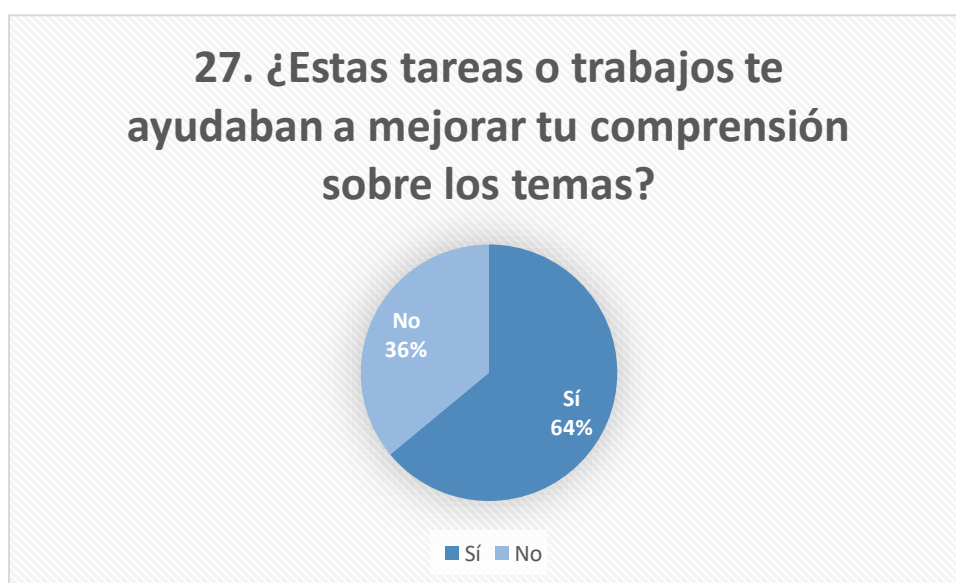
Asimismo, cuando se les cuestiono en torno a aquellas actividades que les ayudaron a mejorar el aprendizaje de los temas, señalaron las mismas tres que se mencionan arriba, y poniendo énfasis en la presentación de temas, siempre que el docente ofrezca una explicación

general del tema que se abordó. De lo cual puede deducirse que para el estudiante es de suma importancia que el docente le clarifique y sobre todo que le afirme que aquello que presento fue la información correcta, por el contrario si el alumno no percibe la retroalimentación que requiere del docente tiende a pensar que este no se percató de lo que presento, o que aquello que presento no fue suficiente para el docente.

4.4.4 Indicador: Productos

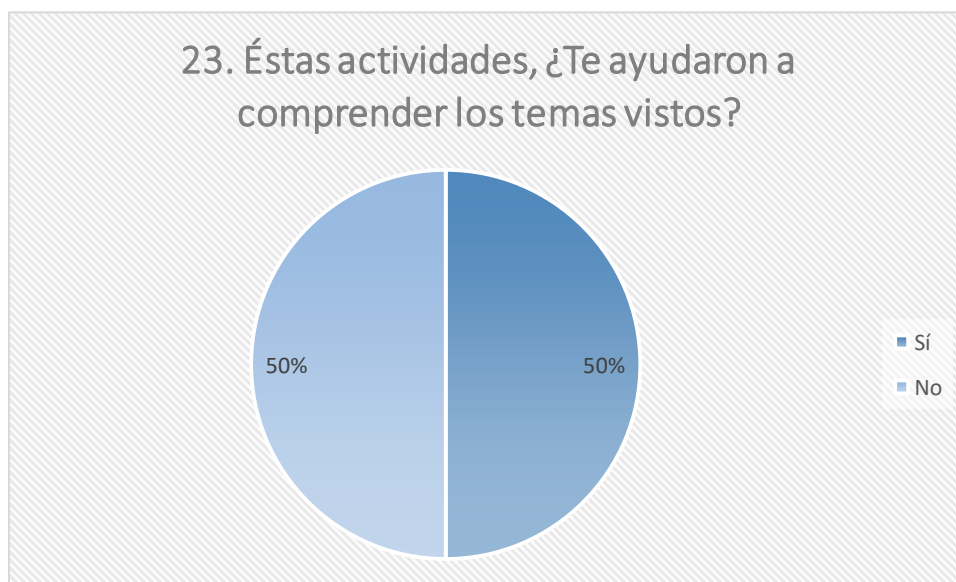
En un intento de comprender cuales eran las tareas que el maestro le asignaba comúnmente a los alumnos se les preguntó a los estudiantes los productos más comunes que entregaban para la materia de Historia de México. La respuesta que con mayor frecuencia se repitió en los alumnos era la entrega de productos de investigación: biografías, la descripción de temas específicos, ensayos, resúmenes de una temática, etc. En segundo lugar se encontraron los periódicos murales, las historietas; elementos que promueven la comprensión de ciertos procesos a partir de hacer uso del ingenio. En tercer lugar se mencionó a la solución de cuestionarios, elemento que permite medir cuanta información certera maneja el alumno acerca de un tema. En cuarto lugar, se subrayó que los docentes no dejaban tareas. En quinto lugar, la visita a algún museo u otros lugares relacionados con lo abordado en clase.

Figura 23 1° Tareas



La figura 23 refleja los resultados que se obtuvieron a partir de cuestionar a los estudiantes de primer año si las tareas que realizaban les ayudaron a comprender el tema. La mayoría considera que estas si fueron de ayuda siempre que estas fueran realizadas y no una copia de otro. Aquellos que señalan que estas no les fueron de ayuda, puntualizan que la razón real es porque estas no fueron hechas por ellos, por lo que al exponer su tarea no sabían de qué hablaban y se confundían aún más. Para el grupo de primer año, las tareas que contribuyeron con más fuerza a la comprensión del tema fueron las que estaban directamente relacionadas con la investigación.

Figura 24 3° Tareas



Por otra parte, la figura 24 muestra los resultados que se obtuvieron del grupo de tercero a la misma pregunta. De manera general, los alumnos señalan que las tareas no les ayudaron debido a que estos no las realizaban. Esto permite deducir que probablemente el porcentaje que subraya a las tareas como eficaces hubiese alcanzado un mayor número. De acuerdo a aquellos que contestaron afirmativamente, las tareas les facilitaron la comprensión de los temas, ya fuese porque los introducía a la temática o porque la reforzaba. De lo anterior, se señala que las tareas —tan sólo como estrategia, sin importar cuales sean estas— son determinantes para que los alumnos entiendan con mayor facilidad un tema, esto puede deberse a que estas son realizadas casi siempre de forma individual por lo que no existen distracciones de compañeros, lo cual contribuye a la concentración en un punto específico.

4.4.5 Indicador: Elementos de evaluación

Para concluir la identificación de todos los factores que están presentes en la enseñanza de la materia de Historia de México se les pregunto a los alumnos por los elementos que eran considerados por el docente para la asignación de su calificación. Los elementos mencionados se pueden agrupar en tres categorías, aquellos que pertenecen como tal a una evaluación de los conocimientos, aquellos que representan el cumplimiento de las normas, y aquellos que sirven para evaluar a partir de la revisión. Así los requisitos que con mayor frecuencia se repiten quedan categorizados en la tabla 2.

Tabla 2. Elementos de evaluación

Evaluación saberes	Evaluación formativa	Evaluación de normas
<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes escritos • Exámenes orales • Presentación de temas 	<ul style="list-style-type: none"> • Participaciones • Tareas • Trabajos en clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido de la libreta • Presentación del libro de texto • Puntualidad • Conducta

A partir de considerar esta categorización podemos inferir que la evaluación se realiza a partir de un conjunto de elementos en las que sólo la tercera parte está relacionada directamente con la adquisición de saberes, otra evalúa el trabajo a lo largo del curso, y la última la agrupan elementos que se relacionan con las formas actitudinales que presenta el estudiante en la materia. Las evaluaciones casi siempre se han considerado herramientas de control, los elementos que aquí se presentan, nos hablan sutilmente de estas prácticas, además de que tomar en cuenta determinados factores también habla de elementos que no pueden ser cuantificados, por lo tanto nos habla de la asignación no objetiva de una calificación.

4.4.6 Indicador: Actividades fuera y dentro del aula

Este indicador pretende medir aquellas formas que los estudiantes identifican como las más favorecedoras para comprender cuestiones del pasado, asimismo, estas pueden ser realizadas fuera y dentro del aula. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 3. 1º Medios para acceder al pasado

9.	Para mí una de las mejores formas para comprender el pasado es:	5	4	3	2	1
a.	Ir a museos.	15	5	3	2	0
b.	Ver películas históricas.	9	9	6	1	0
c.	Escuchar a otras personas narrar eventos del pasado.	3	13	5	4	0
d.	Leer libros sobre historia.	5	9	5	4	2
e.	Otros _____ (Especificar)					

En la tabla 3 se observan las puntuaciones generales que obtuvo el ítem 9, el cual hacía referencia a los medios que se les facilitan más a los jóvenes para poder comprender el pasado, los números que se encuentran delante de cada oración es el número de jóvenes que señaló ese medio. A partir de lo cual puede deducirse que los museos y las películas con contenido histórico les permiten comprender en mayor medida el pasado que los libros o las narraciones orales. Es posible que los alumnos se sientan atraídos por los museos y las películas pues ambos son elementos principalmente visuales, por el contrario los otros dos (narraciones, lecturas) implican habilidades que se les dificultan.

Tabla 4. 3º Medios para acceder al pasado

9.	Para mí una de las mejores formas para comprender el pasado es:	5	4	3	2	1
a.	Ir a museos.	3	3	3	1	0
b.	Ver películas históricas.	4	1	3	1	1
c.	Escuchar a otras personas narrar eventos del pasado.	2	1	6	1	0

d.	Leer libros sobre historia.	1	3	3	3	0
e.	Otros _____ (Especificar)					

La tabla 4 nos muestra los resultados que se obtuvieron del grupo de tercero cuando se les cuestiono sobre las formas más eficientes para aprender el pasado. En esta tabla señalan como uno de los medios más factibles para ellos a las películas de corte histórico. Ellos asumen una herramienta con gran contenido visual para la comprensión de temáticas que se les hacen muy lejanas. Es posible que la elección de ambos grupos se deba justamente a que no existe una gran diferencia de edades, pero sobre todo a que pertenecen a una generación que se ha caracterizado por estar sobre expuesta a una gran cantidad de información a partir de instrumentos visuales.

4.4.7 Indicador: Dificultad de comprensión de periodos y elementos históricos

El indicador que aquí se presenta busca medir que tan difícil o fácil son algunos periodos históricos, así como los elementos que continuamente son utilizados en la materia de historia de México para los alumnos.

Tabla 5. 1° Periodos históricos y su dificultad de aprendizaje

10.	Para mí, de los siguientes periodos históricos, presentó una mayor dificultad de aprendizaje:	5	4	3	2	1
a.	Época Prehispánica (2000 a.C-1521 d. C.)	4	4	10	4	3
b.	Colonia (1521-1820)	3	2	8	3	9
c.	México Independiente (1821- 1876)	10	8	2	2	3
d.	Porfiriato (1877- 1910)	4	8	6	4	3
e.	Revolución Mexicana (1910-1940)	3	6	7	6	3
f.	México Contemporáneo (1940-Hasta nuestros días)	3	6	8	4	4

La tabla 5 muestra los resultados que se obtuvieron cuando se les pregunto a los estudiantes cual periodo consideraban presentaba una mayor dificultad de aprendizaje. De

acuerdo, a lo que contestaron el periodo que obtuvo la mayor puntuación fue México Independiente y aquel que obtuvo el mínimo fue el periodo Colonial. Esto podría ser debido a que los temas en este periodo se presentan por ámbito, contrario a lo que pasa en periodos como México Independiente, Porfiriato, Revolución Mexicana Y México Contemporáneo donde el pasado se aborda a partir de una perspectiva lineal y temática.

Tabla 6. 3° Periodos históricos y su dificultad de aprendizaje

10.	Para mí, de los siguientes periodos históricos, presentó una mayor dificultad de aprendizaje:	5	4	3	2	1
a.	Época Prehispánica (2000 a.C-1521 d. C.)	2	1	3	4	0
b.	Colonia (1521-1820)	3	1	4	2	0
c.	México Independiente (1821- 1876)	4	3	0	2	1
d.	Porfiriato (1877- 1910)	2	5	0	2	1
e.	Revolución Mexicana (1910-1940)	3	3	1	2	1
f.	México Contemporáneo (1940-Hasta nuestros días)	3	4	2	1	0

En la tabla 6 se observan los resultados que se obtuvieron del grupo de tercero, de acuerdo a los periodos históricos que asumían como los más difíciles y aquellos que consideraban como los más fáciles. En ella, se observa como el periodo que ellos consideran representa un reto mayor de aprendizaje son: México Independiente, Porfiriato y México Contemporáneo; asimismo, el periodo más fácil es la Época Prehispánica, ya que argumentan que los maestros no les exigen tanto en esta temática.

Tabla 7. 1° Elementos históricos de mayor dificultad de aprendizaje

11.	Para mí, en la materia de historia de México se me dificultó más aprender:	5	4	3	2	1
a.	Fechas	8	3	4	7	3

b.	Nombres (Lugares, Personajes)	6	9	1	7	2
c.	Conceptos	2	12	7	0	4
d.	Hechos históricos	3	6	8	4	4
e.	Procesos históricos	7	7	7	3	1
f.	Contexto histórico	5	5	12	3	0
g.	Causas históricas	5	6	6	6	2
h.	Consecuencias históricas	5	3	10	5	2

La tabla 3 muestra los elementos más comunes que se manejan en el aula y donde los alumnos pudieron indicar aquellos que se les dificulta en mayor medida aprender. Así, los componentes que a la mayoría les causa dolor de cabeza son los nombres ya sean de personas o de lugares —este elemento resulto ser el de mayor dificultad—, los conceptos y los procesos históricos —ambos quedaron en una misma escala.

Tabla 8. 3° Elementos históricos de mayor dificultad de aprendizaje

11.	Para mí, en la materia de historia de México se me dificultó más aprender:	5	4	3	2	1
a.	Fechas	3	2	2	2	1
b.	Nombres (Lugares, Personajes)	2	1	3	3	1
c.	Conceptos	2	3	1	2	2
d.	Hechos históricos	1	3	3	3	0
e.	Procesos históricos	5	2	1	2	0
f.	Contexto histórico	2	3	4	1	0
g.	Causas históricas	1	0	7	2	0
h.	Consecuencias históricas	1	1	6	1	1

Para el caso de tercer año, el elemento que ellos consideran les causa un mayor conflicto son los procesos históricos, cabe decir que este elemento en cierta manera agrupa a todos los demás. Su respuesta denota que son capaces de diferenciar los procesos de hechos, asimismo que pueden identificar que un proceso integra muchos otros elementos lo cual los convierte en complejos. En segundo lugar, señalan a las fechas y a los conceptos con los cuales se va a nombrar ciertos aspectos del pasado. Al igual que los chicos de primero, para ellos es primordial aprender datos: fechas, nombres, etc.

Estos resultados pueden ayudarnos a entender algunas de las problemáticas que presenta la enseñanza de la historia y que ya se habían señalado. Por ejemplo, pueda ser que a los alumnos les cause un conflicto mayor aprenderse los nombres, pero justamente este elemento implica la memorización, pues los nombres no requieren del análisis y la comprensión; por otra parte, resaltar este agente implica que en su señalamiento sólo se están reflejando el contenido de las evaluaciones que se les realizan a los alumnos y las cuales evalúan la memorización y no la comprensión. Por otra parte los conceptos requieren que el alumno aprenda a manejar cierto lenguaje y a comprender lo que este implica; finalmente, los procesos muchas de las veces implican un sinnúmero de eventos históricos que pueden confundir al alumno, aunque es importante señalar que en la materia de historia a nivel medio superior es justamente que el alumno logre comprender procesos y no eventos.

