



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
HISTORIA

EL CINE HISTÓRICO Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE
EXPERIENCIA, INTERPRETACIÓN Y ORIENTACIÓN HISTÓRICAS. APORTES
A LA ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(HISTORIA)

PRESENTA:

LIC. PABLO ALEJANDRO NAVA ORTEGA

TUTOR PRINCIPAL

MTRA. ÉRIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO (FFYL)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. EDUARDO JOSÉ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (IIFL)

DRA. DALIA CAROLINA ARGÜELLO NEVADO (FFYL)

MTRA. TERESITA DE JESÚS ARVIZU VELÁZQUEZ (ENP)

DRA. LAURA EDITH BONILLA DE LEÓN (FES-ACATLÁN)

Ciudad de México, agosto de 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Introducción	3
Capítulo 1. Contexto conceptual. La experiencia, la interpretación y la orientación como competencias específicas de la conciencia histórica	13
1.1 Panorama general de la historiografía en el siglo XX y la aparición del término conciencia histórica	14
1.2 La conciencia histórica como objeto de reflexión y análisis	18
1.3 La importancia de la reflexión alemana	20
1.4 Desarrollo de conciencia histórica en el aula	26
1.5 La investigación y la enseñanza de la conciencia histórica en México	62
1.6 Recuento del capítulo y posicionamiento	62
Capítulo 2. El cine, la historia y la enseñanza de la historia	42
2.1 El cine y la imagen en la historiografía	42
2.2 El cine y la enseñanza de la historia	50
2.3 Recuento del capítulo y posicionamiento	62
Capítulo 3. Estrategia metodológica. El desarrollo de las habilidades de experiencia, interpretación y orientación mediante el uso del cine	64
3.1 Investigación-acción en educación. Investigar para innovar en la enseñanza de la historia	65
3.2 Características generales del plan de acción y su implementación ..	72
3.3 Implementación del plan de acción. El desarrollo de las competencias de experiencia histórica, interpretación y orientación usando cine	74
3.4 Recuento del capítulo.....	98
Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados	99
4.1 Descripción de la forma en que se analizaron los resultados	14

4.2 Análisis del ciclo I. <i>La Misión</i>	18
4.3 Análisis del ciclo II. <i>Morelos</i>	20
4.4 Reencuentro Del capítulo.....	26
Discusión Final.....	138
Bibliografía	146
ANEXOS	150

Introducción

Los fenómenos físicos o sociales que ocurren en el mundo en que vivimos son estudiados por personas con una formación profesional, que aplican ciertas reglas, normas y/o métodos al hacerlo, pero ello no significa que estos sean de dominio único de la academia. Tal es el caso de la historia, el pasado no es asunto exclusivo de los historiadores profesionales, y evidencia de ello son los canales de historia en la televisión o en YouTube, las novelas históricas, los videojuegos y el cine histórico.

¿Por qué ocurre esto? según Josep Fontana (2003) porque todos necesitamos de la historia en la medida que cumple una función básica en la vida de cada individuo que es la de proporcionarle un sentido de identidad. Todos estos otros espacios en donde se discute, representa, interpreta, explora y analiza el pasado fuera de la academia, han recibido el nombre de uso público del pasado, donde la memoria es gestionada no sólo por los historiadores sino que también entran en escena otros sujetos como los políticos y los medios de comunicación de masas.

Los distintos elementos que conforman la memoria, entendida en este sentido histórico, generan una determinada manera de entender y actuar en el presente por medio de una forma particular de comprender el pasado y de lo que se espera del futuro. Esto aplica tanto en la actuación pública, como en la privada para situaciones como una relación personal, pero también para unas elecciones o decisiones de participación social.

Desafortunadamente, muchos historiadores profesionales “dejaron de interesarse por los grandes problemas de la sociedad para dedicarse a refinamientos que sólo interesaban a los iniciados” (Fontana, 2003, p. 15), lo que conlleva a que cada vez sea más factible que las personas busquen, y encuentren, más espacios para hablar y reflexionar sobre el presente y el pasado en ámbitos no académicos, aunque con pocas herramientas para su análisis o comprensión.

En la escuela, en la clase de historia, también están presentes todos estos usos públicos del pasado, que contribuyen al desarrollo identitario de los jóvenes estudiantes, por lo que un ejercicio de memorización o repetición de discursos elaborados por otros respecto a ciertos procesos, personajes o acontecimientos históricos, no inciden lo suficiente en la comprensión de las situaciones que se viven en el presente y la posibilidad de movilizar las habilidades necesarias para afrontarlas. Por otro lado, no se aportan suficientes elementos para dialogar con los usos públicos del pasado y analizarlos, que es una necesidad para la construcción de la identidad.

El cine forma parte del uso público de la historia, su realización puede obedecer a una infinidad de propósitos que no siempre son científicos, académicos o de divulgación. Tiene la finalidad de ofrecer entretenimiento a una gran cantidad de espectadores por lo que genera un dominio público del pasado y en muchos casos populariza la historia. Las películas históricas ofrecen la visión de un mundo que existió, con el apoyo de escenografía, vestuario y efectos especiales, muestran una interpretación presente de ese pasado y llaman la atención del espectador invitándolo a entrar en él. Pero ¿cómo se da significado al contenido respecto al pasado que nos ofrece el cine?

Hemos dicho ya que el cine histórico no tiene el propósito o la función de mostrar el pasado como en realidad pasó. Las películas pueden retratar la época o un acontecimiento de una manera más o menos apegada al conocimiento académico que existe al respecto, pero también hay algunas que deliberadamente eligen renunciar a la precisión, esto puede ser parte del mensaje o discurso que se pretende comunicar. Todo depende de los intereses de los directores, escritores, inversionistas y productores del filme. La cuestión es que al ser el cine un uso público de la historia conlleva una responsabilidad.

Desde esta perspectiva no podemos reclamar que los directores se apeguen a contar tal y como sucedieron los hechos, pero es importante que el espectador entienda que una película es una interpretación que se hace en el presente respecto al pasado con sus evidentes limitaciones (tiempo, recursos,

conocimiento), sin embargo, comprender esto y hacer del cine una experiencia para acercarse al pasado, a la comprensión del presente y a la generación de ideas de futuro, es una interesante posibilidad que pensamos puede explorarse en las clases de historia.

Esto nos lleva a la reflexión sobre la conciencia histórica porque es la forma en que el individuo entiende la historicidad. La población entre los 15 y 23 años está muy expuesta a los usos públicos de la historia, ya que están más presentes en los medios de comunicación. Cabe destacar que gran parte de estos jóvenes cursa el bachillerato o la educación superior y están adquiriendo experiencias para su desarrollo intelectual y cognitivo. Podríamos decir que el concepto de conciencia histórica está estructurándose en estos jóvenes en su vida cotidiana, en la convivencia en espacios públicos y el uso del pasado y las decisiones que deben tomar en su vida.

Entonces desde la escuela, resulta importante contribuir al desarrollo de esta conciencia histórica aportando herramientas o habilidades que permitan a los jóvenes comprender las diferentes interpretaciones sobre el pasado, para que sean capaces de producir las propias. Por ello, la presente tesis tiene como propósito desarrollar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia por medio del cine histórico, que estimule el desarrollo de habilidades o competencias específicas de la conciencia histórica en el nivel medio superior.

Y para lograrlo se apoya de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se conforma la conciencia histórica, cuáles son las competencias o habilidades específicas que se pueden desarrollar con estudiantes de Educación Media Superior?
- ¿Cómo se pueden desarrollar estas competencias o habilidades a través del cine histórico?
- ¿De qué manera el análisis de la narración cinematográfica contribuye al desarrollo de la conciencia histórica?

En esta investigación se discute el concepto de conciencia histórica desde los primeros aportes del siglo XX como los de Hans-Georg Gadamer y Andrzej Grabski, hasta principios del siglo XXI con propuestas más definidas como la de Jörn Rüsen.

El concepto de conciencia histórica puede interpretarse de diversas maneras, pero este trabajo se basa fundamentalmente en tres. La primera se entiende como una forma de autoconciencia del sujeto como ser temporal y creador de historia. Crea su devenir y experimenta la libertad de su propio querer ser. En efecto, el sujeto, al vivir en un momento particular del tiempo y del espacio, se da cuenta de que otros lo han precedido y han preparado todo lo que él está viviendo. Descubriendo ideales, códigos civiles, estructuras sociales y políticas, que determinan sus aspiraciones personales que desea alcanzar junto con los demás de su entorno (Raymond, 1962).

En segundo lugar, se utiliza la conciencia histórica como una forma de percibir un sentido histórico, pero no tanto como una conexión de interdependencia de los sucesos, sino más bien como un ver y un saber inmediato de una tensión constante hacia una realización. Según esta interpretación, la conciencia histórica “no permite asumir un absoluto, contingente y temporal, como único cumplimiento posible de la historia” (Galván Lafarga, 2006, p. 34), sino que influye en la búsqueda para encontrar un equilibrio entre la fragmentariedad de los sucesos y la totalidad que los engloba, generando un sentido. En este nivel, la conciencia histórica impone al historiador contar con un horizonte mucho más amplio en el estudio del pasado. El historiador mira al pasado cargado del presente y de todo su carácter problemático; interpreta lo que ha observado en función de su entorno real.

La conciencia histórica ha sido constantemente definida por la filosofía y la teoría de la historia. Karl-Ernst Jeismann (1979) la entiende como la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro. Por su parte, Hans-Georg Gadamer (1993) la describe como la forma en que el sujeto moderno obtiene una conciencia plena de historicidad sobre su presente.

Por último, Andrzej Grabski (1985) la define como un “conjunto de representaciones del carácter histórico del mundo social y del ser individual” (Grabski, 1985, p. 54).

Finalmente, la contribución de Jörn Rüsen (1992) sobre la categoría de conciencia histórica ha tenido un enorme empuje en el campo de la enseñanza de la historia. Su gran aportación está en la delimitación teórica que realizó con el propósito de llegar a una aproximación comprensiva, metódica y empírica para su estudio (Cataño Balseiro, 2010). La categorización de Rüsen permite acercarnos a las formas de la conciencia histórica, pero también a sus sistemas de valor y significado. Dicho de otra forma, hace hincapié en el sentido sobre el contenido histórico asimilado, aprendido y aplicado a la vida diaria. Según Rüsen, la conciencia histórica incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) influidas por el tiempo y a través de la memoria como medio de orientación en la vida diaria. La conciencia histórica relaciona experiencia y expectativas, y es estimulada e influenciada por las experiencias del presente, su capacidad de dar significado depende en gran parte del contexto en el que esto es alcanzado (Cataño, 2010).

A partir de esta explicación, Rüsen propone una tipología que enuncia cuatro principios distintos de orientación temporal de la vida y que implican cuatro formas: tradicional (la afirmación de las orientaciones dadas), ejemplar (la regularidad de los modelos culturales y de vida), crítica (la negación), y genética (la transformación de los modelos de orientación) (Rüsen, 1992, p. 30). El autor entiende que esta tipología es una secuencia estructural del desarrollo de la conciencia histórica, que implica una creciente complejidad de la experiencia temporal y de las formas de significación histórica, en “un mayor grado de abstracción y complejidad de las operaciones lógicas, una mayor complejidad de la orientación interna y externa y una complejidad creciente en relación con la identidad” (Cataño, 2010, p. 8). La expresión de la conciencia histórica es entendida por Rüsen como una estructura de pensamiento, cuyo término técnico es la narrativa, pero que puede manifestarse de otras formas.

Como se puede apreciar, el concepto de conciencia histórica es muy amplio. Por eso, llevar a cabo una propuesta para estimular su desarrollo en jóvenes estudiantes de bachillerato puede parecer ambiguo y a la vez representar un problema por la inmensidad del concepto. A través del marco teórico desarrollado en este trabajo, se tomó la decisión de analizar nuevamente los posibles componentes a partir de la propuesta de Rüsen, quien señala la importancia de la competencia narrativa y las competencias específicas: experiencia histórica, interpretación histórica y orientación histórica.

La competencia narrativa es la operación mental de la conciencia histórica. La narrativa resulta fundamental porque es la que se encarga de componer el relato histórico. La competencia narrativa se compone a su vez de tres competencias: experiencia, interpretación y orientación históricas. La experiencia es la relación del hecho histórico con el presente a través de una temporalidad enmarcada por los cambios y continuidades de los acontecimientos sobre las sociedades. La interpretación es la observación, el análisis y la reflexión que se da a las experiencias que nombramos acontecimientos. Tiene que ver más con el oficio del historiador que la experiencia porque requiere cierto grado de habilidad para comprender el hecho y su significado histórico. Por último, la orientación es el sentido que le damos al pasado en función de los códigos morales entre el pasado y nuestro presente (Cataño, 2010). Permite alcanzar una mayor reflexión en la vida cotidiana al momento de reflexionar las expectativas de futuro.

Estas competencias específicas son vitales en la competencia narrativa porque articulan la función de la conciencia histórica. Se debe admitir que el concepto de conciencia histórica es muy amplio y las investigaciones que se siguen realizando están cada vez más lejos de poder definirlo y entenderlo en su totalidad. Por ello reiteramos que el objetivo que se persigue en este trabajo consiste en aplicar un plan de acción con jóvenes estudiantes de educación media superior para que puedan desarrollar estas competencias.

En cuanto a la tradición de investigación cualitativa que permitió construir el método de este trabajo, nos hemos basado en la investigación-acción (I-A). Como

toda elección metodológica, responde al objetivo de la tesis pues era necesaria una propuesta que considere la participación del investigador en el campo de acción con los sujetos de aprendizaje y que aportara igualmente la capacidad de reflexión y flexibilidad para plantear la propuesta con miras a la mejora constante. Se partió, por tanto, del modelo propuesto por Kurt Lewin (1946) en el que la idea de avanzar por ciclos permite replantear los objetivos, modificarlos y mejorarlos según las necesidades detectadas en el aula.

De acuerdo con el modelo de la I-A para poder llegar a la identificación del problema y plantear un primer plan de acción, era necesario hacer un reconocimiento. Esto implicó una primera etapa de trabajo documental en la que se trabajó en la búsqueda de la teoría que sustentara los planteamientos de la investigación. Se encontraron los referentes para abordar el objeto con el propósito de comprender el concepto de conciencia histórica y su relación con la enseñanza de la historia. Se revisaron los planteamientos de la conciencia histórica, pero se profundizó en la composición de la competencia narrativa de la conciencia histórica.

Posteriormente se investigó sobre el cine histórico como recurso didáctico y uso público del pasado. Se retomaron planteamientos teóricos, se revisaron propuestas didácticas, y también se estudió la propia categoría de cine histórico.

Para el trabajo de campo, se contó con el grupo 0328 de la materia de *Historia* del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, durante el semestre 2020-1. La propuesta era aplicar tres ciclos a lo largo del semestre y así poder hacer los ajustes y modificaciones necesarios a cada plan de acción. Sin embargo, debido a las dificultades administrativas, pero también sociales y finalmente de emergencia sanitaria¹, el tercer ciclo no se pudo llevar a cabo. Por lo que esta tesis presenta

¹ En el mes de noviembre de 2019 se agudizaron los problemas institucionales provocados por la violencia de género hacia las mujeres, de forma que diversos colectivos estudiantiles decidieron tomar las instalaciones de Escuelas y Facultades de la UNAM como acto de presión para que se atendiera la problemática y alcanzar soluciones. El CCH Sur fue uno de los planteles que vivió esta situación de forma intermitente impidiendo la realización de actividades académicas. La situación se alargó hasta que la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-COV-2 generó el final de las protestas, las condiciones de aislamiento y el calendario escolar del CCH hicieron

dos ciclos de implementación realizados entre los meses de septiembre y octubre de 2019.

Con base en la fase documental se elaboró y aplicó un primer plan de acción, correspondiente al primer ciclo. Para la implementación se realizaron observaciones de clase, entrevistas y ejercicios previos. El plan de acción se materializó en una secuencia didáctica enfocada a trabajar las competencias específicas de la competencia narrativa utilizando el cine histórico como recurso didáctico. Durante el primer ciclo se seleccionó la película *The Mission* (1986) de Roland Joffé, mientras que la película del segundo fue *Morelos* (2012) de Antonio Serrano.

Para cada ciclo se elaboró un instrumento de evaluación que permitiera ampliar la reflexión y el análisis respecto a la propuesta. Éste consistió en una historia ficticia basada en elementos del presente, cuya problemática fuera similar o estuviera relacionada con la película. Las preguntas que respondieron los estudiantes estuvieron encaminadas a trabajar con las competencias específicas de la competencia narrativa.

Para el análisis de los resultados se construyó un instrumento que al mismo tiempo que fomentaba reflexión, permitiría realizar un análisis e interpretación respecto a las respuestas de los estudiantes, y que finalmente sirve para realizar una evaluación en el aula. Es una rúbrica con criterios que están basados en la propuesta de Jörn Rüsen (2005) sobre la tipología de la conciencia histórica.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos que siguen el orden que acabamos de presentar. El primero está dedicado a la categoría de conciencia histórica. Se hizo un esbozo de sus antecedentes históricos en los que se sitúa su aparición durante la segunda década del siglo pasado, aunque no fue hasta la década de los setenta cuando se concibió como conciencia histórica. Se analizan las propuestas de algunos autores como Gadamer (1993), Grabski (1985) y Jeismann (1979) que hablaron de conciencia histórica para relacionar sus

que las autoridades solicitaran a los profesores realizar las últimas actividades enfocadas a la evaluación en el mes de marzo de 2020.

afirmaciones con nuevos planteamientos que lo aterrizaron en el terreno de la enseñanza de la historia como los trabajos de Rösen (2005), Duquette (2015) y Seixas (2004). A partir de este horizonte se presenta una discusión sobre la conciencia histórica y la importancia de la competencia narrativa como operación mental de la conciencia histórica. En ella se sitúan las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas. El último subapartado es una reflexión acerca de los estudios que se han realizado en nuestro país sobre la conciencia histórica desde la enseñanza de la historia y la relación con las competencias específicas de la competencia narrativa de la conciencia histórica.

El capítulo segundo se enfoca en el cine histórico como categoría de análisis. El cine posee la capacidad de motivar el interés, despertar emociones, alentar al análisis crítico y mostrar con claridad conceptos complicados de explicar. Se puede decir que el cine ha estado estrechamente relacionado con las necesidades y posibilidades de una determinada sociedad. En este trabajo no se pretende utilizar el cine histórico como una fuente histórica, aunque puede serlo, ni hacer un análisis riguroso de carácter historiográfico acerca del contenido de los filmes, sino fomentar una discusión reflexiva acerca del pasado. Por ello, se revisaron algunas propuestas didácticas que ya han trabajado otros estudios sobre el cine histórico para definir cómo se puede aplicar este recurso en el desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas.

El capítulo siguiente explica el proceso del trabajo de campo. Desde la selección de la población estudiantil, hasta la implementación del plan de acción durante el semestre 2020-1 con el grupo 0328 de la materia de *Historia de México* del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur. Se explica el diseño del plan de acción para cada ciclo y la experiencia de su aplicación en el aula lo que permitió replantear los objetivos y las actividades.

En el último capítulo se realiza un análisis de los resultados obtenidos utilizando el instrumento de análisis y evaluación que se elaboró. El objetivo del capítulo es presentar una reflexión argumentada respecto al desarrollo de las competencias

específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas usando el cine como recurso didáctico.

Algunos hallazgos de esta investigación son la posibilidad de estimular el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes por medio de recursos de la cultura popular que hacen un uso público del pasado. Además, se aportan ejemplos de otras formas de aplicar el cine en la clase de historia de forma adicional a la ilustrativa o el entretenimiento.

En torno al uso del cine histórico, nos parece central el diálogo y la discusión con los estudiantes, respecto al carácter interpretativo e incluso comercial que muchos filmes tienen, pues esto puede generar más interés respecto a cómo y por qué seguimos analizando determinados procesos o acontecimientos. La relación entre el cine, la enseñanza y aprendizaje de la historia rebasa el espacio del aula, puesto que permite a los estudiantes experimentar una representación del pasado de forma audiovisual. Esa experiencia ofrece oportunidades para estimular el desarrollo y fortalecimiento de competencias que están presentes en la vida cotidiana. Es aquí donde entran las competencias de experiencia, interpretación y orientación históricas, que, con el apoyo del cine histórico, se pueden explotar para tener un pensamiento más complejo acerca del pasado, del presente y de lo que esperamos del futuro.

Capítulo 1. Contexto conceptual. La experiencia, la interpretación y la orientación como competencias específicas de la conciencia histórica

La producción historiográfica y de la enseñanza de la historia se ha centrado en el estudio de diferentes conceptos, uno de ellos es la conciencia histórica. Jeismann (1979) la definió como la experiencia del pasado interpretado desde nuestro presente para generar una perspectiva hacia el futuro. A partir de allí se llevaron a cabo estudios acerca de este concepto.

En la actualidad la reflexión historiográfica entiende que la conciencia histórica es uno de los rasgos fundamentales que el historiador debe poseer al momento de observar el pasado. Por otro lado, en la enseñanza es frecuente encontrar referencias a este concepto como una meta u objetivo final de las diversas asignaturas de la disciplina, y la investigación en enseñanza de la historia considera que la conciencia histórica es una habilidad que el estudiante debe desarrollar. Por esta razón, una de las finalidades de la enseñanza de la historia hoy en día es desarrollar propuestas que contribuyan a su desarrollo.

Se ha dicho ya que los trabajos respecto al concepto de conciencia histórica y su enseñanza son múltiples, por esta razón resulta necesario tener claridad acerca de lo que se entiende por conciencia histórica en este trabajo, saber sus características y elementos pues es el punto de partida para desarrollar propuestas.

En este capítulo se presenta un panorama general acerca de las reflexiones sobre la conciencia histórica como categoría analítica en el siglo XX. Se pone especial atención al caso de Alemania puesto que allí se definió el término y se ha trabajado desde la historia, la filosofía y la enseñanza. Después retomamos algunos de los planteamientos de los autores más importantes en la reflexión sobre el concepto y sus posturas al respecto. Finalmente, en el ámbito educativo se analizan los trabajos de Jörn Rüsen y Catherine Duquette para explicar cómo

se consolidó el concepto de conciencia histórica en el currículo educativo a principios de nuestro siglo.

1.1 Panorama general de la historiografía en el siglo XX y la aparición del término conciencia histórica

El propósito de este apartado es hacer un breve recorrido histórico acerca de los debates más importantes en torno al concepto de conciencia histórica. Para iniciar es necesario preguntarse en qué momento y condiciones surge esta categoría.

Wilhelm Dilthey puntualizó las condiciones de la conciencia histórica cuando mencionó que el “pensamiento humano pasa de una crítica de razón pura hacia una crítica de la razón histórica” (Galindo, 1994, p. 67). Tomando como referencia a Galindo (1994), entendemos que Dilthey parte de lo particular a lo general, es decir, el historiador debe observar su objeto de estudio con objetividad, reflexionando el pasado desde la intencionalidad de su fuente para dar sentido al hecho histórico.

No obstante, la crítica de la razón histórica no puede lograrse sin la reflexión histórica que consiste en comprender que el historiador mira al pasado desde un presente, y la única forma de acercarse es por medio de la fuente, que no es más que una huella de otro tiempo. Entendido de esta manera, el pasado da sentido al presente del historiador y puede generar una expectativa a futuro.

A pesar de las circunstancias en que vivió Wilhelm Dilthey, donde la historia política estaba en su mayor auge al servicio de los Estados-Nación y el dominio de las ciencias naturales objetivas sobre la producción de conocimiento, impulsó desde la filosofía una ciencia subjetiva de las humanidades, de ahí surge el interés por razonar, desde distintos ámbitos, sobre cómo analizar la historia (Galindo, 1994).

La transición al siglo XX estuvo enmarcada por el desgaste de la historia política dentro del panorama de la historiografía. El contexto político que se vivió en

Europa con la formación de imperialismos y colonialismos económicos, el desarrollo en la industria militar, la formación de alianzas y tensiones diplomáticas entre las grandes potencias trajo como consecuencia una crisis en la historia política.

La sociología impulsada por Émile Durkheim (1922), que perfeccionó el positivismo de Comte con el método hipotético-deductivo, se separó del ámbito de la historia. Jürgen Kocka (2002) acuñó el concepto de hecho social como un colectivo de la sociedad regida por normas y reglas. Para Durkheim, el acontecimiento histórico estaba ligado al hecho social, puesto que la finalidad era estudiar el fenómeno estructuralista.

En este panorama, en Francia también surgió una revolución historiográfica. Marc Bloch (1949), discípulo de historiadores franceses y ampliamente a favor de la historia política, reflexionó sobre la historia desde sus preguntas más básicas: por qué, cómo y para qué la historia. Bloch fue testigo de la crisis de los años 1914-1945. Las guerras mundiales que cambiaron el mundo no sólo pusieron en crisis la historia política y el método historicista, sino a la historia misma. Los trabajos de Bloch rompieron con el código de esa historia que en su exterior evidenciaba verdades políticas, grandes personajes y acontecimientos heroicos.

Tras la muerte de Bloch y la victoria de los Aliados en 1945 el principio de progreso, lineal y ascendente que había caracterizado a la historia quedó desvalorizado, lo cual llevó a la historiografía a reflexionar sobre el sentido de la historia (Hernández, 2004).

En este contexto la conciencia histórica comenzó a cobrar mayor sentido, puesto que la historiografía buscó responder las preguntas que su presente demandaba, como explicar el Holocausto. El positivismo, pero sobre todo el historicismo, se vieron seriamente rebasados ante el nuevo horizonte. En este sentido, replantearse por qué, cómo y para qué la historia, es una forma de conciencia histórica (Rama, 1981).

La conciencia histórica engloba los tiempos pasado-presente-futuro, es una labor reflexiva y parte fundamental de nuestra historicidad. Los historiadores requieren aplicarla para dar sentido a la Historia. El ejercicio más elemental que supone construir una autobiografía contiene una carga de conciencia histórica, porque abarcamos un tiempo, recordamos experiencias, interpretamos momentos, hacemos un autoanálisis de nuestras acciones en el pasado, somos conscientes de que estamos en un presente antecedido de ese pasado y eso nos permite crear una perspectiva a futuro. La conciencia histórica se estructura de una manera similar, pero en función del pasado histórico.

Sin embargo, la crisis que se vivió tras la Segunda Guerra Mundial no ha sido la única en la que la historia se ha visto envuelta. Durante el siglo XVIII el movimiento ilustrado provocó en la historiografía un cambio colateral en centrarse en la búsqueda de lo verdadero desechando lo inverosímil. La conformación de los Estados Nación, la revolución industrial y el colonialismo europeo llevó a que la Historia fuera comprendida como una espiral de progreso. Las sociedades cambian, por lo tanto, las demandas también lo hacen. Esto ha sido la premisa que condiciona el sentido de la Historia (Rama, 1981).

Desde un punto de vista explicativo la conciencia histórica ha permitido a los historiadores replantearse el sentido que tiene la Historia. Las demandas a las que tuvieron que hacer frente en su presente los llevó a mirar el pasado para encontrar las respuestas que necesitaban con el propósito de establecer un método historiográfico que diera sentido a su presente.

Un ejemplo de esto fue la historiografía que consolidó la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). El objetivo de la historia consistió en dar legitimidad al régimen soviético, demostrar la precisión del análisis de sus dirigentes, la significación de los hechos, pero también, mostrar que los actos del Estado eran coherentes. Muy similar a lo sucedido en el siglo XIX en Europa. La historia de bronce compuesta por héroes, acontecimientos valientes y victorias militares, ayudaron a explicar el presente de los soviéticos como miembros de una súper potencia (Ferro, 1990).

Otro escenario fue Europa, aunque la situación fue más caótica debido a la gran cantidad de ciudades destruidas durante la Segunda Guerra Mundial. Los historiadores europeos de la posguerra tuvieron que responder a la demanda social de la historia. La historiografía buscó nuevos horizontes, nuevas líneas y formas de investigación histórica. La historia económica y la historia social fueron objeto de valiosas investigaciones. El marxismo se volvió tendencia a causa del régimen soviético. En Inglaterra se fundaron escuelas que reivindicaban el materialismo histórico y la historia social (Hernández, 2004).

Los estudios interdisciplinarios tuvieron un efecto importante en la historia. Gracias a otras disciplinas se construyeron nuevas metodologías para dar mayor definición al objeto de estudio. A partir de los años sesenta la historia entró en discusión con la Sociología, la Antropología, Arqueología para construir su objeto de estudio. Esta explosión historiográfica abrió distintas formas de estudiar la Historia. Apareció la historia oral, la historia cultural, historia ecológica, microhistoria, historia del tiempo presente, vida cotidiana, historia de las mentalidades (Hernández, 2004).

Preguntarse sobre el sentido de la disciplina y su quehacer, abrió también discusiones sobre la aplicación de metodologías interdisciplinarias en la Historia. Esta es una de las razones por las que el concepto de conciencia histórica fue objeto de reflexión filosófica y, más tarde, de la educación y otras disciplinas.

Las categorías de conciencia histórica y experiencia histórica aparecieron en este contexto como parte de una posible respuesta a la demanda social del discurso historiográfico en Alemania. Incluso se redefinió reiteradamente el concepto de historia en el transcurso de medio siglo. La Historia entendida como el pasado, se interpreta en la década de los años sesenta como el estudio del hombre en el tiempo, poco después se sustituyó el concepto de hombre por el de ser humano y para la década de los ochenta y noventa se ha propuesto como el estudio de las experiencias de los seres humanos en el tiempo.

1.2 La conciencia histórica como objeto de reflexión y análisis

El concepto de conciencia histórica se puede llegar a explicar de formas distintas. En primer lugar, se conceptualiza como una autoconciencia en donde el sujeto es un ser temporal y creador de historia. Esta valoración del individuo ante el devenir de su objeto lleva a experimentar el tiempo de su propio ser y querer ser (Raymond, 1962). Siguiendo esta postura, el sujeto, al estar en un momento particular del tiempo y espacio, se da cuenta de que otros lo han precedido y han formado todo lo que está viviendo. Así mismo, descubre sus ideales, sus aspiraciones personales, que a su vez son compartidas por los demás y dejarán huella para la posteridad (Gadamer, 1975).

En segundo lugar, se entiende que la conciencia histórica es una percepción histórica, no necesariamente con una conexión de interdependencia sobre los acontecimientos históricos, sino como un ver y un saber inmediato de una acción paulatina hacia un evento. Por ese motivo la conciencia histórica no permite a la Historia asumirse como absoluta, sino contingente y temporal, la impulsa a encontrar su equilibrio entre la fragmentariedad de los sucesos y la totalidad que los engloba, generando un propio sentido (Raymond, 1962). Por lo cual la conciencia histórica en el estudio del pasado impone al historiador un horizonte más amplio, porque debe cargar con el presente para caminar al pasado y observar su carácter problemático. La única vía para constituir su discurso histórico es por medio de la interpretación cuyo horizonte a la luz del tiempo es aquel en el que vive.

Esta forma de comprender la conciencia histórica es una clara invitación a tomar seriamente en consideración el sentido que tenemos los hombres como individuos insertos en la historia, hasta el punto de comprender que somos sujetos históricos de un tiempo y un espacio.

La conciencia histórica es aquello que nos remite sobre la actividad humana, sobre la forma en que un individuo toma decisiones, cumpliendo un papel en la vida cotidiana (O'Gorman, 1942). Por ello, la conciencia histórica desentierra al pasado como un espejo de la experiencia en el cual se refleja la vida presente y

sus características temporales. Por ello la Historia termina siendo un vínculo entre pasado, presente y futuro.

La conciencia histórica entiende que lo histórico es lo pasado, es decir, lo que pasó o sucedió, pero también lo inserto en un peculiar continuo de acción entre el pasado, presente y futuro, y es aquí cuando se piensa que también lo presente y hasta lo futuro forman parte, o en algún momento formarán, parte de la Historia (Chillón, 2016).

Según Paul Ricoeur (1999) la conciencia histórica es “la polaridad existente entre la conciencia individual y la colectiva” (p. 98). De acuerdo con él, existen elementos mediados por lo social que son más que aspectos subjetivos marcados por lo colectivo. Dicha idea sustenta la explicación de Gadamer (1975) que define la conciencia histórica como un modo de autoconciencia, ya que “se sitúa en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiéndose a sí misma con y a través de su propia historia” (p. 43).

No obstante, el término se asocia al modo en que “las personas realizan una mediación, en multitud de formas complejas, acerca de cómo el pasado se convierte en significativo para ellas” (Rüsen, 2004, p. 34). Esta experiencia produce formas de situaciones temporales que nutren el desarrollo de la conciencia histórica, beneficiando “la posibilidad de integrar el enorme rango de maneras en las que los seres humanos se posicionan a sí mismos en el tiempo y toman nota de su pasado” (Lee, 2004, p. 37).

Esto nos lleva a posicionarnos, como señala Catherine Duquette (2015), sobre la conciencia histórica como la interpretación del pasado que permite comprender el presente en consideración del futuro. La conciencia histórica no se restringe al campo interno o reflexivo, sino que también puede implicar una orientación temporal externa, que es la práctica cotidiana orientada por la percepción del pasado. Como señala Rüsen (2005), la conciencia histórica confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente mediante la agencia de la memoria histórica favoreciendo una

ampliación del marco de referencia, elevándolo más allá del individuo y abarcando un plano temporal y social más amplio.

La conciencia histórica genera la comprensión de un conocimiento histórico mediante el estudio de lo que nos antecede en el tiempo, imponiéndonos un horizonte más amplio, desde el modo en que podemos extraer los conceptos que nos explican el presente para asombrarnos de los increíbles logros conseguidos por la humanidad, hasta tener la capacidad de percibir el sufrimiento colectivo que ha requerido ese esfuerzo.

1.3 La importancia de la reflexión alemana

Como bien se puede apreciar, las primeras definiciones sobre la conciencia histórica se dieron en Alemania. No es para nada extraño entender esto conociendo el panorama mundial después del año 1945. La producción historiográfica alemana se replanteó el sentido de la historia como sucedió en diferentes escenarios. En este caso en particular buscaron plantear una historia que respondiera a las demandas de la sociedad después del régimen Nazi. La sociedad que sobrevivió a la posguerra sufrió los estragos de las acciones del nazismo y los horrores del Holocausto. Incluso el discurso histórico llegó a enjuiciar a los alemanes por haber permitido un régimen que cometió genocidio en altas proporciones (Vázquez, 2003). Es por ello por lo que comenzaron a estudiar la categoría de conciencia histórica desde la filosofía de la historia para dar respuesta a esta necesidad.

En la historiografía algunos historiadores buscaron respuestas para comprender su presente. Por un lado, aparecieron discursos históricos enjuiciando los eventos del holocausto, pero otros se dieron a la tarea de entender el acontecimiento desde el pasado para aprender de él y proponer un futuro distinto; este es el caso de Gadamer, Jeismann y Rüsen.

El concepto de conciencia histórica como categoría analítica fue desarrollado por estos historiadores alemanes herederos de la crisis sobre la historia en la posguerra, entre ellos Jeismann (1979), Grabski (1985) y Gadamer (1991). En

Alemania el concepto de conciencia se definió como opuesto a la razón, siendo una experiencia inconsciente que se convierte en conciencia al momento de llegar a la reflexión sobre la razón (Gadamer, 1991).

Las primeras definiciones sobre la categoría de conciencia histórica surgieron a partir de la década de los setenta con Karl-Ernst Jeismann (1979) quien estableció una definición completa de conciencia histórica. Según él, es la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro, es decir, la conciencia histórica tiene la finalidad de orientar la comprensión del pasado en el presente para crear condiciones a futuro.

Por otro lado, el historiador medievalista polaco Andrzej Grabski (1985) afirmó que la conciencia histórica implica un conjunto de representaciones del carácter histórico del mundo social y del ser individual. Lo cual nos lleva a entender que no existe una sola definición de conciencia histórica, pues esta tiene su propia historicidad.

Este debate que se suscitó en Alemania occidental en la década de los años setenta y ochenta entre filósofos e historiadores alemanes generó innumerables reflexiones. Para algunos, como Grabski (1985) la conciencia no es la razón, sino la reflexión de la razón. Incluso puede ser contraria a la razón. Entonces sería conveniente explicar qué se entendía por razón. Siguiendo el modelo de Kant (1781) y de Montesquieu (1748) la razón es lo verdadero. Estos dos conceptos han ido de la mano y han sido las premisas fundamentales que busca la Historia hasta nuestros días. Sin embargo, tiene una carga analítica muy compleja como lo subraya Gadamer.

A continuación, se revisarán tres de las posturas que existen respecto a la conciencia histórica con la intención de tener más claridad en este trabajo y para poder contribuir al desarrollo de ésta en jóvenes estudiantes de educación media superior.

1.3.1 Hans-Georg Gadamer

Gadamer (1993) puntualizó que la conciencia histórica es “el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones” (p. 108). La conciencia histórica toma una postura reflexiva hacia todo aquello que es entregado por la tradición, reflexiona en torno a lo que viene del pasado para observar el significado y el valor relativo que le entrega la tradición.

Retomando el discurso histórico sobre la razón, éste tiene distintos códigos en cada una de las sociedades en tiempos históricos determinados. Lo que ayer fue verdad, hoy es inverosímil porque los códigos sociales cambian y eso ha sido una de las realidades a las que se ha enfrentado el historiador con el objeto de estudio (Gadamer, 1993).