V. Propuesta metodológica para la enseñanza de contenidos históricos

En este capítulo se presenta el diseño de una propuesta metodológica para la materia de Historia de México —en nivel medio superior y en un sistema escolarizado—, cuyo propósito es utilizar la narrativa literaria de género histórico (cuento y novela) como material didáctico principal. El uso de esta herramienta tiene por objetivo facilitar la comprensión de contenidos históricos en estudiantes con una edad promedio de 16 años, además de lograr un impacto en el estudiante a nivel educativo, se pretende alcanzar un impacto social del que se beneficie el estudiante y su entorno. Se considera que el uso de fragmentos literarios puede contribuir a menguar algunos de los factores que inciden en la dificultad que se presenta al comprender contenidos de tipo históricos, ya que, a diferencia de otras materias, esta se presenta en su mayoría de forma cualitativa. Asimismo, el diseño de esta metodología pretende subsanar la dificultad que puede presentar hacer uso de la novela histórica para la materia de Historia de México, esto debido a la relación que guarda la historia respecto a la literatura.

La decisión de utilizar la narrativa literaria para la materia de Historia, está relacionada directamente con los principales problemas que se observan en el aula en la comprensión de contenidos históricos. En principio, se observa que para gran parte de los alumnos la historia como saber les causa cierta indiferencia, para algunos les es ligeramente irrelevante, y para otros tantos la historia es importante pues ésta nos ayuda a acrecentar cuantitativamente nuestros conocimientos generales.⁶ De esta manera, puede deducirse que uno de los principales problemas que se presentan para comprender el contenido histórico —o cualquier otro contenido educativo— es la falta de interés que tienen los alumnos en determinados conocimientos, y es posible que la historia sea una materia con baja popularidad entre ellos por presentarse como un saber poco práctico. Consecuentemente, el uso de esta herramienta didáctica pretende ayudar a generar un interés hacia los saberes

⁶ De los alumnos que consideran relevante el aprendizaje del pasado, la mayoría cree que es relevante porque este saber nos permite ser más cultos, entendiendo cultos como una persona que tiene grandes cantidades de conocimientos. Es decir, ellos hacen alusión a lo cuantitativo y no a lo cualitativo.

históricos, a partir de dotar de sentido a un conocimiento que se ve como poco práctico e incluso como finalizado.

De la misma forma que se observa en los alumnos una falta de interés hacia los contenidos de tipo histórico y que esto limita, en cierta forma, dotar de sentido a aquello que se aprende en la materia de historia, también es posible observar una falta de empatía hacia los actores históricos. Esto puede ser consecuencia directa de la concepción que se tiene del conocimiento histórico, asumiéndolo casi siempre como un saber terminado y no como un saber en construcción; es decir, que muchos de los estudiantes no logran percibir su participación en este saber. Esta noción que se tiene del estudio del pasado no permite que los alumnos sean conscientes de que al abordar contenidos históricos se está abordando al ser humano desde diversos aspectos y que este abordaje que se realiza a través de múltiples variables nos permite una comprensión de su actuar social y, ante todo una comprensión de uno mismo. Consideramos que comprender esto es medular para lograr un impacto social en los estudiantes a partir de la enseñanza de contenidos históricos, ya que la empatía nos permite comprender al otro, reconocerlo en su realidad y aceptar que es posible modificar las interpretaciones históricas a partir de reconocernos como los otros, los que realizamos las interpretaciones.

Es posible, que la falta de empatía —en este caso, histórica— sea resultado del poco conocimiento que poseen los estudiantes respecto al contexto en el que se insertan los procesos históricos que se abordan. Y es que algunos de los recursos historiográficos que se utilizan como herramientas didácticas para la enseñanza de la historia no poseen el lenguaje necesario al momento de reconstruir el contexto histórico del evento que se estudia. Esto conduce inherentemente a que el alumno emita un juicio de un evento o actor histórico sin argumentos, lo cual implica que no sólo hay un juicio el cual carece de fundamentos, sino que también existe una nula comprensión del contenido visto ya que construir una crítica argumentada requiere de comprender el entorno que rodean los hechos históricos que se abordan. De esta manera, el uso de la narrativa literaria —por el lenguaje, casi siempre descriptivo que utiliza la literatura— puede ayudar a subsanar este tipo de limitantes que se presentan en los alumnos, y en los materiales —libros de texto— que habitualmente se utilizan para la comprensión del pasado.

De esta manera, se estima que, a partir de incitar un interés en los estudiantes, a base de acercarlos a la historia a través de lenguajes literarios —los cuales suelen ser poco habituales en el área de historia— y de ayudar a los alumnos a contextualizar el pasado por medio de determinadas lecturas, puede contribuir a que los alumnos doten de sentido al pasado y al conocimiento histórico. Se pretende que este tipo de lecturas estimulen la imaginación de los estudiantes respecto a tiempos pasados, de tal forma que ésta les ayude a llenar los huecos que algunas herramientas didácticas no logran realizar. Este elemento de fantasía es necesario para lograr que los alumnos comprendan, no sólo un evento histórico, a partir de cubrir los vanos que habitualmente encontramos en el saber histórico, sino también a generar un pensamiento histórico el cual permite hilar un evento con otro, y comprender la relación que existe entre ellos. La imaginación contribuye a construir puentes entre los procesos históricos que conforman el devenir histórico y que permiten hacer de este algo inteligible, algo con sentido, algo digno de ser aprendido para los estudiantes, cuya edad suele tener más interrogantes que respuestas.

Así, la narrativa literaria de género histórico es una herramienta didáctica que permite sensibilizar a los jóvenes ante eventos del pasado, y sobre todo ante sujetos históricos con realidades determinadas; generar ésta sensibilidad en los estudiantes tiene como finalidad que, los estudiantes comprendan a la historia como una suma de saberes en los que la parte central es comprender al hombre en sociedad a través una serie de eventos determinados. Es decir, se busca que los estudiantes comprendan y aprehendan el proceso civilizatorio que ha seguido el hombre como ser humano en determinados periodos de tiempo, así como las variables que han influido en dicho proceso, y su articulación, entendiendo que el objeto de estudio principal es el hombre en su contexto. Para ello se requiere que el estudiante tenga un interés en el pasado —el cual puede motivarse a través de determinadas lecturas— y que desarrolle una empatía hacia los sujetos históricos, ambos elementos pueden coadyuvar a comprender al saber histórico como un saber complejo y discutible, y no solo como un desfile de hechos que no tienen sentido alguno en el presente.

Esta propuesta tiene como finalidad promover en el estudiante una mayor comprensión de lo que implicaron algunos procesos históricos para una parte de la sociedad

—la propuesta aborda solamente al grupo social, denominado como clase baja—⁷ a través de procesos como la introspección, la reflexión, el reconocimiento del otro como parte de nosotros y en específico del dialogo consigo mismo. Se pretende que el estudiante sea capaz de desarrollar un discurso consigo mismo a partir de la lectura de textos determinados que le permita considerar diversas posturas para comprender un evento histórico, ya que esto implicaría una mirada multifocal que evidenciaría los múltiples horizontes a partir de los cuales ha podido situarse. Para ello, procesos como la introspección y la reflexión, son elementos claves para lograr que el alumno pueda orientarse entre la multitud de variables que convergen en un evento, además de que esto indicaría la capacidad del estudiante de contextualizar, habilidad considerada importante para el análisis histórico.

Consideramos que el hacer uso de géneros literarios como la novela y el cuento de corte histórico para la enseñanza de una materia con relación directa a la disciplina histórica puede ocasionar cierta desconfianza por la relación compleja que guarda la historia y la literatura como disciplinas. No es objeto de estudio, en este momento, la relación existente entre ambas núcleos, sin embargo no podemos obviar sus similitudes y diferencias más destacadas y que configuran el nexo que los une, y que tiene como resultado esta unión tan opuesta en algunos momentos, aunque también tan cercana. Uno de los elementos principales que configuran este nexo es la producción que ambas poseen en sus productos, el cual es el elemento histórico; sin embargo, el proceso por medio del cual obtienen sus productos es aquello que causa la distancia entre ambas. Por otra parte, otro de los elementos diferenciadores es el tipo de lenguaje que cada una utiliza para dar a conocer su producción, el de la historia casi siempre exacto, el de la novela histórica, mucho más ficcional, aunque en años recientes, la producción historiográfica cada vez incursiona más en un lenguaje no tan científico. Por todo ello, hemos considerado que la propuesta en base al uso de material literario podría causar cierto recelo, sin embargo, creemos que ésta propuesta es fiable para el nivel educativo al que nos dirigimos, y para los objetivos que perseguimos.

Finalmente, creemos que esta estrategia metodológica puede contribuir a lograr finalidades educativas y sociales. Una de las principales objetivos educativos al que puede coadyuvar es la comprensión del pasado, lograr que los alumnos puedan configurar una

⁷ No se abordan otros grupos sociales debido a cuestiones de tiempo.

comprensión del pasado con significado, es la primera finalidad a la que estaría contribuyendo esta propuesta metodológica. Algunos otros beneficios que puede ofrecernos es: la ampliación del vocabulario; la mejora de ortografía, gramática y redacción en los alumnos; aumentar la comprensión lectora en diversos textos; iniciarse en la escritura a partir de construir una voz propia, entre otros. Entre las finalidades sociales se encuentra el desarrollo de una empatía y comprensión a partir de la contextualización, puede ayudar a los alumnos a construir una lógica consciente de la relación que guardan ellos con el mundo; puede contribuir a fomentar en los estudiantes una conciencia ética en el proceder para con su sociedad; y finalmente, promover la responsabilidad social que como seres humanos tienen con su entorno.

Propuesta metodológica: Pasos didácticos

Esta propuesta tiene como finalidad promover en el estudiante una mayor comprensión de algunos de los eventos históricos que tuvieron lugar en México en el siglo XIX, a través de la operativización de los conceptos y de procesos que los conforman. Esta acción tiene como pretensión inicial lograr que el aprendizaje del pasado tenga una lógica para el alumno, pero sobre todo, que ésta lógica se dote de sentido y de valor ante el estudiante. Se pretende entonces, que los alumnos puedan comprender la lógica en la que se inscriben los diversos procesos históricos que tienen lugar en ésta temporalidad y que a partir de ello, ellos construyan un razonamiento propio que permita la significación del evento histórico desde la inmersión en el mismo. Dicha inmersión, puede ser posible a través del lenguaje que nos ofrece la novela histórica como género literario, y del fomento a la imaginación que ésta misma provee a partir de la funcionalidad que existe en ella. Esta metodología pretende hacer del aprendizaje de contenidos históricos, un proceso sistematizado y congruente, sin embargo, también se pretende que dentro de todo ese proceso sistematizado el alumno pueda encontrar una lógica diferente a la que habitualmente está acostumbrado en el aprendizaje del pasado. A continuación se presentan las tres fases que integran la estrategia metodológica.

Paso 1

El paso uno tiene por objetivo presentar a los alumnos contenidos históricos a través del estudio de los conceptos y de los procesos que conforman tales eventos, consideramos que

abordar contenidos mediante conceptos y no bajo algún título, puede contribuir a que el alumno se inicie en la configuración de un raciocinio mediante conceptos y que a partir de ello se apropie del lenguaje historiográfico. La comprensión de conceptos, permitirá que el alumno pueda estar preparado para la lectura de otros textos no tan literarios y en los que gran parte de su construcción se basa en conceptos que muchas de las veces los alumnos no pueden comprender del todo, y que casi siempre es posible clarificar mediante diccionarios especializados o mediante la explicación de un tercero. No obstante, si se pretende que los alumnos comprendan el impacto social que tuvo tal evento a partir de su conceptualización, una referencia bibliográfica —aun cuando ésta sea muy exacta— no es suficiente para que el alumno visualice en determinado grado los resultados sociales de tal evento, de ahí, que estos requieran de ser visualizados por el alumnado.

Así, en ésta primera etapa el alumno deberá hacer una lectura previa que contextualice el concepto bajo el cual va a aprender un determinado hecho histórico, ésta lectura debe ser concisa y al mismo tiempo proveer al estudiante una idea general del tema que abordará. Esta primera lectura va a representar la introducción al contenido que se va a tratar, por ello es de suma importancia que ésta se realice en clase y que se clarifique a través de alguna estrategia de verificación que permita reconocer la concepción que el alumno ha creado sobre el concepto a partir de la lectura. Es posible que el aprendizaje que realice el alumno en esta primera etapa tienda a desdibujarse en la segunda fase, empero, es de suma importancia que el alumno realice este primer paso con la asesoría del docente, de forma tal que, este pueda ayudarlo a aclarar en la medida de lo posible esta primera lectura. Puede decirse que ésta primera fase es el paso donde mayor dependencia va a haber del alumno hacia el docente, pues requiere que este sienta las bases del conocimiento sobre el cual, el estudiante deberá consolidar las fases siguientes.

Paso 2

Creemos que una forma en que los alumnos puedan visualizar el impacto de los eventos históricos en sociedad es a partir de la operativización de los conceptos y procesos abordados, tal actividad se ejecutaría a partir de la lectura de fragmentos elegidos por el docente, en los cuales se abordaría el concepto previsto. Así, los textos elegidos deben reflejar el impacto social que causó determinado evento histórico, considerando que cada hecho histórico pudo

causar múltiples impresiones y que esto está intrínsecamente relacionado con la condición histórica del sujeto que lo experimenta, para lo cual el alumno deberá situar al actor histórico que es impactado por tal hecho. De esta manera, la operativización de los conceptos contribuye a la visualización del impacto que tuvo tal evento en algunos sujetos históricos, y al mismo tiempo le exige al alumno que realice un ejercicio de contextualización, el cual le va a implicar al estudiante considerar las variables que intervienen en el proceso citado y lo más importante, la articulación de ellas para formar un todo. Con lo cual, el alumno va a iniciar un proceso de comprensión general.

En esta segunda etapa, hay una serie de pasos que requieren ser completados para poder terminar el proceso de comprensión del evento conceptualizado, el resultado de este aprendizaje se confrontara y complementara con el aprendizaje que se adquirió en el paso previo. En esta etapa el alumno va a completar un proceso de comprensión general del evento que se trata, y es en ésta fase en la cual el alumno puede no completar el proceso con éxito, en primera instancia por la dificultad que presenta este proceso de lectura, y en segundo término, porque esta actividad la realiza en solitario. El material didáctico del cual va a apoyarse es de un texto ficcional, la lectura profunda es la herramienta base que le va a permitir al alumno completar ésta fase, es probable que el estudiante tenga que regresar a la lectura, en más de una ocasión para recuperar información. Asimismo, la única asistencia que tendrá por parte del docente será la contextualización del fragmento literario, para lo cual va a darle algunos datos al estudiante que le sirvan como coordenadas; estos podrán ser: Inclinación teórica del autor, año en que se publicó la obra, obra a la que pertenece el fragmento, y algunos de los eventos que rodearon al evento principal. Ésta última parte va a ser crucial para que el alumno pueda concluir la etapa con la mayor cantidad de éxito posible.

A continuación se describen a grandes rasgos el proceso que sebera seguir el estudiante para completar esta etapa. En principio, el alumno deberá recuperar la información adquirida previamente y construir con ella un puente que le oriente en la lectura de este segundo texto, el cual debe ser el fragmento de una novela histórica que guarde relación con el concepto aprendido. En segundo lugar, el alumno observara como impacto a la sociedad este hecho histórico, y comprender cuales fueron los elementos que permitieron tal impacto, además de considerar otras posibilidades de cambio. En tercer lugar, el estudiante deberá

analizar la contribución de cada uno de los componentes —ámbito político, social, cultural, económico— que permitieron que se experimentara de cierta forma el hecho histórico. En cuarto lugar, el alumno de explicar cómo se complementan y articulan cada uno de esos factores según la forma de cada uno, es decir, debe describir como contribuye cada uno de ellos a la experiencia vivida del hecho histórico. Finalmente en quinto lugar, el alumno deberá conformar una explicación general de la experiencia de los actores históricos argumentada con las variables que conforman el evento, es decir, contextualizar la experiencia del evento a partir de comprender el entorno de los sujetos históricos.

Paso 3

Como paso final, se pretende que el alumno exponga, mediante una evidencia escrita y una presentación oral, el análisis que el realiza del impacto social que tuvo el hecho histórico abordado, tal análisis referirá si el estudiante realizó el proceso general con éxito o si por el contrario el proceso no se completó. Entendemos que, a partir de establecer como objetivo inicial que el alumno pueda construir una postura, medir si el proceso se completó con éxito o no puede parecer muy ambiguo, sin embargo, en este último paso, lo que se pretende es que el alumno sea capaz de construir una postura argumentada mediante el análisis realizado previamente. Este elemento de postura argumentada es lo que nos va a permitir medir si el proceso se completó o no, a partir de ello consideramos que las posturas no se van a juzgar como correctas o incorrectas por el contenido que expresen sino mediante la argumentación que presenten. Este paso, es relevante para el aprendizaje mediante los otros, ya que los alumnos podrán realizar ejercicios de escucha activa, de interrogantes argumentadas, y de fomento a actitudes de diálogo. En esta etapa, puede apoyarse del docente, si es necesario clarificar ideas, conceptos, u otro elemento.

En este último paso, se evalúa si el alumno pudo construir una postura respecto a evento histórico que se estudió, para ello, el alumno debe elaborar una síntesis por escrito en donde exponga el análisis que realiza en torno a la experiencia vivida de los actores históricos protagónicos, en ella deberá explicar el impacto del hecho histórico que se estudia en la sociedad de su tiempo. En la síntesis que realice el alumno deberá exponer como es que llegó a tal análisis, esto evidenciará si su análisis tiene argumentos o sólo falacias, para ello deberá cuidar la redacción de su escrito, de tal forma que exprese lo que está pensando sin ser

confuso, con la finalidad de que el análisis sea lo más concreto posible, la síntesis no deberá rebasar la cuartilla. El siguiente paso es la exposición de ese escrito, aclarando las dudas que puedan surgir al respecto, ya sea por parte de sus compañeros o del docente; es clave que el profesor pueda realizar preguntas clave que muestren la claridad de pensamiento en el alumno. Finalmente el último paso es la escucha del análisis de sus compañeros, con la finalidad de que los complemente o los rebata, siempre con respeto a la opinión de sus compañeros.

Conceptos, Textos y Orientaciones Metodológicas.

A continuación se nombran los términos y su conceptualización para trabajar el periodo denominado *México Independiente (1821-1876)*, tres de ellos corresponden a concepciones abstractas y otros tres hacen referencia a eventos que marcaron un periodo histórico; más abajo, se agregan los textos literarios para trabajar en el aula y que corresponden a la operativización de cada uno de los .conceptos antes abordados. Asimismo, por cada concepto se presenta una orientación metodológica que permita realizar el trabajo en el aula, a partir de una serie de aclaraciones contextuales sobre el concepto y el texto literario elegido, cabe aclarar que estas orientaciones no representan un guion al cual se deba ceñir el trabajo de los textos, ya que la lectura de estos textos —aun cuando sean muy pequeños— pueden tener múltiples miradas que contribuyan a la reflexión y al análisis.

Los conceptos y procesos históricos elegidos son: Antiguo Régimen; Modernidad e Ilustración; Nacionalismo y Patriotismo; Asamblea o Congreso Constituyente; Revolución de Ayutla y Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos; y, Leyes y Guerra de Reforma. La elección de estos conceptos y procesos fue realizada de tal forma que estos pudieran apegarse al programa de Historia de la Sociedad Mexicana de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para el segundo año de nivel medio superior. Se considera que a partir de estos conceptos y procesos se pueden abordar los temas que componen esa unidad del plan de estudios y que corresponde al periodo de México Independiente, asimismo se establece un tiempo que se apega lo más posible a la duración que se estima por periodo. Así se plantea que cada uno de ellos se aborde por semana, con lo cual da una totalidad de seis semanas o lo que es lo mismo mes y medio, con lo cual a cada temática se le dedicaría una totalidad de tres horas por semana.

Concepto 1: Antiguo Régimen

Concepto	Definición
<i>Antiguo Régimen</i>	<p>En primer lugar, se entiende por Antiguo Régimen un cierto modo de ser que caracterizó al Estado y a sociedad de Francia durante un periodo del que se sabe cuándo llega a su ocaso, pero no cuando empieza. La opinión clásica lo coloca entre finales del medievo y la Revolución francesa, y más precisamente a partir de la Guerra de los cien años (1338-1453); lo cierto es su definición es póstuma o, por lo menos, contemporánea con su declive y que se hizo para contraponer lo viejo con lo nuevo. Tocqueville coloca en 1790 el término, cuando señala: “no había pasado un año desde el inicio de la revolución y Mirabeau escribía al rey: Comparad el nuevo estado de cosas con el Antiguo Régimen“. En realidad el contraste convencional entre lo antiguo y lo moderno se había establecido antes del Renacimiento. Pero en este caso, la invitación a comparar entrañaba otro dilema: la conciencia del tiempo presente y su importancia para transformar el mundo estableciendo nuevas reglas de convivencia política y social.</p> <p>Así, la idea de nombrar Antiguo Régimen a la época anterior a los cambios revolucionarios corresponde a los constituyentes que entre 1789 y 1791 se propusieron borrar toda herencia del pasado y, para lo cual declararon seis principios básicos del mundo moderno, entre ellos que los hombres nacen libres e iguales en derechos y que el principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación. Por eso, ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane expresamente de la misma.</p> <p>En la historiografía mexicana, la expresión Antiguo Régimen se utiliza para designar a una época de la historia donde permanecen vínculos religiosos, políticos, sociales y culturales que contravienen los principios y la organización de una sociedad moderna. Por ende, igual se puede referir a la época anterior a la Guerra de Independencia, a la historia del México independiente o al porfirismo. El historiador francés François Xavier Guerra, para señalar la continuidad histórica en las formas de organización política</p>

desde la guerra independencia hasta el estallido revolucionario de 1910, tituló su obra: México: del Antiguo Régimen a la Revolución. (Márquez, 2004, 12-13 pp.)

Textos Literarios

Al atardecer del día 30 de septiembre el cura Morelos, como de costumbre, ha rezado con su pequeño grupo de feligreses las habituales oraciones vespertinas. Entre suaves murmullos inquietos, los fieles abandonan el templo mientras el cura desciende del pulpito con la mirada baja; camina ensimismado; nerviosa y maquinalmente acaricia entre sus manos morenas y fuertes las cuentas del rosario. Al entrar a la sacristía el grupo de campesinos —hombres y mujeres— lo rodean. Ellas lo interrogan con voces quejumbrosas y alarmadas que se mezclan con las palabras broncas y recias de los hombres.

El levantamiento del señor cura Hidalgo, las muchedumbres que se le unen desordenadas y entusiastas a su paso; la Virgen de Guadalupe; las horribles matanzas en la toma de la Alhóndiga de Granaditas el 28 de septiembre; la marcha inminente hacia Valladolid; las ardientes proclamas y promesas a los oprimidos... y entre ese entrecrocarse de frases dispersas, una se repite con insistencia obsesionante “¿Qué haremos señor cura?” (Ubaldo Vargas Martínez citado en Pogolotti, 1978, p. 264)

Recordaba también lo que los vecinos que huían de Valladolid le habían contado a su paso por Carácuaro: el avance triunfal y el desorientado crecimiento de los ejércitos insurgentes; el paso por Atotonilco asociado con el estandarte de la Guadalupana; la llegada a San Miguel el Grande, San Francisco Chamacuero, Celaya, Salamanca, Irapuato; el sangriento y victorioso ataque de los 20,000 indios a la Alhóndiga de Granaditas en Guanajuato...

Se ilumina el rostro atezado y saludable del Cura de Carácuaro cuando pensaba esperanzado que tal vez era posible encauzar y dirigir ese torrente desbordado, por ahora, chusmas mal armadas, sin dirección ni carácter militar, ni disciplina, aunque poseídas de un ímpetu arrollador por la explosión de una cólera reprimida por tantos años y por la convicción de sus ansias infinitas de redención. (Ubaldo Vargas Martínez citado en Pogolotti, 1978, pp. 264-265)

Orientaciones Metodológicas

Con la definición de Antiguo Régimen que aquí se presenta se tiene contemplado presentarle al estudiante una conceptualización más compleja de este término, pues ya en la definición que se presenta se hace énfasis en las características que lo componen, y al mismo tiempo se señala la temporalidad a partir de la cual se le ubica. Sin embargo, en algunos territorios —por no señalar que en la mayoría— se presenta una contradicción entre la temporalidad y las características que aquí se abordan, es decir, que a pesar de que el término de Antiguo Régimen hace referencia a un tiempo histórico que finaliza en 1789 —con la Revolución Francesa y con ello la instauración de un régimen democrático— sin embargo, muchos de los términos con los que se relaciona este periodo histórico, siguen presentes después de esta temporalidad. De acuerdo a ello, resulta importante que el alumno perciba la complejidad del término que se aborda, y que a partir de ahí comprenda que muchas de las acepciones que se manejan como universales no siempre pueden periodizarse para todas las regiones, en este caso México.

De acuerdo a ello, los fragmentos de novelas históricas que se proponen son textos tomados de la novela Morelos, siervo de la nación. En ellos, se manifiesta una parte de la participación de la población indígena en la Independencia de México, proceso histórico por medio del cual México más adelante va a adquirir un régimen democrático —al menos teóricamente. Además, de que en estos también se expone el motor que impulsaba las acciones de este grupo social y que, como evidencia el texto, no son las mismas que impulsaron la Revolución Francesa —aunque tampoco se puede negar las similitudes que guardan. Asimismo, las lecturas exponen la operativización del concepto cuando en la definición de este se afirma que, para el caso de México “Antiguo Régimen se utiliza para designar a una época de la historia donde permanecen vínculos religiosos, políticos, sociales y culturales que contravienen los principios y la organización de una sociedad moderna.” Así en las lecturas podemos observar como el elemento religioso estuvo presente en la lucha por la independencia.

Concepto 2: Modernidad e Ilustración

Concepto	Definición
<p><i>Modernidad e Ilustración</i></p>	<p>Hacia mediados del siglo XVIII las sociedades y la cultura del mundo occidental se encontraban inmersas en una gran transformación que -proveniente del siglo V y acelerada en los siglos XII y XIII- se había vuelto dominante, luego de variaciones lentas y una rápida mudanza a finales del siglo XVII, debido a los avances filosóficos y a los descubrimientos científicos y técnicos.</p> <p>Caracterizada por su culto a la razón y su fe en el dominio de la naturaleza, esta gran transformación había desembocado en un proyecto de alcance universal llamado modernidad y también en su circunstancia histórica más elaborada y consciente: la Ilustración. El tiempo histórico cuando élites de suyo cristianas experimentaron cambios significativos en su sentir, pensar, decir y hacer y fueron virando hacia una concepción del mundo que pretendía crear una sociedad orientada hacia el individuo y sus necesidades, buscaba resolver los problemas del momento y ponía en un segundo plano las cuestiones metafísicas del alma.</p> <p>Deslumbradas por los aspectos temporales, envanecidas de la razón y de la ciencia, prestas a unir teoría y práctica para eliminar de la tierra el dolor y la pobreza y hacer de la felicidad y la abundancia su única y última meta, esas minorías añadieron a la noción de progreso científico la idea de progreso social y la fundamentaron en una crítica a los discursos y las prácticas sociales existentes.</p> <p>Así comenzó a legitimarse y a erigirse en dominante la propuesta de una sociedad donde desde el punto de vista filosófico, la existencia profana y el mundo religioso ocupaban en el individuo esferas diferentes y cubrían en él distintas expectativas. Los poderes temporal y espiritual eran -conforme a esta nueva concepción- dos cuerpos separados con ámbitos, autoridades y funciones claramente delimitadas y, puesto que tenían una lógica distinta y respondían a diferentes necesidades, ninguno debía estar sujeto al otro; en</p>

la práctica, los poderes temporales buscaron reducir paulatinamente la influencia de las estructuras religiosas en la vida social, propósito que encajó, a su vez, en el horizonte de configurar y fortalecer los vínculos de la autoridad civil con las personas, en detrimento del papel que todavía tenían las autoridades del Antiguo Régimen.

Esto significó en el plano político que, frente al papel predominante de lo religioso y sus instituciones, se buscara constituir una sociedad de individuos capaces de actuar en provecho propio e indirectamente en beneficio del Estado. Incluso, tal empeño hizo que en los países con un arraigado catolicismo la respuesta a este objetivo fuese a parar en el desarrollo de un conflicto latente entre ambas potestades, ya que conforme a las autoridades eclesiásticas y la tradición, el Estado estaba dentro de la Iglesia, no separado de la misma.

Con todo, la promesa de poner fin a las dolencias humanas, la miseria ancestral y la ignorancia milenaria hizo que quienes compartían los mismos proyectos se inclinaran por secularizar o laicizar la vida de las sociedades. Secularizar significaba para ellos poner al género humano bajo la autoridad civil y limitar la influencia religiosa y de las iglesias en la vida pública; laicizar era sustraer -en cierto modo- de las autoridades eclesiásticas y de la religión a los individuos, a la sociedad y al Estado, inventar a un hombre inquieto por las cosas temporales y en menor medida por la vida perdurable. Para mejorar las condiciones económicas y sociales de los hombres había que promover, entonces, los conocimientos útiles y el uso sistemático de la razón discursiva, no solamente el cultivo de la verdad revelada.

Pese a que en un principio las altas jerarquías de la iglesia católica y los principales miembros de las monarquías europeas se opusieron a las propuestas pregonadas en pequeños círculos de "renovación social" -porque eran inoportunas y contrarias a la verdad revelada por Dios y manifiesta en los textos bíblicos y la patrística-, individuos adscritos a cuerpos y estamentos, jerarquías y comunidades, que además compartían un mismo mundo cultural -nobles y patricios, clérigos, profesores y estudiantes,

burócratas, etc.- se sumaron a ellas con particular apego y entusiasmo: nadie humano y pensante, replicaron, podía oponerse a tan loables fines de comodidad, salud y bienestar entre los hombres -si estaba en sus manos procurarlo.

De este modo, durante el siglo XVIII se fue configurando y convirtiendo en dominante el proyecto de una sociedad, la sociedad moderna, en cuyo seno y orígenes convivieron no sólo una amplia gama de discursos, prácticas y creencias (deísmo, empirismo excéptico, ateísmo, sistema de la naturaleza, moralismo, etc.), sino también un idéntico anhelo: complementar la felicidad eterna por otra más humana y breve, íntimamente ligada al tiempo y la vida llana de los hombres. En ese ínter, también llegaron al mismo punto el clero y los católicos que se oponían en un primer momento a la nueva manera de concebir la sociedad y sus cambios; la construcción de la felicidad era obra humana y no divina. El problema ya no se ubicó en oposición al proyecto de una sociedad moderna, sino en las diversas vías políticas para ponerlo en marcha.

Si el concepto de modernidad "involucra una transformación persistente y extensiva de los límites de la acción humana sobre su entorno natural y sobre el propio conglomerado humano" con el único propósito de establecer aquí y ahora la felicidad de las naciones y los hombres, el proceso que en las sociedades y la cultura del mundo occidental se convierte en hegemónico durante el siglo XVIII y que denominamos ilustración es la primera formulación histórica de la modernidad como proyecto, formulación que, sin embargo, no parte de una definición, sino es más bien un espíritu y una actitud frente al pasado, "un nuevo modo de ver las cosas y de concebir y entender la vida, del cual dimanarían muchas ideas, muchos dogmas, muchos programas..., distintos, heteróclitos, e incluso antinómicos". Por eso, la unidad de la ilustración no está en los diferentes problemas que vislumbró y en las múltiples soluciones que propuso, sino en un similar cambio de actitud frente a Dios, el mundo y sus semejantes: postuló que la sociedad podía y debía organizarse conforme a lo que los hombres deducían

de su razón y no de los designios divinos. Para católicos y protestantes, la razón -y no Dios- debía presidir e inspirar los actos humanos.