Dentro de la discusión alemana la razón también contiene una carga moral que son normas o reglas sociales que dan crédito al discurso histórico. Pero también es antropológica, porque es subjetiva a pesar de que busca lo contrario, puesto que el ser humano es subjetivo. Entonces podríamos decir que la razón tiene que ver más bien con lo que es verdadero según el código moral, intelectual y establecido de una época y lugar determinado (Gadamer, 1993). La conciencia es el sentido de la razón. Desde la reflexión observa el uso que se le da, y busca indagar en la toma de decisión del sujeto sobre el objeto para reflexionar el acontecimiento desde un plano complejo (Gadamer, 1993).

Para Gadamer el elemento clave que da sentido a la conciencia histórica es el tiempo por encima de la memoria. La problemática de la conciencia histórica es que es variable a través de la temporalidad, debido a que la interpretación del pasado de cada individuo cambia de la misma forma que las sociedades lo hacen. Estas interpretaciones terminan siendo comunicaciones de lo que otros dejaron en el pasado, por lo que la interpretación no es más que una reinterpretación de un presente.

En realidad, Gadamer puntualiza que el tiempo es quien se encarga de definir el sentido de nuestro ser consciente sobre las orientaciones de las acciones de la memoria histórica. El individuo inmerso en un tiempo y espacio determinado no puede desprenderse acríticamente de las costumbres o reglas de la sociedad en la que está inmersa para el desarrollo su conciencia histórica. Lo cual nos lleva a creer que el tiempo define nuestro concepto de la vida. Gadamer defiende que el concepto de conciencia histórica es una comprensión completa de la historicidad de todo aquello relacionado con el presente, y de la relatividad de todas las opiniones.

Según Gadamer (1975),

La conciencia moderna –como conciencia histórica- toma una posición reflexiva concerniente a todo aquello que es heredado de la tradición. La conciencia histórica nunca más escucha moralizadamente la voz que se extiende el pasado, sino que, reflexionando sobre esta, la sustituye por el contexto donde echó raíces, con el objetivo de observar la significatividad y el valor relativo que le es propio (p. 233).

Una de las características básicas de la conciencia histórica es la capacidad de alejarse de la aceptación acrítica del pasado con el objetivo de llegar a una contextualización que promueva una mejor comprensión del espacio temporal.

El elemento que podemos retomar de Gadamer es que su postura sobre conciencia histórica está más allá de validar y comprobar la existencia real del pasado que se pretende calificar como histórico. El propósito es la reflexión de lo que nombramos histórico, el por qué lo calificamos así, pero sobre todo la forma en que aplicamos las experiencias y el conocimiento surgidos de ese acontecimiento.

1.3.2 Reinhart Koselleck

Además de la razón, los pensadores alemanes se enfocaron en el estudio de la experiencia. De acuerdo con Koselleck (1979, p. 143) “la historia trata, directa o indirectamente, de experiencias, propias o de otros”. La experiencia se aleja del

presente y proporciona conocimiento. Dicho de otra manera, la experiencia va de la mano con el pasado, aunque son conceptos distintos, ya que el pasado es lo que fue, la experiencia es reconocimiento, investigación y examen del acontecimiento del pasado por lo que el proceso de reflexión y análisis respecto al pasado juega un papel fundamental.

Koselleck (1979) dividió la experiencia en dos categorías: experiencia vivencial que es la realidad vivida y la experiencia reflexiva que tiene que ver con la actividad intelectual. Pero las experiencias sólo se pueden adquirir de tres formas: la primera es inesperada porque sucede de una manera distinta a la que se esperaba, por tanto, se modifica la percepción previa. Sucede en cualquier situación y puede generar nuevas interpretaciones de la realidad. La siguiente es repetida porque “las experiencias no surgen en medida en que han sido hechas, sino igualmente en la medida en que se repiten” (p. 167). Sin embargo, aunque se repiten no ocurren de forma exacta lo cual puede producir distintos significados. La última es de largo plazo, aunque puede aparecer en corto, mediano y largo plazo sin percatarse de ello. Esta experiencia no es personal ni generacional porque se reflexiona históricamente. Los métodos historiográficos son vitales para distinguir los cambios en ella (Vázquez, 2003).

La experiencia es una interpretación de la realidad vivida y es la que da sentido a la memoria puesto que almacena experiencias en un banco de datos. La aparición de la experiencia en la historiografía trajo un giro lingüístico que provocó una redefinición de la Historia misma en la última década del siglo pasado.

Sin embargo, la experiencia trae consigo dimensiones temporales que han sido estudiadas desde la filosofía. En los últimos años, la filosofía narrativista se ha referido a la experiencia histórica para pensar en el papel de la razón de la historia, e incluso en la concepción racional de la historia para mostrar su utilidad.

La fenomenología de la historia se refiere a la experiencia para dar cuenta del carácter temporal e histórico del hombre. El contar con un tiempo, “retención del

pasado y la correspondiente protención² del futuro son componentes de la experiencia del sujeto presente” (Belvedresi, 2011, p. 3) que, a su vez, es capaz de actuar con total independencia de las urgencias instintivas y de las necesidades presentes, en pos de una experiencia futura.

El pasado es una experiencia acumulada de la que hay que disponer como aprendizaje, y ligarlo con una expectativa de logro, el futuro. Sin embargo, la experiencia histórica trata sobre algo que nos sucede. La experiencia histórica es el transcurso del tiempo en la que tenemos una carga de sucesos, hechos que se inscriben en primer lugar en nuestra biografía, pero que es parte de un contexto social mucho mayor y compartido con otros.

Sin embargo, de acuerdo con Belvedresi (2011) no todas las experiencias son históricas, puesto que sólo aquellas mediante las cuales sucesos sociales complejos de los que se es contemporáneo en un grado de implicación diverso (actor, protagonista, espectador, observador, etc.) “son experimentados como fundantes de una temporalidad que se estructura sobre un reacomodo distinto de la simple sucesión que hará sentido de este presente cuando sea pesado” (p. 4) y del pasado que actualmente funciona como espacio de experiencias disponibles.

1.3.3 Otras latitudes. Reflexión en torno a la conciencia histórica en otros países

A principios del nuevo siglo surgieron aportaciones francesas sobre la definición de la conciencia histórica en función de la enseñanza de la historia. Nicole Tutiaux-Guillon (2001) describió que la “conciencia histórica permite examinar, entre otras cuestiones, las relaciones entre comprensión del tiempo histórico y social comprensión de los objetos históricos, razonamiento, identidades y valores” (p. 28). Esto nos hace pensar que la experiencia es fundamental para la interpretación del pasado.

² Anticipación al momento siguiente

Otro historiador francés que sigue el mismo camino es Christian Laville (2003), quien reflexionó que la corriente de la conciencia histórica permite considerar la memoria y la identidad como centros de interés, así como revisar los fundamentos, contenidos y funciones de la educación ciudadana. No cabe duda de que Laville se refiere a la memoria y la cultura históricas como ejes articuladores de la conciencia histórica.

1.4 Desarrollo de conciencia histórica en el aula

Todas estas reflexiones y desarrollos en torno a la conciencia histórica se han intentado llevar a la práctica, sobre todo, en el terreno educativo. Durante la década de los noventa, diversas investigaciones afrontaron la tarea de hacer de la conciencia histórica una categoría analítica para el currículo escolar. Sólo fue el comienzo de lo que después continuó con el desarrollo de investigaciones cada vez más específicas sobre el desarrollo de la conciencia histórica en el aula, en distintas partes del mundo y con objetivos diferentes pero que convergen en la necesidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar un modo de reflexión que los ayude a tomar decisiones en su vida cotidiana.

Las distintas propuestas, algunas muy concretas y otras no tanto, han llegado a formar parte de los planes de estudio en Europa, mientras que en otros países como Canadá, Estados Unidos, Brasil y México se han desarrollado investigaciones y propuestas que han tenido un alcance menor a pesar del importante conocimiento que han producido.

1.4.1 El caso de Alemania y Rügen

A finales de los años ochenta y principios de los noventa el sistema educativo alemán se preocupó por reflejar en los planes de estudio la categoría de conciencia histórica, convirtiéndolo en un objetivo de enseñanza (Lewis, 2005). La categoría de conciencia histórica tuvo la función de que el alumno dejara de

observar a la Historia como finita o acabada, en donde entendiera su papel como sujeto de la Historia inmerso en un presente cuya realidad se ha construido a través de un pasado, para generar una expectativa a futuro. El currículo educativo alemán fue producto de una revitalización política, económica, social y cultural a consecuencia de la reunificación alemana.

No obstante, el nuevo currículo educativo alemán no quedó excluido del nuevo modelo educativo mundial, el sistema por competencias. Como sucedió en diferentes partes del mundo, Alemania entró a este sistema que favorecía la instrucción del estudiante para la inserción al trabajo. Sin embargo, algunas disciplinas se mantuvieron al margen de esta tendencia internacional, entre ellas, las ciencias sociales y la propia Historia.

Los Volkshochschule (escuela para adultos), la Förderschule (educación especial) y la Auslandsschule (escuela en países donde la lengua oficial no es el alemán) no quedaron exentas del nuevo modelo educativo. El método escolar autoritario que caracterizó a las escuelas en la República Democrática Alemana (RDA) y en la República Federal Alemana (RFA), fue sustituido por el sistema por competencias.

En cuanto a la educación histórica, el concepto de conciencia histórica cobró relevancia desde la década de los 70 del siglo pasado, cuando fue designado concepto central de dicha materia y se retomaron los trabajos de Rolf Schörken (1972) y Karl-Ernst Jeismann (1977), a quienes se podría considerar los pioneros en la inclusión de la conciencia histórica como objetivo de aprendizaje (Kölbl y Konrad, 2015). Y aunque en años posteriores se propusieron diferentes enfoques, hay dos que destacan por su alcance, estos son

...el enfoque funcional altamente influyente de Jörn Rüsen (1993) que gira en torno al acto de narrar la historia, y el enfoque estructural ampliamente aceptado de Hans-Jürgen Pandel (1987), que divide la conciencia histórica en siete diferentes categorías (p. 18).

La influencia de Jörn Rüsen (1992) se ha extendido a diferentes países del mundo, como lo muestran los trabajos de Luis Fernando Cerri (2011) y de Peter Seixas (2006). La importancia de Rüsen es fundamental, porque delimitó

teóricamente la categoría de conciencia histórica haciendo una aproximación comprensiva, metódica y empírica para su estudio. Desde el punto de vista del autor, la conciencia histórica incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) por las que el tiempo experimentado en forma de memoria es usado como medio de orientación en la vida diaria.

Rüsen delimitó las dimensiones teóricas del concepto de conciencia histórica que engloba contenido, experiencia del tiempo, formas de significación, modos de orientación externa en relación con las formas comunicativas de vida social y de orientación interna en relación con la identidad histórica y la auto comprensión, los valores y el razonamiento morales (Rüsen, 1992).

A partir de esta delimitación multidimensional de la conciencia histórica, Rüsen (1992) planteó una tipología que propone cuatro formas y grados distintos de orientación temporal de la vida, éstas son: *tradicional*, que hace referencia a la afirmación de las orientaciones dadas; *ejemplar* que se orienta por la regularidad de los moldes culturales y de vida; *crítica* que es la de la contra-evidencia y contra-narrativa, se opone a las dos anteriores y rompe con el pasado; y *genética* que mira el cambio histórico no sólo como algo inevitable, sino como posibilidad de transformación. Esta tipología no sólo nos ayuda a acercarnos a su concepto, sino también a sus formas, sistemas de valor y significado. En la enseñanza, ha sido de gran utilidad para hacer propuestas de desarrollo y evaluación de la conciencia histórica.

Dentro de la conciencia histórica de tipo *tradicional* se cumple la función de mantener vivas las tradiciones que garanticen la coherencia social. Lo cual hace posible tener memoria sobre los orígenes comunes y validar las costumbres “que legitiman obligaciones y prácticas” (Cataño, 2010, p. 10). Esa totalidad temporal es parte de un pasado, que es seleccionado sobre el presente y que debe ser continuado en el futuro. El sentido de la permanencia es el factor clave de esta forma de conciencia histórica.

En la conciencia histórica de carácter *ejemplar* las experiencias del pasado representan modelos de conducta. A diferencia de la anterior, la experiencia

temporal tiene una mayor extensión, debido a que se apropia de las reglas de conducta para poder aplicarlas a situaciones actuales, ya que aportan mensajes o lecciones al presente.

En el caso de la conciencia histórica de tipo *crítico* existe una contra-narración, que rompe con el pasado y deja de ser fuente de orientación para el presente. Ésta deslegitima la validez atemporal de tradiciones y normas previas, “pues considera las condiciones como temporales y relativas a la hora de guiar la acción” (p. 12).

Finalmente, la *genética* tiene una mayor profundidad, puesto que reconoce que el cambio se encuentra en la temporalidad humana y, por tal motivo, “toda estructura de interpretación del tiempo está mediada por la posibilidad de transformación como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado” (Rüsen, 1992, p. 34). Así convierte el presente en un punto de intersección entre el pasado y el futuro.

Rüsen propone una lógica progresiva en su tipología, pues se pasa del nivel más bajo (ejemplar), al más elevado (genética), aunque señala que nunca se abandonan completamente los otros, siendo esta una de las principales críticas al modelo, pues, el tipo de conciencia histórica de los sujetos puede variar dependiendo de las situaciones que se presenten. Como se puede apreciar, el desarrollo de la conciencia histórica implica “un mayor grado de abstracción y complejidad de las operaciones lógicas, una mayor complejidad de la orientación interna y externa y una complejidad creciente en relación con la identidad” (Cataño, 2011, p. 12).

La conciencia histórica es entendida por Rüsen como una estructura de pensamiento, cuyo término técnico es la narrativa. Pero también se hacen evidentes dimensiones morales y emocionales de la conciencia histórica que complementan los aspectos cognitivos, “asignando significado a los eventos pasados y dirigiéndonos hacia proyectos futuros” (Galindo, 2012, p. 129).

Ya hemos señalado a qué se refiere Rüsen cuando habla de conciencia histórica y su tipología, pero se han usado otros conceptos que deben ser explicados pues, sin ellos, resulta aún más complejo comprender qué implica realizar una enseñanza orientada al desarrollo de la conciencia histórica. La narrativa es el centro del trabajo de Rüsen.

La competencia narrativa es la operación mental de la conciencia histórica. Es fundamental, porque es la que se encarga de componer el relato histórico. Sin entrar en detalles podemos estar de acuerdo en que la narrativa histórica posee estructuras y elementos que componen una trama, pero también muestran teorías para evidenciar sus argumentos. Este argumento histórico explica la lógica causal, las tramas explican la evidencia en forma de relato bien estructurado.

Para Rüsen (1992), la competencia narrativa es una competencia general que se constituye de tres elementos, cada uno entendido como un tipo de competencia específica: la competencia para la experiencia histórica, la competencia para la interpretación histórica y la competencia para la orientación histórica.

La experiencia histórica es la forma en que se concibe la relación del hecho histórico con el presente a través de una temporalidad enmarcada por los cambios y continuidades. Esta competencia supone una habilidad para tener experiencias temporales, es decir, la posibilidad de rescatar el carácter temporal del pasado, diferenciándolo del presente. Con base en los tipos de conciencia histórica expuestos anteriormente, podríamos decir que el desarrollo de la competencia de experiencia histórica implica la posibilidad de hacer distinciones entre el propio tiempo y el de los otros, hasta llegar a la comprensión de que el propio tiempo es dinámico, cambiante e inestable, y también el de los otros (p. 34). Una conciencia de tipo tradicional experimentará el tiempo como repetición de un modelo, la ejemplar como casos representativos de reglas generales, la de tipo crítico como desviaciones del modelo cultural actual y la genética como transformaciones de otros modelos culturales, entendiendo que son ajenos (p. 35).

La interpretación es la observación, el análisis y la reflexión que le damos a las experiencias que nombramos acontecimientos. Tiene que ver más con el oficio del

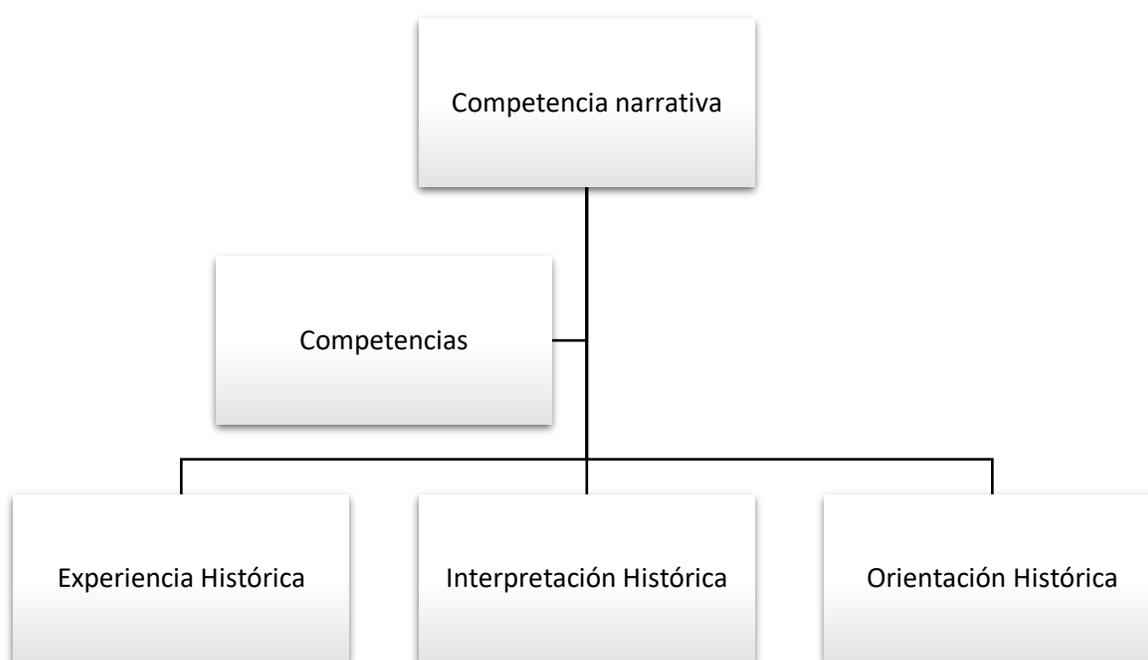
historiador, porque requiere cierto grado de habilidad para comprender el hecho y su significado histórico.

La competencia de interpretación es la posibilidad de traducir el pasado al presente, por medio de la concepción del cambio temporal que abarca el pasado, el presente y la expectativa de acontecimientos futuros (p. 29). La interpretación es una actividad significativa-creativa en la medida en que traduce experiencias pasadas para la orientación en el presente (p. 30). A partir de la tipología de conciencia histórica, podemos ver que esta forma de significar el pasado cambia, pues para la tradicional no hay diferencia entre hecho y significado, los modelos culturales permanecen, aunque el tiempo no sea el mismo; en la de tipo ejemplar, estos dos se alejan por completo, pues las reglas sociales y modelos culturales son atemporales; en la crítica el significado cambia por sí mismo, pues se niega la validez de las totalidades temporales; en la genética hay una comprensión compleja del hecho, su significado cambiante o de la forma en que se desarrollan y cambian los modelos culturales (pp. 34-35).

Por último, la orientación es el sentido que le damos al pasado en función de los códigos morales entre el pasado y nuestro presente. Es la función práctica de la conciencia histórica pues conforma una dirección temporal que guía la acción intencionalmente por medio de la memoria histórica. De acuerdo con Rüsen, la orientación tiene lugar en dos esferas de la vida a) la vida práctica y b) la subjetividad interna de los sujetos (p. 29). En la vida práctica la orientación ayuda a mostrar la temporalidad de las circunstancias que enmarcan la actividad humana, por el otro lado, ayuda a comprender el carácter temporal de la subjetividad humana, ayudando a la autocomprensión y el conocimiento de la configuración de la identidad.

La competencia de orientación implica poder interpretar las experiencias del pasado para orientar la vida. Se trata pues de la habilidad de utilizar la interpretación del pasado para analizar situaciones del presente y determinar cursos de acción. La conciencia histórica de tipo ejemplar se orienta por los modos de vida y cultura que conoce y considera que son los únicos aceptables, es decir

se apega a un orden preestablecido que debe ser válido para todos; el ejemplar lo hace mediante la generalización de normas que son válidas en el pasado, presente y futuro; la crítica elabora sus puntos de vista a partir de la oposición a las dos anteriores, por ello, suele oponerse a lo que considera valores o cultura preestablecida; mientras que la genética busca una comprensión temporal para la pluralidad de visiones que existen o existieron, pues las considera importantes para el desarrollo (pp. 34-35).



Esquema 1. Estructura de la competencia narrativa. Elaboración propia.

Los tres elementos son vitales en la competencia narrativa porque articulan la forma, el contenido y la función de la conciencia histórica. Como se ha mencionado más arriba, la propuesta de Rüsen ha sido desarrollada para trabajar y alcanzar la conciencia histórica como objetivo de la enseñanza en las escuelas. Entre las principales ventajas que se encuentran en este modelo, está la tipología, así como las tres competencias específicas pues ellas ayudan a establecer un parámetro para proponer situaciones de aprendizaje y también para comprender

mejor la forma en que los estudiantes establecen relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro. Es posible que mejorar esta comprensión sea de utilidad para enriquecer las prácticas de enseñanza de la Historia.

Estos elementos se pueden materializar en el aula porque partimos de experiencias para entender el pasado. De hecho, lo que estudia la Historia es la experiencia de los seres humanos a lo largo del tiempo. La experiencia es la que permite entender la historicidad de los acontecimientos históricos desde un presente determinado por lo que es fundamental en la disciplina histórica. Mientras que la interpretación es primordial porque es la que descifra los códigos del pasado y le da un nuevo valor histórico al acontecimiento. Ésta involucra un análisis y una comprensión del pasado. Por último, la competencia narrativa cuando se toma una decisión sobre el pasado, pero con expectativas hacia el futuro.

En esta parte se involucra la carga moral del pasado y se confronta con las del presente, incluso con las normas establecidas. La función de la orientación es evaluar el pasado a través de una decisión, por lo que debe ir acompañada de una expectativa hacia el futuro. Con esto no se quiere decir que se pueda predecir lo que pasará, puesto que no es objeto de la historia. Es una expectativa que involucra todas estas características que hemos mencionando. La competencia narrativa involucra el pasado y lo engloba con el sujeto haciendo de él un claro sujeto histórico, por lo que su expectativa hacia futuro es una condicionante de la competencia narrativa.

La importancia de la obra de Rüsen en otros rincones del mundo es sumamente notable, su modelo fue retomado por distintos autores para redefinir sus categorías, otros realizaron tipologías parecidas a la suya.

1.4.2 Otros autores y planteamientos sobre el desarrollo de la conciencia histórica

1.4.2.1 Seixas y Clark

Peter Seixas y Penney Clark (2004) asocian el término de conciencia histórica con la enseñanza como una forma de autoconocimiento, que, con ayuda de la memoria histórica, se almacena los datos del pasado que permiten al sujeto ser consciente de la historicidad de lo humano aprehendiendo del pasado por medio de los hechos subjetivos de cada individuo, lo que antes se ha llamado experiencia.

Seixas y Clark (2004) retoman los postulados de Rüsen y los contrastan con los tres modelos de Nietzsche sobre la forma de acercamiento del individuo con la Historia. Según Nietzsche (2003):

Cuando el hombre que quiere crear algo grande necesita el pasado, se adueña de este por medio de la Historia monumental; a quien, por el contrario, le gusta perseverar en lo habitual y venerablemente antiguo, cuida lo pasado como Historia anticuaria; y sólo al que una necesidad del presente le oprime el pecho y quiere arrojar toda esa carga fuera de sí a cualquier precio, tiene necesidad de criticar, esto es, de una Historia que enjuicie y condene [la Historia crítica] (p. 312).

La concepción de la Historia que sustentó Nietzsche (2003) se contrapuso con la visión del hombre moderno centrada en la búsqueda de la objetividad. Esta noción adquirió estas características: la admiración del propio pasado procedente de la Historia monumental; su veneración y preservación a través de la Historia anticuaria; y, por último, la vitalidad de la creación nacida de la destrucción mediante la Historia crítica.

La *visión monumental* de Nietzsche tiene una estrecha relación con la *tradicional* de Rüsen, pues esta forma de conciencia histórica está determinada por una visión del pasado fundamentada en la búsqueda de los orígenes, con el propósito de salvaguardar su existencia a lo largo del tiempo.

La *visión anticuaria* se relaciona con la *ejemplar* de Rüsen. Ésta hace hincapié en la preservación de los restos del pasado. Así como también se conjuntan la identificación de principios y las reglas válidas para todo tipo de contexto histórico. En este punto no tiene importancia la admiración de los tiempos pretéritos, pero sí la búsqueda de ejemplos o modelos, que se pueden proyectar hacia el futuro, sin quedar limitados por un tiempo.

En el *enfoque crítico* sigue la misma idea rupturista del modelo de Rüsen. Aquí se produce una discusión con respecto a las estructuras tradicionales basadas en la continuidad. Disolviéndose la identidad más establecida con el propósito de hacer una nueva, basada en la contrariedad y en una idea del tiempo como objeto de juicio. Esta visión manifiesta su “especificidad debido a su origen como contraposición al resto de enfoques” (AO demostrando una negación como fuerza orientadora. (Rüsen, 2015)

La *visión moderna* de Nietzsche nos recuerda a la que Rüsen denominó *genética*. Es la capacidad de generar una historización del pasado. En pocas palabras, es una desnaturalización de los procesos de transformación “concibiéndolos como algo dinámico e inherente al proceso temporal” (Nietzsche, 2003, p. 54). Siguiendo este marco referencial, se genera una especie de integración de los procesos de cambio y continuidad en un contexto de comprensión del tiempo histórico.

A partir de estos postulados, Seixas y Clark se centran en buscar nuevas formas de experimentar el tiempo histórico, pero también en establecer modos de orientación determinados, manteniendo una relación con los aspectos morales que generan los elementos de legitimación, como, por ejemplo, los componentes basados en obligaciones y los lazos de responsabilidad de los agentes.

1.4.2.2 Catherine Duquette

Otra propuesta que ha surgido a raíz del modelo de Rüsen y de los debates de Nietzsche ha sido la de Duquette (2015). Tomando como punto de partida a Rüsen y a Jeismann reestructuró el marco metodológico bajo una aproximación

empírica de estudio de caso. En su trabajo teorizó el concepto en cuatro niveles de progresión conocidos como estadios: *primario*, *intermedio*, *integrado* y *narrativo*.

En el estadio *primario* no existe conciencia sobre el pasado al momento de prestar atención sobre algún evento actual (p. 61) Este estadio rompe con la lógica de Rüsen y de Nietzsche, porque no hay alusión del pasado al momento de dar respuestas a situaciones actuales. Recordemos que el trabajo de Duquette parte de un estudio de caso con jóvenes estudiantes de Educación Secundaria en Canadá de entre 15 y 18 años. Sus categorías analíticas no sólo tienen un fundamento teórico, sino que además surgen de la realidad escolar.

En el estadio *intermedio* ya es posible hacer una comparación sobre la vida diaria en el pasado y el presente aún con ausencia del pasado. No obstante, tanto en el *primario* como en el *intermedio* el presente se explica de forma sincrónica, sin una referencia o algún factor temporal (p. 72).

Sólo hasta el estadio *integrado* se generan aspectos propios del pasado de manera simultánea con los del presente, aunque no necesariamente están ligados. Mientras que, en el último, el *narrativo*, es donde se utilizan los elementos del pasado para la construcción de comunicaciones, para explicar temporalmente las situaciones del presente.

Podemos estar de acuerdo con que estos debates sobre la conciencia histórica en la enseñanza de la historia conllevan a entender que existen diferentes esquemas sobre las relaciones temporales que establecen los sujetos, por esta razón nos parece poco acertado conceptualizar la nulidad de conciencia histórica, los niveles o grados de variación nos ofrecen no sólo una guía para el desarrollo en las aulas sino para la reflexión y la investigación (Galindo, 2012). La aportación de Duquette tiene un sólido marco teórico de la tipología de Rüsen y está enfocado a la enseñanza de la historia.

1.5 La investigación y enseñanza de la conciencia histórica en México

En México, las investigaciones sobre la enseñanza de la historia han cobrado mayor relevancia en este siglo. Muchas de ellas surgen de los modelos contruidos en el país ibérico. La relación España-México en la investigación de la enseñanza de la Historia sigue teniendo enorme fuerza en la actualidad. Sobre la categoría de conciencia histórica mucho se ha retomado a Andrea Sánchez Quintanar (1991) quien apuntó que la conciencia histórica se maneja como forma de reflexionar sobre la idea que todo presente tiene su origen en el pasado. Esto se debe a que las sociedades son móviles, varían y se transforman a través del tiempo de manera constante. Esta noción conceptual deja en claro que la conciencia histórica es la capacidad de percibir la transformación los sucesos y los procesos pasados que han condicionado al presente. Por lo tanto, la idea de que el presente es el pasado del futuro significa que el individuo es responsable de la construcción del futuro en su presente.

Hablar de la enseñanza de la Historia en México hace necesario entender que la historia nacional se construyó de la mano del Estado Nacional. El triunfo liberal que se dio con la Restauración de Juárez y culminó con la etapa porfiriana, pues el Estado buscó posicionar una historia acorde con sus intereses nacionalistas. La Historia de bronce compuesta de héroes y acontecimientos heroicos prevaleció y se impuso en el currículo educativo durante todo el siglo XX. Esta historia que se enseñó en las escuelas a través del modelo tradicional o magistral fue perdiendo fuerza a finales de siglo.

Por su parte, la profesionalización de la historia mexicana ocurrió una década posterior al exilio español con la instauración de las instituciones mexicanas a partir de la segunda mitad del siglo XX. No obstante, en el ámbito de la enseñanza de la Historia no hubo un cambio significativo puesto que se siguió con la tradición de las clases magistrales en donde el profesor era quien explicaba los acontecimientos históricos e inculcaba su forma de entender una Historia acabada. Al sistema educativo mexicano operaba desde una lógica particular cuyos fines ligados a la promoción del nacionalismo y la identidad, dejaron en

segundo término la relación con la investigación profesional de la Historia y la actualización de los contenidos.

Uno de los propósitos de la conciencia histórica es generar una orientación a futuro, es por ello por lo que el conocimiento del pasado es fundamental para entender el cambio y la continuidad. La Historia acabada y repetitiva llena de acontecimientos rara vez podrá estimular la conciencia histórica de tipo genético sino se parte de la duda, explicación y la reflexión.

Consideramos que este tipo de Historia que se enseña en la educación básica y media superior es acertada, pero sólo es el primer paso para comprender el pasado, puesto que con la información de los datos partimos para hacer la conexión con la explicación histórica.

Los investigadores mexicanos de la enseñanza de la Historia han participado en diversos encuentros como proyecto Clío o la REDDIEH y tienen en claro que en pleno siglo XXI la historia se percibe de dos maneras: el primero como conocimiento científico bajo términos historiográficos asociados al oficio del historiador, y el segundo, como conocimiento acabado para su difusión lo cual nos pone en un serio aprieto si tratamos de asociarlos. De aquí se han llevado a cabo discusiones entre los especialistas de la enseñanza de la historia para ofrecer planteamientos y discusiones para poder desmontar la forma de enseñanza de la historia tradicional.

Se han realizado bastantes investigaciones sobre la enseñanza de la Historia. Sin embargo, debemos aceptar que ofrecen más preguntas que respuestas, puesto que está en constante renovación. En México han surgido academias para formar a especialistas en la enseñanza de la historia cuya labor se concentra en la docencia y en la investigación de la enseñanza de la historia. Por nombrar algunas están los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y MADEMS de la UNAM.

Por otra parte, la conciencia histórica es parte del currículo de educación básica y educación media superior desde el programa de 2011 como consecuencia de la

influencia del enfoque español en México. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y las Preparatorias de la UNAM la conciencia histórica se maneja como habilidad que el alumno debe desarrollar a lo largo de su formación. Lo cual es una tarea bastante complicada porque la visión de conciencia histórica que tenga cada profesor definirá qué aspectos de ella se van a trabajar en clase. Como hemos visto es un concepto muy amplio y complejo por lo que no contar con una orientación detallada sobre su desarrollo progresivo genera una falta de seguimiento.

Las investigaciones sobre la conciencia histórica en el ámbito de la enseñanza en México buscan una definición y establecer postulados de cómo debería aterrizar en el aula, algunas otras como lo son los trabajos de grado de la MADEMS y de la UPN se han atrevido a diseñar estrategias didácticas para el aula. Sin embargo, se desconoce aún la importancia de trabajar las competencias específicas de la competencia narrativa de la conciencia histórica: experiencia, interpretación y orientación.

Algunas otras investigaciones han propuesto estrategias para trabajar la conciencia histórica con jóvenes estudiantes de educación media superior. El trabajo de grado de Lenin Landero Escamilla (2016), titulado *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la historia de México en bachillerato*, estudia los dilemas morales a través de la carga del pasado. Para su objeto de análisis recurre a la conciencia histórica porque le permite entender cómo los estudiantes se apropian del discurso histórico y cómo influye en sus acciones cotidianas. Otro trabajo que estudia la conciencia histórica es el de Santa Olga Huitrón Nequis (2017) titulado *Aprendizaje situado para construir y generar conciencia histórica en los estudiantes de educación media superior ante el impacto de la vorágine capitalista: una propuesta didáctica*. En su trabajo Olga Huitrón busca que los estudiantes logren identificar el papel que tienen como sujetos históricos para generar conciencia histórica en los estudiantes de bachillerato. Ambos trabajos parten del marco teórico y de la propuesta de Jörn Rüsen para la construcción de la conciencia histórica como categoría analítica.

1.6 Recuento del capítulo y posicionamiento

La segunda mitad del siglo XX fue una explosión historiográfica que nació a consecuencia de la crisis de los años 1914-1945. Como hemos mencionado anteriormente se hicieron enormes contribuciones en la renovación hermenéutica, conceptual, metodológica y filosófica de la Historia. Sin embargo, al realizar estos estudios se encontró un terreno mucho más complejo y desconocido, el ser y su acontecer intelectual, llevando a indagar en la mentalidad de los seres humanos para desarrollar sus categorías de análisis.

La conciencia histórica está estrechamente relacionada con la historicidad porque es la que le da sentido a lo histórico (Lee, 2004). Como construcción de una visión del pasado hacia un proyecto futuro desde el presente, la conciencia histórica no puede ser ajena a la educación.

Los planes de estudio de los diferentes niveles y subsistemas educativos han adoptado el desarrollo de la conciencia histórica como objetivo o meta del currículo, incluso se ha llegado a considerar como una habilidad que el estudiante debe desarrollar. Sin embargo, hemos visto a lo largo de este recorrido que la categoría de conciencia histórica es inmensa e imposible de abordar en su totalidad. El análisis aquí realizado nos lleva a una reflexión acerca lo que puede hacerse en el ámbito de la educación media superior. Los planteamientos de Rüsen permiten profundizar en cómo podrían ser los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, pues ofrecen un potencial didáctico y práctico para la educación que permite ir más allá de un ejercicio teórico descriptivo.

Antes de continuar, se hace relevante explicitar que en este trabajo se entiende por conciencia histórica el modo específico en que los sujetos se orientan en situaciones de su vida presente y que tiene como función ayudar a comprender las circunstancias pasadas y presentes con una perspectiva de futuro. La conciencia histórica requiere de una competencia general que ayude a explicar las situaciones y la toma de decisiones. Esta habilidad que da sentido al pasado es la competencia narrativa y se constituye gracias a tres elementos que son

competencias específicas que le dan contenido, forma y función: la experiencia histórica, la interpretación histórica y la orientación histórica.

Este trabajo gira en torno a la posibilidad de desarrollar estas tres últimas competencias, por medio del cine histórico, para la enseñanza de la Historia en educación media superior, ya que si no se trabaja en el desarrollo de cada una de ellas, será más difícil llegar a una conciencia de tipo genético, consciente de la construcción de sentido y de su impacto en la vida diaria. Aunque se recuperan los planteamientos de Rüsen, se considera necesario pensar en las condiciones particulares de aplicación y los recursos con los que podemos apoyarnos en las escuelas mexicanas.

Capítulo 2. El cine, la Historia y la enseñanza de la Historia

En este capítulo revisaremos la importancia del cine histórico como recurso didáctico dirigido a la enseñanza de la Historia. Al comienzo se expondrá un panorama general de cómo se ha entendido el cine como objeto de estudio para la enseñanza de la Historia. Se revisarán algunos estudios, entre los más importantes se encuentran Marc Ferro (1995) y Peter Burke (2001), además de retomar trabajos de gran importancia en la explicación de la Historia.

Se explicarán las propuestas que han sugerido que el cine es una fuente histórica como la de Zubiaur Carreño (2005). En este debate se explicará más a detalle la relación que existe entre el cine y la Historia, explicando sus características y lo que puede ofrecer en la enseñanza de la Historia.

Posteriormente se explicará cómo la producción internacional cinematográfica ha permitido que en distintos países los ciudadanos puedan aprender de su Historia como sucede en los Estados Unidos.

Por último, se tratará la importancia del cine en la enseñanza de la Historia en nuestro país. Se explicarán algunos trabajos que han implementado estrategias didácticas con el cine para la materia de Historia.

2.1 El cine y la imagen en la historiografía

El cine supone una poderosa herramienta didáctica que genera condiciones para crear conocimiento histórico debido a su capacidad de motivar el interés, despertar emociones, alentar al análisis crítico y mostrar con claridad conceptos complicados de explicar. El cine como objeto de estudio establece el marco referencial de las sociedades, épocas y teorías. El uso de los medios de comunicación, como lo es el cine, ha estado estrechamente relacionado con las

necesidades y posibilidades de una determinada sociedad. El cine, una conjugación de imagen, sonido y movimiento ¿Tiene las capacidades suficientes para ser considerado como fuente histórica? Marc Ferro (1995) en su texto *Historia y Cine*, lo analiza como un agente de la Historia. En él menciona que la relación del cine con la Historia surge en el momento en que el cine comienza a transmitir mensajes desde el interior de una sociedad.

Con este argumento, Ferro determina que el cine es una fuente de la Historia. Él menciona que “el historiador, más dado a analizar estructuras que acontecimientos, se interesa por las permanencias y las mutaciones visibles, a largo plazo, pero esta termina además eclipsando, en parte, a los demás” (p. 28). El autor da cuenta de que el cine es un acontecimiento testimonial; sus testimonios se agrupan en una manifestación de carácter popular, como lo es la película. Este es el argumento principal que utiliza para señalar que puede ser tratado como una fuente histórica como se hace con otras artes y tradiciones.

Un argumento que señala constantemente el autor es que los historiadores se preocupan más por hacer una Historia científica, erudita, sabia, puesto que sólo les ha interesado “lo que había pasado” (p. 54). Desde su punto de vista el estudio del pasado, la relación pasado–presente, las continuidades y las rupturas oscilan de diferentes modos, por lo que el objetivo del historiador es buscar el sentido de la “evolución de las sociedades, el conocimiento de los acontecimientos, de las situaciones pasadas gracias a los archivos, testimonios y a la demostración científica” (Ferro, 1980, p. 134).

Sin embargo, la fuerza de la imagen cinematográfica o televisiva es precursora de las formas escritas y tiende a desplazarlas con todo el poder de la mediatización. Haciendo un análisis del contexto de la década de los setenta en el siglo XX, fecha en que se publicó este texto, se puede entender que tanto la televisión como el cine estaban en una situación muy compleja y popular en la vida cotidiana francesa. Es probable que nuestro autor viera el fenómeno del cine como una nueva forma de mirar a la Historia desde el punto de vista metodológico. Lo cierto es, que la representación del pasado, presente y futuro desde el cine depende

totalmente del tiempo y espacio de su realización. Ferro consideró pertinente que el pasado se leyera como una transcripción de los problemas del presente. Un ejemplo de esto es la representación de México durante la segunda mitad del siglo XX en la película *La ley de Herodes* (1999), dirigida por Luis Estrada, en donde se ofrece un retrato de las “viejas” y “corruptas” prácticas políticas del PRI a manera de una satírica comedia; la cinta fue filmada un poco antes de que se diera la alternancia política, es decir, de que otro partido político que no fuera el PRI ganara las elecciones presidenciales, el año de su estreno, ocurrió la derrota del PRI. Lo mismo podríamos decir para el futuro en las películas del género de ciencia-ficción, como *Star Wars* (1977), de George Lucas, que coincide con la época de Reagan y el aspecto defensivo del poderío estadounidense.

Peter Burke (2001) comparte el mismo argumento que Ferro en la cuestión de que el cine puede ser considerado como una fuente para la Historia en su obra *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* publicada en Londres. Este trabajo es fundamentalmente una reivindicación de la imagen como espejo de interpretaciones y conocimientos reveladores para los historiadores, pero al mismo tiempo propone que hay que aprender a leerla pues, la formación y las principales fuentes hasta el momento son textos escritos.

La obra de Burke es considerada como un texto obligatorio para aprender el empleo de la imagen como documento histórico. Las bases que él plantea funcionan como un manual para el historiador al momento de utilizarla como fuente histórica, comenzando por señalar que el término *fuentes históricas* tiene el problema de pensar que por medio de esta el pasado llega a nosotros libre de contaminación o intermediarios (p. 16).

Las imágenes pueden producir un impacto en la imaginación histórica, pues permiten “...compartir experiencias y conocimientos no verbales del pasado...” (p. 16), permiten “imaginar el pasado de un modo más vivo” (p. 17).

El autor hace referencia a que el uso de las imágenes con fines históricos sólo puede lograrse a través de la utilización de los métodos historiográficos, lo cual es fundamental en el argumento que establece para reafirmar que la imagen es una

fuentes de la Historia. Para él las imágenes no son un mero reflejo de la realidad, sino que “dan testimonio de las formas estereotipadas y cambiantes en que un individuo o un grupo de individuos ven el mundo social” (p. 24). Por ello, los historiadores que intenten utilizar la imagen deben aprender a entenderlas desde sus códigos culturales de producción, así como también el contexto espacio-temporal.

La obra de Peter Burke es un referente en este estudio, porque busca que el historiador trate a la imagen con métodos parecidos a los que aplica al documento. Lo cierto, es que, para el caso del cine, esto puede resultar más complejo porque estamos hablando de un análisis que incluye imágenes, sonidos y movimiento. Por otro lado, las imágenes son mudas y es necesario traducir a palabras el testimonio que ofrecen, el cine, es una combinación de imagen muda y texto hablado, esto conlleva el riesgo de leer entre líneas, pues en muchas ocasiones se pueden generar interpretaciones que los creadores no sabían que estaban produciendo, también es necesario poder determinar la fiabilidad de un testimonio visual, en general, podría adaptarse la pregunta que plantea Burke ¿hasta qué punto y de qué forma es el cine un testimonio fiable acerca del pasado? (p. 20).

En un capítulo dedicado a los creadores de relatos visuales que pueden ser considerados testimonios históricos, recreaciones e interpretaciones del pasado, Burke plantea que las películas suelen pasar por varios filtros, por ejemplo, cuando son adaptaciones de obras literarias y posteriormente son adaptadas al cine. También advierte de la ilusoria sensación de que el espectador está siendo testigo ocular de los acontecimientos, y que el interés de los cineastas, además de contar los sucesos del pasado, está en relatar una historia con una estructura artística que atraiga al mayor número de espectadores, lo importante será tener presente “que una historia filmada, lo mismo que una historia pintada o escrita, constituye un acto de interpretación” (p. 202).

El texto de *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia* (1990) es un conjunto de estudios en el campo de la investigación de la enseñanza de la Historia en el que algunos investigadores mexicanos analizan

cuestiones relacionadas con la didáctica de la disciplina. De éste, se retoman dos capítulos. El primero, titulado, *La televisión como material de apoyo en la enseñanza de la Historia*, elaborado por Elvira López Machorro que se abordará más adelante, y el segundo, *El cine en la enseñanza de la Historia* de Ricardo Pérez Montfort.

Ricardo Pérez Montfort (1990) plantea ampliar los horizontes de la historiografía tradicional para que el pasado se comprenda como una reflexión sobre el acontecer histórico. Este elemento puede enriquecer la narración y la representación del pasado para su mayor y mejor comprensión. El cine, catalogado por el autor, como una realidad en imágenes, es una interpretación de la realidad que incorpora ideas y reflexiones sobre un pasado, presente y futuro.

En su texto, hace un bosquejo sobre las problemáticas del llamado cine histórico y las diferentes posturas respecto a su relación con la historia. Considera al cine como auxiliar de la historia puede convertirse en mucho más que en la ratificación de lo visto en el aula, ya que no sólo muestra elementos del pasado, sino que permite analizar conceptos y formas en las que este pasado se representa e interpreta.

El análisis que lleva al autor a proponer el efecto de la realidad del cine está basado en una clasificación respecto de éste: cine documental, cine histórico de ficción y cine de ambientación histórica. El primero se concentra en las películas que tratan específicamente el acontecimiento histórico utilizando material tomado directamente de los acontecimientos, con la finalidad de presentarlo como testimonio de este acontecimiento. El cine histórico de ficción está destinado a recrear el pasado con actores, fotógrafos, guionistas y directores que pretenden dar una versión de determinado acontecimiento histórico recreando los sucesos para la cámara. El autor añade que en este género es común que se incorporen historias paralelas de forma novelesca a partir de sus propios intereses. El último es el que desarrolla una narración sin importancia histórica, que incluso no ocurrió, pero que sucede en un periodo o acontecimiento cuya representación permite acercarse al ambiente de determinado momento.

Antes de continuar, es importante señalar que, como se vio en el capítulo anterior, los historiadores han ampliado sus intereses pues se ha pasado de los acontecimientos políticos y económicos a la Historia de las mentalidades, de la vida cotidiana, de la cultura material, del cuerpo, entre varias otras. Estos estudios en campos relativamente nuevos o al menos poco explorados no habrían sido posibles si se hubieran limitado a las fuentes tradicionales (documentos de archivos producidos por instituciones oficiales), la utilización de distintos tipos de documentación, como textos literarios, testimonios orales, e imágenes, permitieron su desarrollo.

Si bien podría parecer que no está en discusión el uso de la imagen o el cine en la producción de conocimiento histórico, es verdad que aún es necesario reflexionar acerca de para qué incorporar este tipo de documentos y cómo hacerlo. Esto hace necesaria una deliberación mayor en torno al cine como fuente histórica.

2.1.1 El cine como fuente histórica

Francisco J. Zubiaur Carreño (2005) ha defendido que el género cinematográfico puede ser utilizado en la Historia como una fuente. Sin embargo, no ha sido lo suficientemente valorado por los historiadores, puesto que se considera que mantiene intereses ajenos a la disciplina.

En efecto podemos comprender por qué los historiadores suelen rechazar las representaciones históricas en la pantalla porque pueden dar una versión simple, inexacta, e incluso distorsionada de los acontecimientos, sin embargo, no debemos olvidar que el cine, como otros testimonios del pasado, incluso investigaciones académicas, son interpretaciones. Este rechazo puede deberse al desconocimiento del lenguaje cinematográfico, puesto que no busca sustituir el libro de Historia, sino más bien centrarse en el significado global de los acontecimientos históricos. Lo cierto es que el autor tiene en la mente que la Historia se revela por medio de la presentación de dramas, siendo el medio común

y universal para desarrollar la trama. Por ello, la Historia como documento se hace presente en el documental cinematográfico.

Pero aún queda por responderse ¿Cómo definir al cine como fuente histórica?

Michel de Certeau (2002) define a la historiografía como la práctica de los historiadores, que a su vez es una institución de saber. Por ello es imposible analizar el discurso histórico independientemente de la institución, puesto que las leyes del saber son una especie de policía del trabajo historiográfico. Por este motivo, la Historia que escriben los historiadores da preferencia a los testimonios que ya se han escrito antes.

Al igual que Michel de Certeau, Zubiaur Carreño (2005) concuerda con que esta institución, que la Historia es quien decide cómo trabajan los historiadores, y por supuesto, cuáles son herramientas de la Historia. El autor defiende la idea de que el cine no es tan sólo un espectáculo u obra de arte, ni tampoco exclusivamente un medio para convencer al espectador imponiéndole una ideología. Es un transmisor de ideas, un medio de comunicación. Por este motivo, el cine constituye una fuente para el conocimiento de los hechos “y estos se transmiten de varias maneras: a través del noticiario y del documental, pero también, por medio de la película de ficción” (p. 145).

En esta discusión podemos referirnos a Luis Fernanda Acosta (1995) quien propone aplicar en el cine el concepto de fuente histórica. Su argumento consiste en explicar que el uso de medios de comunicación como el cine está íntimamente relacionado con las necesidades y posibilidades de una sociedad, lo que lleva a hacer una relación entre el desarrollo social y económico de una comunidad, y los mecanismos que ella genera como canales de expresión y comunicación.

Acosta define el cine como una conjugación de imagen, sonido y movimiento que significa para las sociedades contemporáneas una alternativa como fuente histórica, que brinda al historiador distintas miradas de una realidad ya explorada. Según la autora, el cine es una mirada, un plano, una secuencia, que genera una versión de la Historia. El cine tiende a ser un elemento constitutivo de la sociedad

moderna en la medida en que se desarrolla paralelamente a una fuerza económica que tiende a imponerse. Su propuesta radica en que los historiadores deben contemplarlo como una fuente histórica, puesto que la relación del cine con la Historia surge desde el momento en que el medio cinematográfico se convierte en agente de la Historia, cuando éste comienza a funcionar como transmisor de mensajes desde el interior de la sociedad.

Decir que el cine es una fuente histórica puede generar algunas controversias debido a que se sigue utilizando la misma definición tradicional en la que las fuentes históricas son testimonios que permiten la reconstrucción directa del pasado, en lugar de pensar que es necesario el análisis y la interpretación de los acontecimientos históricos. La problemática que podemos encontrar con el cine es que las narraciones que presenta no son necesariamente reales, sino también ficticias, por lo que el testimonio de los hechos puede variar según el interés de los guionistas. De aquí se deduce que el cine también puede ser una fuente.

A esta discusión conviene agregar lo que señala Peter Burke (2001) y hemos anotado líneas arriba, el tratamiento como fuente, puede llevar a la idea de que el vestigio o testimonio es un vínculo directo con el pasado, es decir, contarnos cómo ocurrieron las cosas, razón por la que el historiador propone el tratamiento como documento histórico. En este sentido, conviene recordar la definición de cine histórico que proporciona Ricardo Pérez Montfort (1990) pues permite comprender cómo y en qué medida el cine puede tener el carácter de fuente.

Podríamos estar de acuerdo en que el cine documental es el que se acerca más a los intereses del historiador al momento de construir conocimiento. La característica de este género es proyectar imágenes de lo sucedido, por lo general las imágenes que se muestran son verídicas y de la época a la cual se remite. Este género indaga en la realidad porque plantea discursos sociales, representa historias particulares y colectivas, se constituye en archivo y memoria de las culturas, pero tiene infinitas formas de hacerlo. El amplio abanico de filmes documentales permite una indagación histórica de las cualidades de lo filmado y

sus perspectivas futuras. Ese es el horizonte hacia donde se encaminan las actividades y publicaciones presentadas en el cine documental.

Pero en qué medida el cine puede ser considerado como fuente histórica. Aquí es importante mencionar que ningún documento o testimonio del pasado es, por sí mismo, una fuente histórica, pues ésta se construye a partir de las preguntas del historiador y en la medida en que pueden ofrecerle algunas respuestas a ellas.

Aunque el objetivo de este trabajo no es el uso del cine como fuente histórica, es importante tener en cuenta las características de este y la forma en que se trabaja con él desde la disciplina para encontrar algunas opciones respecto a su tratamiento. En particular este apartado nos señala la importancia de tomar en cuenta las características del documento a utilizar, así como determinar elementos como la confiabilidad, la intención y las particularidades del lugar de producción que refleja.

Una vez que ha quedado clara la relación entre el cine y la disciplina histórica, es momento de analizar algunas de las propuestas para la enseñanza de la Historia.

2.2 El cine y la enseñanza de la historia

El campo de la investigación en enseñanza de la historia ha sido fértil en la producción de investigaciones y propuestas didácticas relacionadas con el cine. Tenemos, por ejemplo, el caso del estudio de Sam Wineburg (2001) en el que se demuestra cómo el cine de Hollywood ha generado, en los estudiantes, narrativas sobre el pasado que no se estudian en la escuela, este trabajo en particular muestra el impacto de la película *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994) en las narraciones respecto a la guerra de Vietnam.

En Estados Unidos, es posible encontrar investigaciones (Marcus y Stoddard, 2007; Marcus, Paxton, y Meyerson, 2006) que muestran que, el cine es uno de los recursos didácticos más usados en la clase de historia, sólo detrás del libro de

texto. Sin embargo, el uso del cine en el aula está bastante limitado a ejemplificar los temas o dichos de los profesores (Marcus et al., 2010).

Por otro lado, y en otra latitud, la Asociación del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) con sede en España, ha dedicado un libro entero (Díaz, Santisteban y Cascajero, 2013) al análisis de la relación entre los medios de comunicación, la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a la producción mexicana, la mayor parte de los trabajos se concentran en las propuestas de enseñanza y aprendizaje usando un filme particular para abordar uno o unos temas del programa.

Todos estos trabajos se revisarán con detenimiento en los siguientes apartados.

2.2.1 La producción internacional en torno al cine y la enseñanza de la historia

Primeo se hará una revisión del trabajo de Wineburg (2001) ya que resulta interesante que no sea una propuesta didáctica sino una discusión respecto al desarrollo de la comprensión histórica, entendida como una interacción compleja entre el hogar, la escuela, la comunidad y la cultura popular. Para realizar el estudio, este investigador siguió a jóvenes de tres escuelas y comunidades distintas, durante sus cursos de historia, en sus casas, familias y realizando otras actividades. No sólo entrevistó a los jóvenes sino también a sus padres.

Uno de los procesos históricos que interesaba abordar en el estudio era la guerra de Vietnam, ya que muchos de los padres de los estudiantes tenían recuerdos de esta pues eran jóvenes en ese momento, mientras que, para los jóvenes a quien se estudiaba era un asunto pasado. Entre los principales hallazgos, destacó una narrativa común respecto al trato a los veteranos de guerra, quienes, a decir de los participantes de la investigación, habían sido maltratados y no habían recibido apoyo. Para Wineburg y su equipo, esta fue una sorpresa porque el registro histórico existente al respecto es contrario a lo narrado, a esto se sumó la narrativa respecto al rechazo generalizado de esta guerra por parte de la

población estadounidense y señalar a los soldados de este país como asesinos de bebés.

De acuerdo con la investigación, nueve de las quince parejas de padres e hijos entrevistados señalaron la película *Forrest Gump* (1994) como su principal fuente de narrativa respecto al acontecimiento histórico, señalan al filme como un producto cultural sin comparación que generó experiencias en padres e hijos. Esto lo nombró *currículum cultural*, es decir, la cultura popular se entreteje con el conocimiento escolar para producir ciertas narrativas sobre el pasado que no siempre se construyen a partir del rigor de la investigación histórica.

Esta investigación se muestra sumamente relevante porque señala la necesidad de enseñar a mirar de otra forma las narrativas que, sobre el pasado, produce la cultura popular, como el cine. En cuanto a las competencias específicas de la competencia narrativa que se pretenden desarrollar, es importante poner atención en la forma en que el cine genera experiencias respecto al pasado, al mismo tiempo que ofrece interpretaciones que no siempre se presentan como tales y genera que las personas tomen decisiones con perspectivas de futuro. Habría que preguntarse de qué manera se pueden desarrollar estas competencias a partir de un producto de la cultura popular para favorecer el desarrollo de la conciencia histórica.

En cuanto al trabajo de Marcus y sus colaboradores (Marcus et al., 2010) *Teaching History with Film*, el objetivo es describir, reflexionar y compartir prácticas educativas utilizando películas de historia que hagan que los estudiantes piensen de forma crítica sobre éstas, no solo como entretenimiento sino como relatos e interpretaciones históricas que pueden ser examinados, cuestionados y discutidos.

Entre los argumentos que ofrece para realizar este esfuerzo, se señala que, en la actualidad, los jóvenes están inmersos en representaciones visuales del pasado vistas en salas de cine, televisores, pantallas de computadora e incluso teléfonos celulares. Cita otros trabajos (Briley, 2002; Pultorak, 1992; Wineburg, 2000) que han señalado que gran parte de lo que los estudiantes saben sobre el pasado no proviene de libros de texto o maestros sino de películas de Hollywood.

Existen otras muchas razones para el uso del cine en el aula que las películas permiten apreciar detalles de la vida que no pueden comunicarse por escrito, el poder que tienen para motivar a los estudiantes a aprender sobre Historia, su potencial para contribuir al desarrollo de la alfabetización histórica, la posibilidad de reconocer y analizar diferentes narrativas sobre el pasado y examinar la naturaleza construida de las interpretaciones históricas.

El objetivo de todos los capítulos que contiene el libro es el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes mirar películas como documentos históricos, no solo entretenimiento puesto que las películas funcionan como textos que pueden analizarse, cuestionarse y debatirse como cualquier otro tipo de documento histórico. El hecho de que el vocabulario de la película sea audiovisual en lugar de impreso, no impide que las películas aporten también una declaración de significado con mensajes sociales, culturales y políticos abiertos a la interpretación y el interrogatorio.

De acuerdo con los autores consultados, el primer paso para la alfabetización histórica a través de las películas es ayudar a los jóvenes a reconocer que están hechas por personas que tienen intereses particulares y que los mensajes que contienen no son neutrales o accidentales. Esto se puede lograr enseñando a los estudiantes cómo reconocer, describir, cuestionar y analizar los elementos interpretativos de estos documentos.

Recordando la tipología del cine expuesta más arriba, este texto también indica que un favorito de los profesores es el documental histórico, pues existen miles de títulos, con duración de menos de una hora y disponibles de manera económica e incluso gratuita. Sin embargo, los documentales favorecen ciertos temas como guerras o personajes históricos famosos. Otro posible problema de este tipo de filme es que pueden revestir la apariencia de objetividad o neutralidad a pesar de que son interpretativos, generando que los jóvenes acepten sus afirmaciones de forma acrítica, de la misma manera que sucede con los libros de texto.

Por otro lado, los largometrajes históricos (películas comerciales de larga duración ambientadas en el pasado, hechas para un público popular comercializadas a

través de los medios de comunicación) pueden hacer que muchos maestros duden sobre su uso. Los estudiantes suelen estar bastante familiarizados con las películas de Hollywood y pueden estar entusiasmados de ver películas de gran presupuesto protagonizadas por celebridades populares. Los maestros pueden sentirse atraídos por incluir películas en sus lecciones como una forma de aprovechar la cultura popular juvenil y aumentar la atención y la motivación de los estudiantes.

Sin embargo, la precisión histórica es un problema en las películas. Casi todas las personas reconocen que inventan cosas sobre el pasado, pero reconocer exactamente qué partes se inventan y cuáles son precisas puede ser bastante difícil de distinguir. Investigar la precisión de los hechos históricos de una película puede requerir un conocimiento experto de la materia y muchas horas de estudio.

La precisión fáctica no es el único problema. Las películas pueden ser largas y requieren mucho tiempo de clase. Ahorrar tiempo al mostrar clips cortos selectos requiere que el maestro determine cuidadosamente la película de antemano para elegir cuál usar. Además, las películas pueden contener violencia, lenguaje inapropiado y contenido sexual objetable. Entre los problemas de mayor complejidad, destaca el presentismo, un modo de pensamiento en el que las ideas y actitudes actuales se introducen anacrónicamente en representaciones del pasado o se utilizan para evaluar o juzgar lo que sucedió. Finalmente, otra dificultad consiste en que las cuestiones difíciles o controvertidas pueden ignorarse.

El libro está dividido en cinco partes organizadas en torno a amplios objetivos o habilidades: introducción al uso de filme (capítulos 1 y 2); desarrollo de la empatía (capítulos 3 y 4); desarrollo de habilidades de análisis e interpretación (capítulos 5 y 6); estudiar temas controversiales (capítulos 7 y 8); y uso del cine para ver las películas como narrativas históricas.

Debido a las características de esta tesis, interesa conocer las propuestas para el desarrollo de la empatía, para el desarrollo de habilidades y para enseñar sobre narrativas históricas.

En cuanto a cómo se pueden usar las películas para ayudar a los estudiantes a preocuparse por las experiencias históricas de las personas, es importante mencionar que éstas pueden ser formas particularmente poderosas de desarrollar empatía, especialmente hacia grupos que han sido marginados históricamente. Pero no se puede omitir que los largometrajes suelen alterar o embellecer aspectos del registro histórico con fines dramáticos que buscan posicionar a la audiencia en un sentido. También pueden ser un medio para ayudar a los estudiantes a reconocer la toma de decisiones y las experiencias de las personas del pasado.

Acerca del análisis e interpretación, se propone comparar la película con fuentes primarias del período representado. Se señala que los filmes pueden ser utilizados como explicaciones secundarias e interpretaciones de eventos históricos.

En cuanto a la posibilidad demostrar las narrativas sobre el pasado, el primer argumento para desarrollar esta habilidad responde a que algunos estudiantes cuestionan el valor que el estudio del pasado tiene para sus vidas hoy. Conviene enseñar que cada película cuenta una historia acerca de personas y eventos en el pasado y que estas narraciones cinematográficas pueden ser paralelas a las formas en que se enseña la Historia en las escuelas. Por ejemplo, el género tradicional del cine occidental a menudo refleja nociones de progreso y expansión. Esta estructura de la narrativa de una película se puede utilizar para desafiar las creencias de los estudiantes sobre un evento o sobre cómo ven el pasado.

Respecto al trabajo de la AUPDCS (Díaz, Santisteban y Cascajero, 2013), el interés de este grupo fue generar propuestas que, frente al impacto de los medios de comunicación, formen ciudadanos con capacidad argumentativa a partir de juicios fundamentados (p. 13). En la obra se puede encontrar alrededor de una decena de trabajos relacionados con el cine y la enseñanza de la Historia. Uno de los principales aportes, es reflexionar en torno a el papel de los medios de comunicación en la formación de ciudadanos que sean pensadores críticos.

Además, se generan propuestas específicas para enseñar con apoyo del cine, como por ejemplo: enseñar a leer imágenes, el tratamiento de temas vigentes y

relevantes como el terrorismo, el estudio de procesos específicos como la revolución industrial, o de aspectos muy concretos de ciertos periodos como es el caso de los monasterios medievales. Como se puede apreciar, el trabajo de investigación respecto a la aplicación del cine en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es amplia, porque va desde el desarrollo de habilidades complejas, como la formación integral de los sujetos, hasta el tratamiento particular de ciertos acontecimientos del pasado. Todo depende de los objetivos que se persigan, por lo que el tratamiento es clave. Si podemos sacar alguna conclusión de esta obra, es que la proyección de un filme no es suficiente para lograr un propósito, sino que es necesario tener claridad en cuanto a la meta que se persigue, las características que puede tener o manifestar y así proponer la forma más adecuada de lograrla.

2.2.2 La producción en México en torno al cine y la enseñanza de la Historia

Hay diversos estudios especializados que han hecho hincapié en la relación del cine con la enseñanza de la Historia. La mayoría son propuestas didácticas para utilizar el cine en el aula. Algunos hacen referencia al cine como una herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia moderna, otros lo han trabajado en una secuencia didáctica, como una alternativa para el desarrollo de la conciencia histórica, para el desarrollo del pensamiento crítico, y algunos otros enfocados en la Historia de México contemporáneo.

Jaime López Avilés (2011) realizó una tesis de maestría en educación primaria titulada, *El cine: alternativa para el desarrollo de la conciencia crítica en el área de lo social*. En dicho trabajo, presenta una propuesta pedagógica orientada a modificar el enfoque tradicionalista que se le ha ido dando a las ciencias sociales en la escuela primaria. El autor explica que la Historia “representa para los hombres una forma de comprender el presente y construir el futuro”, por lo que el estudio de la Historia es esencial para el alumno, ya que permite que éste

adquiera conciencia sobre su participación en la vida social de su comunidad (p. 55).

El estudio expone una propuesta didáctica cuyo objetivo es despertar el interés de los alumnos por estudiar y apropiarse significativamente de los contenidos sociales. La base de su estrategia es un medio audiovisual, en este caso, un filme, ya que, en palabras del autor, tiene un gran auge y acción motivadora sobre la conciencia de los estudiantes, además de que puede favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos, pero también puede representar un obstáculo puesto que este suele ser un pasatiempo para los niños.

La estrategia didáctica que elabora el autor consistió en proyectar una serie de películas históricas de acuerdo con el tema abordado. En el grupo de cuarto año, usó la película animada de Disney, *Hércules* (1997). Durante la proyección del filme, el profesor señaló que los alumnos identificaran los siete trabajos que el protagonista realizó para los dioses. La dinámica consistió en que una vez que se proyectó la película, identificó con sus alumnos el periodo en el cual tuvieron lugar los acontecimientos, explicó la mitología griega, y el significado de los personajes mitológicos. Realizó un debate para identificar a los dioses, semidioses y a los héroes. Señala que con estas actividades se trabajaron el espacio y el tiempo histórico en los alumnos de cuarto grado de primaria. Sería necesario indagar más sobre el impacto de las películas animadas en la forma en que los estudiantes construyen interpretaciones sobre el pasado.

Con los estudiantes de quinto grado proyectó de nuevo una película animada, titulada, *Héroes verdaderos* (2010), distribuida por Fidecine. En ella se relata de manera heroica la rebelión insurgente de Miguel Hidalgo y Costilla. Con este grupo trabajó el horizonte de la Historia nacional, su identificación con los valores nacionales como el patriotismo y el heroísmo, pero sobre todo morales como la justicia, democracia y libertad entre los principios más destacados que se observan en la película. Esta parte del trabajo hace surgir cuestionamientos respecto al nacionalismo y a los valores morales basados en héroes.

Por último, los estudiantes de sexto grado de primaria vieron la película *Troya* (Wolfgang Petersen, 2004). El tema que abordó fue la identificación de las culturas antiguas europeas. En este caso, la antigua Grecia fue objeto de estudio. Para ello, el autor elaboró una explicación puntual sobre lo que representó Troya para el mundo griego, identificó el espacio geográfico y los principales Estados griegos que fueron a esta guerra. Durante la proyección, los estudiantes identificaron a los griegos y a los troyanos, así como también pudieron constatar que los griegos no eran una unidad, sino una federación liderada por el rey de Micenas, Agamenón.

Al finalizar realizó una explicación teórica sobre el significado de la Guerra de Troya, en la cual explica una versión diferente sobre los sucesos que desencadenaron la guerra. En el cual expone que, en el mundo antiguo, las guerras se libraron por motivos económicos y geopolíticos pues los aqueos ambicionaron el libre acceso de la Propóntide que conectaba el Mar Egeo con el Ponto Euxino. Mientras que el argumento de la película se centra en la *Ilíada* de Homero que refiere una guerra entre los griegos y los troyanos acontecida entre los siglos XIII y XII a. C. a causa del rapto de Helena.

El estudio que realizó José López Avilés es importante para entender cómo los niños que estudian la educación primaria se relacionan con la Historia, y cómo van despertando su conciencia crítica sobre los acontecimientos históricos. Me parece que su estudio apunta a la necesidad de introducir progresivamente el análisis de los acontecimientos históricos-sociales representados en las películas con estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de primaria.

Otro estudio que sugiere el uso del cine en la materia de Historia es el de Nancy M. Martínez Vargas (2007), quien realizó una tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, titulado, *Cine, migración y enseñanza de la Historia de México*. Su trabajo contiene una serie de objetivos, algunos de ellos, son:

- ✓ Proponer el cine como recurso didáctico en los cursos de Historia.
- ✓ Valorar el cine como fuente de la Historia.

- ✓ Tomar contacto con temas del pasado mediante su evocación en la pantalla.
- ✓ Promover el cine como recurso didáctico en la actual realidad educativa.
- ✓ Dar respuestas para emplear películas como medio auxiliar en la enseñanza de la Historia de México.

La autora explica los motivos que la llevaron a tomar al cine como un recurso didáctico, uno de ellos es que ofrece ventajas en el ámbito educativo, así como también en la vida cotidiana. La estructura de su trabajo está compuesta por cuatro capítulos y una conclusión. En el capítulo primero la autora ubica al cine en la enseñanza de la Historia con los alumnos de bachillerato, reflexionando sobre su uso en el aula. La autora entiende que el conocimiento del pasado se puede experimentar por medio de películas, miniseries y documentales. El interés por el pasado parece reflejarse en la televisión o el cine, lo que lleva a pensar en las implicaciones que ello trae, como lo peligroso de supeditar la interpretación del pasado a las industrias cinematográficas extranjeras, principalmente norteamericanas.

El segundo capítulo se enfoca en la migración mexicana hacia Estados Unidos, para la autora, el tema resulta imprescindible en la Historia de México, por la dimensión y características que el fenómeno migratorio tiene, así como por las implicaciones en la economía mexicana. Los recursos financieros enviados por los migrantes a sus familias en México han alcanzado niveles tan importantes que se encuentran entre las tres principales fuentes de divisas del país. En este apartado, la autora expone que llevará a cabo una propuesta pedagógica relacionada con el trabajo colaborativo con el objetivo de que los alumnos construyan sus aprendizajes, e investiguen cada vez de mejor manera.

En el tercer capítulo expone a un México como un país de refugio para grupos extranjeros en donde hace un balance de la población centroamericana, analiza los motivos y las repercusiones por la que centroamericanos salen de su país. La pobreza extrema, la violencia, inseguridad y la falta de salud pública son los motivos más importantes por los que buscan encontrar el sueño americano.

Mientras que en el siguiente capítulo se enfoca a explicar la migración del campo a la ciudad en México. Para ello propone una serie de películas centradas en el siglo XX.

La autora selecciona cuatro películas para poder explicar la convergencia de los movimientos poblacionales. Las películas de *Salt of the Earth* (1953) y *Bread and Roses* (2000) explican la migración de población latina, la mayor parte de origen mexicano, hacia Estados Unidos. *La Novia que te vea* (1992) enfatiza la recepción de los inmigrantes extranjeros en México, sobre todo hace reflexionar en la multiculturalidad del país. La película de *Los olvidados* (1950), muestra la vida cotidiana de quienes se desplazan del campo a la Ciudad de México, el crecimiento poblacional, el abandono del campo y el surgimiento de los barrios bajos.

La intención de trabajar con estas películas es generar un aprendizaje significativo a partir de una perspectiva constructivista, es decir, que el alumno sea capaz de descubrir por sí mismo, en lugar de procesar conocimiento elaborado. A través de su estudio se puede comprobar que la proyección de estas películas en los alumnos tuvo una serie de finalidades:

- ✓ Comprometer a los alumnos con el contenido de los aprendizajes para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y valores.
- ✓ Ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de reflexión, desarrollar procedimientos, sustentar actitudes y valores propios de las disciplinas, así como también desempeñar un papel activo en el proceso de obtención de conocimientos.
- ✓ Vincular de manera paralela y continua el desarrollo de habilidades frente a la enseñanza de los contenidos temáticos específicos del dominio de la Historia, es decir, aquellas que se relacionan con la investigación en fuentes, ubicación espacial y temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos.
- ✓ Entender al alumno como el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que es él quien debe llevar a cabo una reconstrucción

del conocimiento socialmente elaborado de manera personal y en trabajo colectivo.

La investigación que aporta la autora resulta innovadora en el sentido de cómo utilizar el cine como herramienta didáctica sobre un tema en particular. La selección de películas, los objetivos planteados y la narrativa histórica que lleva a cabo resulta ser concisa, completa y enriquecedora. Por otro lado, deja algunas lagunas en referencia al contexto histórico de la inmigración latina hacia Estados Unidos. Aunque es un trabajo elaborado del año 2007, muestra una propuesta didáctica sobresaliente para emplear el cine como un buen recurso didáctico.

Por último, está otro trabajo de grado en la Maestría en Educación Media Superior de la UNAM realizado por Araceli Cortés Galán (2013), cuyo título es *El cine como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia contemporánea*. Su trabajo está basado en analizar el cine como documento para construir el conocimiento histórico. De ahí su importancia. Cortés Galán hace una revisión del cine contemporáneo y su incursión en cómo contar el pasado. Considera que el cine debe ser objeto de análisis de los historiadores, pero sobre todo debe estar presente dentro de las aulas.

Su trabajo consta de tres capítulos en los cuales trata de elaborar una propuesta didáctica con base en el cine como documento histórico-social. En su primer apartado hace un estudio sobre el cine en la enseñanza de la Historia, antecedentes y manifestaciones en la cultura mexicana. En el segundo capítulo expone los principios pedagógicos en los cuales se basará su estudio, destacando el trabajo colaborativo como estrategia didáctica. Hace un esbozo del espacio en el cual llevará a cabo su propuesta, el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur. En el último capítulo define su propuesta didáctica, el método y sus resultados.

Cabe señalar que el trabajo que realiza es muy puntual, sin embargo, está un poco limitado en cuestión de entender al cine sólo como una forma de obtener información. A través de lo que hemos recorrido hasta ahora queda claro que el cine no sólo es un recurso didáctico en el que la Historia y su interacción con el

cine genera un medio de entrega de información, sino que también influye en la forma como se observa el pasado.

Hasta este punto se ha hecho una revisión puntual sobre cómo se ha abordado el cine para la enseñanza de la Historia. He resumido los estudios de mayor relevancia sobre el cine y la enseñanza de la Historia. Es momento de recuperar los elementos y aspectos que formarán parte de esta propuesta.

2.3 Recuento del capítulo y posicionamiento

Es necesario reconocer que la relación del cine con la Historia y la producción académica de conocimiento sobre el pasado es estrecha y cada vez tiene más propuestas. Sin embargo, aunque el cine puede ser considerado un documento histórico, es necesario aprender a mirarlo como tal, aplicando cuestionamientos que van desde quién dirige la película, quién la paga, en qué país se produce, hasta el papel que juegan los diferentes recursos cinematográficos en la interpretación que se está ofreciendo sobre el pasado.

Hemos podido ver la necesidad de enseñar a cuestionar respecto a la fiabilidad del cine como fuente histórica pero también como una representación fidedigna acerca de lo que ocurrió. Es importante considerar el potencial del cine para apoyar el desarrollo de las competencias específicas que se han planteado en el primer capítulo pues, esta ilusión de ser testigo que genera el cine puede ser aprovechada en favor de la competencia de experiencia histórica, contribuyendo a la comprensión, por medio de la observación, de las diferencias. En cuanto a la competencia de interpretación, será necesario recordar las propuestas respecto al tratamiento de la película y enseñar a los estudiantes a plantear preguntas y complementar lo que el filme les está ofreciendo sobre el pasado, con otros conocimientos. Finalmente, para la competencia de orientación, pensamos que el cine aporta la posibilidad de repensar el pasado desde el presente, al generar experiencias históricas.

Por otro lado, se mostró el papel que la cultura popular juega en la elaboración de narrativas sobre el pasado y la importancia de enseñar a los jóvenes a plantearse preguntas al respecto. Entre las opciones para ello, destaca la obra de Marcus (2010) por que propone ir más allá del uso del cine como ilustración de temas del pasado.