El hecho que una multitud de procesos sociales, culturales y humanos sean autoconscientes y giren hacia un mismo fin es de singular importancia para interpretar y comprender cómo la ilustración se insertó en distintas tradiciones, tiempos y lugares y tomó de ellos características propias, maneras históricas de configurarse en los tejidos de la sociedad que, sin embargo, mantuvieron un denominador común. Todos los ilustrados compartieron la confianza infinita en el "tribunal de la razón" y en la posibilidades del ser humano para hacer de la tierra el paraíso prometido en las sagradas escrituras (mediante el ejercicio de la razón, el cultivo de la ciencia y el desarrollo de la técnica) y consideraron a la educación -y la enseñanza- como uno de los principales agentes para extender el progreso, la libertad, la prosperidad, la salud, la fraternidad y el bienestar humanos, pues la pedagogía de la ilustración es un planteamiento educativo global, que "no puede reducirse a modos de conocer -lo intelectual-, sino que abarca también las `maneras' de `aprender' actitudes cívicas y comportamientos colectivos, las formas para preparar un cambio en las mentalidades", dicen Mayordomo Pérez y Lázaro Lorente. Las fuentes de la prosperidad social son muchas -escribe Jovellanos- pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública. [...] Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un estado".

En consecuencia, al estudiar la modernidad y las rutas que siguió en cada país o región, lo válido y legítimo en el ámbito de la investigación histórica es decantar en sus orígenes y evolución el carácter diverso de las ilustraciones que la acompañaron y le dieron consistencia: los modos en virtud de los cuales sedujo como proyecto, tomó su cauce y se volvió una cuestión a resolver en la vida y la cultura de las sociedades, valiéndose incluso de instrumentos comunes que aplicados en contextos específicos produjeron idénticos resultados y sociedades diferenciadas. De hecho podemos afirmar que a principios del siglo XIX existía en las sociedades y

la cultura del mundo occidental un sólo proyecto (la modernidad), distintos procesos de racionalización o vías para impulsarlo (las ilustraciones) y diferentes mecanismos (instituciones, culturas y actores) e impulsos (políticas) para su puesta en marcha.

Por último, contrariamente a la imagen que identifica al siglo de las luces con la liberalización del individuo y sus costumbres, es de subrayar también la existencia de otro proceso en marcha desde el siglo XVI y relacionado con el gobierno y la administración de los individuos y la cosa pública. En el siglo ilustrado se dio el afán por elaborar una nueva tecnología de poder que hiciera coincidir dos objetivos antagónicos: fortalecer el desarrollo del Estado absolutista y procurar la felicidad de los vasallos. El absolutismo clásico del siglo XVII se fue transformando en absolutismo ilustrado.

Los historiadores de las ideas -dice Foucault- "atribuyen fácilmente a los filósofos y a los juristas del siglo XVIII el sueño de una sociedad perfecta; pero ha habido también un sueño militar de la sociedad; su referencia fundamental se hallaba no en el estado de naturaleza, sino en los engranajes cuidadosamente subordinados de una máquina, no en el contrato primitivo, sino en las coerciones permanentes, no en los derechos fundamentales, sino en la educación y formación indefinidamente progresivos, no en la voluntad general, sino en la docilidad automática". Mientras esos juristas o filósofos buscaban en el pacto un modelo primitivo para la construcción o reconstrucción del cuerpo social, "los militares, y con ellos los técnicos de la disciplina, elaboraban los procedimientos para la coerción individual y colectiva de los cuerpos".

La ilustración, entonces, tiene dos caras, o mejor, en ella se articulan dos procesos. Concebida como la levadura que fermentó los conceptos democráticos y nuestros modos sociales de interpretar y comprender el mundo, como la época de las libertades y la prosperidad humanas, en ella también se dio cita un proceso centralizador del poder político y un proceso de sometimiento de los individuos, las instituciones y las corporaciones al Estado: luces y sombras de una época consciente de sí misma que se

propuso entronizar la razón como el método fundamental de para comprender todas las cosas. (Márquez, 2004, 121-125 pp.)

Textos Literarios

Don Fermín estaba acabando con los poblados ribereños de la laguna que el ingeniero desecaba. Y acabando con ellos con procedimientos rudos e implacables. Se derribaban las casuchas miserables, se dispersaba a las familias, a todo lo que podía arder se le pegaba fuego. Arrasar, destruir, dispersar. Traer indios de otras partes y mulas y bueyes y arados y labrar la tierra en el acto para tomar posesión.

Oponer la posesión de la tierra, que es clara, tangible, objetiva, demostrable, a la propiedad que se funda en el título difícil de interpretar, litigable y perdedizo.

A los jefes de familia y hombres mozos que se sometían se les daba trabajo, pero lejos de su poblado. A los que no se sometían, se les hacía huir ...

El progreso del siglo XX creía abrirse así el paso, Don Fermín abría nuevas tierras al cultivo de la caña para que don Ramón Villaverde hiciera trapiches cada vez más grandes.

El azúcar, este producto necesario y dulce, nacía de esta realidad amarga. (Luis Enrique Erro citado en Pogolotti, 1978, pp. 137-138)

Antes la tierra era de nosotros los naturales. Ahora es de las gentes de razón. La cosa viene de lejos, desde que los de la Santa Inquisición se llevaron de aquí a don Francisco de Saavedra, porque puso su iglesia aparte en la Cofradía del Rosario y dijo que no les quitaran la tierra a los tlayacanques. Unos dicen que los quemaron. Otros que no más lo vistieron de Judas y le dieron azotes. Sea por Dios. Lo cierto es que la tierra ya no es de nosotros. (Juan José Arreola citado en Pogolotti, 1978, p. 141)

Allí iban, ignorantes, miserables, desnudos a la capilla a saludar al Cristo feo, su Cristo de ellos, el único que les ofrece desde su sucio marco de madera, sin palabras ni engaños, concederles lo que ansiosamente apetecen en su cerebro rudimentario y en su cuerpo mártir.

¡El descanso! ¡El supremo descanso! (Federico Gamboa citado en Pogolotti, 1978, p. 143)

A este tiempo fueron llegando de un en uno y de dos en dos hasta ocho o nueve vagabundos, todos rotos, sucios, emparchados y dados al diablo: pero lo que más me admiro fue ver conforme iban entrando arrimaban unos sus muletas a un rincón y andaban muy bien con sus dos pies; otros se quitaban los parches que manifestaban y quedaban con su cutis limpio y sano; otros se quitaban unas grandes y pobladas barbas y cabelleras canas con lo que me habían parecido viejos, y quedaban de una edad regular; otros se enderezaban o desencorvaban al entrar y todos dejaban en la puerta del cuartito sus enfermedades... (José Joaquín Fernández de Lizardi citado en Pogolotti, 1978, p 232)

Orientaciones Metodológicas

Con base en el concepto de Modernidad que aquí se presenta se espera que el alumno logre caracterizar la idea que va a surgir a partir de ideologías como la Ilustración, además de observar los fines que persigue la misma y la cual se orienta bajo la premisa del progreso. Así en la definición que se presenta se tiene contemplada a la Modernización como una ideología que se va a erigir a partir de la razón, para lo cual se va a iniciar un proceso de separación entre iglesia y estado, idea que va a dominar el siglo XIX y que va a traer como consecuencia las Leyes de Reforma. A partir de ello, se va a distinguir un nuevo poder que se sustenta en las ideas de legitimización ciudadana y que poco a poco irá desplazando al poder eclesiástico, lo cual va a tener repercusiones en la vida diaria de la sociedad. Con base en la modernidad se van a construir nuevas formas de relacionarse socialmente, nuevos rituales y nuevas prácticas condicionadas bajo la modalidad de la razón, y demeritando todo aquello que se oponía a lo que con ella se pregonaba. Progreso, riqueza, educación, eran los elementos que nutrían ésta ideología y cuyos opuestos eran el atraso, la pobreza y la ignorancia, quienes encarnaban estas características con seguridad serían señalados y acusados de entorpecer el progreso de la nación.

Respecto a lo anterior, se busca que en las lecturas elegidas el alumno pueda contrastar lo que propone la modernidad y el impacto que esto había causado a las clases más desprotegidas. Así, las dos primeras lecturas refieren el despojo de bienes para aquellos que no ejercían las prácticas modernas de legitimar ante el nuevo poder sus propiedades; asimismo, en ellas se establece el costo del progreso para una parte de la población. En la

tercera lectura se observa el lenguaje acusatorio y degradante para quienes viven bajo la sombra de la religión, considerada ésta última como el lienzo que no permite mirar al mundo bajo las luces de la razón, y que obstruye el progreso. Finalmente, en la cuarta lectura puede observarse una mirada distinta a las anteriores, ya que mientras las primeras consideran el despojo —y con ello, la pobreza— como una consecuencia directa del proceso modernizador que tiene lugar en el siglo XIX, ésta presenta —si no una mirada opuesta, si una mirada desde otro ángulo— a los pobres como personas que a través de mentiras abusan de la caridad de la gente. De alguna manera, todas las lecturas permiten que el alumno pueda considerar una misma característica a través de diferentes horizontes, las primeras tres contrastan los ideales que englobaba la modernización con lo que realmente se logró, y la última a la pobreza como consecuencia de varios agentes.

Concepto 3: Nacionalismo y Patriotismo

Concepto	Definición
<i>Nacionalismo y Patriotismo</i>	Según Abbagnano, el nacionalismo surge en el siglo XVIII con el concepto de nación. “El concepto de nación –nos dice- comenzó a formarse a partir del de pueblo que dominó en la filosofía política del siglo XVIII, cuando se acentuó con este concepto, la importancia de los factores naturales y tradicionales en perjuicio de los voluntarios”. El mismo autor distingue los conceptos de pueblo y nación: el pueblo se finca en la voluntad común, la nación se constituye por nexos “independientes de la voluntad de los individuos; la raza, la religión, la lengua y todos los demás elementos que pueden comprenderse bajo el nombre de `tradicición´... la nación es un destino que grava sobre los individuos y al cual no pueden sustraerse sin traición” Por su parte, Hayes destaca que las "bases culturales de la nacionalidad son el lenguaje y las tradiciones históricas comunes. Cuando estos elementos se transforman, por medio de cualquier procedimiento educativo, en objeto de patriotismo popular emocional, dan por resultado el nacionalismo".

Pero aquí habría que señalar, sin embargo, que mientras el patriotismo entraña un amor a la tierra de los padres y pertenece a la esfera del afecto subjetivo, el nacionalismo es en buena medida, dice Huizinga “una convicción, un acto mental de orgullo o soberbia, florece casi por entero en la esfera de la competencia, de la oposición, de la controversia, la ambición, el odio, la envidia lo acompañan siempre; es una poderosa urgencia de dominio, de afirmación de lo propio sobre y a expensas de los otros”. Para Orwell, si el patriotismo es naturalmente defensivo, tanto en lo cultural como en lo político, el nacionalismo es “inseparable del deseo de poder; el propósito de todo nacionalista es asegurar más prestigio y más poder, piensa siempre en términos de victorias y derrotas, triunfos y humillaciones”.

No existe, en consecuencia, un nacionalismo universal sino diversas experiencias históricas de nacionalismo; de ahí que se le identifique con el liberalismo, el nazismo o el socialismo, pues se trata, en su base, de una idea y un proyecto político que opera en la psicología de masas. Y un elemento fundamental para que se active es el sentimiento de vejación, No creo, escribe Enrique Krauze, que “exista en la sociedad mexicana la conciencia de esa vejación generalizada y cotidiana de la vida como una vejación y, sin embargo, esta vejación es políticamente conveniente y es uno de los elementos por medio de los cuales el nacionalismo se induce. En oposición a ese nacionalismo como inducción negativa habría que hablar de la nacionalidad, como el elemento guadalupano, que viene de abajo hacia arriba. Aquí veo... una distinción interesante entre nacionalismo y nacionalidad que vendría a ser paralela a la distinción entre ideología e identidad”

En nuestro país las primeras muestras de patriotismo se dieron a finales del siglo XVI, pero se hicieron patentes en la devoción a santa Rosa de Lima y más tarde en el culto a la virgen de Guadalupe. (Márquez, 2004, 127-128 pp.)

Textos Literarios

¡Pobre chiquita! Como no tenía casa, fue preciso tenderla en la última pieza, en la de la servidumbre, para vestirla con traje de muerta, una criada prestó las enaguas negras, y a falta de saco le cruzaron sobre el pecho un chal de merino dejando sus hermosos brazos descubiertos. Para las ceras se cotizaron los presentes, la dueña de la casa circuló un sombrero en cuyo fondo se reunieron unos siete pesos, y como les causara miedo el cadáver, lo dejaron solo. ¡Pobre chiquita! Hermosa todavía, frágil, delicada, idealmente modelada, en su faz de lividez macabra, resaltaban sus largas pestañas, sus ojeras violadas... En sus labios un vivo carmín, ¡el colorete!

Y aquellas infelices, sus compañeras de vergonzosa esclavitud, emigraron a la casa de una vecina, porque con la cercanía de un muerto no se puede reír por obligación, aunque se llore por dentro...

Paró una carroza de las más humildes seguida de un vagón...

Sonaron las campanas de aviso y entró la caja humilde. Detrás la “Cuca”, la “Madrileña”, la “Tarántula”, la “Ojerosa”, “Chole lunares” y dos desconocidas con enaguas negras u oscuras, que se conocía a leguas que eran prestadas... (Ángel de Campo citado en Pogolotti, 1978, p. 253)

Matiana y Jipila se levantaban con la luz, y como ya tenían preparado su maíz, molían sus gordas, y se desayunaban con un jarro de atole de piloncillo, a fuego lento, para encontrarlas en sazón en la tarde a la hora de su regreso.

Cuando acababa de despachar a sus marchantes y tenía el ceñidor repleto de cuartillas, de pesetas y reales lisos, descansaba un momento y sacaba una gorda de elote y un tamalito de mesclapiques, unos chiles verdes, picantes como la lumbre, y un poco de sal, y comía que daba gusto... (Manuel Payno citado en Pogolotti, 1978, p. 62)

Aún faltaba que Rafael concediera lo principal, la “traveseada”, poner unas “colas” y echar unas “manganas”...

-Pues los muchachos me mandan a ver si su mercé quiere... pues...pues, darles licencia para “travesiar” un rato, cuando la “jerrada” acabe ... (Federico Gamboa citado en Pogolotti, 1978, p.183)

Orientaciones Metodológicas

Con la información que se presenta en la definición del concepto puede entenderse al nacionalismo como un conjunto de elementos que distinguen a una población de otra —u otras— y que permite la defensa de un imaginario colectivo, aunque muchas de las veces ésta defensa suele ser en mayor medida una acción ofensiva. Se plantea el análisis de ésta información base de la cual se parte para que el alumno comprenda las consecuencias de nacionalismos tan arraigados en una sociedad, dirigiendo su análisis a un cuestionamiento sobre las implicaciones de este término y su relación con prácticas racistas y xenofóbicas, mismas que tienen parte de su sustento en actitudes nacionalistas. En este término se intuye la diferenciación como elemento que prevalece y que justifica toda actitud defensiva-ofensiva hacia aquellos que no son similares a lo que se defiende, este elemento de diferenciación puede conducir a una eliminación de aquello que no se reconoce como igual y que puede traer consecuencias nocivas.

De acuerdo a lo anterior, las lecturas que aquí se presentan tienen por objetivo principal que el alumno pueda miraras de forma global como textos que presentan un conjunto de elementos que pueden considerarse como elementos diferenciadores de la sociedad mexicana frente a otras. Se pretende que a partir de la lectura de ellas los alumnos puedan reflexionar sobre otros elementos que los distinguen frente a otras sociedades. La primera lectura aborda los rituales que se presentan en un evento como lo es la muerte, ya que este es considerado como uno de los elementos claves para entender a la sociedad mexicana. La segunda lectura aborda los rituales que se tienen en torno al ámbito de la comida y el tipo de alimentación que tienen los mexicanos, elemento que también se considera como elemento diferenciador al momento de entender a México, pues en ella confluye la cultura española y la prehispánica, civilizaciones que formaron el México actual. Finalmente, la tercera lectura aborda el lenguaje, ya que este es un elemento que puede entenderse como algo propio de un lugar a partir de los modismos que se presentan, mismos que contiene la lectura, además de que estos no sólo hacen referencia a un lugar sino también a una época determinada.