Los casos mexicanos nos muestran los intentos por desarrollar algunas habilidades de pensamiento histórico, sin embargo, queda pendiente la conciencia histórica.

Capítulo 3. Estrategia metodológica. El desarrollo de las habilidades de experiencia, interpretación y orientación mediante el uso del cine

El trabajo de campo es pieza fundamental en el desarrollo de un trabajo de investigación porque es donde se sustenta este trabajo. La intención es desarrollar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia que permita contribuir al desarrollo de las competencias específicas de la competencia narrativa como componente esencial de la conciencia histórica: la experiencia, la interpretación y la orientación históricas.

La investigación que se llevó a cabo fue de carácter cualitativo siendo una investigación-acción, ya que se trabajó con un grupo de estudiantes de la materia de Historia de México I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur.

Uno de los motivos por los cuales se decidió a realizar la investigación-acción fue porque no sólo se tuvo el interés de hacer un estudio exploratorio, sino también en mejorar la propuesta aplicando los ciclos que este método propone. Esta investigación-acción, se realizó según el modelo de John Elliot (2005), ello nos permitió replantear los objetivos, modificarlos y mejorarlos según la revisión de la implementación de la propuesta.

La primera parte de este capítulo está dedicada a explicar el método de la investigación-acción, su origen y algunas de sus premisas principales, para después poder explicar el diseño de la estrategia metodológica que se usó en esta investigación.

3.1 Investigación-acción en educación. Investigar para innovar en la enseñanza de la historia

La investigación-acción es el estudio de una situación para tratar de mejorar la calidad de la intervención en esta. Se puede decir que su objetivo es proporcionar elementos para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas (Elliot, 2005. p. 88). El movimiento de los profesores como investigadores surgió en Inglaterra durante la década de los sesenta del siglo pasado a raíz de un sistema educativo altamente excluyente que estaba provocando situaciones de resistencia pasiva (desinterés) y rebeldía activa (actos de violencia) de parte de los estudiantes hacia los profesores, compañeros y el centro educativo en general (p. 17).

Las experiencias de reforma al currículum de los centros más excluyentes consistieron en la enseñanza de materias de humanidades y el tratamiento de temas de la vida diaria como la sexualidad y el género, la guerra, el trabajo, la ley, los medios de comunicación lo que finalmente provocó que se abandonara el estudio por materias y se intentara una organización por temas integrados que eran trabajados de forma interdisciplinaria (p. 18). Estas experiencias llevaron a que la formación permanente del profesorado en Inglaterra se centrara en los problemas que tanto las escuelas como los profesores enfrentan en su trabajo, para que los profesores puedan reflexionar más profundamente sobre su práctica (Elliot, 2000, p. 23).

Aunque existen otras formas de reflexión sobre la práctica, Elliot señala que la investigación-acción se basa en el diagnóstico y no en el juicio prescriptivo para llevar a cabo la acción. En este sentido, este método de investigación analiza: a) situaciones inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); y c) que requieren una respuesta práctica (p. 24).

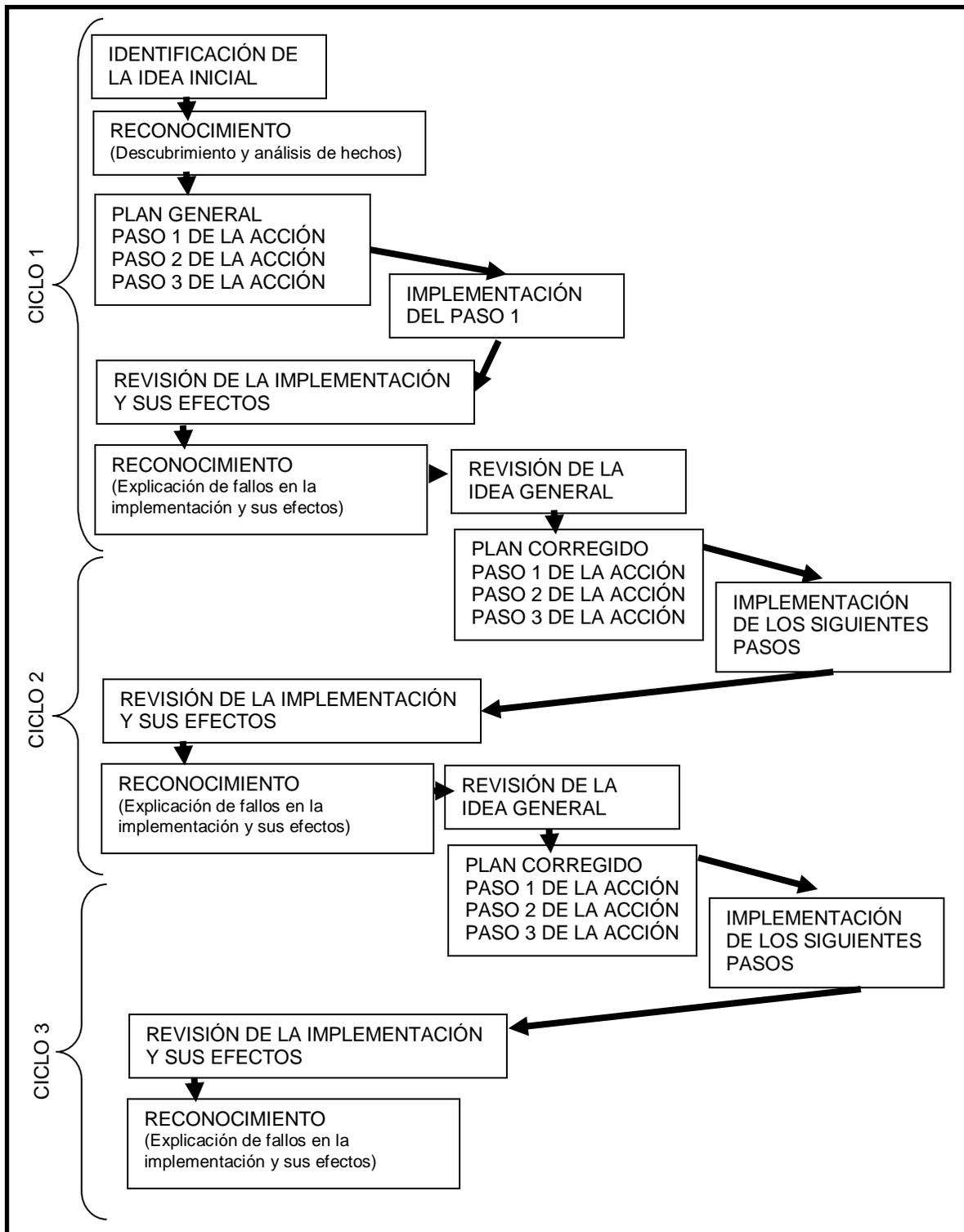
El objetivo de la investigación-acción es profundizar la comprensión por parte del profesor respecto a un problema, por lo que la postura de éste debe ser indagatoria y de aprendizaje, es importante señalar que no puede existir sólo una respuesta adecuada en la medida que las situaciones son cambiantes. Para

comprender el problema práctico, es necesario un intercambio entre la teoría y la reflexión desde el campo. Además, se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema en este caso, el profesor y los estudiantes. La interpretación se hace considerando la condición humana de los participantes, esto implica tomar en cuenta sus ideas y creencias, las intenciones y objetivos tanto del profesor como de los estudiantes y las circunstancias institucionales en las que se inscribe la práctica. Lo anterior hace que sea muy relevante llevar a cabo una descripción amplia de los ciclos de aplicación y las interacciones con los participantes. Finalmente, la autorreflexión es un requisito indispensable como resultado del uso del método (pp. 24-26).

Para llevar a cabo el proceso de investigación-acción, Elliot (2005, pp. 89-90) ofrece un modelo de ciclos que retomó de Kurt Lewin, pero con modificaciones para que fuera más flexible y permitiera hacer innovaciones a la idea general, la fase de descubrimiento permitiera análisis y descubrimiento de hechos reiterados y que se debía de aplicar por completo la fase de implementación de la acción antes de evaluarla y hacer los ajustes, esto último porque se reconoce que la implementación no siempre es fácil³. El llamado modelo de espiral ofrece la oportunidad de realizar los mismos pasos una cierta cantidad de veces para lograr esa comprensión de la que se hablaba más arriba. La cantidad de ciclos es decisión de quien lleva a cabo la investigación-acción, pero se señala que llega un momento de saturación, donde ya no se está aportando nuevo conocimiento y es necesario modificar los supuestos de la investigación.

A continuación, presentamos un esquema con el modelo de investigación acción que propone John Elliot (2005, p. 90).

³ Esto se comprobó en el ciclo escolar en el que se llevó a cabo la implementación de los dos ciclos pues estuvo marcado por una serie de paros estudiantiles en protesta contra la violencia de género y por la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-COV-2 causante de la enfermedad COVID-19, acontecimientos que dificultaron la implementación de los planes de acción.



Esquema 2. Modelo de Investigación-acción de John Elliot.

Fuente: Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata. Pp. 90

En el esquema uno es posible identificar los elementos del modelo de investigación-acción que se han planteado hasta ahora, sobre todo, la cuestión de

la flexibilidad para revisar la propuesta y adecuarla a la evaluación del ciclo anterior. En esta investigación se adaptó este modelo, haciendo algunos ajustes y modificaciones para quedar de la siguiente forma.

Identificación de la idea inicial

En esta etapa se trabajó en la búsqueda de la teoría que diera sustento a los planteamientos de la investigación. Se buscaron referentes para abordar el objeto o referente empírico. Se elaboró una primera definición del concepto de conciencia histórica y su relación con la enseñanza de la historia y el cine como recurso didáctico.

Reconocimiento

Se buscaron trabajos de enseñanza de la historia que propusieran el cine como recurso didáctico para el desarrollo de la conciencia histórica. Además, se comenzó a observar el grupo con el que se implementaría el plan general, tratando de identificar el tipo de narrativas que construyen sobre el pasado y las fuentes de estas.

Plan General

Se diseñó el plan general que incluía la implementación de tres ciclos con el mismo grupo para poder reflexionar en torno al desarrollo progresivo de las competencias específicas de la competencia narrativa. Se acordaron los momentos de implementación de cada uno y se delinearon las características generales que tendrían (ver siguiente apartado) y se dio forma de secuencia didáctica a la implementación de cada ciclo para orientar mejor la implementación.

Implementación del ciclo 1. La misión

Se trabajó con un grupo de estudiantes de la materia de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur. Se realizó una secuencia didáctica que estaba relacionada con la unidad 2 del programa de estudios oficial del CCH (2016), también se hizo uso de materiales como cuestionarios, presentaciones y material fílmico que serviría para trabajar con los estudiantes.

Revisión de la implementación del ciclo 1 y sus efectos

Con base en los materiales que respondieron los estudiantes y la videograbación de la implementación se buscó conocer si el diseño y los materiales de este ciclo contribuían al desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación.

Reconocimiento para el ciclo 2

A partir de la revisión de la implementación del ciclo 1, se tomaron una serie de decisiones respecto a las modificaciones que se tendrían que hacer al ciclo 2 para corregir los fallos y orientar mejor las actividades al desarrollo de las competencias específicas.

Revisión de la idea general y plan corregido

Se examinó la estructura general del plan de acción, las actividades y los recursos. Por medio de una revisión teórica más exhaustiva se hicieron arreglos a las actividades para que tuvieran mayor relación con las competencias específicas que se pretendía desarrollar y se elaboró la secuencia y materiales didácticos para el ciclo 2.

Implementación del ciclo 2. Morelos

Se trabajó con el mismo grupo del CCH Sur, se hizo una edición de la película seleccionada que en esta ocasión correspondía a la unidad 2. Se aplicaron los materiales elaborados y se buscó entablar un diálogo con los estudiantes para ampliar la información que permitiría profundizar en la comprensión acerca del desarrollo de las competencias específicas usando el cine.

Revisión de la implementación del ciclo 2 y sus efectos

A partir de los materiales contestados por los estudiantes y con la ayuda de la videograbación de la clase, se hizo una revisión de los efectos del ciclo, poniendo especial atención a los fallos y a la forma de corregirlos para la implementación del ciclo 3.

Reconocimiento para el ciclo 3

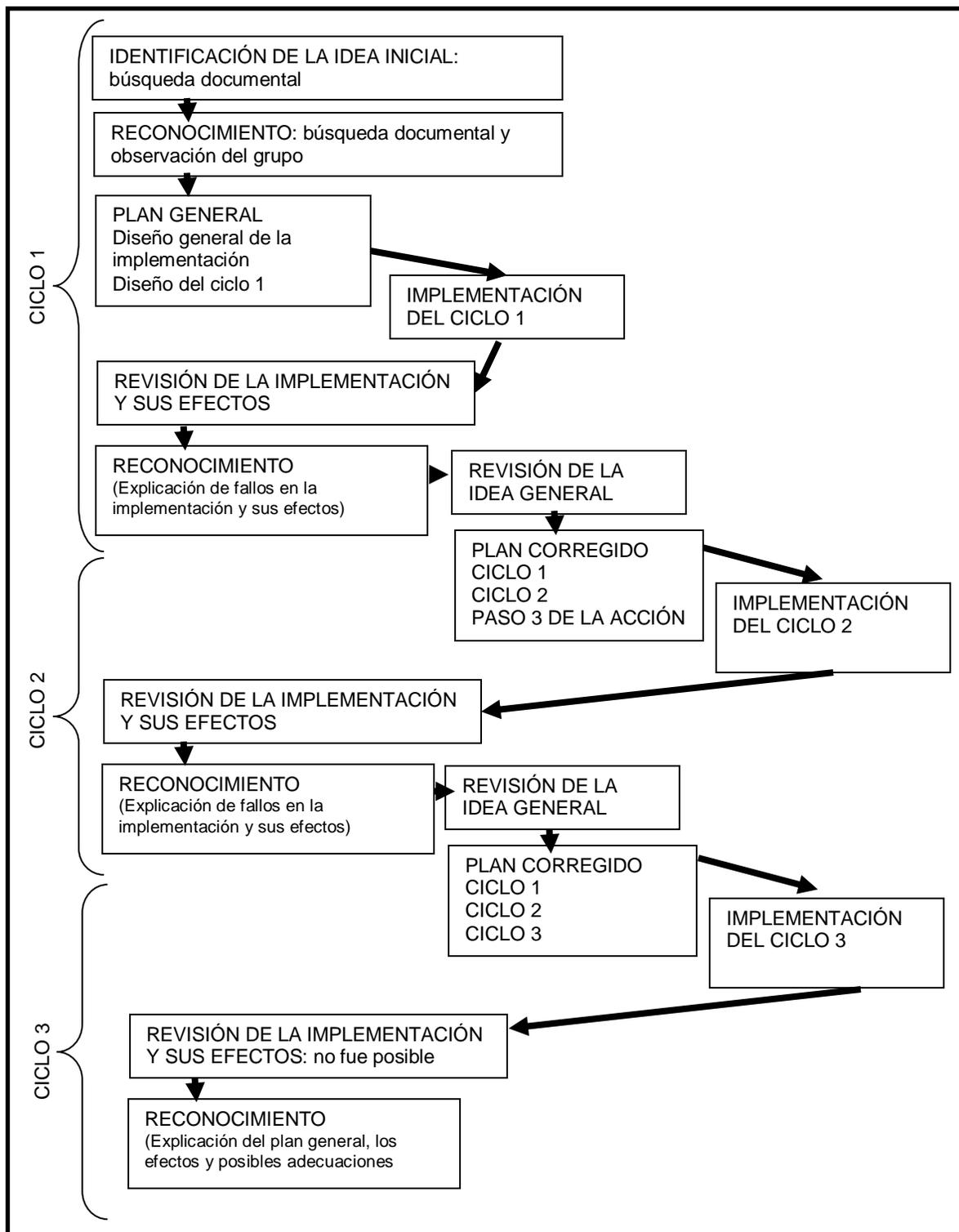
Entre los principales errores detectados estaba el diseño de los materiales didácticos, sobre todo aquellos en los que los estudiantes podían evidenciar el desarrollo de las competencias específicas. Se trabajó en la adecuación de preguntas y planteamiento de situaciones para corregir los problemas identificados.

Revisión de la idea general y plan corregido

Se elaboró una nueva secuencia didáctica, así como preguntas y material de trabajo para los estudiantes.

En este momento del ciclo escolar 2019-2020 la situación en el CCH Sur era tensa e incierta, el Colegio comienza a entrar en paros continuos provocados por el reclamo generalizado de la comunidad universitaria respecto a la violencia de género que se vive en distintos planteles de las entidades de la UNAM. La aplicación del ciclo comienza a posponerse hasta quedar definitivamente descartada su aplicación debido a la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS -COV-2.

A continuación, presento el esquema dos que sintetiza las adecuaciones que se hicieron al modelo de Elliot.



Esquema 3. Adaptación del modelo de Elliot para el desarrollo de las competencias de experiencia, interpretación y orientación.

Fuente: elaboración propia a partir del modelo de Elliot (2005)

3.2 Características generales del plan de acción y su implementación

La implementación del plan de acción se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2019-2020 (agosto de 2019 a junio de 2020) con el grupo 0328 de la materia de *Historia de México I* del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur, en un horario de lunes y miércoles de 7:00 a 9:00 hrs. El trabajo se inició desde los primeros días del semestre pues, como se explicó arriba, parte del reconocimiento era observar a los estudiantes y las narrativas que construyen sobre el pasado. Para esto se llegó a un acuerdo con la profesora titular del grupo quien permitió la presencia de un ayudante en clase.

Durante el mes de agosto se realizaron las observaciones de clase con el objetivo de conocer las características de la población, el método de clase de la profesora, y la forma de trabajo de ambos. Se acordaron 7 sesiones de implementación del plan de acción en tres momentos distintos a lo largo del semestre. La propuesta fue la siguiente.

En el primer ciclo se llevarían a cabo tres sesiones seguidas. Una para hacer una introducción sobre el cine histórico. La segunda y tercera dedicadas a proyectar, analizar y dialogar un filme histórico relacionado con el programa de la asignatura. El segundo ciclo de dos sesiones con la proyección de otra película para su análisis y reflexión a través del diálogo directo con los estudiantes. El tercer y último ciclo consistía en repetir el mismo proceso que el anterior.

Con base en los planteamientos revisados en el capítulo anterior respecto a la cultura popular y la importancia de enseñar a los estudiantes a reflexionar en torno a las narrativas de cualquier tipo de filme, se hizo una selección preliminar de películas que se relacionaran con el programa del Colegio y que suelen ser usadas a manera de ilustración de los temas. Estas fueron:

1. *Apocalypto* (Gibson, 2006)
2. *1492: La conquista del paraíso* (Scott, 1992)
3. *Eréndira Ikikunari* (Mora, 2007)
4. *The Mission* (Joffé, 1986)

5. *Hernán Cortés: un hombre entre Dios y el Diablo* (González, 2016)
6. *Malintzin: La historia de un enigma* (González, 2018)
7. *Hidalgo, la historia jamás contada* (Serrano, 2010)
8. *Morelos* (Serrano, 2012)
9. *Juárez: La derrota de un imperio* (Bolado, 2016)
10. *El atentado* (Fons, 2011)

A partir de las fechas acordadas con la profesora titular del grupo para la implementación de cada ciclo y con la intención de respetar su plan de trabajo, las películas seleccionadas fueron *The Mission* (1986), *Morelos* (2012) y *Juárez* (2016).

La estructura general para el diseño del plan de acción y de cada uno de los ciclos consistió en analizar la película tomando en cuenta los aspectos señalados en el capítulo 2: precisión fáctica (no se buscaron películas precisas sino tener claras cuáles eran las imprecisiones que presentaban para discutir las con los estudiantes). También tener clara cuál era la narrativa de la película y la relación con el presente, el de la época en la que se hizo y del actual, en que se ve. En cuanto a las competencias específicas, para la experiencia histórica se tomó la decisión de comenzar con cosas que fueran visibles para los estudiantes como la ropa, la tecnología e incluso, la forma de hablar. Con un nivel mayor de profundidad, los valores y las tradiciones. En cuanto a la interpretación, el principal ejercicio fue dialogar con los estudiantes sobre el tipo de interpretación que presentaba cada filme sobre el personaje, pero también del periodo que se estaba narrando y compararlo con otros conocimientos que ellos tuvieran o que se les explicaran. Para la competencia de orientación se retomó de Rösen (1992) la idea de usar una narración que planteara la toma de decisiones a partir de la experiencia e interpretación del pasado. En este caso, se elaboraron casos ficticios basados en elementos de la realidad para que los estudiantes explicaran su decisión en función del pasado y perspectiva de futuro.

Otra de las decisiones en cuanto a la observación de las películas es que se debían ver en clase y que tendrían que estar editadas para que no superaran la

hora de proyección. Los criterios para llevar a cabo la edición fueron la importancia de las escenas en la trama de la película, la eliminación de vacíos con respecto a la secuencia de la película y eliminación de créditos.

Finalmente, en cuanto a la aplicación del método de investigación-acción el análisis de las respuestas de los estudiantes a cuestionamientos relacionados con las competencias específicas sería una de las mejores fuentes de información, por ello se imprimieron los materiales, se recolectaron en cada sesión en que se les repartieron, se digitalizaron y posteriormente se vaciaron en matrices. También se videograbó cada sesión de la implementación de cada ciclo.

3.3 Implementación del plan de acción. El desarrollo de las competencias de experiencia histórica, interpretación y orientación usando cine

3.3.1 Ciclo 1. *La Misión*

Como ya se explicó, este ciclo se compuso por tres sesiones. Una de introducción al cine histórico y dos de proyección y análisis de la película.

3.3.1.1 Sesión uno. *Introducción al cine histórico*

La primera sesión tuvo lugar el día 23 de septiembre del 2019, fue una introducción al cine histórico para que los estudiantes pudieran conocer el significado del cine no sólo como séptimo arte, sino como una forma de aprender del pasado, tomando en cuenta lo señalado en el capítulo 2, era importante que los estudiantes tuvieran claro que el cine es una interpretación del pasado que usa ciertos recursos visuales y auditivos para transmitirla.

La sesión de dos horas que se dividió en dos temas. El primero tenía el propósito de exponer la definición, características y el lenguaje del cine como séptimo arte. Inició cuestionando a los alumnos con dos preguntas: ¿Qué es el cine? Y ¿Se puede aprender Historia por medio del cine? Los estudiantes se sintieron un poco fuera de sintonía debido a que están acostumbrados a otra forma de trabajo con la

profesora titular de la materia. Las respuestas fueron pocas, se intentó estimular más su participación, solicitando a algunos estudiantes que hicieran algún comentario. Las ideas se recuperaron y anotaron en el pizarrón para que pudiéramos llegar a una definición de lo que es el cine.

Esto permitió arrancar con la exposición sobre la historia del cine. Empezando con el mito de la caverna, la caja oscura y la linterna mágica, usando imágenes y videos para ejemplificar su significado. Se abordó la importancia del cinematógrafo de los hermanos Lumiere y cómo fue la revolución en el mundo tras los trabajos de Georges Méliés y Griffin para dar paso a la explosión cinematográfica. Se usaron algunos fragmentos de películas de la época y de las películas de King Kong para observar cómo fue la evolución de la ciencia ficción en el cine.

Posteriormente se abordó el cine histórico. Señalando las características principales de este género cinematográfico (Ver anexo I). Así como también la clasificación del cine histórico: ficción, documental y ambientación histórica. Se usaron fragmentos de las películas *Back to the future* (1985), *12 years slave* (2012), *The godfather* (1974) y *La ley de Herodes* (1999) para que vieran ejemplos y pudieran entender mejor cada tipo.

Al finalizar la sesión se comentaron las indicaciones para la proyección de la película con el objetivo de analizarla en clase.

3.3.1.2 Sesión dos. Proyección de la película *La Misión*

La sesión del 25 de septiembre se destinó en su totalidad a la proyección de la película. Un día antes se envió la ficha técnica de la película. La intervención con el grupo consistió en proyectar la película y establecer las indicaciones para los estudiantes (Ver anexo 2) y se repartió una guía de observación para que trataran de identificar los siguientes aspectos:

Guía de observación para la película La Misión

Durante la proyección de la película identifica lo siguiente:

1. ¿Dónde se desarrolla la trama de la película?
2. ¿Cuál es el tiempo en el que ocurren los hechos?, es decir, ¿Cuál es el año o los años de la historia que se ve en la película?
3. ¿Quiénes son los personajes? Anota los nombres y las características de los personajes principales
4. ¿Cuál es la trama de la película?
5. ¿Qué es una Misión jesuita?
6. ¿Cuál es la problemática que se observa en la película?
7. ¿Cuál es el clímax?

Durante la proyección del filme, gran parte de los estudiantes anotaban en su cuaderno sus respuestas. Sin embargo, después de una hora, los estudiantes comenzaron a inquietarse y perder el interés en la película.

3.3.1.3 Sesión tres. Análisis de la película La Misión

La sesión del 31 de septiembre se dividió en tres partes: una exposición sobre las misiones, análisis de la película y reflexión.

Como lo vimos en el capítulo dos, es importante explicar a los estudiantes el contexto de la película, así como las posibles imprecisiones que pueda presentar, por ello se hizo una breve sinopsis de la película para que la recordaran. También se habló de la situación mundial del siglo XVIII, los virreinos de España, la orden jesuita y las misiones guaraníes con el afán de que los estudiantes conocieran este contexto histórico que da sentido a la trama del filme. Se usaron diapositivas con cuadros sinópticos, mentales e ilustraciones para apoyar mi explicación. El desarrollo de esta exposición tomó 35 minutos. Luego pasamos a la segunda parte.

El análisis de la película se realizó mediante una discusión guiada por las siguientes preguntas:

Guía para la discusión de la película La Misión

- ¿Cuál es la trama o problemática que se observa en la película?
- ¿Cuáles son las características de los personajes principales?
 - ¿Quiénes eran?
 - ¿Existe algún personaje histórico?
- Señalar las características políticas, económicas y culturales de la Misión

Los estudiantes trataron de evitar participar, así que, se solicitó por azar a algunos jóvenes que hablaran. Poco a poco empezaron a escucharse voces. Dieron sus perspectivas. Algunos mencionaron que la trama giró en torno al Capitán Mendoza, otros que se refería a una problemática de fronteras entre españoles y portugueses, mientras que otro grupo mencionó que fue la lucha de los guaraníes ante sometimiento esclavista. Estas respuestas son llamativas porque dejan en claro que cada estudiante tiene una forma de interpretar los discursos cinematográficos sobre el pasado y que el presente parece jugar un papel importante. Esta diversidad de posturas fue un buen inicio para abrir el debate sobre el significado de lo que fueron y han sido las misiones jesuitas, complementando con la exposición, y la forma en que la película plantea cómo era una misión en un lugar determinado.

La empatía histórica fue un aspecto fundamental porque juega un papel importante en las emociones. Por ello, fue importante que ellos hablaran sobre los personajes de la película y sus características, para observar cómo es su posicionamiento.

También discutimos acerca de las posibles intenciones del director al rodar la película, sobre los actores, el lenguaje e idioma, así como el significado de la misión de San Carlos en el conflicto del Tratado de Madrid. Todo esto con el

propósito de que el estudiante reconociera el valor histórico que la película intenta representar por medio de un relato de ficción.

Respecto al desarrollo de la competencia de la experiencia histórica, se habló sobre la importancia del tiempo histórico, es decir, el tiempo del que habla la película, el tiempo en el que fue creada y nuestro tiempo. La idea era que los estudiantes estuvieran conscientes de un presente antecedido por un pasado, del que tenemos conocimiento por medio de experiencias que se han transmitido de diferentes formas. Para trabajar esta parte se preguntó cómo veían ese tiempo histórico del que se habla en la película, cómo era esa sociedad, cómo eran las leyes, haciendo una comparación con nuestro presente. Para el desarrollo de esta competencia fue importante comenzar con cosas visibles, pero sin dejar de lado la posibilidad de que notaran aspectos inmateriales como las normas, valores y tradiciones.

Para la competencia de interpretación las preguntas versaron sobre los acontecimientos históricos que se ven en el filme como el Tratado de Madrid, los jesuitas, evangelización, esclavitud, con el objetivo de comprender el hecho histórico no de manera mecánica o memorística, sino para poder dar una explicación argumentada sobre ello. Era importante que los estudiantes hicieran distinciones entre el pasado, presente y futuro a través de un todo temporal que abarca las dimensiones del tiempo.

Las preguntas fueron las siguientes:

Preguntas guía para la discusión respecto a la competencia de interpretación

- i. ¿Qué es una Misión? ¿Cómo se constituye?
- ii. ¿Cuál fue el acto del Padre Gabriel para entablar por primera vez comunicación con los guaraníes?
- iii. ¿Cuáles fueron los argumentos que lord Cabeza utilizó para convencer al Cardenal Altamirano en público de qué los guaraníes eran una especie animal?
- iv. ¿Cuáles son los intereses que estuvieron de por medio en la destrucción de la misión?
- v. ¿Cuál es la carga significativa por la cual el Cardenal Altamirano cedió a los deseos de los colonizadores?
- vi. ¿Por qué el Padre Gabriel no se opuso a la decisión del Cardenal?
- vii. ¿Qué papel juega el Tratado de Madrid en el filme?

Esta parte resultó ser interesante porque fue en la que más participaron los estudiantes. Dieron sus puntos de vista, la mayoría eran distintos de los demás, lo cual hizo complicado sintetizar las posibles respuestas a cada pregunta. Por ejemplo, algunos estudiantes consideraron que la disputa con los guaraníes fue de carácter racial, más que religioso. Se apoyaron en algunas escenas de la película para defender sus argumentos. Las intervenciones que se realizaron ante estos comentarios tuvieron la intención de hacerles ver la importancia de ser católico en el mundo cristiano de aquel tiempo y el estatus que gozaba la élite gobernante por la creencia religiosa.

La última parte, la orientación, tuvo la finalidad de poner en juego las competencias de experiencia histórica e interpretación para ver cómo los jóvenes analizaban una situación ficticia del presente y determinaban decisiones con una orientación a futuro.

La narración ficticia tuvo las siguientes características:

- Retomar algunas de las figuras y/o instituciones del filme en el presente, por ejemplo, los jesuitas en la actualidad.
- Plantear un dilema o situación que requiere una toma de postura por parte del estudiante
- El dilema o situación, se debía basar en situaciones posibles o probables, recuperando problemáticas de la actualidad.
- El dilema o situación debía generar que los estudiantes usaran su conocimiento del pasado, el presente y su idea de futuro para argumentar su decisión

La intención era observar cómo los estudiantes construyen su competencia narrativa por medio de las competencias específicas al momento de enfrentar un problema actual con significado histórico.

A continuación, se presenta la narración ficticia que se usó en el ciclo 1:

El desalojo

Existe una tribu tarahumara ubicada a 50 km al oeste del pueblo de Urique, sobre las Barrancas del Cobre en el estado de Nuevo León. Es una pequeña comunidad aislada de la civilización debido a su difícil acceso vía terrestre. A pesar de no contar con los servicios de agua potable, luz eléctrica, drenaje, tubería, carreteras, etc., la comunidad subsiste gracias al cultivo de sus propios alimentos, entre ellos, el algodón, el chile y la calabaza.

La población se encuentra organizada en 4 grupos, cada uno liderado por su cabecilla o jefe, el cual asegura el mantenimiento de las tareas y la protección a cada miembro.

Esta tribu es una de las pocas comunidades que han rechazado los intentos del mundo exterior por civilizar a su población, debido a que, según los informes oficiales, las costumbres religiosas de los rarámuri impiden el dialogo con las personas externas. La comunidad ha tenido una supervivencia estable en las últimas generaciones. Pero en los últimos tres años se han desatado intereses económicos y políticos en la zona.

Grupo México intenta reimplantar la actividad minera en las barrancas del Cobre-Urique y extenderla hacia el asentamiento de los nativos. En el año 2018 funcionarios de Grupo México solicitaron al gobierno federal una concesión del terreno para poder operar en la zona, mientras que el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Antropología e Historia sugirieron al Gobierno Federal considerar no emitir dicha concesión a esta empresa porque significaría la destrucción de la comunidad tarahumara.

Se llevó a cabo una convención en la que participaron los representantes de Grupo México, así

como del INAH y del INPI, y por supuesto, del Gobierno Federal y del Estado de Nuevo León. En ella se discutió el futuro de la comunidad rarámuri.

Se llegó a la solución de reubicar a la población nativa hacia la región de Témoris a 20 km al noroeste del lugar. Sin embargo, el verdadero problema consistía en hacer que los jefes de la tribu aceptaran por la vía pacífica estas condiciones. Considerando que la población se muestra intolerante a tener contacto con el mundo exterior, esto significó ser un gran problema.

Los programas gubernamentales para llevar a la población los servicios básicos se intensificaron en la zona, pero fracasaron por la dificultad de diálogo con los líderes de la tribu. El gobierno del Estado de Nuevo León, tomó la decisión de pedir apoyo a la Arquidiócesis de Monterrey. El arzobispo Rogelio Cabrera, decidió encomendar a Pedro Martínez, un novicio de la Compañía de Jesús y miembro del Servicio Jesuita a Refugiados, a crear una misión en la zona.

No obstante, la Arquidiócesis se acercó contigo y pidió tu colaboración para acompañar al padre Pedro Martínez y auxiliarlo en su misión de alfabetización y evangelización de la tribu rarámuri.

Una vez planteada esta situación, describe cómo actuarías ante este escenario. No hay una respuesta correcta o incorrecta. Se trata de que des una respuesta personal argumentando tus motivos.

Tu argumento debe tener lo siguiente:

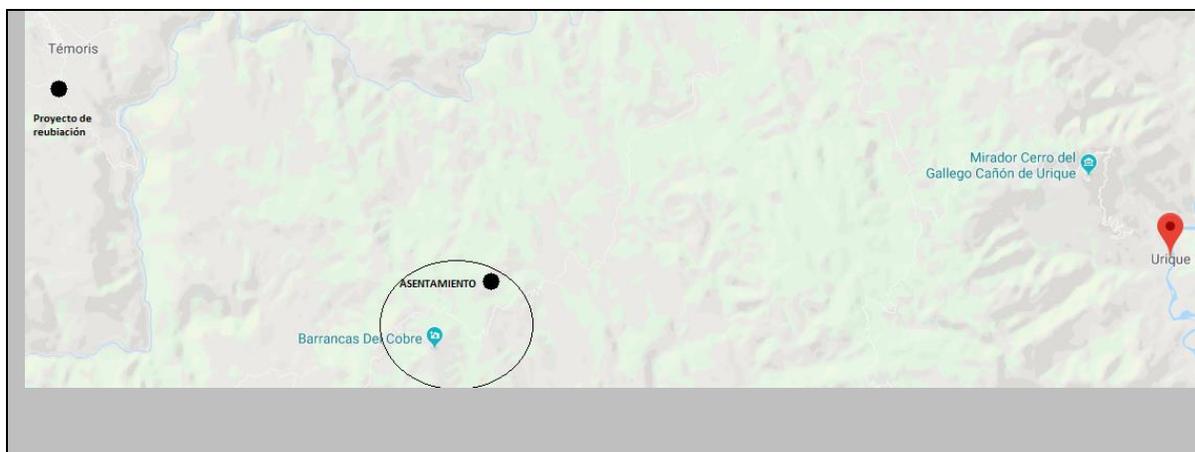
1. ¿Cómo reaccionarías? ¿Cuál será tu decisión?
2. ¿Qué elementos del pasado te hacen tomar esa decisión?
3. ¿Qué esperas a partir de la decisión que tomaste?

Glosario:

- **Rarámuri:** Sinónimo de tarahumara/Comunidad indígena asentada al norte de México.
- **INAH:** Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- **INPI:** Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- **Arquidiócesis:** Diócesis de mayor rango a cargo de un arzobispo/ En México existen dieciocho Arquidiócesis.
- **Arzobispo:** Miembro de la orden episcopal con título superior al cargo de obispo e inferior al del Papa.
- **Grupo México:** Compañía minera mexicana.

Mapa de la región de Urique, Nuevo León

Escala 1:5



La aplicación de esta actividad permitió obtener respuestas escritas que ayudaran a entender cómo los estudiantes entretajan las competencias específicas para desarrollar su competencia narrativa.

Uno de los obstáculos enfrentados en esta sesión fue la administración del tiempo ya que no se pudo llegar a la discusión de las respuestas y sólo dio tiempo para que las escribieran.

3.3.1.4 Revisión de la implementación del ciclo 1. *La Misión*

El análisis de la implementación del ciclo 1 se hizo con base en tres criterios:

- Las actividades propuestas favorecen el desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas
- La proyección de la película fue un elemento que generó interés, motivación y conocimiento en los estudiantes
- Los materiales didácticos son claros para los estudiantes y adecuados para favorecer el desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas

Respecto a las actividades

Las actividades planteadas favorecen el desarrollo de las competencias en la medida en que todas están orientadas por la definición de cada una de estas, pero

hizo falta favorecer más el diálogo y la participación de los estudiantes para que desarrollaran mejor las competencias y obtener más información sobre este asunto que es el que nos interesa.

Respecto a la proyección de la película

Si bien la película despertó el interés de los estudiantes por el tema, porque lo relacionaron con los problemas actuales de racismo y discriminación, la duración es un tema que se debe tener en cuenta para el siguiente ciclo, la edición debe ser mayor y más cuidadosa para evitar que haya brincos en la narrativa.

Respecto a los materiales didácticos

Los materiales usados tuvieron diferentes características y, por lo tanto, contribuyen de diferente forma al logro del objetivo. La presentación para explicar el contexto de la película fue acertada, tanto en el aspecto visual como en la presentación de información de manera concisa. El uso de diversos organizadores y mapas favoreció que los estudiantes la relacionaran con la película.