Proceso 4: Asamblea o Congreso Constituyente

Proceso	Definición
<i>Asamblea o Congreso Constituyente</i>	<p>Con la expresión Asamblea o Congreso Constituyente se designa a un órgano colegial, representativo, extraordinario y temporal, capaz de establecer las reglas fundamentales del ordenamiento jurídico estatal y por eso investido de la tarea de elaborar la Carta Magna o Constitución de un Estado. Su existencia radica en una voluntad primaria que da vida -en cuanto puede ordenar y reducir a la unidad toda la serie de relaciones sociales- a la organización jurídica estatal, cuando en un determinado territorio se forma por primera vez un Estado o se reforma el existente. Fuente de producción de las normas constitucionales, es absolutamente libre en cuanto al fin y a las formas a través de las que se ejerce.</p> <p>La Asamblea Constituyente es una de las formas en que se manifiesta el poder constituyente y tiene dos características: es extraordinaria y temporal. Es un órgano extraordinario en cuanto que el ejercicio de la función constituyente, sólo puede verificarse una sola vez en la vida un Estado y es también un órgano temporal porque está destinado a disolverse en cuanto entre en vigor la nueva Constitución.</p> <p>El supuesto de que parte su nacimiento está contenido en la doctrina del constitucionalismo, la cual supone un origen contractualista del Estado y plantea que éste es un organismo nacido del consenso voluntario de los hombres libres e iguales por naturaleza. Por ende, el pueblo debe participar en la determinación de las reglas fundamentales de la organización estatal; luego, dichas normas deben fijarse en un documento que constituya la realización histórica del mítico “contrato social”. En general se puede decir que por medio de la institución de la Asamblea o Congreso Constituyente se han formado todas las cartas constitucionales de los modernos estados.</p>

La primera manifestación en la historia de la Asamblea Constituyente se encuentra en un documento del 10 de mayo de 1776 signado por las 13 colonias de Norteamérica, durante la época de su antagonismo y separación definitiva de la Gran Bretaña, meses antes de su Declaración de Independencia, el 4 de julio del citado año. Más tarde, la experiencia norteamericana se extendió a Europa. La primera Asamblea Constituyente en Europa fue la Asamblea Nacional francesa de 1789, y a partir de entonces acompañara el nacimiento de todos los estados liberales.

A partir de la Consumación de la Independencia (1821), nuestro país ha tenido diversas constituciones o programas de gobierno. Sin embargo, sólo se han llevado acabo tres asambleas o congresos constituyentes: el de 1823-1824, el de 1856-1857 y el de 1916-1917. (Márquez, 2004, 14-15 pp.)

Textos Literarios

-Es cierto que las cárceles son destinadas para asegurar en ellas a los picaros y delincuentes, pero algunas veces otros más picaros y más poderosos se valen de ellas para oprimir a los inocentes imputándoles delitos que no han cometido, y regularmente lo consiguen a costa de sus cábalas y artificios, engañando la integridad de los jueces más vigilantes...

Pero cuando estaba en lo mejor de mi engaño, he aquí que comienzan a disparar sobre mi unos jarritos con orines; pero tantos, tan llenos y con tan buen tino, que en menos que lo cuento, ya estaba yo hecho una sopa de meados, descalabrado y dado a Judas...

Finalmente, hartos de reírse y maltratarme, se acostaron y yo me quede en cuclillas, junto a la puerta, desnudo y sin poderme acostar, porque mi sarape estaba empapado, y mi camisa también. ...apenas había comenzado a dormir, salto una rata sobre mí, pero tan grande, que en su peso a mí se me represento gato de tienda... Lo cierto del caso fue que ya no pude dormir en toda la noche, acosado del miedo, de la calor, de las chinches que me cercaban en ejércitos, de los desafortados ronquidos de aquellos picaros y de los

malditos efluvios que exhalaban sus groseros cuerpos... (José Joaquín Fernández de Lizardi citado en Pogolotti, 1978, p. 224)

-Ya ven ustedes a Pascualito, que parece que no sabe quebrar un plato —decía invariablemente la buena señora de las grandes comidas de los domingos—, pues ha de llegar a ser rey de México; a él le toca, los que están en el gobierno no son más que usurpadores. Toda la tierra es de los indios, y una vez que se fueron los españoles, los indios han debido entrar a gobernar. Todas las haciendas y ranchos son de ellos, y cuando Pascualito entre a Palacio, a mandar, Espiridión sea dueño de Cuamatla, de la Lechería, de Echegaray, y de todas estas haciendas. (Manuel Payno citado en Pogolotti, 1978, p. 136)

Orientaciones Metodológicas

El concepto de Asamblea Constituyente, nos refiere a un nuevo régimen, y para el caso de México a un contrato social en el que —de acuerdo a la teoría— se estipulan las obligaciones y los derechos entre una sociedad y sus dirigentes, considerando que es un acuerdo entre ambos. Sin embargo, como bien se señala en la definición, México, a lo largo de su historia, sólo ha tenido tres asambleas constituyentes, lo cual implica que sólo se ha considerado el contrato social en tres ocasiones; cabe destacar que dos de ellas tuvieron lugar en el siglo XIX, por considerarse como uno de los siglos con mayor inestabilidad política. La primera, que tuvo lugar en 1824 y que concluyó con la primera constitución de México, fue el primer eje que tuvieron los dirigentes para la administración y organización de territorio mexicano. Se presenta una segunda en 1857, y la cual va a dirigir la segunda mitad de siglo en cuestiones políticas y prácticas culturales, y finalmente la tercera a partir de la cual se va a crear la última Constitución que se reconoce.

Con ello, las lecturas pretenden mostrar el nuevo acuerdo que existe entre sociedad y gobierno, y el cual, no sólo lleva a reconocer derechos y obligaciones sino también a señalar los castigos por actuar fuera de lo acordado. De esta manera, en la primera lectura se rescata una crítica que constantemente se realiza al poder, al señalar que los castigos implementados se presentan con mayor dureza cuando son aplicados a personas que

pertenecen a un grupo social desprotegido, o con muy poco poder. La segunda lectura aborda la falta de legitimización que el poder pudo tener ante los indígenas que participaron en el proceso de independencia al sentirse despojados de los beneficios por los que lucharon. Finalmente, se espera que el alumno logre inferir la relación que existe entre la definición del concepto y las lecturas que se le presentan, de igual forma, se pretende que a partir de estas lecturas genere un análisis que se oriente a acciones que mengüen este tipo de prácticas del poder.

Proceso 5: Revolución de Ayutla y Constitución Federal de los estados Unidos Mexicanos (1857)

Proceso	Definición
<p><i>Revolución de Ayutla y Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (1857)</i></p>	<p>En la primera mitad del siglo XIX la constante inestabilidad política del país contribuyó para que desde 1833 hasta 1854 Antonio López de Santa Anna tuviese un lugar muy importante en la historia de México, en tanto que fue la expresión de los distintos sectores y grupos regionales de poder en pugna, pues en 11 ocasiones se fue y regresó a ocupar la presidencia de la República. En el último retorno, en 1853, fue llamado de su exilio en Colombia para encabezar -como otras veces lo había hecho con los liberales- el gobierno de los conservadores.</p> <p>Habiendo tomado posesión el 20 de abril, dos días después promulgó una especie de reglamento administrativo, en virtud del cual, para ejercer las amplias facultades que se le habían concedido con el propósito de arreglar la situación del país, entraban en receso las legislaturas locales y la federal. A su vez, el ministerio de Justicia y Negocios Eclesiásticos decretó, el 15 de abril, una ley de imprenta que hacía “poco menos que imposible la prensa libre”, dice Lilia Díaz. Luego, para deshacerse de sus enemigos políticos del bando liberal, ordenó su destierro o encarcelamiento. Así, más de 500 individuos sufrieron el exilio o las frías paredes de la cárcel.</p> <p>Al mismo tiempo, ante la bancarrota del erario público y la profunda crisis social, no sólo consiguió que se prolongaran los poderes omnímodos</p>

conferidos por un año a su regreso de Colombia y aceptó el título de Alteza Serenísima, sino que, necesitado de dinero, vendió a Estados Unidos en siete millones de dólares un girón de patria llamado la Mesilla, consistente en 109 mil 574 kilómetros cuadrados, y además durante su régimen empezaron a imponerse nuevos gravámenes y aún llegaron a exigirse arbitrarias contribuciones hasta por el número de puertas, balcones y ventanas que una casa tuviera hacia la calle. No es ocioso decir que sus actitudes y medidas provocaron un profundo recelo en todos los grupos y sectores de la sociedad, quienes por diversas razones coincidieron en que era necesaria e indispensable su remoción.

Santa Anna no ignoraba que en el sur, encabezado por el cacique de Guerrero, Juan Álvarez, se tramaba un movimiento en su contra y decidió desmovilizarlo nombrando desde el centro a funcionarios civiles y militares adictos al gobierno. Juan Álvarez, antiguo insurgente que había combatido bajo las órdenes de Hermenegildo Galeana, denunció el atropello y emitió el Plan de Ayutla que, en esencia, no se diferenciaba del resto de los planes proclamados en décadas anteriores: se pronunciaba por establecer un régimen transitorio para elegir un presidente interino; ofrecía convocar a un congreso extraordinario para hacer una nueva Constitución que reafirmara a la nación en el carácter de una república democrática, representativa y popular, y le reconocía al ejército de la federación su enorme papel como “apoyo del orden y de las garantías sociales”.

A simple vista esta podría ser una rebelión cualquiera, pero al poco tiempo cambió de tono cuando se incorporaron liberales radicales y moderados, como Ignacio Comonfort, Santos Degollado, Ignacio de la Llave, Luis de la Rosa, José María Lafragua, Benito Juárez, Melchor Ocampo, Guillermo Prieto, Ponciano Arriaga, Francisco Zarco y José María Mata; grupos y sectores sociales descontentos de Tamaulipas, Jalisco, Guanajuato, San Luis Potosí y Estado de México, pero también caciques regionales, como el de Nuevo León, Santiago Vidaurri. La coalición en contra de Santa Anna

fue creciendo y éste tuvo que abandonar el poder y el país en agosto de 1855; el movimiento en contra del gobierno santanista había triunfado.

Como en ocasiones anteriores, la historia parecía repetirse. En los arreglos, los generales que se oponían a la revolución de Ayutla aceptaron que sus propios planes no eran contrarios a la misma y reconocieron como general en jefe de la revolución a Juan Álvarez y a Ignacio Comonfort como su representante. Así nacía en apariencia una nueva legalidad oligárquica, nada distinta de otras veces: Juan Álvarez asumiría la presidencia interina y nombraría un nuevo gabinete, donde todos se verían representados; pero resulta que el nuevo mandatario se inclinó más por los liberales que buscaban reformas de fondo, como las que había o se estaban sucediendo en otros países. Así que llamó a Benito Juárez, a Melchor Ocampo y a Guillermo Prieto para ocupar los ministerios de Justicia, Relaciones y Hacienda, respectivamente, y mantuvo a Ignacio Comonfort en el ministerio de Guerra. En poco tiempo, sin embargo, las diferencias de los ministros con el ministerio de Guerra se agravaron, mientras que el propio Álvarez, renunciaba a su interinato y, presionado, lo dejaba en el poder, no sin antes haber convocado al Congreso Constituyente, que comenzó a reunirse el 18 de febrero de 1856.

Las deliberaciones por una nueva Constitución se llevaron a cabo con un Congreso de 155 diputados propietarios e igual número de suplentes. La mayoría se consideraba así misma liberal moderada, capaz de negociar con el grupo de diputados conservadores y el de los diputados liberales puros. Sin embargo, durante ese año el presidente Comonfort debió enfrentar varios pronunciamientos de los opositores a la Constitución y a la Reforma, pero se mantuvo firme y apoyó las medidas propuestas por los liberales como Benito Juárez y Miguel Lerdo de Tejada, habida cuenta que su grupo dominaba la palestra en el Congreso e imponía su propia perspectiva de las leyes.

A lo largo de casi un año, el Congreso Constituyente se reunió de manera constante, y el 5 de febrero de 1857 aprobó y juró con el presidente

Comonfort una nueva Constitución, que se promulgaría el 11 de marzo del mismo año. Esta Carta se había elaborado con base en un proyecto liberal suscrito por Ponciano Arriaga, José María del Castillo Velasco, José María Cortés, León Guzmán, José María Mata y Mariano Yáñez, y visto con toda proporción no era un documento radical, se parecía mucho a las constituciones existentes en otros países y en varios aspectos hasta se figuraba más a una copia a la medida de la Constitución norteamericana.

Al principio, con el argumento que una nación se constituye sólo una vez, el diputado por Durango, Marcelino Castañeda, había propuesto que se abandonara el proyecto de elaborar una nueva Constitución y se adoptara la de 1824, pero fue desoído. Avanzado el Congreso, igual sucedió con la misma propuesta en boca del diputado Mariano Arizcorreta: los liberales puros lograron controlar la mesa e imponer sus puntos de vista. La Constitución de 1857 fue producto de una élite formada en el espíritu del pensamiento liberal europeo y en el ejemplo de la Revolución francesa, pero también en las prácticas democráticas impulsadas por el liberalismo temprano de nuevos grupos sociales, cuyos integrantes provenían de familias que habían ascendido socialmente gracias a sus méritos y capacidad, no más por privilegios. Por eso no fue extraño, ni ajeno su interés por inventar a un ciudadano moderno, cuando los vínculos y las relaciones sociales existentes eran de tipo tradicional, es decir, cuando en lugar de individuos libre y voluntariamente asociados persistían formas de organización social y religiosa, provenientes de la época colonial y aun la época prehispánica: los pueblos de indios (altepetl), los barrios, las cofradías, las mayordomías, etc.

Mientras la Constitución señala que los mexicanos son libres para escoger su trabajo (art. 3) y nadie puede obligarlos a trabajar sin remuneración (art. 4), que gozan de libertad de enseñanza (art. 31), de opinión y de imprenta (art. 6 y 7); que tienen libertad de petición (art. 8) de asociación (art. 9) y de desplazamiento (art. 11); que su domicilio (art. 16) y su correspondencia (art. 25) son inviolables; que la pena de muerte por delitos políticos (art.

23), la prisión por deudas (art. 17), los castigos corporales y la confiscación de bienes (art. 22) quedan abolidos, hay otra realidad que persiste y se entreteje, y que además los liberales en el poder –nuevos ricos- no intentan siquiera modificar. Por ejemplo, la leva, con la que se formó durante el siglo XIX el ejército, el peonaje por deudas en las fincas del sureste mexicano, o la esclavitud que -pese haber sido abolida en 1829- persistió de facto hasta la intervención francesa y el segundo imperio. Los críticos del régimen porfirista le achacaron a éste las desviaciones constitucionales o la razón de por qué habían sido conculcados los derechos del hombre tan vivos en la Constitución, pero lo cierto es que en este rubro tampoco la élite liberal en el poder se propuso que coincidieran discursos y prácticas.

Por otra parte, sometido el país a un clima de revueltas y asonadas, donde para los liberales puros el enemigo a vencer era la inveterada tradición que se oponía al cambio y, a un mismo tiempo, el poder económico y político de la Iglesia, la Constitución de 1857 fue el instrumento fundamental de esta lid. En la Carta de 1857 se estableció la prohibición de los votos religiosos (art. 5), la supresión de fueros especiales y el reconocimiento jurídico de la igualdad de todos ante la ley (art. 13), la prohibición para las corporaciones civiles o eclesiásticas de tener o administrar bienes raíces (art. 27) y la facultad del Estado para legislar en materia de cultos y prácticas externas (art. 123). Todo un programa para afirmar los valores y principios de una élite liberal que se reconocía heredera de las revoluciones francesa y norteamericana y que en este sentido decretaba la desaparición de los títulos de nobleza (art. 12) y además hacía residir la soberanía nacional en el pueblo (art. 39), visto no como una realidad heterogénea de entidades colectivas (los pueblos de indios o los antiguos reinos), sino como un ente homogéneo, como un conjunto de individuos asociados por un pacto social.

Si durante los debates, los liberales puros habían conseguido imponerse en sus propuestas, el hecho es que la redacción final del documento no satisfizo las expectativas de los tres grupos de constituyentes. Para los

conservadores era radical y se oponía a sus convicciones y principios religiosos; para los liberales moderados, aun cuando correspondía a un loable ideal, no se podía poner en práctica y, por último, para los liberales puros (así lo reconocieron los diputados Ponciano Arriaga, Isidoro Olvera, Ignacio L. Vallarta José María del Castillo Velasco e Ignacio Ramírez), estaba lejos de sus profundas aspiraciones de transformación social; por eso en 1859 el gobierno de Benito Juárez expidió las leyes de Reforma. La Constitución de 1857, en tanto ley fundamental del país, no reflejaba el espíritu y las aspiraciones de los constituyentes.

Al conocerse la versión final del documento, los conservadores y una parte significativa del clero protestaron de inmediato. Mientras aquí y allá aparecían algunas revueltas, el clero desde al púlpito invitaba a sus feligreses a rechazar esa ley fundamental, negaba los sacramentos a quienes juraban obedecerla y guardarla y repetía que era injusta, absurda y contraria a los mandamientos de la ley de Dios.

El panorama poco a poco se fue complicando. En diciembre de 1857, el presidente Comonfort desconoció la Constitución y encabezó -por un breve tiempo- la rebelión en su contra, tomando preso a Benito Juárez, presidente de la Suprema Corte de Justicia y a quien en este caso le correspondía la Presidencia. Liberado por Comonfort (¡oh paradoja!), Benito Juárez se convirtió en jefe del Poder Ejecutivo, que en enero de 1858 inició su presidencia itinerante, por la defensa de la Constitución y los principios liberales de la Reforma. En el lapso de la guerra de los Tres Años, la intervención francesa y el imperio de Maximiliano, Juárez haría valer la Constitución de 1857. Restaurada la República en 1867, esta Carta política perduraría hasta la de 1917; las leyes de Reforma y la separación jurídica de la Iglesia y el Estado, se incorporarían a la misma en 1873. Luego, el 13 de noviembre de 1874, para disminuir los posibles peligros de un régimen de asamblea única, se crearía el Senado.

Un documento en el que no estuvieron de acuerdo los conservadores, pero tampoco los liberales puros y moderados, gracias a la lucha contra la

intervención francesa y el imperio de Maximiliano, se convirtió en el símbolo nacional por excelencia, en referente obligado de conservadores y liberales puros. Para Emilio Rabasa fue primero un emblema y pasado algún tiempo se convirtió en un objeto de veneración, se la “llamó sabia, augusta, sacrosanta”.

En esta medida, los derechos del hombre o las garantías individuales que consagró -vulnerados sistemáticamente en el último tercio del siglo XIX- serían la base de los grupos revolucionarios que con cierta educación cívica se rebelaron en contra del régimen porfirista. Y es que, mientras más opresiva era la realidad, en las escuelas y en otros espacios de la vida social se difundían “a mares” los principios constitucionales como si estuviesen vivos, como si su ejercicio fuese pleno.

La existencia de un “código de leyes tan sabias” y la evidente contradicción entre discursos y prácticas, favoreció sin duda la participación activa de distintos grupos sociales, educados en esa “mística cívica”, en ese conocimiento cotidiano de los derechos del hombre, vulnerados por quienes tenían la obligación de hacerlos cumplir y respetarlos. Entre la realidad y el deseo, la Constitución de 1857 proporcionó el marco propicio para que en 1910 muchos revolucionarios se levantaran en armas. Los legisladores de 1857, diría Venustiano Carranza en 1917, “se conformaron con la proclamación de principios generales que no procuraron llevar a la práctica, acomodándolos a las necesidades del Pueblo de México para darles amplia, pronta y cumplida satisfacción. De manera que nuestro código político tiene en general el aspecto de fórmulas abstractas en las que se han condensado conclusiones científicas de gran valor especulativo, pero de los que no ha podido derivarse sino poca o ninguna utilidad positiva”. Y ése, desde su punto de vista, sería el propósito de la Constitución de 1917. (Márquez, 2004, pp.155-161)

Pero ahora sí, no quiero sufrir más. Ya hace días que el cura está predicando contra la República y su gobierno, y diciendo a los indios que el rey que va a venir, es el enviado de Dios, que será el padre y el protector del pueblo, y que los liberales son unos herejes, unos hijos del diablo...De este modo no espere usted que la invasión sea rechazada aquí, ni que la patria cuente con ninguno de estos feligreses fanatizados por el cura. Pero yo, que declaro a usted que soy patriota exaltado, yo, que a pesar de mi miseria deseo tomar un fusil y batirme con el invasor, yo ruego a usted señor que hoy que tiene que pasar por la cabecera del distrito al que llegara usted mañana, se digne conseguir que me paguen por allá, no mis cuatro sino dos meses de sueldo para sacar a mi familia de aquí...y marcharme a ofrecer mis servicios a la patria. (Ignacio Manuel Altamirano citado en Pogolotti, 1978, p. 267)

Don Jacobo tenía un compadre.

-He pensado una cosa —le dijo un día.

¿Cuál? Le preguntó el compadre sorprendido de que don Jacobo pensara algo.

-Lanzarme a la revolución.

-¡Pero, compadre!

Hubo un momento de silencio durante el cual Jacobo escupió por el colmillo.

-¿Lo ha pensado usted bien?

-No me queda otro recurso: ya usted lo ve, no hay destinos, nadie presta, y luego mi mujer...

-Pues vea usted, compadre, en cuanto a eso, usted sabe que al hombre lo hacen las circunstancias.

-Pues los liberales siempre ganaran, compadre, a la larga o a la corta. Por mi parte, yo voy a los liberales, a ojos vistas es albur que sale; porque mire, aquí no pega lo de los extranjeros ni lo de las coronas...

-Ya usted sabe que van los mochos, que vienen los mochos; pero siempre la libertad triunfa. Este es país libre, compadre.

-Pues con los liberales, compadre —dijo don Jacobo iluminado.

Don Jacobo pensó menos en su mujer que en procurarse caballo. Es natural: el caballo era muy importante, y su mujer ya estaba bien recomendada; de manera que don Jacobo

se fue en derecha a casa de un amigo que tuviera caballo, y se lo pidió prestado; después buscó otro amigo que tuviera pistola, y le ofreció limpiársela.

Empeñó un resto de equipaje, y se puso en tren de defender a la madre patria.

-O vuelvo rico — decía don Jacobo— o no vuelvo. Yo pasaré trabajos, pero llegaré a tener una guerrilla y entonces... (José Tomás de Cuellar citado en Pogolotti, 1978, p. 266)

Orientaciones Metodológicas

Con la definición que aquí se presenta se espera que los estudiantes puedan tener una idea general del proceso denominado como Revolución de Ayutla y de su consecuencia: la Constitución de 1857. Para ello, se enuncian los principales grupos sociales que participaron en este proceso, así como los eventos principales que los conformaron.

Las lecturas que aquí se exponen tienen la única finalidad de que los estudiantes puedan comprender lo que significó este proceso para determinados grupos sociales —en este caso, las clases bajas— y algunos de los motivos que los impulsó a participar en la Revolución de Ayutla. En las lecturas se muestra, que las personas que participaron en este proceso tenían distintos intereses por los cuales se encontraban en la lucha. Ambas lecturas evidencian que su participación implicaba una remuneración económica, pero que al mismo tiempo, se señala una convicción de que la lucha la ganarían los liberales, además de que los participantes de ésta lucha se encontraban en mayor medida identificados con las propuestas de estos. Se pretende entonces que a partir de las orientaciones que se dan en la definición del proceso los estudiantes logren generar explicaciones a partir de lo que se plantea en estas lecturas.

Proceso 6. Leyes y Guerra de Reforma

Proceso	Definición
<i>Leyes y Guerra de Reforma</i>	Apenas consumado el triunfo de la Revolución de Ayutla, se inició la Reforma liberal en nuestro país, mediante la expedición de varias leyes; la primera de éstas fue la ley sobre administración de justicia de 23 de

noviembre de 1855, conocida con el nombre de Ley Juárez por haber sido autorizada por éste, en su carácter de Ministro de Justicia y Negocios Eclesiásticos. Promulgada en los últimos días de la administración de Juan Alvarez, dicha ley -y las que le siguieron durante el gobierno de Ignacio Comonfort- constituye en el orden jurídico, el antecedente de la Constitución de 1857 y de las Leyes de Reforma (1859-60).

Al abolir los tribunales especiales, con excepción de los eclesiásticos y militares, que, sin embargo, cesarían de conocer de los negocios civiles y continuarían conociendo de los delitos comunes de individuos de su fuero, la ley Juárez inauguró la reforma liberal en México. Como antecedentes de la misma son de mencionar, la ordenanza de intendentes (1786) que suprimió varios fueros, dejando el de guerra, el eclesiástico y el mercantil, entre otros, y la legislación reformista de los liberales que entre 1833-1834 tendió a reducir, directa o indirectamente, los privilegios políticos y judiciales del clero y del ejército.

El propósito fundamental de esta ley, de la Ley Juárez, fue crear las bases de la igualdad de los individuos ante la ley; debilitar la influencia política y reducir la condición de privilegio del clero y del ejército y, como consecuencia de lo anterior, restablecer la autoridad suprema del Estado frente al clero y la milicia profesional. La ley Juárez no fue de carácter radical, pues sólo abolió parte de los fueros eclesiásticos y militares. No fue una reforma completa en el orden jurídico y social, porque suprimió el fuero civil del clero, pero no el criminal. Es de reconocer, sin embargo, que a la Iglesia, como sociedad visible, no podía faltarle ninguno de los elementos constitutivos de la sociedad. El fuero eclesiástico no era una concesión o privilegio, sino el derecho que por su propia naturaleza y los fines que persigue tiene y debe tener para juzgar a sus miembros en asuntos de su competencia.

La ley Juárez fue aprobada por el Congreso Constituyente en su sesión de 22 de abril de 1856. Poco después, se aprobaría el artículo 13° de la Constitución, que reconoció los principios básicos de dicha Ley. Además

de los tribunales especiales, por el artículo 13° quedaron suprimidas las leyes privativas a favor o perjuicio de individuos o corporaciones. Así se restableció la igualdad ante la justicia y ante la ley, así nació, cuando menos en el papel, un auténtico régimen de equidad y derecho como el que se pregona desde hacía décadas en Europa y los Estados Unidos

Sin embargo, la reacción de la jerarquía eclesiástica ante esta ley no se hizo esperar y fue reveladora de los lazos que la unían con los grupos contrarios a la Reforma: siguiendo con la lógica de la legalidad oligárquica, a los pocos días apareció el Plan de Sierra Gorda, luego el Plan de Zacapoaxtla y hasta el propio gobernador de Guanajuato, Manuel Doblado -al grito de Religión y fueros-, se levantó en armas, proclamando presidente a Comonfort y pidiendo garantías para la Iglesia y respeto a la religión católica. Juárez, empero, no cedió; fue más fácil que Juan Álvarez abandonara la presidencia.

Durante 1856 el presidente Comonfort debió enfrentar varios pronunciamientos de los opositores a la Reforma. Pese a todo, confirmó la ley Juárez, extinguió la Compañía de Jesús, redujo el número de efectivos militares y expidió, el 25 de junio, la Ley Lerdo, que desamortizaba los bienes del clero en el país. “Todas las fincas rústicas y urbanas, decía el artículo 1°, que hoy tienen o administran como propietarios las corporaciones civiles o eclesiásticas de la República, se adjudicarán en propiedad a los que las tienen arrendadas, por el valor correspondiente a la renta que en la actualidad pagan como rédito al 6% anual”.

Los antecedentes de esta ley se ubicaban en el siglo XVIII, cuando en tiempos de Carlos III se habían confiscado, en 1767, los bienes de la Compañía de Jesús. En México, la doctrina y aun la legislación modernizadora también tenía múltiples antecedentes. Después de la Independencia, la idea de repartir la tierra, estimular la propiedad individual y acabar con su concentración improductiva había sido expuesta por Francisco Severo Maldonado en 1821; en 1829 el gobernador de Zacatecas, Francisco García Salinas, había proyectado la apertura de un banco que

tendría por objeto adquirir terrenos para repartirlos en arrendamiento perpetuo a labradores carentes de propiedad; igual, en el Estado de México, Lorenzo de Zavala promovería una ley agraria a propósito para repartir los terrenos de ciertos conventos y, por último, José María Luis Mora había elaborado un proyecto de ley por el cual el gobierno federal dispondría de los bienes del clero para sanear su erario y garantizar la deuda pública.

Pero si la reacción del clero ante la Ley Juárez había sido hostil, no se podía esperar menos frente a la Ley Lerdo. Desde antes de la guerra de Independencia, en situaciones críticas el gobierno solía pedir préstamos a la Iglesia e incluso tomar de sus bienes. En 1847, en plena guerra con los Estados Unidos, el Congreso autorizó al poder Ejecutivo el uso de las propiedades de la iglesia para garantizar un préstamo urgente. El cabildo metropolitano declaró entonces que la Iglesia no podía ser privada de sus bienes, y esa sería la tónica de la respuesta.

Como en los tiempos de José María Luis Mora, el fin de la Ley Lerdo era que el Estado pudiese tener más recursos para enfrentar las contingencias del momento e indirectamente minar el poder económico y político de la Iglesia y además fortalecer el desarrollo de la propiedad privada, atacando no sólo las propiedades eclesiásticas, sino también las de otras corporaciones parecidas, como las comunidades indígenas. En vista de sus objetivos, la ley fue muy criticada aun dentro de las filas liberales. Melchor Ocampo, Guillermo Prieto e Ignacio Ramírez reconocieron que la ley no cumpliría con sus propósitos y sí en cambio le abriría al clero un cuantioso crédito para sus conspiraciones en contra del Estado, pero también que la propiedad cambiaría de manos, sin que ello significara “un gran beneficio” para las clases populares, como en efecto sucedió. Hace años Jan Bazant demostró que en la ciudad de México, de 570 fincas rematadas, seis personas compraron 301 y cuatro más compraron otras 18, de donde sólo 10 personas adquirieron casi el 60% de las propiedades y de éstas, ocho eran “mexicanos de reconocida filiación liberal”. En este sentido la Ley Lerdo fue una oportunidad, escribe Bazant, “para que se enriquecieran los

políticos liberales a expensas de la Iglesia, oportunidad también para destruir su poderío; eso era importante, y eso es lo que a fin de cuentas sucedió”. Mas el enriquecimiento de la nueva élite o grupo liberal también se dio por la expropiación a las comunidades indígenas. Un periódico de 1867 señaló cómo: “multitud de terrenos que se llamaban de comunidad y que cultivaban los indios... han pasado a manos de denunciantes, quedándose aquéllos... sin un palmo de tierra en que poner un pie, y expuestos a las arbitrariedades de los nuevos dueños”. En este sentido, la Ley Lerdo facilitó el nacimiento de una nueva élite o grupo de poder que menos por convicción y más por interés se sumaría a la causa y a la defensa de los principios liberales, cuyas nuevas orientaciones emanarían de la Carta Magna.

La Ley Lerdo provocó una profunda tensión social, debido a que se mezclaban los intereses económicos de la Iglesia con las cuestiones religiosas, pues una mayoría de mexicanos se sentían atacados en lo más profundo de fe, y en este contexto se llevaron a cabo las deliberaciones relativas a la Constitución que se aprobaría y juraría el 5 de febrero de 1857. Dicho ordenamiento jurídico facultó al gobierno federal (art. 123), para legislar en materia de cultos y prácticas externas. Sobre esta base, el 11 de abril de 1857 fue dictada la Ley Iglesias que señalaba los aranceles para el cobro de derechos y obvenciones parroquiales. En un ambiente de conflicto, cada vez más polarizado, esta ley provocó la protesta de algunos obispos (Clemente de Jesús Munguía, de Michoacán; Lázaro de la Garza y Ballesteros, metropolitano de México) y nuevos levantamientos armados, al mismo tiempo que los liberales en el poder se dividían entre puros y moderados. Unos, defendiendo sin cortapisa los principios de la Constitución; otros, inclinándose a ceder en algunos puntos para garantizar su la vigencia.