En cuanto a las preguntas para orientar las discusiones de las competencias y para observar la película, se debe trabajar más en la redacción, cuidar que sean comprensibles, sin errores ortográficos y que tengan indicaciones claras para los estudiantes.

Finalmente, la narración ficticia que presenta un dilema o situación ante la cual los estudiantes deben posicionarse, generó implicación y respuestas amplias que pueden ser analizadas a detalle. Sin embargo, la redacción de algunas de las preguntas, así como el formato para responder permitieron que algunos estudiantes no respondieran o lo hicieran con una sola palabra o dos. Es necesario trabajar más en la narración, las indicaciones y las preguntas. También evitar que las preguntas sean afirmaciones u orienten las respuestas de los estudiantes.

3.3.2 Ciclo 2. *Morelos*

El siguiente ciclo se programó para los días 23 y 28 de octubre. Tras haber concluido la sesión del 31 de septiembre, se hizo una revisión del ciclo y se realizó el reconocimiento, la revisión del plan general y el diseño para el ciclo 2.

La revisión de la implementación del primer ciclo permitió hacer el reconocimiento para el segundo ciclo en el que los puntos a trabajar eran el tiempo de proyección de película, pues en el ciclo anterior se hizo evidente que proyectar más de una hora de película en un horario de 7:00 a 9:00 hrs., era pesado para los estudiantes.

El segundo punto que se buscó reforzar fue incentivar la participación y el diálogo con los estudiantes para ello se buscaron ejemplos que pudieran ayudarles a comprender mejor las situaciones planteadas e incluso las preguntas. Tratar de que el diálogo no fuera una obligación sino un espacio de escucha e intercambio de ideas.

Por último, dar más importancia al ejercicio de la competencia de orientación dentro del aula. Después del primer ciclo, quedó claro que la actividad no sólo debe quedarse en el escrito, sino también en la participación de los estudiantes. Se debería dar la palabra a los jóvenes para que expusieran sus puntos de vista a través del diálogo y la empatía con el contenido del texto.

Una vez revisados estos puntos se diseñó la implementación del ciclo 2 por medio de una secuencia didáctica (Ver anexo 3).

3.3.2.1 Sesión uno. *Proyección y análisis de la película Morelos*

El miércoles 23 de octubre se proyectó la película y se hizo un análisis de esta. Durante la proyección de la película los estudiantes no sólo mostraron interés y entusiasmo en la materia, sino que hacían comentarios y platicaban un poco entre ellos, sobre la película. En algunos momentos de la proyección salieron a relucir risas, comentarios y expresiones sobre lo que sucedía en las escenas. En otros

momentos, fue necesario intervenir para evitar que el grupo cayera en la distracción.

Una vez terminada la proyección de la película, comenzó la exposición acerca de Morelos y su participación en el movimiento de independencia. Las preguntas para abrir esta para fueron las siguientes:

Preguntas para iniciar el análisis de la película Morelos

- ¿De quién nos habla la película?
- ¿Cuáles son los años que aborda la película y en qué contexto se da?
- ¿Por qué Morelos es importante para la historia de México?
- ¿Cuál ha sido la importancia del proceso de Independencia en nuestro país?

Dialogar con los estudiantes sobre estas preguntas permitió realizar una explicación sobre la campaña militar y el papel de Morelos en la independencia. Una presentación en powerpoint fue el recurso para reforzar el contenido. También se usaron mapas e imágenes de la campaña militar de Morelos para que los jóvenes pudieran percibir el contexto. Las distorsiones o discrepancias históricas que tiene la película, era un tema que se debía discutir, sobre todo porque cuando salió la película, generó controversia por su falta de precisión fáctica y, como se mencionó en el capítulo 2, es posible que los estudiantes no tengan conocimiento de estos problemas o de los detalles históricos que les permitan identificarlos, además, señalar estos problemas haría más evidente que la película es una interpretación sobre el pasado. Se habló acerca de los personajes, acontecimientos, fechas, lugares y conceptos en los que la película difiere con el conocimiento histórico académico sobre ese proceso y personaje.

Debido a la conmoción que se hizo evidente mientras veían la película y a que en este momento el asunto de la emoción era claramente un factor que se debe tomar en cuenta, también hubo cuestionamientos acerca de lo que sintieron al haber visto la película, si les había gustado y por qué, así como también qué fue lo que más les gustó.

Preguntas guía para analizar el contenido de la película Morelos

- ¿Cuál es el argumento de la película?
- ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cuáles son sus características?
- ¿Quiénes son los personajes históricos?
- ¿Cuáles son las batallas y victorias más importantes que se observan en el filme?
- ¿Por qué la película sólo narra los eventos de los años 1812 a 1813?
- ¿Cuál habrá sido el propósito de los directores al narrar un triángulo amoroso dentro del filme?

Para cerrar esta sesión hicimos un recuento de las explicaciones que los mismos compañeros habían mencionado sobre el proceso de Independencia y el contenido de la película. Dejando en claro que el cine histórico se debe observar con una postura crítica, aunque la Historia nos guste o nos haga emocionarnos.

Así mismo se señaló que en la siguiente sesión continuaríamos con las participaciones y concluiríamos con un ejercicio similar al del ciclo anterior.

3.3.2.2 Sesión dos. Análisis de la película Morelos

La sesión del 28 de octubre tuvo que ser modificada para poder llevarse a cabo en 60 minutos, comenzó a las 7:00 am. Aún estaba pendiente trabajar las competencias específicas y la resolución del dilema o situación ante la que los estudiantes se debían posicionar.

Como apertura se realizó un resumen de lo que se había visto la clase pasada. Acto seguido, se dibujó una línea del tiempo que abarcó del año 2019 a 1810 en retroceso para que los estudiantes lo pudieran llenar a través de su participación. La importancia de esta actividad radicó en que pudieran observar la distancia temporal a partir de la cual hablamos de la Independencia como acontecimiento histórico.

Las preguntas para orientar la reflexión en torno a la experiencia histórica y la comprensión del pasado fueron las siguientes.

Preguntas guía para orientar la discusión en torno a la experiencia histórica

- ¿Qué diferencias identificas entre la sociedad que se presenta en la película y la actual?
- ¿Cuál es la relevancia del proceso histórico que presenta la película para el presente?
- ¿Es pertinente hablar de México como nación durante los años 1812 y 1815 como se habla en la película? ¿Por qué?
- ¿Cómo es la ley en esa época? ¿Qué la distingue de nuestro tiempo?
- ¿Cuál es la tecnología militar que se ve dentro del filme?
 - ¿Con qué armamento contamos en la actualidad?
 - ¿Hay alguna diferencia? ¿Cuál? ¿A qué creen que se deba?
- El ideal de la libertad que se refleja en los personajes de la insurgencia en el filme ¿Cómo es? ¿Qué lo distancia de nuestro tiempo?

Como se puede apreciar, en esta ocasión, se hizo el intento de que los estudiantes pusieran más atención a las cuestiones no materiales como las ideas o la estructura social, sin embargo, se mantuvieron las cuestiones materiales porque pueden ser siempre un punto para que los estudiantes diferencien el presente del pasado.

Para la competencia de interpretación, se incentivó la participación, discutiendo la importancia del acontecimiento histórico. Se usaron ejemplos, algunos de ellos fueron: por qué a la Independencia se le conoce con ese nombre, por qué ha sido tan importante los *Sentimientos de la Nación*, y la toma de Cuautla como acontecimientos históricos sobresalientes.

La idea fue que los estudiantes pudieran explicar el sentido de usar el concepto Independencia y señalar si es adecuado de aplicarlo. Así como también identificar

por qué la historia de México destaca los *Sentimientos de la Nación* como un ideario brillante y la toma de Cuautla como un acontecimiento heroico.

En esta parte surgieron muchas opiniones, entre ellas se identificaron oraciones que se correspondían con la tipología planteada por Rüsen, aunque no hubo de una solo tipo, sino que se presentaron tradicionales, críticas y genéticas. Algunos estudiantes rompieron con el pasado exponiendo que los hechos históricos no sucedieron porque han sido inventos de la Historia, otros siguieron el discurso tradicional de la historia oficial y otros lograron hacer una conexión con el pasado y el presente resaltando las intenciones del Estado por contar una determinada historia.

Finalmente, para la competencia de orientación se aplicó una narración ficticia que planteaba un dilema o situación ante la cual los estudiantes debían tomar una decisión y argumentarla. En esta ocasión se redactaron preguntas puntuales destinadas a obtener respuestas más ricas, con más desarrollo de sus ideas para poder hacer un análisis posterior.

Ficha semana 13 28/10-30/10/2019¹° Sesión

La siguiente actividad está diseñada para que reflexiones sobre la historia. Se te presentará un texto cuyo contenido trata sobre una situación ficticia que involucra una problemática histórica.

Lee con detenimiento el texto “En busca de un Padre de la Patria” y al finalizar responde lo que se te solicita. Al concluir, debatiremos sobre tus respuestas.

Nombre completo:

En busca de un Padre de la Patria

El gobierno mexicano está preparando una conmemoración a nivel nacional por el bicentenario de la Consumación de la Independencia. La intención es destacar la labor de los héroes de la lucha patria como Miguel Hidalgo, José María Morelos, Ignacio Allende, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Francisco Xavier Mina, Fray Servando Teresa de Mier, Vicente Guerrero, entre otros.

Sin embargo, hay un punto importante que varios historiadores han planteado al gobierno, consiste en replantear la idea sobre el Padre de la Patria. La historia oficial le ha otorgado este título a Miguel Hidalgo y Costilla por ser el iniciador de la Independencia, ya que organizó y estuvo al frente del movimiento que inició en la madrugada del 16 de septiembre de 1810.

Algunos historiadores destacan que la labor de Hidalgo fue esencial porque se atrevió a confrontar a la Corona española buscando un gobierno autónomo para la Nueva España. Su movilización

cosechó importantes victorias en la zona del Bajío, por lo que otras zonas se sumaron al movimiento. Tras la captura y ejecución del Padre Hidalgo, el movimiento insurgente siguió en pie de lucha hasta conseguir la Independencia en septiembre de 1821. No obstante, otros no comparten esta postura.

Otros refieren que José María Morelos y Pavón debería ser reconocido con ese título, debido a que en su ideario político *Sentimientos de la Nación* se plantea la idea de formar una nación independiente. De hecho, estos historiadores defienden a Morelos como el verdadero Padre de la Patria porque organizó adecuadamente el movimiento insurgente ganando notables batallas militares en el sur gracias a su astucia político-militar.

Por otro lado, un puñado de historiadores más conservadores consideran que Agustín de Iturbide merece llevar ese título honorífico porque fue el artífice de la Consumación de la Independencia como queda constatado en los Tratados de Córdoba de 1821. Defienden la postura de que Iturbide es el verdadero Padre de la Patria porque en la práctica él fue quien hizo posible la Consumación. Por lo cual, señalan, la historia no debería enjuiciar a Iturbide como un villano.

Existe un último grupo más radical que rechaza la idea de tener un Padre de la Patria porque ninguno de los anteriores propuso un proyecto político claro que pusiera las bases de una organización política como nación independiente. Lo cual llevó a una lucha de poder entre dos facciones (liberal y conservadora) que duró hasta la década de los años sesenta con el triunfo de los liberales y las leyes de Reforma. Algunos de sus postulados sostienen que Hidalgo encabezó una rebelión sin objetivos claros, mientras que Morelos nunca tuvo noción de cómo constituir una nueva nación, por último, Iturbide, sin un proyecto político bien definido, no supo lidiar con las diversas facciones de poder, llevando consigo al derrumbamiento de su Imperio en 1822.

Ante esta situación contesta las siguientes preguntas desde tu punto de vista. Recuerda que no existe una respuesta correcta o incorrecta. Se trata de que expongas una opinión argumentando tus motivos. Por favor evita las respuestas cortas.

1. ¿Por qué es importante mantener la figura del Padre de la Patria para todas las generaciones?
Explica

2. ¿A qué crees que se deba esta diversidad de miradas entre los historiadores sobre el Padre de la Patria?

3. Imagina que tú eres parte de ese debate con los historiadores. ¿Qué dirías al respecto? ¿Defenderías la figura de Hidalgo? ¿Propondrías a Morelos o Iturbide? O ¿Rechazarías la idea de tener un Padre de la Patria? Explica tu respuesta

-
-
4. Siguiendo este mismo escenario, supongamos que está por suceder la conmemoración sobre el bicentenario de la Consumación de la independencia. Tu propuesta fue la que convenció a los historiadores y el gobierno ha decidido tomarla en cuenta ¿Qué impacto esperarías que tuviera en la sociedad mexicana? Explícalo abiertamente
-
-

Los estudiantes recibieron las indicaciones para realizar la actividad, tuvieron doce minutos para contestarla. Al concluir, se solicitó que explicaran de qué se trataba el texto. Esto permitió abrir el debate que se dio al momento de que respondieron lo que contestaron en sus preguntas.

Dieron su punto de vista sobre *el Padre de la Patria*, algunos defendieron la idea de conservar esta figura, mientras que otros la desecharon señalando que el proceso había sido colectivo y por lo tanto no se podía excluir a otros personajes históricos. Sin embargo, la importancia de sus participaciones se centró en que explicaran por qué tomaron esa posición a lo que los participantes entremezclaron tres cosas: la narración histórica, las normas morales y su perspectiva de vida (esto se analiza con más detalle en el siguiente capítulo).

Algunos estudiantes señalaron que este papel correspondía a Miguel Hidalgo y Costilla su argumento se compone de elementos tradicionales como el nacionalismo, la identidad nacional y un fuerte arraigo de la historia oficial. Otros se decantaron por José María Morelos y Pavón porque explicaron que sus actos fueron notables y ejemplares, pero sobre todo dejaron en claro que él fue el primero en proponer un país libre e independiente, por lo que lo consideraron un pionero de la independencia.

Sin embargo, la mayoría rompió con la idea de tener un padre de la patria. Algunos comentarios señalaron que no existía ninguna necesidad de contar con esta figura. Los argumentos que dieron fueron claros ejemplos del vínculo de la narración histórica, el código moral y la perspectiva de vida que hay entre los

estudiantes. Por ejemplo, algunos tuvieron una explicación inclusiva en la que no debería reconocerse sólo a uno sino a todos los actores que intervinieron en la lucha de independencia. Otros dejaron en claro que ese título no tiene razón de existir porque la independencia no se le puede reconocer sólo a un hombre sino es de todos los mexicanos que han hecho lo posible por mantener su autonomía por doscientos años. Este tipo de argumentos es llamativo porque demuestra la forma en que los estudiantes entienden el cambio y la continuidad de la Historia. Por último, hubo quienes se opusieron rotundamente debido a que es una imposición del Estado para maquillar la precaria situación que se vivió en el siglo XIX y hacerla parecer heroica.

En este punto de la discusión la participación de los estudiantes era muy activa. A pesar de los intentos por dejar que todos hablaran, el tiempo se terminó y fue necesario cerrar con una intervención en la que se recuperaran las explicaciones de los jóvenes. Con ello se concluyó el segundo ciclo.

3.3.2.3 Revisión de la implementación del ciclo 2. *Morelos*

Igual que en el ciclo 1, la revisión de la implementación se hizo con base en tres criterios:

- Las actividades propuestas favorecen el desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas.
- La proyección de la película fue un elemento que generó interés, motivación y conocimiento en los estudiantes.
- Los materiales didácticos son claros para los estudiantes y adecuados para favorecer el desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas.

Respecto a las actividades

Es posible que la combinación de factores como el interés y motivación que despertó la película y el hecho de que ya estaban familiarizados con las

actividades y tenían confianza, favoreció la participación de los estudiantes. En este sentido, las preguntas para orientar las discusiones fueron de gran utilidad.

La línea del tiempo que se dibujó en el pizarrón ayudó a tener una imagen sobre lo que significa la experiencia histórica y comprender que el pasado debe ser interpretado desde sus circunstancias.

La explicación del contexto de la película y señalar las imprecisiones históricas ayudó a que los estudiantes comprendieran que la película es una interpretación con una intención, en este caso, resaltar una figura histórica.

Respecto a la proyección de la película

La edición de la película permitió mantener el interés de los estudiantes, concluir la implementación a tiempo y realizan todas las actividades contempladas. Por otro lado, la película motivó mucho a los estudiantes e hizo que se interesaran por la clase y en la discusión, por lo que se debe considerar que la trama y las historias alternas que incluyen las películas también pueden ser un factor para tomar en cuenta en la selección.

Respecto a los materiales didácticos

La presentación para explicar el contexto de la película dio buenos resultados porque los estudiantes recordaron la información para elaborar sus argumentos finales.

Las preguntas para orientar las discusiones de las competencias siguieron presentando problemas de redacción, pero funcionaron como guía para dialogar, sigue siendo importante cuidar que sean comprensibles, sin errores ortográficos y que tengan indicaciones claras para los estudiantes.

Finalmente, la narración ficticia que presenta un dilema o situación ante la cual los estudiantes deben posicionarse, parece ser más interesante y atrapar más el interés de los jóvenes, por lo que es importante preguntarse qué factores los llevaron a implicarse más con un caso que con otro. Se obtuvieron respuestas

más amplias, pero hubo algunos errores en la redacción de las preguntas porque orientaban la respuesta de los estudiantes.

3.3.3 Diseño del tercer ciclo. *Juárez la caída de un imperio*

En este apartado se explica el diseño del tercer ciclo que no se pudo llevar a la práctica por las diferentes problemáticas que ya se explicaron. Tras la revisión de los ciclos anteriores de nuestro plan de acción, se diseñó el tercer y último ciclo. La película que se eligió fue un documental actuado sobre la figura política de Benito Juárez durante los años del segundo Imperio. El título de esta película es *Juárez: La caída de un Imperio (2016)* cuya duración es de 40 min.

El tercer y último ciclo se tenía previsto para el día 22 de enero del presente año. A diferencia de los anteriores sería de una sola sesión. Teniendo en cuenta la duración del film era factible reproducirlo en la clase y llevar a cabo las demás actividades que ya se identificaron como clave para el desarrollo de las competencias específicas.

De la misma forma este plan de acción tenía el propósito de ser guiado por una secuencia didáctica (ver anexo 4) en la cual la primera parte de la sesión tenía por objetivo la reproducción de la película y la realización de una explicación del contexto de la lucha liberal y la segunda intervención francesa. Las preguntas para abrir esta para fueron las siguientes:

Preguntas para iniciar el análisis de la película Juárez: La caída de un imperio

¿De quién nos habla la película?

¿Cuáles son los años que aborda la película y en qué contexto se da?

¿Cuál ha sido la importancia de Juárez en nuestro país?

Esta actividad tenía como propósito establecer, con los estudiantes, una explicación secundaria que permitiera tener claras las circunstancias que enmarcan lo que muestra la película. Además, se realizó una presentación en powerpoint para reforzar el contenido.

Posteriormente se adentraría en la discusión del filme en el cual los estudiantes tendrían que hacer un ordenamiento de lo que expone la película y cuál es su intención. Para ello se iban a guiar con las siguientes preguntas:

Preguntas guía para analizar el contenido de la película Juárez

- ¿Cuál es el argumento de la película?
- ¿Cómo describes al personaje de Benito Juárez que se retrata en el filme?
- ¿Cuál es la problemática que atañe al país y sumerge al personaje de Benito Juárez a tomar un papel relevante en la política mexicana?
- ¿Cuál crees que sea la intención de la película por contarnos esa historia sobre Benito Juárez?
- ¿Consideras que Benito Juárez tuvo un impacto en la historia de nuestro país?

La segunda parte de la sesión se concentraría en trabajar en las competencias específicas de la conciencia histórica y la resolución del dilema o situación ante la que los estudiantes se debían posicionar.

Las preguntas que se emplearon para orientar la reflexión en torno a la experiencia e interpretación histórica y la comprensión del pasado fueron las siguientes.

Preguntas guía para orientar la discusión en torno a las competencias específicas de la conciencia histórica

- ¿Qué diferencias identificas entre la sociedad que se presenta en la película y la actual?
- ¿Cuál es la relevancia del proceso histórico que presenta la película para el presente?
- ¿Cómo observas el Estado mexicano de la época juarista y qué semejanzas tiene con el nuestro?
- ¿Consideras que las leyes de Reforma tienen sentido en las leyes que nos rigen actualmente? ¿Por qué?
- ¿Cuáles podrían ser las razones o motivos de una intervención de un país a otro? ¿Es distinto o igual a las intervenciones en México por parte de Francia?

De la misma manera que se aplicó en los ciclos anteriores se construyó una narración ficticia para trabajar con la competencia de la orientación histórica con los estudiantes. La idea era la misma, plantear un dilema histórico para que los estudiantes tomaran una postura y argumentar sus motivos. Se redactaron preguntas puntuales destinadas a obtener respuestas más ricas, con más desarrollo de sus ideas para poder hacer un análisis posterior.

Ficha semana XXXX

XX de XXX de 2020

NOMBRE:

La siguiente actividad está diseñada para que reflexiones sobre la historia. Se te presentará un texto cuyo contenido trata sobre una situación ficticia que involucra una problemática histórica.

Lee con detenimiento el texto “El mejor presidente de todos los tiempos” y al finalizar responde lo que se te solicita. Al concluir, platicaremos acerca de tus respuestas.

El mejor presidente de todos los tiempos

El actual presidente de México, Andrés Manuel López Obrador tiene una gran admiración por Benito Juárez. En diversos discursos se ha pronunciado a favor del Benemérito de las Américas a la hora de exaltar el espíritu mexicano. Según él, es su modelo que seguir en la presidencia porque lo considera como el mejor presidente que ha tenido este país.

Durante las precampañas presidenciales, AMLO acudió a una entrevista con los periodistas de *Milenio* en la que aprovechó para dar sus impresiones del que consideró el "mejor presidente de todos los tiempos".

"El mejor presidente que ha tenido México, en eso sí podemos estar de acuerdo, fue Benito Juárez", soltó López Obrador durante el encuentro que se realizó precisamente el 21 de marzo del año 2018. AMLO después agregó que "el mejor presidente del siglo XX fue Lázaro Cárdenas; el mejor presidente de todos los tiempos es Benito Juárez".

Además de ello recordó que Benito Juárez ganó dos guerras en el marco de la legalidad, pese a que llegó a la Presidencia siendo titular de la Suprema Corte y que le debatían su legalidad, él siempre actuó en ese marco, consideró el tabasqueño.

Sin embargo, desde que inició el proceso que lo condujo a la Presidencia de México en julio de 2018, López Obrador mencionó en varias ocasiones las que consideró las tres grandes transformaciones de México: la Independencia, la Reforma (encabezada por Benito Juárez) y la Revolución.

Además, ha señalado que su gobierno será el inicio de la 4ta Transformación de México, haciendo alusión a las tres antes mencionadas.

"Conozco la historia y conozco lo que han hecho los presidentes desde Guadalupe Victoria hasta Peña Nieto y no quiero pasar a la historia como Santa Anna, como Porfirio Díaz, no quiero ser como Salinas (...) quiero pasar a la historia como Juárez" AMLO.

Supongamos que estuvieras en la situación de dialogar con el presidente de México sobre este tema. Tú en tu papel de estudiante de la materia de historia de México debes exponer tu opinión argumentando tus motivos desde una postura histórica. Recuerda que no existe una respuesta correcta o incorrecta. Evita las respuestas cortas.

¿Por qué consideras que el actual presidente de México se fija solamente en el expresidente Benito Juárez y no en algún otro ex presidente de México como su modelo a seguir?

¿Qué le dirías a AMLO respecto a la afirmación de que las leyes de Reforma marcaron un parteaguas en la historia de México a tal grado de considerarse una transformación?

¿Qué le responderías al presidente de México sobre que Juárez es el mejor presidente que el país ha tenido?

¿Cuál consideras que será la postura del actual presidente de México en cuanto a la relación con otros países, por ejemplo, Estados Unidos a partir de sus declaraciones?

Como se puede observar, el diseño del tercer capítulo seguía la estructura de los anteriores y discutía con los estudiantes una situación actual mirando al pasado y aplicando las competencias específicas para generar algunos supuestos respecto al actual presidente.

Aunque las condiciones que vivió el CCH Sur no hicieron viable la aplicación de esta última fase y por la propuesta de progresión en el desarrollo de las competencias, consideramos que, en el marco de la pandemia es viable realizar una actividad como ésta usando recursos digitales. La película está disponible en YouTube por lo que los estudiantes la pueden ver de forma gratuita. La exposición secundaria se puede hacer mediante una plataforma de videoconferencia (Zoom, Meet, Skype) o, por un video elaborado por el profesor, con la desventaja de perder el diálogo. La discusión en torno a las competencias, también se puede hacer en una de las plataformas mencionadas anteriormente.

Sin embargo, consideramos que, muchos estudiantes incluso de contextos urbanos no tienen acceso a internet todo el tiempo, lo que deja abierta la línea de investigación respecto al uso del cine y otros usos públicos del pasado en contextos como el de emergencia sanitaria. Por otro lado, la situación de lucha por el reconocimiento y atención a la violencia de género en diversas entidades de la UNAM también plantea el reto de construir con los jóvenes las herramientas que les permitan enfrentar este tipo de situaciones.

3.4 Recuento del capítulo

El contenido de este capítulo es la descripción de la estrategia metodológica empleada para favorecer el desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas que conforman la competencia narrativa, elemento fundamental de la conciencia histórica.

El método de la investigación-acción aportó la posibilidad de reflexionar constantemente respecto al contexto conceptual de esta tesis y su implementación en el aula, también dio la posibilidad de replantear objetivos, actividades y materiales, flexibilidad necesaria para adaptarse a las cambiantes circunstancias en que se inscribe la educación.

Como se pudo apreciar, el cine como recurso didáctico usado de una forma más compleja que la ilustración de temas históricos es posible, siempre que se tenga en mente cuál es el objetivo y algunos pasos para lograrlo. Es necesario inscribir el uso del cine dentro de un plan de acción global que contemple que proyectar la película no es suficiente para el desarrollo de habilidades o competencias.

El desarrollo de las competencias específicas requiere mucho diálogo con los estudiantes y fomentar la mirada reflexiva en torno a los discursos que, sobre el pasado, nos ofrece el cine.

Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados

Una de las principales preocupaciones y demandas del ejercicio docente es la evaluación del aprendizaje, sobre todo si hablamos de cómo evaluar el desarrollo de habilidades o competencias complejas como lo son el pensamiento o la conciencia históricos, porque esto implica llevar a cabo el análisis del trabajo de los estudiantes y convertirlo en información que ayude al docente a hacer adecuaciones a su práctica. Esto es de lo que trata este capítulo.

Existen antecedentes que han construido ejercicios para analizar la conciencia histórica de los estudiantes. La tesis de MADEMS de Lenin Landero (2016) es una referencia. Su investigación consistió en aplicar dilemas morales sobre el pasado en los que el factor del perdón era un elemento importante y analizó las respuestas elaboradas por los estudiantes. Como se puede apreciar, para la construcción de su metodología se apoyó en gran medida en la propuesta de Rüsen sobre la tipología de la conciencia histórica.

Landero realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos con un grupo de CCH, organizó las respuestas obtenidas de acuerdo con la tipología de conciencia histórica de Rüsen. Sin embargo, es necesario mencionar que la clasificación de las narraciones de los estudiantes en tipos de conciencia histórica no es el objetivo de esta investigación y como se muestra en la tesis, un mismo estudiante puede dar respuestas con rasgos característicos de diferentes tipos o niveles de conciencia.

Además de los trabajos realizados sobre la conciencia histórica se tiene que explicar que la necesidad de esta tesis va más allá de una clasificación de respuestas de acuerdo con la tipología de Rüsen (1992), más bien se propone hacer uso de ella para analizar, interpretar y comprender la forma en que los estudiantes aplican las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas que conforman la competencia narrativa que da sentido a la conciencia histórica.

4.1. Descripción de la forma en que se analizaron los resultados

Como se pudo ver en el capítulo anterior, en cada ciclo del Plan de acción se realizaron diferentes actividades de las que se obtuvo información valiosa para el análisis respecto a las competencias específicas que se buscaba desarrollar con los estudiantes. Estas fueron las discusiones con el grupo y una actividad que planteaba un dilema o problema a partir de una narración ficticia sobre el presente, en la que debía hacer uso del pasado para responder.

Para poder registrar la información de las discusiones grupales, y en general de la implementación de cada ciclo, se videograbaron todas las sesiones. Los videos se analizaron bajo los criterios de la secuencia didáctica. El propósito fue observar la clase desde otro punto de vista. Esto permitió tener mayor claridad acerca de las áreas de oportunidad que se podrían trabajar para los siguientes ciclos, así como también el comportamiento y respuestas del grupo en las diferentes actividades.

Respecto a la resolución del dilema o problema, ya que eran actividades por escrito, se pudo obtener el trabajo de cada estudiante que participó en los ciclos. Para analizarlos se elaboró un instrumento de análisis (Ver anexo 4) con base en la propuesta de Rüsen (1992) sobre los cuatro tipos de conciencia histórica y el desarrollo de la competencia narrativa. Los principales componentes fueron las tres competencias específicas de la competencia narrativa: experiencia, interpretación y orientación; y se retomaron algunos aspectos que permitirían interpretar mejor las respuestas, estos fueron: a) experiencia: experiencia del tiempo, relación con los valores morales, relación con el razonamiento moral; b) Interpretación: formas de significación histórica; y c) Orientación: orientación de la vida exterior, orientación de la vida interior. Es importante recordar que el propósito de este instrumento no fue hacer una clasificación de los estudiantes, sino de orientar el análisis e interpretación de sus respuestas.

Otro aspecto que es importante mencionar, es que se arregló la redacción y ortografía de las respuestas de los jóvenes para presentarlas en este trabajo, pero no se cambió el sentido de estas. Sólo se presentan los nombres de pila para resguardar su identidad.

Para realizar el análisis se hizo un vaciado de la información en una plantilla, posteriormente se etiquetaron las respuestas de los jóvenes con base en el instrumento y se buscaron elementos como patrones, es decir características que se repitieran en las respuestas, o casos únicos, concordancias y discrepancias, así como la relación de las respuestas con las películas y el trabajo de análisis que se hizo en las discusiones en clase.

Es importante señalar que algunas respuestas se descartaron para el análisis e interpretación respecto al desarrollo de las competencias específicas de la competencia narrativa ya que no presentaban elementos suficientes para realizar este trabajo, fueron respuestas que se limitaron a un monosílabo (sí, no) o cuya explicación no aportaba información suficiente respecto a la articulación pasado-presente-futuro, sin embargo, sí se tomaron en cuenta en la revisión de la implementación de ambos ciclos.

A continuación, presentamos el análisis de los resultados en el mismo orden en que se implementaron los ciclos, por ello se inicia con el análisis del ciclo I, la película de *La Misión* y el dilema respectivo.

4.2 Descripción del análisis del Ciclo I. *El desalojo*

Iniciemos recordando la actividad del dilema o situación problemática del presente que los estudiantes respondieron fue la siguiente:

El desalojo

Existe una tribu tarahumara ubicada a 50 km al oeste del pueblo de Urique, sobre las Barrancas del Cobre en el estado de Nuevo León. Es una pequeña comunidad aislada de la civilización debido a su difícil acceso vía terrestre. A pesar de no contar con los servicios de agua potable, luz eléctrica, drenaje, tubería, carreteras, etc., la comunidad subsiste gracias al cultivo de sus propios alimentos, entre ellos, el algodón, el chile y la calabaza.

La población se encuentra organizada en 4 grupos, cada uno liderado por su cabecilla o jefe, el cual asegura el mantenimiento de las tareas y la protección a cada miembro.

Esta tribu es una de las pocas comunidades que han rechazado los intentos del

mundo exterior por civilizar a su población, debido a que, según los informes oficiales, las costumbres religiosas de los rarámuri impiden el dialogo con las personas externas. La comunidad ha tenido una supervivencia estable en las últimas generaciones. Pero en los últimos tres años se han desatado intereses económicos y políticos en la zona.

Grupo México intenta reimplantar la actividad minera en las barrancas del Cobre-Urique y extenderla hacia el asentamiento de los nativos. En el año 2018 funcionarios de Grupo México solicitaron al gobierno federal una concesión del terreno para poder operar en la zona, mientras que el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Antropología e Historia sugirieron al Gobierno Federal considerar no emitir dicha concesión a esta empresa porque significaría la destrucción de la comunidad tarahumara.

Se llevó a cabo una convención en la que participaron los representantes de Grupo México, así como del INAH y del INPI, y por supuesto, del Gobierno Federal y del Estado de Nuevo León. En ella se discutió el futuro de la comunidad rarámuri.

Se llegó a la solución de reubicar a la población nativa hacia la región de Témoris a 20 km al noroeste del lugar. Sin embargo, el verdadero problema consistía en hacer que los jefes de la tribu aceptaran por la vía pacífica estas condiciones. Considerando que la población se muestra intolerante a tener contacto con el mundo exterior, esto significó ser un gran problema.

Los programas gubernamentales para llevar a la población los servicios básicos se intensificaron en la zona, pero fracasaron por la dificultad de dialogo con los líderes de la tribu. El gobierno del Estado de Nuevo León, tomó la decisión de pedir apoyo a la Arquidiócesis de Monterrey. El arzobispo Rogelio Cabrera, decidió encomendar a Pedro Martínez, un novicio de la Compañía de Jesús y miembro del Servicio Jesuita a Refugiados, a crear una misión en la zona.

No obstante, la Arquidiócesis se acercó contigo y pidió tu colaboración para acompañar al padre Pedro Martínez y auxiliarlo en su misión de alfabetización y evangelización de la tribu rarámuri.

Una vez planteada esta situación, describe cómo actuarías ante este escenario. No hay una respuesta correcta o incorrecta. Se trata de que des una respuesta personal argumentando tus motivos.

Tu argumento debe tener lo siguiente:

4. ¿Cómo reaccionarías? ¿Cuál será tu decisión?
5. ¿Qué elementos del pasado te hacen tomar esa decisión?
6. ¿Qué esperas a partir de la decisión que tomaste?

Glosario:

- Rarámuri: Sinónimo de tarahumara/Comunidad indígena asentada al norte de México.
- INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- INPI: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- Arquidiócesis: Diócesis de mayor rango a cargo de un arzobispo/ En México existen dieciocho Arquidiócesis.
- Arzobispo: Miembro de la orden episcopal con título superior al cargo de

obispo e inferior al del Papa.

- Grupo México: Compañía minera mexicana.

Mapa de la región de Urique, Nuevo León

Escala 1:5



La actividad consistió en una narración ficticia pero plausible ambientada en la época actual, con un argumento similar al de la película *La Misión* (1986). Este relato planteaba una problemática que llevara al lector a involucrarse en ella al momento de que se le pidiera su intervención para tomar una decisión respecto a este problema.

Las preguntas que se le solicitó responder a los estudiantes fueron las siguientes:

¿Cómo reaccionarías? ¿Cuál será tu decisión?

La primera pregunta estuvo destinada a que el estudiante tomara una decisión en la historia, es decir, está relacionada con las competencias específicas de experiencia y orientación. Puesto que en esta pregunta el estudiante no sólo debía contestar si acudiría con el padre Pedro a la comunidad o no, sino cuál es la forma en que identifica las características de las normas y valores del presente y pasado para tomar decisiones.

¿Qué elementos del pasado te hacen tomar esa decisión?

La intención fue que el estudiante reflexionara sobre el pasado para argumentar históricamente lo que sucede en esta problemática y cómo es que recurren a éste para posicionarse en esta situación. La pregunta estaba relacionada con la competencia específica de interpretación.

¿Qué esperas a partir de la decisión que tomaste?

Finalmente, se le pide al estudiante que muestre una expectativa de lo que piensa que sucedería con la decisión que tomó. Esta pregunta tiene una gran relación con los valores éticos de los estudiantes y su experiencia de vida, puesto que de ahí se crea una imaginación de lo que posiblemente sucedería a futuro sobre la decisión que se tomó. La última pregunta estaba relacionada con la competencia específica de orientación.

4.2.1 Resultados de la actividad *El desalojo*

De acuerdo con el instrumento de análisis se ordenaron los resultados de distintas formas. En primera instancia, con base en la decisión que tomaron los estudiantes. Esto permitió agrupar las respuestas de los jóvenes que evitaron involucrarse en la historia y los que sí lo hicieron. De un total de 42 respuestas, 25 decidieron acompañar al padre Pedro Martínez a construir la misión, mientras que los 17 restantes declinaron acudir.



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes que decidieron ir o no ir a construir una misión

Este primer agrupamiento nos ofrece indicios respecto a las decisiones que están tomando los estudiantes y de cómo desarrollan sus habilidades. Sin embargo, resultó interesante que, esta primera forma de analizar las respuestas no refleja la complejidad del pensamiento de los jóvenes puesto que, tanto en los que decidieron ir, como en los que no, se pueden encontrar respuestas asociadas a diferentes tipos de conciencia histórica. Otra cosa que es importante puntualizar aquí es que el mayor peso para tomar decisiones recae en sus valores éticos y experiencia de vida más que en su historicidad.

Una clara muestra de lo anterior es el siguiente ejemplo:

Sinceramente no aceptaría, porque sería ir en contra de sus derechos y arrancarlos de su cuna, de sus raíces y de su voluntad. Se debe de pensar en que existe una cultura a base de trabajo y esfuerzo que me imagino tuvieron para levantar la civilización. La gente debe tener conciencia de que ellos forman parte de un patrimonio y por ese motivo se les debe respetar (Itzel, 2019)

Podemos observar que no se da una explicación a partir de acontecimientos del pasado, pero sí hace referencia a la relación entre el pasado y el presente cuando define como civilización a los rarámuris y deja en claro que esto no se llevó a cabo de la noche a la mañana, sino que fue un proceso y que hoy forman parte de un patrimonio. Sin embargo, la explicación no hace referencia explícita al pasado para analizar y comprender la situación. Lo que sí hace la estudiante es mostrar un claro posicionamiento ético sobre la problemática en la que debe influir el respeto invitando a promover una conciencia social que respete los derechos de todos.

No obstante, hay otros casos en los que a pesar de que toman una postura negativa hacen alusión a la historicidad, como es el siguiente:

No aceptaría, mi reacción sería negativa contra el padre. Ver el filme, me hizo reflexionar acerca de la vida de esa comunidad, si son autosuficientes no tendrían por qué reubicarlos o alejarlos de su comunidad. La historia nos enseña que los intereses económicos se apoyan de la autoridad para perjudicar a otros como pueblos o comunidades para sacar sus recursos. Empezando por los conquistadores españoles que saquearon lo que quisieron para sus

intereses perjudicando a quien se les interpusiera. Si voy sólo sería un cómplice de un abuso, por lo que espero que se arregle de la mejor manera y que todo sea en paz (Johana, 2019)

En este ejemplo se construye un argumento histórico que define el comportamiento ético del estudiante. Retoma el pasado para interpretar la problemática, da su punto de vista a partir de la Conquista para justificar su argumento. Podemos apreciar que la relación presente-pasado tiene rasgos de reglas atemporales o regularidades entre pasado, presente y futuro.

Esto permite señalar que la postura que tomaron los estudiantes no es factor principal para demostrar que hay un desarrollo de las habilidades de las competencias específicas de la competencia narrativa, sino que es necesario realizar un análisis más profundo para observar cómo se apropian de la situación para hacer frente a la problemática. Otro elemento que hay que considerar es la referencia a la película y la reflexión que generó en la estudiante, apuntando a la necesidad de conocer y analizar la forma en que los jóvenes significan las narrativas que les ofrecen los diferentes usos públicos del pasado.

El segundo ejercicio de análisis fue más extenso porque profundiza en las competencias específicas. Este proceso fue más complicado y minucioso, y requirió una mayor interpretación de los trabajos.

Con base en el instrumento de análisis se sistematizaron las respuestas de los estudiantes obteniendo los siguientes resultados:

C.E.	Aspectos	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Experiencia	Experiencia del tiempo	2	11	0	1
	Relación con razonamiento moral	10	3	3	0
	Relación con los valores morales	10	3	3	0
Interpretación	Formas de significación histórica	5	0	1	0

Orientación	Orientación a la vida interior	3	0	4	3
	Orientación a la vida exterior	1	0	15	2

A continuación, explicamos los resultados de acuerdo con las competencias.

I. Competencia de experiencia

Para la competencia específica de experiencia se consideraron tres aspectos: a) experiencia del tiempo, b) relación con los valores morales, y c) relación con el razonamiento moral.

Para el caso de la experiencia del tiempo, encontramos catorce respuestas que la evidencian. De esas, dos presentan más rasgos del tipo tradicional, once de ejemplar y uno de genética.

Las de tipo tradicional se caracterizan por una repetición del modelo cultural misionero sin identificar los cambios o incluso los matices en el objetivo de estas organizaciones religiosas. Un ejemplo de esto es Paulina quien señala que:

A mi punto de vista creo que mi reacción sería algo agradable ya que al ayudar a la evangelización les ayudaría a escribir y hablar mi lengua porque ese es el trabajo del misionero. Los misioneros aparecieron desde hace cientos de años justo para evangelizar, y sí aceptaría acompañar al padre para cumplir su tarea, pero por ayudar no para destruir una cultura originaria de mi país, creo que tome esta decisión por la película vista (Paulina, 2019).

Como se puede ver, Paulina justifica su respuesta a partir del origen de la orden secular repitiendo el modelo cultural de la actividad misionera jesuita que consiste evangelizar a través de la enseñanza. La estudiante no pone en duda esto, en cierta manera lo da por entendido y lo acepta, incluso parecería que considera que el trabajo misionero es el mismo que muestra la película. Aunque incluye un sistema de valores no explica la relación con la conducta, sino que estos están establecidos por la tradición y también los acepta.

En cuanto a las respuestas que tienen más rasgos del tipo ejemplar, las más numerosas para este ciclo, se puede decir que tienen en común que mantienen una estructura tradicional, pero agregan una variedad de casos representativos de reglas generales de conducta. Un ejemplo de esto es el de Said que menciona:

Reaccionaría de una manera un poco molesta pues mientras la tribu no cause problemas en la sociedad no hay motivos para cambiarlos. Lo que ellos claramente quieren es apoderarse y con ello generar un ingreso económico, no porque quieran ayudarlos. Por tanto, no asistiría a tal misión. Los elementos del pasado son las guerras y catástrofes que han tenido siempre al momento de querer tener poder. Espero que tomen en cuenta ese punto que respeten a sus ideas, religión y cultura y no le hagan cambiar si es que no representa amenaza (Said, 2019).

En este caso se notan elementos similares que el anterior, aunque repite el mismo modelo, el uso de expresiones como “siempre al momento de querer tener poder” expone reglas generales de conducta sobre la problemática utilizando el pasado como un caso representativo de estos sistemas de valores.

Respecto a la respuesta de tipo genético entendemos que es cuando el estudiante concibe la existencia de las transformaciones de los modelos culturales y de vida ajenos a los propios. Diana nos ofreció un buen ejemplo de ello:

Aceptaría la invitación, pero con la condición de que los rarámuris aprendan de los demás y los otros de ellos, para que ambos grupos obtengan algo nuevo, útil y beneficiario para los dos. Los monjes sólo han tenido la tarea de evangelizar porque así surgieron, pero creo que en la actualidad deben aprender de las culturas para poder enseñar más cosas. Considero esta una medida para evitar el abandono de tradiciones y culturas de pueblos antiguos en México respetando la integridad y el deseo de ambas (Diana, 2019).

La respuesta de Diana concibe que el tiempo es un eje transformador de los modelos culturales. Explicitó el uso del tiempo histórico. Responde a su presente partiendo de un pasado para nada ajeno, sino continuo en el que la labor jesuita nació con un propósito pero que en la actualidad tiene un sentido de existencia en beneficio del modelo cultural.

Sobre los aspectos siguientes de esta misma competencia de experiencia se encuentran la relación con los valores y el razonamiento moral, la evaluación permitió obtener diez respuestas de tipo tradicional, tres de carácter ejemplar y tres de crítica.

De los casos de respuesta de tipo tradicional, es importante señalar que se encontró que las respuestas validaron la moralidad del orden establecido y le dieron un carácter obligatorio e incuestionable, por lo que se da una razón favorable a los valores morales. El siguiente ejemplo es una muestra de esto:

Diría que es algo difícil esta encomienda, ya que estas personas se niegan a tener contacto con el mundo exterior. Las misiones buscan ayudar a evangelizar, pero también enseñan. Lo que pasa es que hay varias partes que están ahí pero el padre Pedro quiere ayudar lo más que se pueda a esta comunidad para que tengan una mejor calidad de vida. Debemos ser igualitarios, ya que no deben tener un atraso social y deben ser iguales a nosotros para eso hay que darles estudios y se civilicen. Sí voy, espero que la gente logre entender que necesitan conocimientos más amplios de los que ya tienen para que puedan mejorar (Vania, 2019).

En la respuesta de Vania lo primero que observamos es que hay una afirmación de una moralidad incuestionable, del orden establecido que incluye el trabajo de las misiones y que se extiende a una idea de progreso y civilización. Asume que la moralidad de las misiones es correcta y que por medio del padre Pedro se busca hacer un bien a la tribu, por lo que continúa en dar razón a estos valores morales al hacer referencia al progreso, civilización y habla de igualdad, pero como una especie de homogeneidad de saberes.

De los casos de tipo ejemplar, comparten los rasgos de obligatoriedad hacia el sistema de valores, por lo que sus argumentos reflejan una generalización respecto a regularidades y principios morales, Adela es un ejemplo claro,

Si ellos están bien no necesitan la intervención, es la forma en la que decidieron vivir ellos y no afectan a nadie. Mi punto de vista es que no intervendría porque no estoy de acuerdo en la evangelización, aunque sí en la alfabetización. Creo que es bueno ayudarlos a

alfabetizar porque al final es algo bueno, pero si el fin es manipularlos para desalojarlos pues está mal y por ese motivo no iría. No podría con eso (Adela, 2019).

Adela encuentra puntos a favor en esta historia como lo es la alfabetización, pero no está de acuerdo con lo que ella asume como intervención en la forma en que otros deciden vivir, y por ello muestra rechazo, en acudir a la misión por los intereses que hay de por medio. Adela entiende que la misión es una forma de manipulación para la reubicación de los rarámuris. Está dando un juicio de valor a esta historia acorde a la generalización de los principios.

Finalmente, en cuanto a las respuestas que se relacionan con los valores y el razonamiento moral, están las tres respuestas relacionadas con el tipo crítico ya que tienen características en común, como la negación del poder moral de los valores haciendo una crítica de estos como una estrategia de discurso moral.

La respuesta de Oscar es un ejemplo de estas características:

No acompañaría a Pedro porque la evangelización no existe sólo es para hacer más ignorante a la gente para someterlos como pasó en la Conquista. No creo que fuera una decisión correcta apoyar la reubicación de la tribu ya que sería una violación a sus derechos, así como inmoral porque esto es provocado por los intereses políticos y económicos (Oscar, 2019).

Lo primero que notamos en la respuesta es una ruptura con los valores morales predominantes, no sólo con respecto a la religión y el trabajo de las misiones sino al incluir cuestiones económicas y políticas, es decir, recurre a otros elementos para problematizar los modelos de vida y los valores. En su argumento sostiene que esta conducta es inmoral porque es una violación de los derechos humanos lo que ayuda a posicionar la respuesta como crítica y no como ejemplar, puesto que lo que hace es utilizar la crítica como estrategia para enfrentar los valores.

II. Competencia de interpretación

Para la competencia de interpretación se usó el criterio de formas de significación histórica que propone Rüsen (1992). Entre las respuestas se encontraron cinco que se pueden relacionar con el tipo tradicional y una crítica.

El rasgo que comparten las que fueron identificadas con el tipo tradicional es la permanencia de los modelos culturales y de vida en el cambio temporal. El sentido del tiempo histórico es fundamental porque es el que mantiene vigente la estructura de los modelos culturales en la actualidad y están presentes en el estudiante de forma directa o indirecta.

El siguiente ejemplo, tomado de la respuesta de Karla, muestra lo anterior:

Pienso que no es mala idea si lo ejecutan bien [Acudir a la Misión] y sin violencia, pero a la vez puede perjudicar a esta cultura. Sería bueno acudir a instruirlos para que se abran al mundo. Me recuerda a la evangelización de México y al proceso de Conquista en el que los misioneros evangelizaron con educación. Ellos han sido maestros y por tal motivo no veo ningún problema en ir con el padre Pedro a enseñar porque es tu trabajo. Si, logran conservar esta cultura lo más posible es que sea bueno para la cultura mexicana (Karla, 2019).

La estudiante evidencia la permanencia de modelos culturales y de vida en el cambio temporal. Asocia la situación con el pasado histórico y establece una conexión con el sentido de la labor jesuita. Todo esto la lleva a asentar su postura generando su expectativa.

La respuesta asociada con el tipo crítico tiene el rasgo de que rompe con la totalidad temporal por negación de su validez. El tiempo deja de tener relevancia, por lo que el sentido de la historia pierde importancia. A continuación, podemos ver cómo se manifiestan estas características en la respuesta de Evelyn.

No apoyo a la Misión porque ellos ya tienen su religión y sus costumbres aparte ellos no pidieron ayuda, los misioneros fueron una invención de la Iglesia para disfrazar a sus conquistadores en hombres de palabra. Toda la vida de los humanos se caracteriza por la violencia para despojarlos de sus bienes, la religión sirve justo para autorizar ese despojo que sufre la gente. Acompañar al padre

para evangelizar es mero cuento porque la decisión ya está tomada, los van a despojar. Espero que muchas personas piensen lo mismo y apoyen para que no les quiten su poblado a los tarahumaras (Evelyn, 2019).

En este párrafo resalta una de las características que tienen la mayoría de las respuestas asociadas al tipo crítico y es que es posible identificar rasgos del tipo ejemplar en la medida en que suelen señalar que el pasado se repite “Toda la vida de los humanos se caracteriza por la violencia para despojarlos de sus bienes”, la diferencia es que no aceptan esta repetición o estas reglas atemporales y en sus decisiones rompen con ellas. El argumento no queda completamente claro, pero lo que podemos entender de sus palabras es la intención de romper con el modelo cultural al cuestionar, a partir de un acontecimiento histórico, lo que sucede en la actualidad. Explica que el despojo es el factor principal de la problemática y los jesuitas en realidad fueron conquistadores que despojaron de sus bienes a los indígenas. Ese modelo es común en los estudiantes utilizan ciertos pasajes de la Historia como lo es el despojo colonial para suplantar el vacío del conocimiento sobre el tema.

III. Competencia de orientación

Para analizar las respuestas relacionadas con la competencia específica de orientación, los criterios seleccionados fueron los de orientación hacia la vida interior y orientación hacia la vida exterior. Para el primero, se encontraron diez respuestas, tres fueron de carácter tradicional, cuatro de crítico y tres de genético. Mientras que del segundo uno de carácter tradicional, quince correspondientes a crítico y dos de genético.

Las respuestas asociadas con el tipo tradicional tienen como rasgos característicos la reafirmación del orden establecido de acuerdo con el modelo de vida común y la sistematización o imitación de los modelos culturales y de vida. La respuesta de Pedro es un ejemplo de una forma tradicional de orientación hacia la vida interior y exterior:

Aceptaría la invitación me parece bien que se les proporcione enseñanza para estar dentro de la civilización, pero debe haber

respeto, ayuda y apoyo del gobierno. Considero esta una medida para evitar el abandono de tradiciones y culturas de pueblos antiguos en México respetando la integridad y el deseo de ambas (Pedro, 2019).

Lo que podemos percibir en este ejemplo es que el estudiante no sólo está respetando el orden establecido, sino que propone que es válido para los demás, pero también sistematiza e imita los modelos culturales y de vida porque menciona palabras clave como integridad, respeto ya que entiende que la tribu rarámuri es una cultura con sus propias tradiciones y resalta su validez por ser un pueblo antiguo.

De un total de 42 respuestas, 15 mostraron una orientación hacia la vida exterior de tipo crítica. Esta información se puede interpretar de dos maneras: primero, los estudiantes evitaron mostrar una postura en su papel de partícipes de esta historia, por lo que prefirieron hacer narraciones desde un posicionamiento lejano frente a la problemática. El segundo nos indica que en efecto no están de acuerdo con la estructura moral en la que se ven obligados a actuar por lo que delimitan o evitan dar su punto de vista.

El siguiente ejemplo nos indica cómo el estudiante evitó entrar en la historia como un personaje delimitando su orientación tanto interna como externa. No menciona ninguna expectativa y tampoco plantea algún tipo de obligación.

No apoyar a la Misión, el hecho de que los pueblos antiguos no necesitan que intervengamos y de todos hacer que los perjudiquen. Se deben buscar alternativas (Karla G., 2019).

A diferencia de otras respuestas relacionadas con el tipo crítico, aquí no vemos referencia explícita al pasado como ejemplo de reglas atemporales que muestran que toda intervención terminará en un resultado adverso para la comunidad rarámuri. Lo que sí vemos es la delimitación de un punto de vista propio “no necesitan que intervengamos”, pero también un alejamiento al señalar de forma ambigua que “se deben buscar alternativas”.

El caso de Isaac es otro ejemplo de una tipología crítica pero enfocado al aspecto de orientación a la vida interior:

Pues no acudiría a levantar la Misión porque no me compete. De todas formas, la decisión ya se tomó y quienes serán afectados serán los tarahumaras. Creo que hay muchos problemas en mi país más graves que se deben resolver. Sólo espero que los puedan apoyar si les van a quitar su tierra (Isaac, 2019).

La respuesta de Isaac menciona que no le interesa colaborar de ninguna manera en la historia enfocándose en el reconocimiento de otras problemáticas que considera de mayor interés. Aunado a esto concibe que su participación no tiene mayor relevancia porque como menciona la decisión ya se tomó, y aunque intuye un posible final enuncia de manera breve un posible epílogo en beneficio de los rarámuris.

El último caso que se interpretó de tipo genético tanto en el aspecto de orientación a la vida interior como exterior es el de Joyce:

Primero quisiera aclarar un punto de vista que me parece muy importante, es el hecho de un tipo de tolerancia de la especie humana, la cual me parece necesaria para la existencia humana; con esto me refiero a que al ser todos iguales (de la misma raza) debemos vivir de la misma forma, creo que esto se ha ido construyendo y hoy en día tiene un significado, pero en realidad existen más parámetros que interfieren con nuestra supervivencia, como es la región y los recursos que tenemos. Creo que cada individuo se adopta de forma diferente según sus creencias. Entonces trataría de aprender una forma de comunicarme con los habitantes del lugar y les explicaría la situación, esperaría a que den una respuesta que es sí o un no, transmitiré su decisión a mis superiores. Lo único que puedo hacer es transmitir la última palabra y espero que mis superiores respeten la decisión de la tribu porque se trata de mantener el respeto, la integridad, la tolerancia y la seguridad de la gente que ha vivido y seguirá viviendo allí. Si esto se lleva de la manera mejor posible los rarámuris verán de otra forma estas acciones, incluso podrían mostrar los mismos valores. Todo es cuestión de ser recíproco (Joyce, 2019).

Joyce inicia con la explicación de un sistema de creencias desde lo que considera una perspectiva del desarrollo común. Percibe la transformación de algunos

conceptos como el de tolerancia, entendido como factor clave para la permanencia de la humanidad. Joyce no sólo toma parte de una postura en la historia. Lo que trató de hacer es enfatizar en una conciliación a través de conceptos morales para la permanencia tanto de la tribu como de la sociedad. Equilibró los roles y posturas para fundamentar su opinión, por lo que significativamente generó una perspectiva a futuro.

4.2.2 Balance general de los resultados del Ciclo I. *La Misión*

Los resultados de este primer ciclo, lejos de ser desalentadores mostraron un panorama de cómo los estudiantes desarrollan y movilizan sus habilidades para articular las competencias específicas de la competencia narrativa en el desarrollo de su conciencia histórica. Se puede apreciar que cada una de las respuestas tienen rasgos de diferentes tipos de conciencia histórica, ya sea tradicional, ejemplar, crítico o genético, lo que hace necesario realizar un análisis más detallado y profundo de las respuestas y no sólo clasificarlas.

Como se mencionó anteriormente, no todas las respuestas se pudieron estudiar, de 42 sólo se trabajó con 29 que fueron las que cubrieron todos los criterios establecidos. Esto es relevante para el análisis pues faltó trabajar más en el reconocimiento del problema, ello implica un cuestionamiento hacia el diseño del plan de acción y al modelo de análisis e interpretación que se desarrolló con los estudiantes durante las sesiones.

El análisis de las respuestas permitió hacer una revisión del Plan de acción y replantear los instrumentos y actividades para poder promover el desarrollo de las competencias específicas y, al mismo tiempo, obtener más información que analizar.

Respecto al desarrollo de las competencias, conviene señalar que en cuanto a la experiencia es necesario apoyar más la comprensión de la transformación de los modelos culturales y las formas de vida y la aceptación de estos, pues a los jóvenes les cuesta trabajo comprender el pasado histórico para relacionarlo con su

presente. En algunos casos se pudo notar que los estudiantes observan el pasado desde la perspectiva del presente logrando identificar principalmente las diferencias en aspectos materiales como el vestido o la tecnología y presentando mayor dificultad en las creencias, valores e ideología.

También hay casos en los que el presente es experimentado como la repetición o continuación del pasado y aquí los valores, creencias e ideologías son los que aparecen, tal vez no con referencias explícitas, pero se vio en muchos casos señalamientos sobre cómo los modelos culturales y de vida se repiten, es probable que, sea más difícil identificar los cambios en estos aspectos intangibles, es decir, parece que el problema sería parecido al señalado en el párrafo anterior.

Como vimos en gran parte de las respuestas analizadas la competencia de la experiencia tiende a colocarse en las tipologías tradicional y ejemplar de Rüsen(1992). Esto lo podemos explicar si entendemos la forma en que el estudiante se ha relacionado con la historia a lo largo de su trayectoria escolar. La importancia de utilizar el filme consistió en que observara desde un punto de vista distinto una problemática sobre un acontecimiento histórico. Con base en las respuestas obtenidas se puede decir que los estudiantes desarrollan su competencia de experiencia en función de sus valores morales y reglas generales de conducta, de su realidad y las comparan con las del pasado histórico para establecer su noción temporal.

Sobre la competencia de interpretación podemos decir que fue la más complicada de valorar pues es complejo encontrar indicios de cómo dan significado histórico. Se encontraron seis casos. En gran parte de los enunciados de los estudiantes observamos que les cuesta trabajo establecer relaciones con el pasado y un significado en el presente, hay dificultades para interpretar y es necesario preguntarse cómo enseñarle que dar una opinión no es lo mismo que interpretar.

El tema de las misiones jesuitas en Sudamérica fue nuevo para los estudiantes, por lo que es necesario ofrecer explicaciones secundarias para complementar la narración de una película. Sin embargo, el problema es mayor porque, así como los estudiantes han normalizado observar el pasado como algo ajeno, lo mismo

han hecho con la información. Un error fue no orientarlos hacia un procesamiento de la información para incorporarla en explicaciones y reflexiones. Esto explica por qué existieron respuestas en las cuales no hay referencia al significado histórico de los acontecimientos. Los casos registrados se inclinan por una tipología tradicional en la cual evidencian que conciben una permanencia de los modelos culturales del pasado y del presente lo cual parece ser un punto de partida para la comprensión del pasado histórico, es decir la relevancia del pasado consiste en su permanencia o repetición.

Por otra parte, un caso cumplió con características de tipología crítica porque quebró la estructura temporal del pasado para negar la importancia del acontecimiento. Aunque sus afirmaciones tuvieron una carga ideológica más que crítica, se apega a la idea del rompimiento como estrategia. En general la competencia de interpretación es la que más trabajo cuesta desarrollar y que es importante trabajarla en nuestro plan de acción.

Por último, acerca de la competencia de orientación los jóvenes recurren en gran medida a su experiencia de vida y sus códigos morales para orientar el significado histórico, esto nos muestra la interrelación que mantienen las tres competencias. Las respuestas que se revisaron fueron diversas e interpretamos que se encontraron en tipología tradicional, crítica y genética. Lo que podemos decir de esta competencia es que los jóvenes se inclinan por orientarse en el presente refiriendo el pasado de distintas formas. Algunos mostraron su apego por el orden establecido imitando esos valores en su realidad, otros fueron en contra de las obligaciones establecidas y otros aceptaron distintos puntos de vista percibiendo el cambio y la transformación de las condiciones de permanencia. Es posible que los jóvenes recurran a su experiencia de vida y sus normas morales para compensar la falta de información y conocimiento histórico.

El análisis de resultados de este primer ciclo nos ofrece un amplio panorama respecto al desarrollo de las competencias específicas de la competencia narrativa, pero también diversas preguntas que deberíamos replantearnos en nuestro plan de acción. En primera instancia tenemos un claro horizonte de cómo

los estudiantes observan y entienden el pasado. Así como también la forma en que aplican estos conocimientos al presente, pero también se pudo observar ideologías, gustos, intereses y formas de pensar del propio estudiante que están implicadas en la forma en que experimentan modelos culturales y de vida, los interpretan y toman decisiones en la actualidad. Este análisis de información es un muestreo de cómo los estudiantes piensan el mundo que los rodea y sobre ello se debe hacer hincapié para abordar sus respuestas.

Por otra parte, este primer ciclo deja en claro que nuestro plan de acción es muy significativo en el aula con los estudiantes. La importancia de trabajar con el filme es fundamental porque fue de donde construimos la base de nuestro plan de acción. El objetivo de proyectar la película se cumplió porque los estudiantes no aprendieron Historia con el simple hecho de ver el filme, sino que ayuda a los estudiantes a tener una experiencia acerca del pasado mostrando modelos culturales y de vida ajenos, por otro lado, puede contribuir con la competencia de interpretación si se hace el énfasis necesario en la relevancia y significado de los acontecimientos que se muestran. En cuanto a la orientación, las películas pueden ayudar a comprender otros puntos de vista, el cambio y la transformación.

La actividad del relato de ficción o dilema, entendida como evaluación resultó ser muy atractiva para los estudiantes porque les permitió confrontar problemáticas, posturas y decisiones. En cierta manera los impulsó a contestar las preguntas solicitadas con mayor confianza e interés. En sus respuestas la película está presente en diferentes características: tiempo, conceptos, tradiciones, acontecimientos. De alguna forma hay una conexión entre la trama de la película y la problemática de la historia ficticia. Al contar con una experiencia parecida, les permitió tomar una postura para definir su expectativa.

4.3 Descripción del análisis del ciclo II. *En busca del padre de la patria*

Se decidió continuar con la misma idea de trabajo para la evaluación con los estudiantes en este segundo ciclo. Aunque existieron cambios en el diseño del

texto y se elaboraron preguntas con mayor detalle para que se respondieran de manera extensa. El texto tuvo por título *En busca del padre de la patria*.

A diferencia del ciclo anterior la estructura del texto se trabajó más, así como las preguntas. Realizar estos ajustes posibilitaría una mejor comprensión del problema y de las preguntas en los estudiantes, y, por lo tanto, las respuestas serían más amplias y ricas para analizarlas con mayor profundidad.

A continuación, se presenta la narración y preguntas:

Ficha semana 13 28/10-30/10/2019 1° Sesión

La siguiente actividad está diseñada para que reflexiones sobre la historia. Se te presentará un texto cuyo contenido trata sobre una situación ficticia que involucra una problemática histórica.

Lee con detenimiento el texto “En busca de un Padre de la Patria” y al finalizar responde lo que se te solicita. Al concluir, debatiremos sobre tus respuestas.

Nombre completo:

En busca de un Padre de la Patria

El gobierno mexicano está preparando una conmemoración a nivel nacional por el bicentenario de la Consumación de la Independencia. La intención es destacar la labor de los héroes de la lucha patria como Miguel Hidalgo, José María Morelos, Ignacio Allende, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Francisco Xavier Mina, Fray Servando Teresa de Mier, Vicente Guerrero, entre otros.

Sin embargo, hay un punto importante que varios historiadores han planteado al gobierno, consiste en replantear la idea sobre el Padre de la Patria. La historia oficial le ha otorgado este título a Miguel Hidalgo y Costilla por ser el iniciador de la Independencia, ya que organizó y estuvo al frente del movimiento que inició en la madrugada del 16 de septiembre de 1810.

Algunos historiadores destacan que la labor de Hidalgo fue esencial porque se atrevió a confrontar a la Corona española buscando un gobierno autónomo para la Nueva España. Su movilización cosechó importantes victorias en la zona del Bajío, por lo que otras zonas se sumaron al movimiento. Tras la captura y ejecución del Padre Hidalgo, el movimiento insurgente siguió en pie de lucha hasta conseguir la Independencia en septiembre de 1821. No obstante, otros no comparten esta postura.

Otros refieren que José María Morelos y Pavón debería ser reconocido con ese título, debido a que en su ideario político *Sentimientos de la Nación* se plantea la idea de formar una nación independiente. De hecho, estos historiadores defienden a Morelos como el verdadero Padre de la Patria porque organizó adecuadamente el movimiento insurgente ganando notables batallas militares en el sur gracias a su astucia político-militar.

Por otro lado, un puñado de historiadores más conservadores consideran que Agustín de Iturbide merece llevar ese título honorífico porque fue el artífice de la Consumación de la Independencia como queda constatado en los Tratados de Córdoba de 1821. Defienden la postura de que Iturbide es el verdadero Padre de la Patria porque en la práctica él fue quien hizo posible la Consumación. Por lo cual, señalan, la historia no debería enjuiciar a Iturbide como un villano.

Existe un último grupo más radical que rechaza la idea de tener un Padre de la Patria porque ninguno de los anteriores propuso un proyecto político claro que pusiera las bases de una organización política como nación independiente. Lo cual llevó a una lucha de poder entre dos facciones (liberal y conservadora) que duró hasta la década de los años sesenta con el triunfo de los liberales y las leyes de Reforma. Algunos de sus postulados sostienen que Hidalgo encabezó una rebelión sin objetivos claros, mientras que Morelos nunca tuvo noción de cómo constituir una nueva nación, por último, Iturbide, sin un proyecto político bien definido, no supo lidiar con las diversas facciones de poder, llevando consigo al derrumbamiento de su Imperio en 1822.

Ante esta situación contesta las siguientes preguntas desde tu punto de vista. Recuerda que no existe una respuesta correcta o incorrecta. Se trata de que expongas una opinión argumentando tus motivos. Por favor evita las respuestas cortas.

5. ¿Por qué es importante mantener la figura del Padre de la Patria para todas las generaciones? Explica

6. ¿A qué crees que se deba esta diversidad de miradas entre los historiadores sobre el Padre de la Patria?

7. Imagina que tú eres parte de ese debate con los historiadores. ¿Qué dirías al respecto? ¿Defenderías la figura de Hidalgo? ¿Propondrías a Morelos o Iturbide? O ¿Rechazarías la idea de tener un Padre de la Patria? Explica tu respuesta

8. Siguiendo este mismo escenario, supongamos que está por suceder la conmemoración sobre el bicentenario de la Consumación de la independencia. Tu propuesta fue la que convenció a los historiadores y el gobierno ha decidido tomarla en cuenta ¿Qué impacto esperarías que tuviera en la sociedad mexicana? Explícalo abiertamente

La historia ficticia que se planteó de la misma forma que la anterior está ambientada en la época actual y retoma elementos reales planteando un problema

plausible. La conexión que existe entre la historia ficticia y la película de *Morelos* (2012) sigue el proceso histórico conocido como la independencia de México. El relato que se construyó planteó una problemática que es interesante y a su vez genera una reflexión sobre el pasado. El relato pone en duda el título que le ha dado la historia oficial a Miguel Hidalgo y Costilla como el padre de la patria. La idea era que los estudiantes mostraran su posicionamiento y lo que piensan al respecto después de conocer el proceso histórico y haber visto el filme.

Las preguntas que se plantearon para los estudiantes fueron las siguientes:

¿Por qué es importante mantener la figura del Padre de la Patria para todas las generaciones? Explica

El propósito de esta pregunta era que los estudiantes pudieran explicar cómo se concibe el título del padre de la patria. Entendiendo que esto lo han visto en su trayectoria académica, incluso han normalizado este tema. Esta pregunta está relacionada con la competencia de la experiencia.

Es importante señalar que la redacción de la pregunta puede anticipar una respuesta, pues los estudiantes podrían pensar que es importante esta figura y que la discusión se centra sólo en defenderla o quién debe ocuparla. La redacción y revisión de las preguntas que se plantean a los estudiantes se considera un aspecto relevante que los profesores tenemos de desarrollar.

¿A qué crees que se deba esta diversidad de miradas entre los historiadores sobre el Padre de la Patria?

En esta interrogante se solicita a los estudiantes que comiencen a problematizar la figura del padre de la patria. Con base en la pregunta anterior, los estudiantes deben explicar los motivos que hay para poner en duda esto, pero también para que tomen un posicionamiento al respecto. Esta pregunta está relacionada con la competencia de interpretación.

Imagina que tú eres parte de ese debate con los historiadores. ¿Qué dirías al respecto? ¿Defenderías la figura de Hidalgo? ¿Propondrías a Morelos o Iturbide? O ¿Rechazarías la idea de tener un Padre de la Patria? Explica tu respuesta

Esta pregunta solicita al estudiante tomar un posicionamiento al respecto reflexionando el pasado y hacer un argumento de carácter histórico. La pregunta estaba relacionada con la competencia específica de interpretación y de orientación.

Siguiendo este mismo escenario, supongamos que está por suceder la conmemoración sobre el bicentenario de la Consumación de la independencia. Tu propuesta fue la que convenció a los historiadores y el gobierno ha decidido tomarla en cuenta ¿Qué impacto esperarías que tuviera en la sociedad mexicana? Explícalo abiertamente

Finalmente, se le pide al estudiante que muestre una expectativa de lo que puede suceder después de haber tomado una posición. Esta pregunta busca que muestre cómo relación a sus valores éticos con su experiencia de vida, ya que de ahí parte su interpretación para proyectar un posible futuro. Esta última interrogante está relacionada con la competencia de orientación.

4.3.1 Resultados de las respuestas obtenidas del texto *En busca del padre de la patria*

La evaluación y análisis de los resultados se hizo de forma parecida a la del ciclo anterior debido a que se utilizó el mismo instrumento que ya se explicó. Lo que cambió fue que las preguntas fueron planteadas de forma distinta con el objetivo de que los estudiantes dieran respuestas puntuales, pero más amplias. Las preguntas están diseñadas para que los jóvenes expliquen cómo actuarían, aunque se les dan diferentes opciones o perspectivas.

A partir de analizar las respuestas de los estudiantes con el instrumento, encontramos los siguientes resultados.

C.E.	Aspectos	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Experiencia	Experiencia del tiempo	10	5	0	12
	Relación con razonamiento moral	9	7	0	10
	Relación con los valores morales	9	7	0	4
Interpretación	Formas de significación histórica	15	0	0	14
Orientación	Orientación a la vida interior	5	5	0	13
	Orientación a la vida exterior	5	5	0	5

A continuación, se hace un análisis detallado.

I. Competencia de experiencia

En este rubro se consideraron tres aspectos: a) experiencia del tiempo, b) relación con los valores morales, y c) relación con el razonamiento moral. Para el caso de la experiencia del tiempo, veintisiete respuestas la evidencian. De esas, diez presentan más rasgos del tipo tradicional, cinco de ejemplar y doce de genética.

Las de tipo tradicional se caracterizan por que los estudiantes mantienen el relato de la conformación nacional y del padre de la patria, repitiendo el modelo cultural que se tiene de Hidalgo por ser el iniciador de la Independencia, y por consecuencia el padre de la nación de manera obligatoria. Un ejemplo de esto es Eduardo quien contestó la pregunta uno de la siguiente forma:

Es importante [el padre de la patria] ya que éste dio las bases para lograr la independencia y la constitución para hacernos una nación independiente a lo largo de dos siglos (Eduardo, 2019).

La respuesta de Eduardo tiene una temporalidad en la que el presente requiere de los valores y modelos del pasado. Repite el modelo cultural que se tiene acerca de

Miguel Hidalgo e incluso menciona aspectos como “la constitución”. Lo que hay que tener en cuenta es cómo entiende este modelo y lo internaliza para su forma de vida. Su explicación parte del discurso nacionalista de la historia mexicana.

En cuanto a las respuestas que tienen rasgos de carácter ejemplar, se puede decir que éstas tienen en común que mantienen una estructura tradicional, pero agregan una variedad de casos representativos de reglas generales de conducta. Un ejemplo representativo de esto es el de Valeria quien menciona:

El padre de la patria nos ha permitido conformar nuestro país como libre. Es importante para recordar que todo empieza con un hombre inspirador que siempre busca algo mejor. Hidalgo quiso cambiar las cosas para que tuviéramos un país libre de otra nación y poner marcha a la libertad. El país le ha reconocido [a Hidalgo] como tal porque a lo largo de los años se demostró que su heroísmo fue morir por la independencia y por sus ideales, pero gracias a ello hoy en día somos libres e independientes (Valeria, 2019).

Valeria expone un caso representativo que favorece reglas generales de conducta “todo empieza con un hombre inspirador que siempre busca algo mejor”. Esta frase resalta la influencia que tiene la visión nacionalista del pasado no sólo en la historia escolar, sino en la cultura popular, como las películas, que suelen estar centradas en las acciones de una persona como las que detonan grandes cambios. Tampoco se puede pasar por alto la afirmación “un hombre inspirador” pues las luchas por el reconocimiento de la equidad de género y el alto a la violencia hacen al menos preguntarse por qué usó la palabra hombre y no persona. Por otra parte, deja entre ver que gracias a Hidalgo se logró la Independencia por lo que demuestra una concepción clara en el que el hombre condiciona la temporalidad. Considero que Valeria reafirma el valor del personaje de un Hidalgo investido de heroísmo nacionalista que se tiene en nuestra historia.

Las respuestas que se agruparon dentro de la tipología genética muestran que los estudiantes comprenden que existe una transformación de los modelos culturales y de vida que son ajenos a los propios en la actualidad, es decir, comprenden que hay una temporalidad que separa al pasado del presente ya que el modelo cultural ha sido transformado, por lo que en vez de hacer un rompimiento con el pasado se

asume la posición de aceptar y comprender dichas diferencias y transformaciones para explicar y tomar decisiones en el presente. Un ejemplo de tipología genética es el de Naomí:

Honestamente no considero que sea esencial tener dicha figura, sino saber que la independencia pudo llevarse a cabo gracias al esfuerzo realizado por años. La figura [el padre de la patria] es una consecuencia que dejó la independencia de nuestro país porque se convirtió en un México libre y autónomo. Pudieron haber sido muchas razones para darle ese lugar a Hidalgo, pero lo importante es que el padre de la patria fue producto de un México independiente que buscó enaltecer a sus héroes que lucharon. Han sido doscientos años en el que todos reconocemos a un padre de la patria y es Hidalgo. Yo no estoy de acuerdo que exista porque como dije antes fue un esfuerzo por años y de muchas personas. Hoy en día podemos pensar que sigue habiendo un padre de la patria y que puede seguir siendo Hidalgo, pero creo que esa forma de pensar ha cambiado porque se ha visto que hay más personajes involucrados y que hicieron cosas de mayor importante que éste [Hidalgo] (Naomí, 2019).