Los liberales moderados se agruparon en torno a Ignacio Comonfort, José María Lafragua y Manuel Doblado; los puros reconocieron el liderazgo de Benito Juárez, Santos Degollado, Francisco Zarco, Ignacio Ramírez y

Guillermo Prieto. El 17 de diciembre de 1857, encabezado por Félix María Zuloaga, se produjo un pronunciamiento que, mediante el Plan de Tacubaya, cesaba de regir en la República la Constitución de 1857 y proponía que, siguiendo el modelo de Santa Anna en el poder, Ignacio Comonfort continuara “encargado del mando supremo con facultades omnímodas”. Dos días más tarde, Ignacio Comonfort, desconoció la Constitución que había jurado y se adhirió al Plan, encarcelando a varios legisladores y al Presidente de la Suprema Corte de Justicia, Benito Juárez, a quien, en este caso, por ministerio de ley le correspondía la presidencia de la República.

A principios de 1858, sin embargo, el Plan de Tacubaya fue modificado y en lugar de Comonfort, asumió la presidencia el propio Zuloaga, pues en el mundo de estas arenas movedizas, Comonfort se había vuelto partidario del bando liberal. Así, el bando de los conservadores quedaría dirigido por el propio Félix Zuloaga, Miguel Miramón y Leonardo Márquez. Mientras tanto, Juárez sería liberado por Comonfort y se pondría al frente del gobierno republicano; el país se dividió en dos bandos y comenzó, propiamente, la guerra de los Tres Años o la guerra de Reforma, la pugna entre quienes apoyaban los principios de la Constitución y quienes se oponían a ella. Juárez y su gabinete iniciaron entonces su largo peregrinar. En esta época el gobierno de la República estuvo en Querétaro, Guanajuato, Guadalajara y Colima; de Manzanillo, saldría a Panamá, iría a La Habana, a Nueva Orleans y, finalmente se embarcaría a Veracruz, donde se estableció en mayo de 1858.

En un principio se pronunciaron por el Plan de Tacubaya los estados de México, Puebla, San Luis Potosí, Chihuahua, Durango, Tabasco, Tlaxcala, Chiapas, Sonora, Sinaloa Oaxaca y Yucatán; en cambio, defendieron la Constitución las entidades de Jalisco, Guanajuato, Querétaro, Michoacán, Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas, Colima y Veracruz. Finalmente, los opositores controlaron una extensa región del centro del país, se hicieron fuertes en la ciudad de México y ocuparon importantes plazas, como

Puebla, San Luis Potosí, Guadalajara y Tepic. El gobierno liberal de Juárez se estableció en Veracruz y tuvo a su favor los estados del norte y del sureste y todos los puertos, menos del de San Blas.

El hecho de financiar la guerra y hacer frente a los compromisos económicos de la nación, creó un panorama sombrío y muy difícil para los grupos en pugna y, por supuesto, favoreció la intervención de varios países, pero sobre todo Estados Unidos, España y Francia. Estados Unidos se inclinó al principio por los conservadores, luego daría su interesado apoyo a los liberales, con el propósito de conseguir la anexión de la península de Baja California y el libre tránsito por el istmo de Tehuantepec, y eso inclinaría a su favor la balanza en el triunfo. El 6 de abril de 1859 el gobierno norteamericano reconoció al gobierno de la República. Poco después, sin ceder la península de Baja California, se firmaría entre ambos gobiernos el tratado de McLane-Ocampo, cuya efectividad fue nula porque en 1861 fue rechazado por la Cámara de Senadores de los Estados Unidos. Por su parte el gobierno conservador firmó en París el Tratado Mon-Almonte donde reconoció adeudos que no eran de la Nación.

Desde que el gobierno liberal se estableció en Veracruz, las penurias económicas fueron en aumento y además se hizo evidente la incapacidad de los ministros para conseguir recursos en el extranjero. Así que algunos funcionarios propusieron disponer de los bienes de la iglesia, pero Juárez desoyó sus consejos, aunque la crisis era evidente. Santos Degollado, escribió: “No temo a la muerte, sino a morir con el nombre de bandido que me dan los reaccionarios”. Otro reformista le confesó al presidente: “No tenemos ya ni conque pagar los correos que recibimos de fuera...”, y Santiago Vidaurri le suplicó: “Ruego a usted encarecidamente que no me abandonen en el interior, porque el sostenimiento de mis fuerzas en campaña es lo que me aflige”. Tal vez el problema que le impedía pronunciarse por esa medida era la presencia de Estados Unidos en el bando conservador, pero cuando este reconoció al gobierno de la República, las decisiones se tomaron de otro modo.

El 7 de julio de 1859 el gobierno liberal lanzó desde su sede en Veracruz un manifiesto en el que se pronunció por: asegurar, la absoluta independencia del Estado y la Iglesia; declarar que han sido y son propiedad de la Nación todos los bienes que administra el clero; suprimir los conventos masculinos y cerrar los noviciados en los conventos de monjas; extinguir las cofradías, archicofradías, hermandades y otras congregaciones de la misma naturaleza y, declarar los fieles y la Iglesia convendrán en la forma en que se remuneren los servicios eclesiásticos.

Entre otras cosas, en el mismo documento el gobierno afirmó el respeto al principio de la libertad de cultos, su propósito de aumentar el número de escuelas y atender a la seguridad pública, pero también anunció la abolición de alcabalas y su interés por crear nuevas fuentes de trabajo y estimular a los “hombres acaudalados y especuladores”, es decir, a los capitalistas para que invirtiesen en el país.

Este manifiesto era el prelude de las leyes de Reforma. El 12 de julio, con la Ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos, se ordenó la nacionalización de los bienes eclesiásticos y la extinción de las órdenes monásticas y se reconoció la separación de la Iglesia y el Estado: “Entren en dominio de la Nación, señalaba su artículo 1º, todos los bienes que el clero secular y regular ha estado administrando con diversos títulos...” y “Habrá perfecta independencia –artículo 3º- entre los negocios del Estado y los gobiernos puramente eclesiásticos. El gobierno se limitará a proteger con su autoridad el culto público de la religión católica, así como el de cualquiera otra.

Desde el punto de vista político y social los efectos de esta ley en el ámbito de la propiedad agraria fueron más serios que la Ley Lerdo, pues facilitó la formación y consolidación de un nuevo grupo liberal de terratenientes en el poder; en lugar del latifundio eclesiástico, el latifundio laico sería la base del gobierno republicano, en desmerecimiento de la pequeña propiedad y la propiedad de las comunidades indígenas, si bien, con escasas excepciones, su aplicación sería hasta los tiempos del porfirismo.

Tras esta ley, vinieron otras que aseguraron el triunfo decisivo de los principios liberales y la constitución jurídica de un Estado moderno: la Ley de Matrimonio Civil (23 de julio) que declaró a éste como un contrato; la Ley Orgánica del Registro Civil, (28 de julio); la Ley Sobre el Estado Civil de las Personas; y la Ley Sobre la Libertad de Cultos, así como los decretos que cancelaron la intervención del clero en los cementerios y camposantos, establecieron los días festivos y prohibieron la asistencia oficial a los ritos de la iglesia, secularizaron los hospitales y establecimientos de beneficencia y extinguieron las comunidades religiosas. En la conducción de los ciudadanos, el Estado tomaba el lugar que antes había tenido la Iglesia en la formación de los fieles; las consecuencias estarían por verse en una sociedad, cuya mayoría era católica: una ficción liberal en el mundo moderno.

Las nuevas disposiciones recrudecieron el enfrentamiento, sin que se pudiese adivinar quienes ganarían en la contienda. Finalmente en marzo de 1860 la balanza se comenzó a inclinar hacia los liberales; el 22 de diciembre de 1860, los conservadores serían derrotados en la batalla de Calpulalpan. Había terminado la guerra de los Tres Años con triunfo también de las Leyes de Reforma. Como bien lo señaló Porfirio Parra: La Reforma no fue un acontecimiento, “consistió en la introducción simultánea de un conjunto de factores capaces de determinar un cambio de la estructura social”, pues modificó profundamente el orden político y económico de la sociedad. (Márquez, 2004, 107-113 pp.)

Textos Literarios

Después de la Independencia y durante gran parte del tiempo de la Reforma, la ciudad estuvo también en muy malas condiciones, según lo refiere Guillermo Prieto. En 1830, las características de la metrópoli eran las siguientes: zanjas rebosantes de inmundicias, caños sembrados con restos de comida, muladares y ruinas de adobe. Zonas enteras con remolinos de callejones, con pequeñas casas en fuga de puertas enanas y ventanas oscurecidas por el humo. Barrios ceñidos por acequias con cortidurías pestilentes.

Hacinamientos de viviendas mal hechas, en donde apenas era posible recordar la existencia del trabajo. Casas de vecindad, con patios de tierra llenos de tendederos en los que flotaba ropa desgarrada...

En la ciudad se hallaban grandes montones de basura y otras inmundicias, no sólo en las calles y plazas distantes del centro, sino también en la Plaza Principal y en el mismo atrio de la Catedral, en donde era indispensable andar con cuidado para no “pisar en blandito”, por los restos que dejaban los troncos de los coches, cuyo sitio estaba frente al templo máximo.

Refiere también Guillermo Prieto que los cargadores y otros individuos hacían de los ángulos que forman los baluartes del Palacio Nacional, a plena luz, letrinas que ofendían el olfato y la vista. Corresponde al gobierno de Benito Juárez el mérito de haber realizado una importante transformación de la ciudad, toda vez que en su breve gestión se abren varias calles, se nivelan los pavimentos y se limpia la urbe. (Raúl Cacho citado en Pogolotti, 1978, p. 38)

Y los Chávez regresan, proveen de municiones, carabinas, y ropa al pueblo; se apoderan del maíz y reses de un rico hacendado a quienes todos odiaban; excitan y proclaman el augusto lema de “Religión e Independencia” y electrizan de nuevo a los buenos habitantes, resolviendo “oficialmente” que no reconocerían más amo que Dios.

-En el nombre de Dios —clamó— ya no son mi familia; pero mi mujer es la Virgen María, pero obedecerán a mi hermano; los tres serán esposos, para que yo sea el Padre de la Santísima Trinidad; tu, el Padre (y señalo a Bernardo); tú, la hija, y tú, el Espíritu Santo (e indicó a las dos mujeres). (Heriberto Frías citado en Pogolotti, 1978, p. 143)

Orientaciones Metodológicas

En la definición que se presenta del proceso de Leyes de Reforma, se pretende que el alumno logre identificar cuáles fueron los objetivos políticos que persiguió la emisión de estas leyes, objetivos dentro de los cuales estaba la separación de la Iglesia y el Estado y la cual encajaba con los ideales propuestos por la modernidad. Al igual que en el proceso anterior se exponen los principales hechos que lo conformaron y el devenir histórico que siguieron los acontecimientos, se enuncia mediante esta explicación a los actores históricos

principales y las acciones de los mismos. En la definición también se retoma a eventos como el Porfiriato, con la idea de darle continuidad a este proceso, pues parte de lo que plantea el proyecto liberal tiene presencia en el gobierno de Porfirio Díaz.

A partir de ello, las lecturas se orientan a que el alumno comprenda en principio, la crisis económica, cultural y política por la que atravesaba el país a mediados del siglo XIX y la reconstrucción que llevó a cabo Benito Juárez en el país. Así, en la primera lectura se expone el contexto en el que se vivía en la Capital, considerada como cuna de la modernidad, es posible que a partir de esta descripción pueda imaginarse el estado en el que se encontraban otras ciudades del país. En la segunda lectura se plantea un momento histórico alrededor de los años de 1880 aproximadamente, en la que la lucha por la separación entre iglesia y estado se perdió a partir de la negociación que realizó Díaz con la iglesia, en el texto no sólo se observa la pérdida de la batalla sino también un regreso de la iglesia con más fuerza.

Es importante señalar que los textos que aquí se eligen pueden no ser los más idóneos para abordar los conceptos y los procesos que se proponen, empero, esto es sólo es el dibujo de una metodología que busca utilizar la narrativa literaria como material didáctico que le permita al alumno conocer otras miradas sobre el conocimiento histórico y, lo más importante es que estos contribuyan al desarrollo de la imaginación histórica.

VI. Conclusiones y Recomendaciones

En las últimas décadas del siglo XX se gestó un nuevo régimen histórico el cual agrupo en su interior una serie de características sociales, culturales, políticas y económicas, todas ellas conectadas bajo un mismo elemento: la interconexión de los procesos de cada una de ellas en múltiples niveles, tanto físicos como abstractos. Este régimen histórico denominado como Globalización y el cual se caracteriza porque cada uno de los campos construidos por la sociedad se encuentra en constante relación de causa-efecto a niveles externos e internos, también tiene una característica principal y que guarda relación directa con la experimentación del tiempo. La evolución tecnológica en el área de las comunicaciones ha conducido a que se experimente el tiempo de forma diferente a como solía hacerse hasta antes de la década de los noventa, donde hasta entonces la comunicación se apegaba a medios muy tradicionales. La creación del internet tuvo un gran impacto en diversos ámbitos sociales, principalmente en la forma de percibir al mundo, la génesis de este tuvo repercusiones insospechadas para la formas de relacionarse entre sociedades.

Así, la creación del internet y de dispositivos que permitieran la conexión a este, cambió radicalmente la forma de percibir al mundo, la realidad que hasta antes de este era construida a partir de la televisión y el radio considerados hasta ese entonces como medios de comunicación masivos, se experimentó de nuevas formas más cercanas que lo que estos permitían. El internet nos permitió asomarnos al mundo en el que vivíamos de forma más cercana y sobre todo en tiempo real, así, el internet no sólo transformo las formas en que nos relacionábamos con el exterior sino también la forma en como lo experimentábamos en el tiempo. El internet puso a nuestra disposición enormes cantidades de información que condujeron a que experimentáramos el tiempo a una mayor rapidez; por una parte, mientras más adquiríamos información más rápido experimentábamos un pasar del tiempo rápido; y por otras parte, mientras más nos asomábamos al mundo, menor tiempo experimentábamos. La información era tan vasta que su adquisición nos mantenía ocupados en el presente, sin considerar el pasado y el futuro como directrices que nos orientan, así, el presente era la única temporalidad que dirigía nuestras acciones.

Esta forma de experimentar el paso del tiempo denominado como presentismo ha conducido a que se piense sólo en el presente, olvidando el pasado y desdibujando el futuro,

con lo que las sociedades contemporáneas dirigen sus acciones guiadas por los términos del presente. Considerar solamente al presente al momento de ejecutar acciones condujo a la creación de nuevas problemáticas y a la agudización de otras que ya se presentaban y que tenían lugar en diversos ámbitos de la sociedad. La actitud de ponderar al presente por sobre el pasado y el futuro no contribuyó a la resolución de estas problemáticas, por el contrario, se volvieron más complejas en su interior, esto aunado a la interrelación —característica principal de la globalización— que presentaban entre ellas, condujo a una cadena de conflictos que se tornaron cada vez mayores. Asimismo, el sistema económico capitalista favoreció muy poco a la disminución de las continuas crisis que se presentaron a nivel social, político, cultural, y económico entre otros, cabe decir, que las soluciones que se implementaron —las cuales, no fueron suficientes— no tenían una sustentabilidad para lo que se estaba presentando a nivel mundial.

Así, las dificultades que se presentaban en las diversas esferas del conjunto social no eran consecuencia de una sólo elemento, sino el resultado de la combinación de múltiples factores, además, estas no eran privativas de una región o regiones en específico, lo grave de estas era que se encontraban en todo el mundo, ya fuese en mayor o menor grado, empero estas estaban presentes. A partir de la última mitad del siglo XX, las crisis se vieron como una característica natural de todo sistema social, sin embargo, para fines de este se observó que las crisis no sólo no disminuyeron sino que adquirieron grandes dimensiones y un grado de complejidad mayor, frente a ello, gobiernos y organizaciones mundiales asumieron que era necesario intervenir para su solución. Fue así como a fines de este siglo, se iniciaron discusiones a nivel internacional en las que se debatieran las posibles soluciones para las problemáticas que se observaban a escala mundial, concluyendo que esto sólo sería posible a través de equipos de trabajo multidisciplinarios, debido a que estas dificultades eran resultado de múltiples factores. Una de las principales soluciones que se dio para la resolución de estas vicisitudes fue el factor educación, el cual se señaló como aquel ámbito que podía crear medios y herramientas de solución a los malestares que aquejaban al mundo.