Naomí hace una explicación de lo que ha representado el padre de la patria a lo largo de dos siglos. En efecto comprende la transformación de los modelos culturales entre el pasado y el presente al señalar que “...lo importante es que el padre de la patria fue producto de un México independiente que buscó enaltecer a sus héroes que lucharon...”. Aunque no está de acuerdo con la existencia de un padre de la patria, podemos ver que no sólo se opone a la figura, no usa la crítica como estrategia, sino que busca comprender las razones por las que existe esta figura, su significado y lo incluye en su modelo cultural y de vida.

Respecto al criterio de razonamiento moral y relación con los valores morales se recogió un total de 26 respuestas. La relación con los valores morales analiza si el estudiante asemeja su discurso con los valores morales que entiende y los compara con los que conoce, en el segundo, de relación con el razonamiento moral, valida la aceptación de los valores morales que dan sentido a su realidad. Nueve de ellas correspondieron a tipología tradicional, siete a ejemplar y diez a genética.

Las de tipo tradicional se destacan porque validan la moralidad incuestionable del orden establecido y le dan un carácter obligatorio, pero también dan razón a los valores morales, estableciendo un consenso sobre las cuestiones morales. Para entender cómo está compuesto revisemos el ejemplo de Karla:

Porque [el padre de la patria] es o fue la persona que nos dio libertad, es importante que se inculque porque es fundamental para la historia de nuestro país como cultura general cómo es que de una colonia europea pasamos a ser un país independiente. Eso no se tiene que olvidar porque como mexicanos debemos ser conscientes de ello para que nos haga mejor como personas mexicanas que somos (Karla, 2019).

La respuesta de Karla es un buen ejemplo para explicar la permanencia de los criterios de relación con los valores morales y relación con el razonamiento moral. En el primer enunciado de Karla se observa el primer criterio. Lo que hace es repetir el modelo cultural establecido, lo justifica y lo acepta. Sin embargo, continúa su explicación sobre la importancia de mantener viva esta figura exponiendo sus motivos, por lo que da razón a los valores morales sobre la existencia del padre de la patria del orden cultural establecido y los adopta a su forma de vida. No debate cuestiones morales porque ya los está validando y los acepta como propios de su realidad. Por esa razón es que la respuesta de Karla responde a ambos criterios.

Las respuestas que correspondieron a la tipología ejemplar se caracterizan porque en cuanto al criterio de la relación con los valores morales la moralidad que evidencian es un reflejo de la generalidad de la obligación de los valores y de los sistemas de valores. Mientras que en el criterio de relación con el razonamiento moral se interpretó que existe un argumento que muestra una generalización acorde a regularidades y principios. Un ejemplo de tipología ejemplar es la respuesta de Montserrat:

El padre de la patria es el reflejo del verdadero mexicano. Un hombre honesto, justo, emblemático, participe de su comunidad y que de todo por su país. Gracias a eso todos tenemos mejores vidas ya que luchar en la independencia trajo tranquilidad, estabilidad y mejoramiento. Por ejemplo, se acabó con la esclavitud y eso fue muy

importante porque dejaron de ser esclavizados muchas personas, pero lo más importante fue la libertad que alcanzamos y desde ese momento seguimos siendo libres hasta ahora (Montserrat, 2019).

La respuesta que nos brinda Montserrat es una explicación de lo favorecedor que ha sido contar con un padre de la patria en nuestro país. Aunque su discurso tiene matices de la historia oficial y que disgregan del acontecimiento histórico nos muestra elementos muy importantes. Es un buen ejemplo de que los tipos de conciencia histórica son una guía u orientación para comprender la forma en que las personas se orientan en el presente a partir del modo específico en que perciben el pasado. La moralidad de Montserrat generaliza el sistema de valores que representa la idea del padre de la patria. Por ello enuncia "...es el reflejo del verdadero mexicano. Un hombre honesto, justo, emblemático, partícipe de su comunidad y que dé todo por su país", no es sólo una permanencia del pasado, sino una generalización en función de los principios morales que presentó desde una perspectiva moral. También destaca el uso que hace de algunos datos como soporte de su argumentación, tal es el caso de la esclavitud.

Con respecto a la tipología genética las respuestas temporalizan la moralidad, es decir, comprenden que los valores y modelos culturales cambian y buscan comprenderlos. Mientras que en el razonamiento moral los estudiantes demostraron comprensión de que el cambio temporal es factor decisivo que da validez a los valores morales.

La respuesta de Isaac es un ejemplo de relación con los valores morales y con el razonamiento moral de tipo genético:

[El padre de la patria] es importante en nuestra nación porque fue símbolo de nuestra historia. El padre de la patria es el estandarte de los héroes patrios. Como pasa en otros países que tienen a sus héroes, pero uno es más importante que los demás como [George] Washington en el país vecino. Ese padre de la patria es el modelo a seguir y está por encima de los demás héroes porque posee formas o cualidades que nos hacen querer ser así. Pero para entender qué es un padre de la patria se debe saber una cadena de acontecimientos que han ido construyendo a este personaje, puesto

que es un elemento simbólico del discurso nacionalista de los gobiernos para hacer que el pueblo sea fiel al país intentando seguir ese modelo del padre de la patria para ser personas buenas y generosas (Isaac, 2019).

La respuesta de Isaac concibe la historicidad del ideal del padre de la patria. En su respuesta podemos encontrar que los matices que han ido conformando este ideal se han convertido en una condición de moralidad de nuestra realidad. Comprende el sentido de tener un padre de la patria en la actualidad relacionándolo con el pasado histórico para su explicación. Además de comparar este modelo similar con el de otra nación. Isaac demuestra que el cambio temporal es una premisa para validar los valores morales que permanecen en nuestro presente. Por un lado, explica las condiciones morales implicadas en la creación de la figura del padre de la patria, lo relaciona con los héroes nacionales y explica su sentido, pero por otro expone los valores morales que permanecen en la actualidad porque el sentido de su existencia se mantiene.

II. Competencia de interpretación

Para la competencia de interpretación histórica se tomó como criterio el análisis de las formas de significación histórica de los estudiantes. Trabajamos con las respuestas a la cuarta pregunta de la actividad porque se enfoca en esta competencia. En el criterio de formas de significación histórica encontramos veintinueve respuestas. Quince presentan rasgos de tipo tradicional y catorce de genética.

Las de tipo tradicional se caracterizan porque los estudiantes se orientan a la permanencia de los modelos culturales y de vida, un ejemplo de esto es el caso de Pedro que en la cuarta pregunta responde:

Yo propondría a Hidalgo ya que él fue el iniciador del movimiento por lo que es el verdadero padre [de la patria], gracias a él nació ese movimiento que duró once años y culminó con la libertad del país, mientras que otros sólo fueron partícipes de ese movimiento. Sin

Hidalgo la independencia no se habría logrado porque fue quién vio un nuevo camino que seguir (Pedro, 2019).

Pedro opta por la permanencia del modelo cultural que representa la tradición nacionalista sobre la independencia de México y le da relevancia en el presente. El enunciado contiene una idea respecto al orden establecido de la historia nacional. No entra de lleno a debatir sobre las cualidades de Hidalgo o a la idea de un país que no existía en aquel momento, sólo se refiere que por ser el iniciador del movimiento insurgente debería llevar ese título.

Encontramos que en las respuestas que se interpretaron de tipología genética existe un argumento histórico sobre el cambio de los modelos culturales y de vida para mantener su permanencia. La respuesta de Evelyn se interpretó de tipología genética:

Yo rechazo la idea de seguir contando con un padre de la patria, porque varios personajes participaron y tuvieron un papel muy importante no sólo Hidalgo, Morelos o Iturbide, sino indígenas, campesinos, criollos, militares, hacendados que participaron en esta lucha. Tener la figura del padre de la patria es sólo reconocer individualidades y desconocer a la mayoría. Me parece que el único fin que ha tenido el padre de la patria en todo este tiempo es identificarse con México representando ideales de héroes para que las personas se sientan patriotas y nacionalizadas. También considero que la comunidad necesita creer en algo más grande que ellos mismos y por eso necesita una idea, un héroe para saber que puede aspirar a ser como él. Tal vez sea una forma para que la sociedad conozca su historia más a fondo llena de héroes y villanos, pero dejemos en claro que el padre de la patria es un estereotipo de perfección para hacernos sentir orgullosos de nuestro país y así conocer nuestra historia (Evelyn, 2019).

La respuesta de Evelyn reconoce la importancia o el significado que tiene la existencia de la idea de padre de la patria, posteriormente hace una réplica sobre dicho título y lo califica como individualista, pues desde su punto de vista ha dejado a otros agentes fuera, por último, expone el sentido del padre de la patria a lo largo de estos años. La interpretación que hace del pasado no se limita al proceso de independencia sino de la figura y el sentido que tiene en diferentes

momentos del pasado su existencia. La decisión que toma Evelyn en negarse a tener un padre de la patria podría interpretarse como un rompimiento o negación de los valores morales del pasado, pero ya que analiza su importancia y razones para existir, pero acepta el sentido que tiene el padre de la patria para la sociedad mexicana.

III. Competencia de orientación

Para analizar las respuestas relacionadas con esta competencia específica, usamos los criterios de orientación hacia la vida interior y orientación hacia la vida exterior. Se encontraron veintitrés respuestas, cinco fueron de carácter tradicional, cinco de ejemplar y trece de genética.

Las respuestas que asocié con el tipo tradicional tienen como rasgos característicos la reafirmación del orden establecido de acuerdo con el modelo de vida común y la sistematización o imitación de los modelos culturales y de vida. La respuesta de Dibenhi es un ejemplo de una forma tradicional de orientación hacia la vida interior y exterior.

Espero que la sociedad considere mi idea porque los tres [Hidalgo, Morelos e Iturbide] ayudaron a alcanzar la independencia, por etapas, pero lo hicieron. Hidalgo la inició, Morelos la organizó e Iturbide la acabó. Los tres merecen ser nombrados padres de la patria sin alguna duda. Espero que la gente reconozca la importancia de estos y los trate como padres de la patria por sus aportaciones (Dibenhi, 2019).

La respuesta de Dibenhi mantiene el relato nacionalista respecto al padre de la patria y acerca del proceso de independencia pues lo divide en tres episodios continuados de un mismo movimiento con los mismos objetivos y características. Dibenhi da por entendido la existencia del padre de la patria, la cual no discute, deja en claro que el padre de la patria debe seguir existiendo y lo extiende a otros personajes como Morelos e Iturbide, quienes también deben ser considerados como padres de la patria por sus acciones en la lucha de independencia.

Respecto a las cinco respuestas de tipología ejemplar se notó que identifican en el pasado reglas y principios generales proporcionados por los sistemas de valores vigentes, por lo tanto, sus decisiones en el presente y expectativas de futuro se relacionan con estas reglas generales. Eduardo es un ejemplo de ambos criterios de orientación:

Que la sociedad entienda que Morelos debe ser considerado padre de la patria porque él dio las bases para la realización de la constitución y esto es la que nos rige como sociedad y nación ahora. Fue el que quiso que nuestro país se convirtiera en una nación libre y ese es mi principal argumento de porque elegí a Morelos ya que él es el verdadero padre. Como su nombre lo dice ser padre es engendrar un país que se desarrolle como verdadera nación. Gracias a que Morelos tomó el mando las cosas cambiaron y el movimiento dio un giro inesperado, sin él nadie habría tomado en cuenta el movimiento y quizás seguiríamos siendo colonia. Morelos debería ser reconocido como el verdadero padre por la sociedad y que se enseñe a las futuras generaciones quien fue Morelos para se les enseñe sus ideales y motivos de lucha para que hagan conciencia. Sé que con mi idea habría ciertas discrepancias, pero creo que debe dejar de considerar a Hidalgo como el padre de la patria porque no fue así (Eduardo, 2019).

La respuesta que obtuvimos de Eduardo expone que Morelos fue una figura vital para lograr la constitución que existe en la actualidad, un elemento importante porque involucra el pasado con el presente, pero también lo hace con el futuro al momento que carga su expectativa en que se reconozca a Morelos como padre de la patria porque gracias a su labor existe la libertad y la autonomía de un país. Aunque Eduardo cuestiona la figura de Hidalgo, no lo hace con la idea de padre de la patria, razón por la que se le identifica con el tipo ejemplar, pues la figura del héroe, del padre es tomada como una regularidad y principio. Respecto a la orientación hacia la vida interior se notó que hay relación de conceptos con reglas generales como lo es libertad y constitución, motivaciones e ideales con conciencia social. Eduardo expone sus motivos, muchos de ellos muestran las acciones de Morelos en el movimiento insurgente como notables y heroicas, que pusieron rumbo a la consumación de independencia, también es importante

preguntarse por el impacto que la película tuvo en el estudiante puesto que la mayoría de los aspectos que destaca de Morelos, se muestran en ella.

La última respuesta que se pone como ejemplo es de carácter genético. Como se dijo anteriormente, fueron trece respuestas correspondientes a esta tipología. A diferencia de las anteriores, presentaron aspectos de orientación hacia la vida exterior pero no todas hicieron lo propio en la orientación hacia la vida interior. De las trece, sólo cinco mostraron ambas. Se entiende que la orientación hacia la vida exterior de tipo genética es cuando hay un reconocimiento de distintos puntos de vista desde distintas perspectivas de desarrollo común. Mientras que la orientación hacia la vida interior es cuando hay noción del cambio y transformación de los conceptos propios.

Diana se encuentra en los cinco que mostraron los dos tipos de orientación:

Que la gente entienda que más que rechazar sería mejor utilizar aquel movimiento como una identidad nacional sin la idea de los héroes ni villanos, porque la independencia fue un proceso largo y en ese lapso participaron varios personajes. No sólo Hidalgo, Morelos o Iturbide participaron. Esperaría que la gente comprenda esta forma de ver la independencia. No espero que se cambie lo que se piensa acerca del padre de la patria porque es como quitar un poder simbólico a la nación y que mucha gente lo reconoce, pero sí que se razone y se analice que no es una persona, sino varias, de muchos años y de muchos cambios. Quizás si la gente entienda esto pueda agregar más personajes importantes como padres de la patria como Juárez, Madero, Cárdenas o simplemente dejar de pensar en el padre de la patria porque todos han contribuido con su grano de arena para que este país sea una nación libre (Diana, 2019).

La respuesta que brindó Diana es un ejemplo muy claro para poder explicar cómo se constituye la orientación. En primera instancia se puede decir propone entender la independencia como un proceso histórico. Podemos ver que Diana genera una orientación exterior porque parte de distintas perspectivas sobre cómo poder ver la figura del padre de la patria. No espera que se deseche esta figura, sino que se entienda a través de la comprensión del proceso histórico que hay más personas que participaron y que son importantes. Explica que este modelo puede ser

transformado porque a lo largo de estos años la figura del padre de la patria se ha moldeado de alguna forma que ha perdurado hasta nuestros días. Esto no es más que una orientación hacia la vida interior porque entiende el cambio y la continuidad del concepto equilibrando el papel de cada perspectiva. Como bien se menciona en su respuesta, el papel del padre de la patria lo pueden ocupar personajes históricos que no participaron en la lucha insurgente pero que han sido parte de la conformación de la nación que actualmente tenemos.

4.3.2. Balance general de los resultados del Ciclo II. *Morelos*.

En este segundo ciclo pudimos comprobar cómo los estudiantes desarrollan las competencias específicas de la competencia narrativa y, por lo tanto, de la conciencia histórica. A diferencia del anterior, las respuestas ofrecieron relatos más desarrollados con una estructura más organizada para responder las preguntas solicitadas.

De un total de 39 respuestas, 36 presentaron al menos algún elemento para su evaluación y análisis lo cual es un avance entre un ciclo y otro. Para este segundo ciclo se trabajó mucho en el reconocimiento del problema del plan de acción. Lo que se buscó fue justamente que los estudiantes pudieran ofrecer respuestas más detalladas para poder analizar las contribuciones del plan de acción al desarrollo de las competencias narrativas.

El plan de acción de este segundo ciclo fue muy favorecedor en primera instancia porque se trabajó con un proceso histórico más cercano o familiar para los jóvenes. El proceso de independencia es un tema que han conocido a lo largo de su trayectoria académica. Este puede ser un factor que permitió que los jóvenes se mostraran más dispuestos a participar en la clase.

El relato ficticio fue más atractivo para los jóvenes, lo que posiblemente se deba a que se sintieron más identificados con el papel que jugaban en él o porque se les daban más opciones y posturas, y más espacio para argumentar sus respuestas. Por otro lado, la trama de la película resultó más atractiva y al ser más cercana al

tipo de narrativas cinematográficas al que están acostumbrados, podemos suponer que también fue un factor de interés y participación en toda la actividad.

En general, en el segundo ciclo se obtuvieron más respuestas relacionadas con el tipo genético de la conciencia histórica, lo que no necesariamente significa un resultado positivo o una demostración de efectividad del plan de acción, sino que se pueden buscar pistas respecto a las razones por las que se dio este resultado para seguir haciendo implementaciones similares combinando diversos factores.

Tampoco debemos descartar las respuestas relacionadas con los otros tipos de conciencia histórica, porque su amplitud también habla de un avance en su disposición para argumentar sus posturas.

A través de las respuestas que obtuvimos se puede decir que los jóvenes tienen una mejor comprensión de la competencia de la experiencia histórica. La mayor parte se colocó entre la tipología tradicional y genética de Rüsen (1992). Entendiendo que el estudiante se remite a su experiencia escolar para referirse al proceso histórico para enfrentar distintos puntos de vista sobre la problemática planteada, pero también a su experiencia de vida, podemos decir que es la forma en que se aglutina una variedad de respuestas sobre todo de dos vertientes que fueron las de tipo tradicional y genética.

La importancia de utilizar el filme fue que los estudiantes pudieran observar y analizar una forma de narrar la historia. La película de *Morelos* (2012) ofrece una visión de la Historia de héroes y villanos que ofrece el discurso nacionalista de la historia. La trama de la película que a su vez fue histórica, nacionalista y política, también ofreció drama y romance lo cual hizo que los estudiantes sintieran mayor empatía y emociones positivas respecto a la película, la trama y el personaje. Con base en las respuestas obtenidas, se puede decir lo mismo que en el ciclo anterior, los estudiantes desarrollan su competencia de experiencia en función de sus valores morales y reglas generales de conducta de su realidad y las comparan con las del pasado histórico para establecer su noción temporal. Esto hace necesario realizar análisis que no impliquen saltos temporales tan grandes para

que los estudiantes puedan apreciar el cambio y la continuidad y los usen para interpretar las situaciones del presente.

Sobre la competencia de interpretación, hay evidencia de la comprensión del significado histórico del pasado. Esto tiene que ver con un mayor panorama y conocimiento del proceso histórico, lo que les permite hacer conexiones temporales e interpretar el significado histórico, un ejemplo son los casos que analizaron la idea del padre de la patria desde su historicidad.

Aunque el proceso de independencia está muy marcado en el presente de los estudiantes y eso puede facilitar la comprensión de los sucesos históricos, es posible que las actividades que se realizaron en clase enriquecieran los conocimientos y la comprensión de la transformación de los modelos culturales y de vida. En el caso de las respuestas que se ubican en los tipos tradicional o ejemplar, puedo señalar que es necesario indagar más respecto a la relación entre los valores morales de los estudiantes y la validación que hacen de los modelos culturales y de vida del orden establecido y en la necesidad de asegurar su permanencia.

Sobre la última competencia, la orientación histórica, las respuestas que se revisaron se encontraron en una tipología tradicional, ejemplar y genética. Algunos mostraron su apego a un modelo de vida que además consideran válido para todos, otros relacionaron situaciones o conceptos a reglas generales, mientras que los demás aceptaron distintos puntos de vista percibiendo el cambio y la transformación de las condiciones. Es aquí donde se puede entender que los jóvenes no exceden el uso de su experiencia de vida y sus normas morales para orientar el significado histórico, sino que son los ejes por los cuales conducen el significado histórico para generar expectativas a futuro.

Durante el análisis de resultados de este segundo ciclo se pudo plantear mejor el plan de acción y se resolvieron las cuestiones que se notaron en el ciclo anterior como lo fue el uso del tiempo, una edición más reducida de la película, una exposición más clara del contenido histórico, una participación más activa de los estudiantes y un texto mucho más preciso en las preguntas fueron parte

fundamental de este cambio. Aunque se siguen presentando preguntas que deben plantearse en el plan de acción, hay una mejor claridad del horizonte sobre cómo los estudiantes observan y entienden el pasado, pero sobre todo nos deja en claro cómo los estudiantes están desarrollando sus competencias específicas de la competencia narrativa. La aproximación al desarrollo de la conciencia histórica a partir de estos tres elementos favorece el diseño de actividades de aprendizaje, su implementación y análisis.

4.4. Recuento del capítulo

Este capítulo se centró en la estrategia metodológica de la presente investigación. Al principio se explican las características de la tradición de investigación cualitativa seleccionada, la investigación-acción. Como se puede apreciar, el uso de la I-A no sólo posibilitó la reflexión, los cambios y modificaciones orientados al logro del propósito, sino que lo puso al centro. Consideramos que este método es pertinente para realizar los trabajos de grado de MADEMS y en general para que el profesor pueda continuar con su labor de investigación en el aula.

Uno de los principales aportes de las películas a la propuesta, tiene que ver con la competencia de experiencia histórica, que, como ya se explicó y ejemplificó a lo largo de esta tesis, no significa que los jóvenes revivan el pasado o vean cómo fueron las cosas sino de poder rescatar la calidad temporal del pasado al diferenciarlo del presente, esto se logró en primer lugar a través de factores materiales como la vestimenta o la tecnología, pero también en la comparación que hacen los estudiantes respecto a los valores morales y las formas de vida o modelos culturales.

Finalmente, a lo largo del capítulo se puede apreciar la reflexión y el intento por diseñar actividades que se orientan a enseñar y a reconocer que las películas son realizadas por personas en un momento determinado y que deben ser analizadas a partir de ello. También se apreció que esto no se aprende con una sola actividad y que es importante que el profesor modele, por medio de explicaciones la forma

en que se puede hacer el análisis de la película, no sólo con un producto que entretiene y enseña sobre el pasado, sino como una narración con la que podemos discutir.

Discusión final

En el primer capítulo de la tesis se hizo un análisis de la conciencia histórica como categoría y habilidad o competencia es decir como una forma de comprender y establecer relaciones temporales que se pueden desarrollar en el aula para hacerla más compleja. Ya que no es la intención resumir lo ya dicho, en esta discusión finales queremos señalar que esta categoría es amplia y compleja por lo que no es de extrañar que existan pocas propuestas de enseñanza bien aterrizadas al aula.

Ante esta complejidad, la decisión que tomamos para esta investigación fue, partir de un conocimiento de la categoría y sus elementos y pensar cuáles podrían relacionarse con los usos públicos del pasado. Por ello, seleccionamos las competencias específicas de la competencia narrativa que es la expresión de la conciencia histórica.

La experiencia, interpretación y orientación históricas entendidas como competencias específicas, aportaron más elementos a la discusión teórica respecto a la conciencia histórica porque permitieron comprender mejor la categoría y la forma en que se articula la narración. Por otro lado, aportan más claridad respecto a la forma en que se pueden diseñar actividades enfocadas a su desarrollo.

Consideramos que el desarrollo de estas competencias específicas hace más aportes a la vida cotidiana de los jóvenes, es decir, rebasa el ámbito académico y escolar al permitirles tener experiencias, interpretar situaciones y tomar decisiones orientadas a una expectativa de futuro en cualquier ámbito de su vida. Un buen ejemplo sería la discusión que los jóvenes pueden establecer con los usos públicos del pasado no sólo respecto a acontecimientos específicos sino en cuanto al pasado mismo y las ideas que sobre él existen como que las tradiciones se deben mantener inamovibles o que se deben mantener sólo por el hecho de ser una tradición o aceptar injusticias porque el pasado se repite y así son las cosas.

En cuanto al cine como recurso didáctico para el desarrollo de la conciencia histórica, es importante que los profesores conozcamos la discusión respecto a la relación entre cine e historia y que tengamos un posicionamiento claro respecto a lo que queremos hacer con los estudiantes, no es lo mismo usar una película como fuente histórica, que como ilustración de un tema o para el desarrollo de la conciencia histórica. Por otro lado, es necesario que en cualquier caso se conozcan las características del filme que se usa, no sólo los datos sino las discusiones respecto a su contenido, las posibles imprecisiones, los posibles intereses en torno a su producción. Además, es necesario comprender el cine como un uso público del pasado pues, los jóvenes no ven películas sólo en la clase sino en su vida cotidiana y se debe considerar el papel que están desempeñando en la forma en que desarrollan su conciencia histórica y su sentido de identidad.

En cuanto a los aportes para el uso del cine en las aulas, en el capítulo dos también mostramos que existen una buena cantidad de propuestas didácticas de cómo utilizar el cine para obtener un mayor aprovechamiento de esta herramienta didáctica dentro del aula. Algunos trabajos recientes han hecho propuestas pedagógicas relevantes para la utilización del cine en la enseñanza de la historia moderna, otros estudios han trabajado el cine como secuencia didáctica, análisis de fuente y memoria.

Sin embargo, los estudios que han relacionado la conciencia histórica con el cine son muy pocos. Las investigaciones históricas sobre el análisis de la conciencia histórica rinden cuenta que ésta es estimulada e influenciada por las experiencias del presente, por lo que cada individuo genera una conciencia histórica diferente. La influencia del presente sobre los significados que otorga la conciencia histórica complejiza el análisis de sus manifestaciones, no son simplemente expresiones históricas, sino más bien espacios complejos, variados y diferenciados.

En el capítulo tres señalamos los aportes de la investigación-acción a la enseñanza de la historia. Consideramos que son muy relevantes en cuanto a los nuevos horizontes de la didáctica de la historia, tanto los que se pueden atender

con el uso de este método como los nuevos que se pueden descubrir, además de los innumerables beneficios que se derivan para la práctica docente.

La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación de continua búsqueda. Es por ello que resulta fundamental comprender el oficio del docente y todo lo que este conlleva: la reflexión y las técnicas didácticas en el análisis de experiencias obtenidas como compuesto esencial de lo que es la actividad educativa. Lo que nos ofreció la I-A en esta investigación no fue tanto su contribución a la resolución de problemas, sino la exploración reflexiva que el docente hace de su práctica profesional y el análisis de las capacidades del docente para planificar sus clases introduciendo mejoras.

En cuanto a la planificación de actividades enfocadas al desarrollo de las competencias específicas usando el cine como principal recurso, podemos decir que es importante considerar que el filme por sí mismo no es un recurso, para darle tal calidad debemos acompañarlo de ejercicios de reflexión, por ello el modelado respecto a cómo dialogar con la película, entendiéndola como una interpretación sobre el pasado hecha en un momento y por un grupo humano particular. Este es un punto central, pues no se puede esperar que los estudiantes sepan hacerlo o lo aprendan con una sola actividad.

Desde un principio se decidió que los jóvenes disfrutaran de la película, por ese motivo se editó para que pudieran comprenderla de principio a fin dentro del tiempo de clase. Consideramos que fue una muy buena opción hacerlo de esta manera porque experimentaron emociones, ideas, risas, atención, que al final disfrutaron. Durante el primer ciclo se encontró que la mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados con las actividades de la propuesta didáctica. La película fue estrenada muchos años antes de que los estudiantes nacieran por lo que la narrativa cinematográfica es distinta a la que ellos tienen como referente, esto generó que hacia el final de la proyección se encontraban cansados y un poco aburridos provocando poca participación en clase y respuestas cortas en el ejercicio final. De hecho, la propuesta didáctica no fue desagradable para los estudiantes, sino que más bien exigía mucha participación en el aula. Entendiendo

que la dinámica de la clase con su profesora titular es distinta a la que se trabajó con esta propuesta se comprende la falta de atención y participación y hace evidente que cualquier innovación o modificación en la dinámica de clase requiere tiempo y desarrollo progresivo.

Las explicaciones secundarias también resultan indispensables pues no se puede esperar que los estudiantes conozcan todo el proceso o acontecimiento que se está narrando, así como que identifiquen las imprecisiones u omisiones y sus posibles causas. Además, en algunas ocasiones el proceso o acontecimiento puede resultar demasiado lejano para poder establecer experiencias, realizar interpretaciones y tomar decisiones, la intervención del docente puede estar enfocada en atender estos puntos.

El uso de materiales adicionales como presentaciones, cuestionarios y problemas o dilemas resulta también indispensable en este uso del cine. Su objetivo era ampliar la comprensión y alentar el diálogo y la discusión. En este sentido señalamos la necesidad de pensar en el sentido de los materiales y su adecuación para lograr el objetivo más allá del dominio o gusto del docente. Respecto a las preguntas, es necesario seguir trabajando en plantearlas de mejor forma y con dos características principales que están muy relacionadas. Estas son: que no pidan respuestas únicas y que no orienten o sugieran la respuesta.

Aunque el desarrollo de la conciencia histórica por medio de las competencias específicas no se puede reducir a un número que lo califique, queremos hacer énfasis en la evaluación. Esta actividad, que también es de aprendizaje, aporta conocimiento sobre los estudiantes y las relaciones temporales que establecen, esto puede ayudar a comprender mejor el desempeño de los estudiantes en la clase de Historia. Si bien la conciencia histórica no se puede medir, pensamos que se pueden construir instrumentos para conocer la forma particular en que está presente y es aplicada por cada estudiante.

Los resultados de esta investigación mostraron que las tres competencias de experiencia, interpretación y orientación históricas son parte de la narración histórica que desarrollan los estudiantes de educación de media superior. Por

supuesto, cada uno la desarrolla de distinta forma de acuerdo con sus capacidades, actitudes, aptitudes, ideas, experiencias o hábitos.

En el primer ciclo la mayor parte de las respuestas estuvieron entre el tipo de conciencia histórica tradicional y ejemplar. Como se dijo en el capítulo anterior, las respuestas dependieron en gran parte del conocimiento o desconocimiento del tema lo que parece ser compensado por los estudiantes con las experiencias de vida y valores propios.

Esta idea es la que pudimos reafirmar durante el segundo ciclo en el cual se utilizó un filme más cercano a los jóvenes y que aborda un tema más conocido por los estudiantes que tanto en las escuelas como en los diferentes discursos públicos suelen abordarse desde un posicionamiento tradicionalista de la Historia. A pesar de esto obtuvimos respuestas que se repartieron entre la tipología tradicional y genética.

En efecto, el debate sobre las respuestas en el aula propició que los estudiantes tuvieran un rol participativo en la clase, surgieron distintos puntos de vista y dieron cuenta de un relato histórico más estructurado sobre el acontecimiento histórico.

Analizar las respuestas de los estudiantes no es sólo una guía respecto al logro de los objetivos de este trabajo, también aporta conocimientos sobre qué se debe trabajar más en clase como las ideas de progreso, civilización y cultura. La historicidad de las normas, valores y principios, la idea del héroe y también profundizar en los grupos excluidos de las narraciones tradicionales sobre el pasado como las mujeres y los indígenas.

En cuanto al objetivo principal de este trabajo de tesis, el análisis realizado en el capítulo anterior muestra que es posible contribuir al desarrollo de las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación históricas. Específicamente pudimos ver que los estudiantes comenzaron a diferenciar el pasado del presente, primero con elementos evidentes como la vestimenta, la forma de hablar o la tecnología, para posteriormente llegar a identificar los valores o modos de vida, incluso identificando el cambio a lo largo del tiempo y no sólo

haciendo contrastes. Quedan, sin embargo, algunos aspectos pendientes que se pueden trabajar más y mejor, como ser más enfático con los estudiantes que parecen estar más apegados a la tradición o las leyes generales.

Respecto a la interpretación, nuevamente resulta interesante el papel central que juega el conocimiento de carácter factual y conceptual aplicado en la competencia de interpretación pues los estudiantes con mayor conocimiento del presente (problemas sociales, discusiones académicas, debates políticos) fueron quienes lograron interpretaciones más complejas, mientras que, quienes demostraron menor conocimiento dieron respuestas relacionadas con los tipos tradicional y ejemplar. Las repercusiones de este tipo de pensamiento implican que la posibilidad de cambio no entra, lo cual puede tener implicaciones para la vida diaria, no sólo para la escuela y la clase de Historia.

Para el desarrollo de la orientación, pudimos observar que las decisiones que toman los estudiantes conectan con el pasado de diversas maneras. En algunos casos, como algo que se debe mantener porque así es, esto implicaría que el futuro será siempre una repetición del pasado. Otros, toman decisiones pensando que existen una serie de reglas o normas dadas (universales e inamovibles) que determinan el curso de la Historia y esto puede llevar a la inmovilidad o a la pasividad. También observamos que por medio del diálogo y las explicaciones del docente es posible comenzar a hacer modificaciones en la interpretación que los estudiantes hacen de este tipo de relaciones temporales, empezando por la posibilidad de hablar sin ser juzgados por sus propias ideas. Esta metodología ofrece a los jóvenes mayor claridad y conciencia de la forma en que piensan. Consideramos que ese es un aspecto fundamental para el desarrollo de la conciencia histórica.

Los aportes que brinda el cine histórico son inmensos. A lo largo de este trayecto hemos explicado reiteradamente lo que nos puede ofrecer el cine. Sin embargo, es fundamental explicar que el cine histórico es la forma de experimentar el pasado, no en el sentido de que las películas presentan el pasado tal como

sucedió, sino que se pueden usar para hacer evidentes cuestiones que en un texto escrito son más difíciles de explicar.

Hay diferentes formas de analizar el cine histórico, podemos hacerlo desde el lado riguroso para examinar parte por parte cada uno de sus fragmentos y su significado, pero también se puede disfrutar, comprender y emocionar porque ese es el sentido que tienen los filmes, el entretenimiento. Las competencias específicas de la competencia narrativa de la conciencia histórica juegan con un poco de eso. El cine histórico supone la primera fundamentación de nuestro trabajo y, sin duda desempeña un rol sumamente importante.

Trabajar con el cine histórico dentro del aula conlleva una enorme responsabilidad de ambas partes: el docente y la discente. Cada población estudiantil es diferente, por lo que puede ser un problema si el docente no hace una buena elección del filme con el que trabajará, que se puede acrecentar por cuestiones técnicas de todo tipo. Por ello, es vital estructurar una secuencia didáctica bien planificada que contemple todos estos factores para evitar tropiezos e inconvenientes.

El desarrollo de las competencias específicas de la competencia narrativa de la conciencia histórica en los jóvenes se debe a distintos factores. La experiencia de vida es uno de los principales pues es la base donde se componen las ideas que expresan y adquieren comportamientos morales los cuales adoptan y funcionan para ordenar su vida diaria.

Este trabajo de investigación abre caminos o vertientes que se pueden explorar. Tal es el caso de la relación de las emociones con el desarrollo de las competencias, también la experiencia de vida de los jóvenes y los valores éticos. La empatía también entra en juego en el desarrollo de la conciencia histórica por lo que es importante pensar formas de trabajarla de forma cotidiana.

La relación entre los usos públicos del pasado y la construcción del sentido de identidad y de las relaciones temporales es un tema amplio y profundo sobre el que ya existen trabajos, pero sería interesante desarrollar otros concretos y

específicos para desarrollar en el aula, de forma que tanto el profesor como los estudiantes reconozcan y caractericen esta relación.

Finalmente, queda claro que en este trabajo empleamos algunos de los componentes de la articulación de la competencia narrativa de la conciencia histórica en los que no profundizamos detenidamente, ya que sólo nos concentramos en las competencias específicas de la competencia narrativa, y porque un esquema completo de desarrollo de la conciencia histórica requeriría de un estudio más detallado de todos esos elementos y no sólo algunos.

Bibliografía

- Aisenberg, B. La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos, En *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura, 2005, pp. 22 – 31.
- Amador Carretero, P. *El cine como documento social: Una propuesta de análisis*. Revista ayer, 1996, nº 24.
- Bloch, Marc. (1949). *Apología de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bolufer, Mónica. *Historia y Cine: construcción del pasado a través de la ficción*. España, Zaragoza, Excma, 2015, 211 pp.
- Bordwell, D. *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*, Barcelona, Paidós, 1995, 388 pp.
- Burke, P. *Visto y no visto, el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Editorial Crítica, 2001, 321 pp.
- Carretero, M., J. I. Pozo y M. Asensio (1989), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- _____ *El cine político y el discurso histórico*, Madrid, Akal, 2003, 188 pp.
- Caparrós Lera, J.M. y Alegre, S. “Análisis histórico de los films de ficción”. Universidad de Barcelona. Cuadernos cinematografía nº 10, 2009, Universidad de Valladolid.
- _____ *100 películas sobre historia contemporánea*, Madrid, Alianza, 2004, 121 pp.
- Casetti, F. *Cómo analizar un film*, Barcelona, Paidos, 1994, 112 pp.
- _____ *Teorías del cine*, Madrid, Cátedra, 167 pp.
- Cataño, Lucia. (2011). *Jörn Rüsen y la conciencia histórica*. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Cerda Palma, J. *Los materiales didácticos; criterios para su selección, elaboración y uso*. Caracas. Editado por el ministerio de manuales escolares. Guía práctica. Bogotá, CERLAL, UNESCO, 1981, 343 pp.