Fue así, como la educación se convirtió en el medio a través del cual se pretendía generar soluciones que fuesen sustentables, empero, para que esto fuese posible, el ámbito de la educación debía ser reformulado desde sus bases. De esta manera, el objetivo de la

educación se transformó, ahora debía contribuir a generar recursos a partir de los cuales se pudieran resolver las problemáticas que se presentaban en diferentes ámbitos, y sobre todo a que estos recursos fuesen sustentables. Para ello, las instituciones educativas debían de formar estudiantes capaces de resolver las problemáticas a las que harían frente en el ámbito laboral, entre otros; esta finalidad debía ser la guía para establecer mecanismos en la esfera de la educación que contribuyeran a ello. Así, en los diversos niveles educativos se propuso la reformulación de planes y programas de estudio que facilitaran la formación que se requería en los estudiantes, con lo cual se permitiera una formación integral y equilibrada entre saberes y habilidades. Estas nuevas formas de concebir la educación y por ende la formación que debían tener los estudiantes fueron las directrices que guiaron la transformación de las estructuras que sostienen el sistema educativo actual.

Señalar a la educación como el medio principal para la solución de las problemáticas que aquejan al mundo contemporáneo, fue un acto determinante para redefinir los objetivos que debían perseguir actividades como la enseñanza y el aprendizaje de contenidos educativos, —ya fuese en el aula o fuera de ella. De esta manera, se concibió la idea de un aprendizaje basado en competencias; entendido este como una actividad de aprendizaje, donde la adquisición de saberes debe ser visible a través de actos tangibles y crear a partir de ello soluciones a los conflictos que se presentan. Con ello se concibe que el estudiante pueda, a partir del aprendizaje de contenidos, aplicar sus conocimientos a la realidad tan caótica que se observa en los últimos años, para lo cual el estudiante debe en un principio reconocer la complejidad de lo que enfrenta. Así, bajo estos términos, uno de los objetivos que va a perseguir el aprendizaje va a ser la aplicación de saberes a cuestiones reales que presenten una dificultad o una deficiencia. Empero, aunque mucho se teoriza sobre el aprendizaje por competencias, y en mayor medida se construyen objetivos en torno a él, poco se sabe de la enseñanza por competencias al punto que la investigaciones sobre ésta, casi siempre reflejan el carácter experimental que las contiene. En suma, se va a exigir un aprendizaje por competencias pero se va a carecer de una enseñanza por competencias.

De acuerdo a todo lo anterior las instituciones educativas van a desempeñar el rol de proveer de ciudadanos que aporten a su sociedad soluciones cuya característica principal sea la sustentabilidad, entendiendo como sustentable una serie de mecanismos en pro de la

resolución de una problemática y cuya diligencia no afecte a terceros. Así, un aprendizaje por competencias va a demandar una sociedad capaz de dar respuesta a los problemas contemporáneos

Así, dentro de esta forma de experimentar el tiempo y la realidad como un escenario que se forja sólo en el presente, los saberes que se priorizan son aquellos que en su mayoría tienen un impacto inmediato en la sociedad y aquellos que generan una forma de riqueza. Así, con esta tendencia a priorizar ciertos saberes y a marginar otros, algunas disciplinas han quedado relegadas en los planes de estudio, los cuales se configuran a partir de aquello que se considera útil. Con ello se margina ciertos saberes, un ejemplo de ello es aquellos que guardan relación con el área de las ciencias sociales, pues su aprendizaje se considera costoso y del cual no se adquieren grandes beneficios, tendencia que ha causado que las disciplinas que pertenecen a esta área sufran cierto demérito ante la sociedad. Esto, aunado a la tendencia a concentrarse en el tiempo presente condujo al cuestionamiento del papel que jugaban en sociedad las disciplinas pertenecientes al área de ciencias sociales y humanidades.

Con todo lo anterior los fines que perseguían la enseñanza y el aprendizaje de la Historia comenzaron a replantearse en la última mitad del siglo XX, este replanteamiento se reforzó con la llegada del aprendizaje por competencias, el cual exigía la adquisición de habilidades y saberes que pudieran ejecutarse en el ámbito social, y no sólo como una adquisición de información. Es importante aclarar que en el campo de la Historia el replanteamiento de sus objetivos como saber inicio poco después de finalizada la segunda gran guerra —debido a que se consideraba que la historia, entre otras ciencias sociales, debían contribuir a evitar este tipo de sucesos—, cuestionándose desde entonces el papel que jugaban las ciencias sociales en las sociedades contemporáneas. Así, la Historia, junto con otras disciplinas del área de ciencias sociales y humanidades, iniciaron procesos de investigación dirigidos a comprender la relevancia y el papel de estos saberes en la contemporaneidad en confrontación con las problemáticas que se estaban presentando, y sobre todo a replantear los métodos con los que se enseñaba este saber. La forma en cómo se acercaba a los estudiantes al saber se consideró como elemento clave para poder lograr los objetivos que se planteaban, fue a partir de esto que inicia un *boom* en los estudios en torno a la didáctica de las ciencias sociales.

Fue así como en la década de los noventa se iniciaron en diversas partes del mundo investigaciones que estaban íntimamente relacionadas con la didáctica de la historia, en ellas se sostenía que el medio de enseñar un saber era al mismo tiempo la forma que se presenta a los estudiantes del mismo. Es decir, que la didáctica influía en sobremanera en la forma en como un conocimiento era percibido por los estudiantes, pues a partir de ella se configuraban las primeras concepciones de un saber frente a los aprendices. Para el caso de México, uno de los primeros autores en señalar esto fue Guillermo Prieto, quien va a realizar estudios en torno a la función que se le dio a la Historia como saber a partir de establecer metodologías de cómo debía enseñarse ésta, sin embargo, esto no se consideró relevante hasta finales del siglo XX, con la llegada del aprendizaje por competencias. Este tipo de aprendizaje planteo la necesidad de que las escuelas pudieran preparar a los jóvenes para el mundo laboral práctico, con él se pretendió que las instituciones sobre todo las de educación superior pudieran proveer de profesionistas experimentados.

Frente a todos estos cambios, la enseñanza de la historia va a experimentar cambios cualitativos, el principal objetivo que se va a plantear para este saber va a ser que eduque para la ciudadanía, para que los individuos formen parte de una sociedad a través de sus actos, además de que ésta debe llevarse a cabo en un ejercicio pacífico en donde predomine el diálogo. Sin embargo, y frente a las problemáticas actuales que se observan se requiere que el alumno pueda contextualizar cada uno de los eventos que observa para con ello tomar decisiones responsables socialmente, empero contextualizar es uno de las dificultades que con mayor presencia se observa en los estudiantes debido a su falta de conocimiento sobre las situaciones que juzga.

Referencias bibliográficas

- Barraza M., E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*(47), 73-97. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828005.pdf>
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064. Obtenido de <http://www.csse-see.ca/CJE/Articles/FullText/CJE29-4/CJE-4-BryantClark.pdf>
- CICS/IED/UNESCO. (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995s.pdf>
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*(82). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>
- Esquivias S., M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- García Gual, C. (2013). *La antigüedad novelada y la ficción histórica : las novelas históricas sobre el mundo griego y romano*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- González M., N., Henríquez V., R., Pagès B., J., & Santisteban Fernández, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la edad media. *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 283-290). Boloña: Pàtron Editore.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de Historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

- Huerta, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000506>
- Lerner S., V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*(75). Obtenido de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=13207505>
- López Gómez, É. (2010). La novela histórica en el aula. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*(3). Obtenido de <http://www.didacticasespecificas.com/files/download/3/articulos/29.pdf>
- López J., D. F. (2006). Los límites de la imaginación y la creatividad: el ingenio y la innovación en la gestión del conocimiento, el modelo de la inteligencia organizacional. *Universidad EAFIT*, 42(144), 9-33. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/215/21514403.pdf>
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. (P. Piedras M., Trad.) España: Akal.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana; Anthropos Editorial.
- Montes de Oca-Navas, E. (Octubre-Diciembre de 2014). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La Colmena*(84), 57-67. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4463/446344312006.pdf>
- OCDE. (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012 Resultados*. Nota País.
- OREALC, UNESCO. (2012). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación primaria. *Clío*(39). Obtenido de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/AndresPalma.pdf>

- Pérez Sepúlveda, Y. A. (Junio de 2012). La relación entre la historia y la literatura: (con)fusión para (re)presentar la experiencia (des)humana. *Argos*, 29(56), 40-55. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-1637201200010000
- Pruzzo De Di Peggo, V., & Nosei, C. (2008). Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la Didáctica? *Praxis Educativa (Arg)*(41), 41-56. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112902005>
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio*(39), 1-20. Obtenido de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Sallés, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*(10), 3-10. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4023105>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- Stewart, F. (2016). Horizontal inequalities. En ISSC/IDS/UNESCO, *World Social Science Report 2016, Challenging Inequalities: Pathways to a Just World* (págs. 51-54). París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245825e.pdf>
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación*. París: UNESCO. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

- UNESCO. (2014). Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- UNESCO. (2014). *Documento 37-C/4 2014-2021. Estrategia a medio plazo*. París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>
- UNESCO. (2015). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO. Obtenido de UNESCO Web Site: <http://es.unesco.org/sdgs>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Vaja, A. B. (2014). La importancia de los relatos en los contextos educativos: reflexiones desde los aportes de Bruner. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*(12). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet>

Anexos

Operacionalización de Variables

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES				
Categoría	Definición	Sub-Categorías	Dimensiones	Ítems
Perfil del estudiante.	Permite identificar características generales en los estudiantes que contextualicen sus respuestas.	Datos generales	Edad	1
			Género	2
		Datos Académicos	Grado	3
Las actitudes que expresa el estudiante respecto al aprendizaje de cultura histórica de manera general; y, su opinión respecto a la materia de historia y hacia los contenidos que se imparten	Actitud: Predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante una actividad.	Actitudes hacia la obtención de cultura histórica	Gusto/Disgusto	4
			Interés/Desinterés	5
		Opiniones frente a la materia de historia	Utilidad/No utilidad	6
				7
			Relevancia/No relevancia	8
				31
32				

			Objetivo/Propósito	33
Experiencias de aprendizaje de la historia en el aula.	Descripción que realiza el estudiante sobre cómo ha recibido la enseñanza de la materia de historia comúnmente y el impacto en su proceso de aprendizaje.	Métodos comunes de enseñanza de la materia de historia.	Descripción general de cómo ha recibido la enseñanza de la historia en el aula.	14 15 16
		Materiales utilizados en la enseñanza de la materia de historia.	Instrumentos	17 18 19 20 21
		Actividades realizadas en el aula.	Estrategias	22 23 24 25
		Trabajos comunes para entregar	Productos	26 27 28 29
		Evaluación.	Factores que se toman en cuenta para la evaluación.	30
		Identificación que hace el alumno de aquello que le ayuda a comprender el pasado.	Actividades para mejorar la comprensión del pasado.	Actividades fuera y dentro del aula.

				9.e
	Identificación que hace el alumno de los elementos que más se le facilitan y dificultan aprender de la materia de historia.	Elementos de la materia de historia.	Facilidad/Dificultad para la comprensión de determinados elementos y periodos de la materia de historia.	10.a 10.b 10.c 10.d 10.e 10.f 11.a 11.b 11.c 11.d 11.e 11.f 11.g 11.h 12 13

Instrumento

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado

Maestría en Educación Superior



INSTRUMENTO PARA EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE LA MATERIA DE HISTORIA DE MÉXICO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR

Introducción.

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se está realizando en la maestría en Educación Superior para obtener el grado de maestro. Se pide tu apoyo para responder las preguntas que lo conforman, ya que contribuirán a la mejora de la enseñanza en la materia de historia. Las respuestas y datos se recaben serán confidenciales y sólo serán utilizadas para apoyar dicha investigación, debido a lo cual se te pide contestes con la mayor honestidad posible. Si se presentara alguna duda sobre el cuestionario acude al aplicador.

Gracias por tu atención.

Datos Generales Marca con una **X** tu respuesta.

1. Género: Mujer _____ Hombre _____
2. Edad: _____
3. Grado: _____

A continuación se te pide que marques con una (**X**) el grado en que estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, DE ACUERDO A LA SIGUIENTE ESCALA

5= Totalmente de acuerdo

4= De acuerdo

3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

2= En desacuerdo

1= Totalmente en desacuerdo

		5	4	3	2	1
4.	Me gusta aprender cosas sobre tiempos pasados.					
5.	Me interesa conocer sobre mi pasado.					
6.	Estoy interesado en aprender cuestiones de historia fuera del aula.					
7.	La materia de historia me enseña contenidos que me ayudan a comprender mi realidad.					
8.	La materia de historia es una materia necesaria para mi formación futura.					

9.	Para mí una de las mejores formas para comprender el pasado es:	5	4	3	2	1
a.	Ir a museos.					
b.	Ver películas históricas.					
c.	Escuchar a otras personas narrar eventos del pasado.					
d.	Leer libros sobre historia.					
e.	Otros _____ (Especificar)					

10.	Para mí, de los siguientes periodos históricos, presentó una mayor dificultad de aprendizaje:	5	4	3	2	1
-----	---	---	---	---	---	---

a.	Época Prehispánica (2000 a.C-1521 d. C.)					
b.	Colonia (1521-1820)					
c.	México Independiente (1821- 1876)					
d.	El porfiriato (1877- 1910)					
e.	Revolución Mexicana (1910-1940)					
f.	México Contemporáneo (1940-Hasta nuestros días)					

11.	Para mí, en la materia de historia de México se me dificultó más aprender:	5	4	3	2	1
a.	Fechas					
b.	Nombres (Lugares, Personajes)					
c.	Conceptos					
d.	Hechos históricos					
e.	Procesos históricos					
f.	Contexto histórico					
g.	Causas históricas					
h.	Consecuencias históricas					

A partir de aquí se te presentan una serie de preguntas abiertas en las cuales se te pide tu opinión sobre el tema que se trata.

12. ¿Por qué se te dificulta en mayor medida aprender estos elementos?

13. Respecto a la pregunta N° 10, ¿Por qué consideras que el periodo (s) que señalas con mayor dificultad de aprendizaje se te complica en mayor medida que otros periodos?

14. ¿Cómo se te enseñó la materia de historia de México en la escuela? Explica de manera general, como te daba la clase el profesor.

15. ¿Esta forma de enseñanza te ayudaba a comprender los contenidos vistos? Marca con una **X** tu respuesta.

Sí _____ No _____

16. ¿Por qué?

17. ¿Qué materiales te proporcionó el maestro para trabajar la materia de historia de México? Señala mínimo tres.

18. ¿Estos materiales te ayudaron a comprender mejor los sucesos del pasado? Marca con una **X** tu respuesta.

Sí _____ No _____

19. ¿Por qué?

Si tu respuesta a la pregunta N° 16 fue NO pasa a la pregunta N° 20.

20. ¿Qué materiales fueron de mayor ayuda?

21. ¿Qué hechos históricos te ayudaron a comprender?

22. ¿Qué actividades comúnmente realizabas durante la clase en la materia de historia? Señala mínimo tres.

23. Estas actividades ¿Te ayudaron a comprender los temas vistos? Marca con una **X** tu respuesta.

Sí _____ No _____

24. ¿Por qué?

Si tu respuesta a la pregunta N° 21 fue NO pasa a la pregunta N° 24.

25. ¿Qué actividades te ayudaron a comprender los temas vistos?

26. ¿Qué tareas o trabajos comúnmente te pedía entregar el profesor para la materia de historia de México?

27. ¿Estas tareas o trabajos te ayudaban a mejorar tu comprensión sobre los temas? Marca con una **X** tu respuesta.

Sí _____ No _____

28. ¿Por qué?

29. ¿Qué tareas o trabajos te ayudaron a mejorar tu comprensión sobre los temas?

30. ¿Cuáles eran los factores que el maestro tomaba en cuenta para tu evaluación? Señala mínimo tres.

31. ¿Consideras que la materia de historia es importante para tu formación? Marca con una **X** tu respuesta.

Sí _____ No _____

32. ¿Por qué?

33. Para ti, ¿Cuál consideras que es el propósito de la materia de historia de México?

¡Muchas gracias por tu participación!