- Chillón, José Manuel (2016). “La historia, lo histórico y la historicidad en Heidegger”. En *Azafea revista de filosofía*. Universidad de Salamanca. 261-280.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción.
- Morata. España
- Domínguez Arranz, Almudena. *Género y enseñanza de la Historia*. Madrid, Silex, 2015, 379 pp.
- Duquette, Catherine. (2015). “Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment”. En *New Directions in Assessing Historical Thinking*, editado por KadriyeeErcikan y Peter Seixas, 51-63. Nueva York: Routledge.
- Durkheim, Émile. (1922). *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
- Ferro, Marc. *Los orígenes de la Perestroïka*. París: Ramsay, 1990.
- _____ *Historia y cine*. Barcelona, Ariel, 1995, 67 pp.
- _____ *El Cine una visión de la historia*. Madrid, Akal, 1980, 210 pp.
- Fontana, J. (2003), “¿Qué historia enseñar?”, en *Clío y asociados*. La Historia Enseñada, No. 7, pp. 15-26
- Gadamer, Hans Georg. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid. Tecnos.
- Galazzi, Laura. (2012). *Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Galindo, R.M. (2012). *Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo*. Apertura. Revista de innovación educativa, UDG. 4 (2).
- Galván Lafarga, Luz Elena. (2006). *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia.
- Koselleck, Reinhart. (1979). *Futuro Pasado*. Madrid, Paidós.
- Hernández Sandoica, Elena (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal, Madrid.
- Lamonedá Huerta, Mireya. ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio 1998, vol. 3, núm. 5, pp. 101-112.

- Landero Escamilla, Lenin Rodrigo (2016). *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la historia de México en bachillerato*. México. UNAM.
- Laville, Christian. (2004). "Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second". En *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas, 165-82. Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, Peter J. (2004). "Understanding History". En *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas, 129-64. Toronto: University of Toronto Press.
- Lewin y otros. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Santa Olga Huitrón Nequis (2017). *Aprendizaje situado para construir y generar conciencia histórica en los estudiantes de educación media superior ante el impacto de la vorágine capitalista: una propuesta didáctica*. México. UNAM.
- Jackson, M. A. "El historiador y el cine", en Romaguera, J. & Riambua, E. (eds.)
- Monterde, J.; Masoliver, M. y Solá, A. *La representación cinematográfica de la historia*, Madrid, Akal, 2001, 340 pp.
- Nigra, Fabio. *El cine y la historia de la sociedad: memoria, narración y representación*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2016, 147 pp.
- Nietzsche, Friedrich. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia*.
- O'Gorman, Edmundo. (1942). *La conciencia histórica en la Edad Media*. México, COLMEX.
- Pérez Montfort, R. "El cine en la enseñanza de la historia", en Lerner Sigal, Victoria (compiladora), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM, CISE, Instituto Mora, 1990, p. 300.
- Plá, Sebastián. (2015) "Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en bachillerato". En *Revista de investigación educativa* 20. Xalapa, Veracruz, enero-junio, Universidad Veracruzana.

- Rama, Carlos M. (1981). *La historiografía como conciencia histórica*. Barcelona, Montesinos.
- Raymond, Aron. (1962). *Dimensiones de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos.
- Ricoeur, Paul. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Rosenstone, R. *La historia en imágenes / la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla*, http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier5.pdf
- _____ Texto aparecido en el "Forum" de The American Historical Review, vol. 93, núm. 5, diciembre 1998, pp. 1173-1185.
- _____ Rosenstone, R. *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Ariel, 1997, 246 pp.
- Rüsen, Jörn. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn Books.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 2006, 5 29 21-30 gonzalez 22/2/06 18:28 Página 29 a la conciencia moral. Propuesta Educativa, 7, pp. 27-36. Trad. de Finocchio, S
- Seixas, Peter (ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press
- Sorlín, P. *Sociología del cine, la apertura para la historia de mañana*. México, FCE, 1985, 219 pp.
- Trepát, C. *Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza*. En: Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Los procedimientos en historia. Núm I, julio 1984, Grao educación de serveispedagogs, Barcelona, pp. 40 – 134.
- TUTIAUX-GUILLÓN, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français, en Pellens, K. et al. (ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, pp. 325-336. Berlín: Peter Lang.
- Vázquez Semadeni, María Eugenia (2003). RESEÑA DE "FUTURO PASADO" DE REINHART KOSELLECK. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV(95),300-305.[fecha de Consulta 11 de Diciembre de 2019].

Anexos

Anexo I. Secuencia didáctica de clase 23 de septiembre de 2019

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Mtra. Laura Rebeca Favela Gavia
ASIGNATURA	Historia de México I
GRUPO	0328
PLANTEL	Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur
FECHA DE APLICACIÓN	23 de septiembre de 2019

II.PROGRAMA

APRENDIZAJE(S)	Conocer la historia del cine y conocer la relación que tiene con la historia Comprender las diferentes dimensiones del cine histórico
TEMA(S)	El cine y el cine histórico

III. ESTRATEGIA

<p>La estrategia de aprendizaje será bajo el modelo autogestión o autoaprendizaje .</p> <p>Se llevará a cabo una clase expositiva sobre la historia del cine y sus diferentes características. Posteriormente se explicará el cine histórico y sus diferentes dimensiones con ejemplos y materiales audiovisuales con el propósito de que el alumno participe y sea agente activo.</p> <p>La intención es introducir a los estudiantes a trabajar con el cine para la construcción de su conocimiento histórico.</p>
--

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	2 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Primera parte (60 min)</p> <p><u>El profesor expondrá sobre el cine y sus características</u></p> <p>Profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicará el propósito de la sesión y de la práctica docente 2. Realizará señalamientos que eviten la distracción 3. Se va a aperturar la sesión con la pregunta ¿aprender del cine y qué cosas?

4. Expondrá la definición del cine y realizará una breve descripción de los antecedentes del cine hasta cumplir la categoría de género de séptimo arte
5. Seguido, ejemplificará los componentes del lenguaje cinematográfico: mov. de cámara, planos, montaje, luces, tiempo, música y guion. Será ejemplificado con dos proyecciones audiovisuales que ilustren la información
 - a. Se realizará una actividad con los estudiantes con el objetivo de que reconozcan algunas bandas sonoras de películas populares.
6. Esta primera parte cerrará con la exposición de los tipos de géneros cinematográficos que tenemos hoy en día
 - a. Se les solicitará a los estudiantes que digan algunas películas de cada género
7. Se utilizará de una presentación en powerpoint

Alumno:

1. Los estudiantes dirán qué saben del cine y cómo lo utilizan en su vida cotidiana
2. Los estudiantes aportarán ejemplos de las características del lenguaje cinematográfico
 - a. Identificarán los distintos tipos de planos y realizarán un ejercicio de ello
 - b. Escucharán las bandas sonoras e identificarán a qué película corresponde

Segunda parte (60 min)

El profesor dialogará con los estudiantes sobre el cine histórico y su importancia en la historia

Profesor:

Explicará las características del cine histórico y su importancia en el siglo XX en cuestión política e ideológica

Alumno:

Explicará su propia idea de la relación del cine con la historia

Profesor:

Definirá las dimensiones del cine histórico

Alumno:

Dirá algunas películas que pertenecen a cada dimensión

Profesor:

	<p>Proyectará algunos fragmentos de películas históricas con el objetivo de que los estudiantes identifiquen a qué dimensión corresponde</p> <p>Alumnos:</p> <p>Los estudiantes analizarán una toma y lo relacionarán con su respectiva dimensión</p> <p>Profesor:</p> <p>Dará una lista de distintas películas históricas, dirá la sinopsis de las más importantes o relevantes. Al final recomendará algunos films</p> <p>Alumnos:</p> <p>Dialogarán y participarán sobre las películas que han visto</p> <p>Profesor:</p> <p>Explicará cómo poder trabajar el cine como una forma de aproximarnos a ese otro tiempo, analizarlo y generar interpretaciones que nos permitan pensar desde el presente en el pasado y el futuro</p> <p>También se explicará el cine histórico como una fuente histórica para interpretar el pasado. Posteriormente, proyectará dos fragmentos de film con su respectiva ficha técnica para que el estudiante utilice de primera entrada al cine como fuente histórica</p> <p>Alumnos:</p> <p>Dialogarán y participarán sobre las preguntas indicadas por el profesor</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Los estudiantes se podrán sentar en su espacio habitual. Los filas de mesas acomodadas verticalmente al costado de la pared.</p> <p>El proyector se acomodará en el centro del salón en dirección al pizarrón.</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Presentación powerpoint</p> <p>Videos</p> <p>Imágenes</p> <p>Bocinas</p>

Anexo 2. Secuencia didáctica primer ciclo

I. DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Mtra. Laura Rebeca Favela Gavia
ASIGNATURA	Historia de México I
SEMESTRE ESCOLAR	3º semestre
PLANTEL	Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur
FECHA DE ELABORACIÓN	24/09/2019

II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 2: La dominación colonial en la Nueva España 1521-1760
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Analizar el proceso de conquista y colonización española como parte de la expansión mercantilista, explicando las características económicas, políticas y socioculturales de la Nueva España, para entender el carácter dependiente, pluricultural y multiétnico de la sociedad colonial, además las distintas expresiones de organización y resistencia de los diferentes grupos sociales.
APRENDIZAJE(S)	Entender las características económicas, políticas y sociales de las misiones en América. Comprender las consecuencias del Tratado de Madrid en 1700, analizando los movimientos guaraníes bajo sus expresiones militares, culturales y de la vida cotidiana, para comprender parte de la problemática sociocultural actual y las raíces indígena, española y negra.
TEMA(S)	Las reducciones jesuitas

III. ESTRATEGIA

<p>La estrategia de aprendizaje será bajo el modelo autogestión o autoaprendizaje .</p> <p>Trabajar con la conciencia histórica para que el alumno reflexione que todo tiene su origen en el pasado debido a que las sociedades son móviles, que varían o se transforman a través del tiempo de manera constante.</p> <p>El cine será utilizado como un recurso didáctico, por lo cual se proyectará la película <i>La misión</i> de 1986 dirigida por dentro del aula.</p> <p>Una vez visto el film llevará a cabo una clase participativa con los alumnos para el análisis de la película.</p> <p>Posteriormente se reflexionará a través de un dialogo personal con los estudiantes sobre algunas cuestiones del film.</p>

Se evaluará la sesión mediante la resolución de un texto por el alumno, cuyo contenido será la explicación de una situación problemática ficticia ligada al film y al acontecimiento histórico.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	4 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Primera sesión (120 min)</p> <p><u>Proyección del film</u></p> <p>Profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Establecerá las normas de trabajo con el grupo 9. Formará un ambiente que permita una buena proyección del film <ol style="list-style-type: none"> a. Realizará señalamientos que eviten la distracción b. Dará una serie de preguntas a los alumnos que servirán de guía a los alumnos al momento de ver el film c. Organizará el espacio del aula para que todos los estudiantes puedan ver la película sin obstáculo d. Proyectará la película al espectador. <p>Alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recibirá las indicaciones y las seguirá en orden 2. Realizará apuntes de aspectos que más les interese del film 3. Resolverá las preguntas que el profesor dará con anterioridad 4. Será espectador ante la reproducción del film <p>Segunda sesión (120 min)</p> <p><u>Se expondrá sobre la Compañía de Jesús y las misiones en América (20 minutos)</u></p> <p>Profesor:</p> <p>-Realizará una exposición general sobre el contexto histórico de las misiones jesuitas en América durante el siglo XVIII hasta la actualidad con el objetivo de que los estudiantes entiendan el contexto histórico de la película y así introducirlos al análisis de ella. Los puntos a desarrollar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio geográfico de América en el siglo XVIII • Labor de la compañía de Jesús en América • Expulsión de los Jesuitas en América y otras partes del mundo • Actualidad • Misiones guaraníes • Estructura social de las misiones

Alumno:

- Mantendrá la atención en la explicación del profesor
- Podrá expresar sus dudas sobre alguna parte de la exposición
- Responderá los requerimientos del profesor

Análisis de la película La Misión (15 minutos)

Se discutirá la película mediante un dialogo entre el profesor y el alumno. Los puntos que se van a discutir son:

- i. ¿De qué tema se habla en la película?
- ii. ¿Cuál es el argumento de la trama, y si tiene una relación histórica?
- iii. ¿Cuál es la relación de la trama de la película con la Historia de México?
- iv. ¿Qué acontecimientos históricos se abordan en la película?
- v. ¿Cuáles son las características de los personajes principales? ¿Quiénes eran? ¿Existe algún personaje histórico?
- vi. Señalar las características políticas, económicas y culturales de la Misión

Profesor: Involucrará a los alumnos a la discusión, mantendrá el control del dialogo y solicitará participación del alumno

Alumno:

Responderá los requerimientos del profesor, participará y dará su punto de vista

Se hará una reflexión que involucre la competencia narrativa de la conciencia histórica (experiencia, interpretación y orientación). Se continuará con la clase expositiva de los alumnos, pero con un dialogo más personal sobre el film.

Experiencia (20 minutos)

Profesor:

Explicará la importancia del tiempo: El tiempo del que habla la película, el tiempo en el que fue creada la película y nuestro tiempo actual. Señalará que existe una carga de experiencias temporales que han mantenido a ese pasado.

Abrirá el dialogo con los estudiantes por medio de estas preguntas:

- i. ¿Cómo es la sociedad que se observa en la película? Y

	<p>¿Qué distinciones hay con nuestra sociedad actual?</p> <p>ii. ¿Cómo podríamos asociar una Misión guaraní en nuestra actualidad?</p> <p>iii. En un pasaje de la película, hay una escena en la cual el Padre Gabriel explica al Cardenal Altamirano sobre la herencia familiar, en la cual una familia sólo puede tener dos hijos, un tercer hijo es imposible. Recuerdas ¿Cuál es el argumento que da? ¿Cómo lo explicarás dentro de tus propias palabras? ¿Hoy en día se mantiene?</p> <p>iv. ¿Los designios espirituales que persigue la Iglesia dentro de la película, se mantienen en la Iglesia de la actualidad?</p> <p>v. ¿Cuál es la tecnología militar que se ve dentro del film? ¿Con qué armamento contamos en la actualidad? ¿Hay alguna diferencia? ¿Cuál? ¿A qué creen que se deba?</p> <p>Alumnos:</p> <p>Intentarán mirar el contenido de la película como una realidad pasada rescatando su calidad temporal, diferenciándolo del presente. Desarrollarán una sensibilidad histórica frente al argumento de la película.</p> <p><u>Interpretación (20 minutos)</u></p> <p>Profesor:</p> <p>Buscará acortar diferencias de tiempo entre el pasado, presente y futuro a través de un todo temporal que abarca las dimensiones del tiempo. Aludirá a traducir las experiencias de la realidad pasada que se observa en el film, a una comprensión del presente y a expectativas en relación al futuro.</p> <p>Señalará a los alumnos que respondan a lo siguiente</p> <p>i. ¿Qué es una Misión? ¿Cómo se constituye?</p> <p>ii. ¿Cuál fue el acto del Padre Gabriel para entablar por primera vez comunicación con los guaraníes?</p> <p>iii. ¿Cuáles fueron los argumentos que lord Cabeza utilizó para convencer al Cardenal Altamirano en público de que los guaraníes eran una especie animal?</p> <p>iv. ¿Cuáles son los intereses que estuvieron de por medio en la destrucción de la misión?</p> <p>v. ¿Cuál es la carga significativa por la cual el Cardenal</p>
--	--

	<p>Altamirano cedió a los deseos de los colonizadores?</p> <p>vi. ¿Por qué el Padre Gabriel no se opuso a la decisión del Cardenal?</p> <p>vii. ¿Cuál es el factor que supone el Tratado de Madrid en el film?</p> <p>Alumnos:</p> <p>Dialogarán y participarán sobre los señalamientos del profesor. No obstante, deben integrar el acontecimiento bajo los conceptos del tiempo que une el pasado con el presente, dando significado histórico.</p> <p><u>Orientación (20 minutos)</u></p> <p>Profesor:</p> <p>Entremezclará la trama de la película, el acontecimiento histórico y la interpretación de los jóvenes para analizar la situación y determinar decisiones en los estudiantes. Guiará su participación en la moderación de estas preguntas:</p> <p>i. ¿Cuáles son los valores éticos o morales que dieron paso a la evolución de Rodrigo de Mendoza?</p> <p>ii. ¿Cuál fue la perspectiva personal del Cardenal Altamirano sobre las misiones guaraníes?</p> <p>iii. ¿Habría cambiado la postura de éste tras el año 1767 con la expulsión de los jesuitas?</p> <p>iv. ¿Con qué personaje se identificaron? Exponer sus motivos</p> <p>v. ¿Cómo consideran que fue la labor del Padre Gabriel?</p> <p>vi. ¿Cuál sería su propia elección para resolver el conflicto?</p> <p>vii. Si en la actualidad tuviéramos un caso similar ¿Qué pensarían al respecto?</p> <p>Alumnos:</p> <p>Dialogarán y participarán sobre las preguntas indicadas por el profesor. Utilizará el todo temporal, sus caracteres morales y lo ligará con su contenido de experiencia (visto en la película) para orientarlo a un propósito en la vida.</p> <p><u>Redacción de una actividad escrita. (25 minutos)</u></p>
ORGANIZACIÓN	<p>Se trabajará de forma grupal.</p> <p>Los estudiantes estarán en su espacio habitual a lo largo de la clase.</p> <p>Su participación será activa en todo momento.</p>

MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Proyector Bocinas Computadora Película La misión (1986) Presentación powerpoint Pizarrón Plumones Cámara de video
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de un texto cuyo contenido será la explicación de una situación problemática ficticia ligada al film y al acontecimiento histórico. 2. El estudiante escribirá una posible solución a esa problemática en la actualidad.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Florescano, E. (2008). <i>Atlas histórico de México</i> . México: Aguilar García, B. (2004). <i>La época colonial hasta 1760 en Nueva historia mínima de México</i> . México: COLMEX. Navarrete, F. (2000). <i>La conquista de México</i> . México: CONACULTA. Rubial, A. (2002). <i>La Nueva España</i> . México: CONACULTA. Sierra, C. (2003). <i>Historia de México I. A la luz de los especialistas</i> . México: Editorial Esfinge.
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Brading, D. (1991). <i>Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492–1867</i> . México: Fondo de Cultura Económica. García, B. (2002). <i>Nueva España, 1521–1750 en Vázquez, J.Z. Gran historia de México ilustrada</i> . México: Planeta De Agostini.

Anexo 3. Secuencia didáctica segundo ciclo

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Mtra. Laura Rebeca Favela Gavia
ASIGNATURA	Historia de México I
SEMESTRE ESCOLAR	3º semestre
PLANTEL	Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur
FECHA DE ELABORACIÓN	21/10/2019

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 3: El proceso de Independencia y los distintos proyectos de conformación del Estado nacional 1760-1867
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Que el alumno comprenda el proceso de independencia, así como los distintos proyectos del Estado–nación y las luchas por el poder político, a partir del análisis sobre la crisis del sistema colonial en el contexto nacional y de los intereses de las potencias capitalistas, para valorar la compleja construcción de la República liberal y del sentido de identidad nacional.
APRENDIZAJE(S)	Analizar el movimiento de José María Morelos y Pavón al frente del ejército Insurgente entre los años 1812 a 1814. Entender la estructura social, política, económica y cultural que se vivía en la Nueva España durante el movimiento de Morelos. Explicar el proyecto de nación de José María Morelos y Pavón a través de sus propuestas y confrontaciones.
TEMA(S)	La crisis del sistema colonial y su relación con el proceso de independencia

III. ESTRATEGIA

<p>La estrategia de aprendizaje será bajo el modelo autogestión o autoaprendizaje.</p> <p>Trabajar con la conciencia histórica para que el alumno reflexione que todo tiene su origen en el pasado debido a que las sociedades son móviles, que varían o se transforman a través del tiempo de manera constante.</p> <p>El tema que se va a abordar será el movimiento insurgente encabezado por José María Morelos y Pavón, a través de la película <i>Morelos: El espíritu que liberó a un pueblo</i> (2012).</p> <p>La película tiene la función de ser utilizada como recurso didáctico para explicar su contenido histórico.</p>

Una vez visto el film llevará a cabo una clase participativa con los alumnos para el análisis de la película.

Posteriormente se reflexionará a través de un dialogo personal con los estudiantes sobre algunas cuestiones del film.

Se evaluará la sesión mediante la resolución de un texto por el alumno, cuyo contenido será la explicación de una situación problemática ficticia ligada al film y al acontecimiento histórico.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	4 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Primera sesión (120 min)</p> <p><u>Proyección del film (110)</u></p> <p>Profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Establecerá las normas de trabajo con el grupo 11. Formará un ambiente que permita una buena proyección del film <ol style="list-style-type: none"> e. Realizará señalamientos que eviten la distracción f. Dará una serie de preguntas a los alumnos que servirán de guía a los alumnos al momento de ver el film g. Organizará el espacio del aula para que todos los estudiantes puedan ver la película sin obstáculo h. Proyectará la película al espectador. <p>Alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Recibirá las indicaciones y las seguirá en orden 6. Realizará apuntes de aspectos que más les interese del film 7. Resolverá las preguntas que el profesor dará con anterioridad 8. Será espectador ante la reproducción del film <p><u>Se analizará la película, por lo cual se llevará a cabo una clase participativa en la cual los estudiantes serán quienes dialogarán (25 minutos)</u></p> <p>Profesor:</p> <p>Con la finalidad de abrir la discusión preguntará a los estudiantes lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> vii. ¿De qué trata la película? viii. ¿Cuál es acontecimiento histórico que se observa en el film? ix. ¿Cuál es el argumento de la película? x. ¿Quiénes son los personajes principales de la película? ¿Cuáles son sus características? xi. ¿Quiénes son los personajes históricos? xii. ¿Cuáles son las batallas y victorias más importantes

	<p>que se observan en el film?</p> <p>Alumno:</p> <p>Responderá los requerimientos que solicite el profesor</p> <p>Profesor: Expondrá sobre el movimiento insurgente encabezado por Morelos haciendo hincapié en las fallas históricas que observan en la película para que los alumnos comprendan la distancia que hay entre la realidad y la ficción.</p> <p>Se apoyará de un mapa geográfico que explique cronológicamente los sitios tomados por los insurgentes y las zonas de influencia.</p> <p><u>Se elaborará un cuadro que explique las características políticas, económicas, sociales y culturales que se refleja en la película (25 minutos)</u></p> <p>Profesor: proyectará un cuadro que explique la definición de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales para que el estudiante pueda comprender como estructurar el contenido que se observa en el film.</p> <p>Mediará la participación entre los estudiantes.</p> <p>Alumno: Participará en la ordenación del cuadro desde su propia perspectiva y fundamentará su explicación.</p> <p><u>Cierre</u></p> <p>Profesor: Pedirá a los estudiantes reflexionar sobre la película y lo visto en clase.</p> <p>Segunda sesión (120 min)</p> <p><u>Se hará una reflexión que involucre los caracteres de la conciencia histórica (experiencia, interpretación y orientación). Se continuará con la clase expositiva de los alumnos, pero con un dialogo más personal sobre el film.</u></p> <p><u>Experiencia (30 minutos)</u></p> <p>Profesor: Explicará la importancia del tiempo: El tiempo del que habla la película, el tiempo en el que fue creada la película y nuestro tiempo actual. Señalará que existe una carga de experiencias temporales que han mantenido a ese pasado.</p> <p>Abrirá el dialogo con los estudiantes por medio de estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> vi. ¿Cómo es la sociedad que se observa en la película? Y ¿Qué distinciones hay con nuestra sociedad actual? vii. ¿Cuál es la relevancia con el presente? viii. ¿Es pertinente hablar de México como nación durante los años 1812 y 1815 como se habla en la película? ¿Por qué? ix. ¿Cómo es la ley en esa época? ¿Qué la distingue de nuestro tiempo? x. ¿Cuál es la tecnología militar que se ve dentro del
--	--

film? ¿Con qué armamento contamos en la actualidad? ¿Hay alguna diferencia? ¿Cuál? ¿A qué creen que se deba?

- xi. El ideal de la libertad que se refleja en los personajes de la insurgencia en el film ¿Cómo es? ¿Qué lo distancia de nuestro tiempo?

Interpretación (30 minutos)

Profesor:

Buscará acortar diferencias de tiempo entre el pasado, presente y futuro a través de un todo temporal que abarca las dimensiones del tiempo. Aludirá a traducir las experiencias de la realidad pasada que se observa en el film, a una comprensión del presente y a expectativas en relación al futuro.

Señalará a los alumnos que respondan a lo siguiente

- viii. ¿Qué es un movimiento insurgente? ¿Cómo se define?
- ix. ¿Por qué los curas, Miguel Hidalgo y José María Morelos, son los iniciadores del movimiento insurgente?
- x. ¿Cuál es la importancia de José María y Morelos y Pavón en la historia de México?
- xi. ¿Cuáles fueron ideales políticos que se ven los Sentimientos de la Nación? ¿Por qué son tan importantes si nunca tuvieron relevancia política?
- xii. ¿Qué es la Suprema Junta Nacional Gubernativa, qué después será conocido como el congreso?
- xiii. ¿Por qué son tan importantes las tomas de Cuautla, Oaxaca (Tehuacan y Orizaba), y Acapulco?
- xiv. ¿Qué efecto tuvo la Batalla de las Lomas de Santa María?
- xv. ¿Qué es la constitución de Apatzingan en 1814?

Alumnos:

Dialogarán y participarán sobre los señalamientos del profesor. No obstante, deben integrar el acontecimiento bajo los conceptos del tiempo que une el pasado con el presente, dando significado histórico.

Orientación (30 minutos)

Profesor:

Entremezclará la trama de la película, el acontecimiento histórico y la

	<p>interpretación de los jóvenes para analizar la situación y determinar decisiones en los estudiantes. Guiará su participación en la moderación de estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> viii. ¿Cuáles son los valores éticos o morales que definen la personalidad de Morelos? ix. ¿Cuál fue la perspectiva personal de los insurgentes por alcanzar la Independencia? x. ¿Con qué personaje se identificaron? Exponer sus motivos xi. ¿Cómo consideran que fue la labor de Morelos? xii. ¿Cuál sería su propia elección para resolver el conflicto entre los Insurgentes y con los Realistas? <p>Alumnos:</p> <p>Dialogarán y participarán sobre las preguntas indicadas por el profesor. Utilizará el todo temporal, sus caracteres morales y lo ligará con su contenido de experiencia (visto en la película) para orientarlo a un propósito en la vida.</p> <p><u>Se evaluará la sesión mediante una actividad escrita</u></p>
ORGANIZACIÓN	<p>Se trabajará de forma grupal.</p> <p>Los estudiantes estarán en su espacio habitual a lo largo de la clase.</p> <p>Su participación será activa en todo momento.</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<p>Proyector</p> <p>Bocinas</p> <p>Computadora</p> <p>Película La misión (1986)</p> <p>Presentación powerpoint</p> <p>Pizarrón</p> <p>Plumones</p>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> 3. Elaboración de un texto cuyo contenido será la explicación de una situación problemática ficticia ligada al film y al acontecimiento histórico 4. El estudiante escribirá una posible solución a esa problemática en la actualidad

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS	<p>Florescano, E. (2008). <i>Atlas histórico de México</i>. México: Aguilar</p> <p>García, B. (2004). <i>La época colonial hasta 1760 en Nueva historia mínima</i></p>
--	--

ALUMNOS.	<p><i>de México</i>. México: COLMEX.</p> <p>Navarrete, F. (2000). <i>La conquista de México</i>. México: CONACULTA.</p> <p>Rubial, A. (2002). <i>La Nueva España</i>. México: CONACULTA.</p> <p>Sierra, C. (2003). <i>Historia de México I. A la luz de los especialistas</i>. México: Editorial Esfinge.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>Brading, D. (1991). <i>Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492–1867</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>García, B. (2002). <i>Nueva España, 1521–1750 en Vázquez, J.Z. Gran historia de México ilustrada</i>. México: Planeta De Agostini.</p> <p>Gonzalbo, P. (1990). <i>Historia de la educación en la época colonial</i>. México: colmex.</p> <p>León, M. (1974). <i>Historia documental de México</i>. México: unam/Instituto de Investigaciones Históricas.</p> <p>Florescano, E. (2001). <i>Etnia, Estado y nación</i>. México: Taurus.</p> <p>De la Torre, E. "Virreinato de la Nueva España en el siglo xviii", en Von Wobeser G. (Coordinador) (2010). <i>Historia de México</i>. México: fce/sep.</p>

Anexo 4. Secuencia de ciclo III

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Mtra. Laura Rebeca Favela Gavia
ASIGNATURA	Historia de México II
SEMESTRE ESCOLAR	4º semestre
PLANTEL	Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur
FECHA DE ELABORACIÓN	21/01/2019

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 4. Consolidación del Estado Liberal Mexicano 1867-1910.
PROPÓSITO(S)	Que el estudiante comprenda la importancia de Benito Juárez en nuestra

	actualidad.
APRENDIZAJE(S)	Identifica las características del proyecto liberal, analizando los factores que permitieron el triunfo de esta ideología, para comprender la consolidación del Estado–nación liberal mexicano. Entender el papel de Benito Juárez en el proceso de consolidación del Estado Liberal mexicano analizando la relevancia de su labor política para el cambio de régimen.
TEMA(S)	Características políticas del Estado-nación liberal.

III. ESTRATEGIA

La estrategia de enseñanza está ligada al modelo de autoaprendizaje.

El objetivo principal es que el estudiante pueda comprender y asimilar la importancia de Benito Juárez en nuestra actualidad.

Se analizará la biografía de Juárez a través del documental *Juárez: La caída de un Imperio (2016)*. Este material audiovisual se utilizará como recurso didáctico.

Una vez visto el film llevará a cabo una clase participativa con los alumnos para el análisis de la película.

Posteriormente se reflexionará a través del dialogo con los estudiantes sobre algunas cuestiones del film.

Para cumplir nuestro propósito se ha diseñado una problemática mediante una actividad escrita en la cual el estudiante tendrá que hacer frente a explicar su punto de vista argumentando su opinión.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	2 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Sesión (120 min)</p> <p><u>Proyección del film (40 min)</u></p> <p>Profesor: Dara las indicaciones que se llevarán a cabo durante la sesión. Alumno: Atenderá estas indicaciones de manera ordenada.</p> <p><u>Después de haber proyectado la película se dará comienzo a su análisis. Se abrirá un dialogo con los estudiantes (15 minutos)</u></p> <p>Se proyectará un cuadro que explique los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales del presente para que el estudiante pueda comprender como estructurar el contenido que se observa en el film.</p>

Mediará la participación entre los estudiantes.

Alumno: Participará en la ordenación del cuadro desde su propia perspectiva. Se espera que los estudiantes hagan uso de lo que han aprendido en clase durante las sesiones pasadas sobre el tema, y de la información que aparece en la película para resolver la actividad.

La intención es que los alumnos puedan diferenciar cada aspecto y puedan ordenarlo de manera correcta.

Se le pedirá a los estudiantes que expliquen ante el grupo cómo y por qué hicieron su respectivo ordenamiento. De esta manera se podrá comprobar si se logró el objetivo de aprendizaje.

Se hará una reflexión que involucre los cúmulos de la conciencia histórica (experiencia, interpretación y orientación) y unificar. Se continuará con la clase expositiva de los alumnos.

Experiencia (15 minutos)

El profesor explicará la importancia del tiempo histórico: El tiempo del que habla la película, el tiempo en el que fue creada la película y nuestro tiempo actual. Señalará que existe una carga de experiencias temporales que han mantenido a ese pasado.

La intención es que los estudiantes puedan revivir el pasado a través de lo que la película nos muestra.

Se espera que el estudiante logre distinguir el las experiencias temporales que existe entre la época de Juárez y la actual. Así como también que pueda explicarlo. Por lo que responderán las preguntas del profesor ante el grupo.

Interpretación (15 minutos)

El profesor traducirá las experiencias de la realidad pasada que se observa en el film, para una comprensión del presente y a expectativas en relación al futuro.

En este sentido se espera que el estudiante pueda explicar con sus propias palabras los factores por los cuales los liberales triunfaron, la importancia del Segundo Imperio, cómo fue el Estado del siglo XIX.

Con ello se espera que los estudiantes puedan entender y explicar la relevancia de Benito Juárez en la Historia de México que se aprende en la escuela y por qué con sus propias palabras.

Orientación (15 minutos)

	<p>El profesor: Entremezclará la información de la trama de la película, el conocimiento de los estudiantes sobre el tema y su preocupación a través de la narrativa histórica.</p> <p>La intención es que los estudiantes puedan encontrar cuales son los valores morales que el film destaca del personaje y si estos se apegan al discurso histórico oficial de la Historia de México. Así mismo deberán responder si estos valores corresponden o se asemejan con los de la actualidad cotidiana, o en qué se diferencian.</p> <p>Por último, será importante que los estudiantes entiendan la importancia de la que tiene Benito Juárez en nuestra sociedad actual.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Estarán ubicados en dos filas al costado de forma lateral. Se agruparán 25 estudiantes en cada fila. Al centro del salón frente al pizarrón se ubicará el proyector.</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<p>Proyector Bocinas Computadora Película <i>Juárez: La caída de un Imperio (2016)</i> Presentación power point Pizarrón Plumones</p>
EVALUACIÓN	<p>Elaboración de un texto cuyo contenido será la explicación de una situación problemática ligada al film, al personaje de Juárez y a la actualidad. La situación es sobre los comentarios que el actual presidente de México, Andrés Manuel López Obrador ha dicho sobre Juárez, sentenciando que ha sido el mejor presidente de México en la Historia. Este texto se construyó con base en que es un evento actual y mediático que tiene su conexión con el pasado. Lo cual me parece importante llevar al dialogo con los estudiantes para que se pueda debatir. El objetivo de aprendizaje que persigue es ver cómo los estudiantes reflexionan sobre el pasado ante un evento actual ligado a ello para construir su conciencia histórica. Para ello es importante no sólo que el estudiante de su opinión al respecto, sino que argumente la decisión que tomó y explicar qué efecto espera que tenga su decisión en el futuro. Será escrita para poder analizar los resultados a través de una rúbrica de evaluación diseñada.</p>

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Florescano, E. (2008). <i>Atlas histórico de México</i>. México: Aguilar</p> <p>García, B. (2004). <i>La época colonial hasta 1760 en Nueva historia mínima de México</i>. México: COLMEX.</p> <p>Navarrete, F. (2000). <i>La conquista de México</i>. México: CONACULTA.</p> <p>Rubial, A. (2002). <i>La Nueva España</i>. México: CONACULTA.</p> <p>Sierra, C. (2003). <i>Historia de México I. A la luz de los especialistas</i>. México: Editorial Esfinge.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>Brading, D. (1991). <i>Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492–1867</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>García, B. (2002). <i>Nueva España, 1521–1750 en Vázquez, J.Z. Gran historia de México ilustrada</i>. México: Planeta De Agostini.</p> <p>Gonzalbo, P. (1990). <i>Historia de la educación en la época colonial</i>. México: colmex.</p> <p>León, M. (1974). <i>Historia documental de México</i>. México: unam/Instituto de Investigaciones Históricas.</p> <p>Florescano, E. (2001). <i>Etnia, Estado y nación</i>. México: Taurus.</p> <p>De la Torre, E. "Virreinato de la Nueva España en el siglo xviii", en Von Wobeser G. (Coordinador) (2010). <i>Historia de México</i>. México: fce/sep.</p>
COMENTARIOS ADICIONALES	

Anexo 5. Instrumento para analizar las competencias específicas de experiencia, interpretación y orientación

C. Esp.	Aspecto	Tipos de conciencia histórica			
		Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Experiencia histórica	Experiencia del tiempo	Hace referencia al origen y repetición de un modelo cultural y de vida obligatorio	Incluye una variedad de casos representativos de reglas generales de conducta o sistemas de valores	Hace desviaciones que problematizan los modelos culturales y de la vida actual	Concibe que existe una transformación de los modelos culturales y de vida ajenos a los propios
	Relación con los valores morales	Valida la moralidad incuestionable del orden establecido de carácter obligatorio.	Su moralidad es un reflejo de la generalidad de la obligación de los valores y de los sistemas de valores.	Rompe con el poder moral de los valores mediante la negación.	Hay una temporización de la temporalidad. Entiende que las posibilidades de un desarrollo posterior se convierten en una condición de moralidad.
	Relación con el razonamiento moral	Da razón a los valores morales, estableciendo un consenso sobre las cuestiones morales.	Argumenta una generalización acorde a regularidades y principios.	Hace una crítica de los valores y de la ideología como una estrategia de discurso moral.	El cambio temporal es el factor decisivo que da validez a los valores morales.
Interpretación histórica	Formas de significación histórica	Existe la permanencia de los modelos culturales y de vida en el cambio temporal	Expone reglas atemporales de vida social. Incluye valores atemporales	Rompe con la totalidad temporal por negación de su validez	Argumenta que los modelos culturales y de vida cambian para mantener su permanencia
Orientación histórica	Orientación a la vida exterior	Reafirma el orden establecido por acuerdo alrededor de un modelo de vida común y válido para todos.	Relaciona situaciones particulares con regularidades que atañen el pasado y futuro.	Delimita o evita dar su punto de vista frente a las obligaciones pre-establecidas.	Acepta los distintos puntos de vista desde una perspectiva del desarrollo común.
	Orientación hacia la vida interior	Sistematiza e imita los modelos culturales y de vida.	Relaciona conceptos propios con reglas generales. Legitima la acción con la generalización.	Muestra autoconfianza en su refutación de obligaciones externas.	Percibe el cambio y la transformación de los conceptos propios como condiciones necesarias para la permanencia y la autoconfianza. Equilibra los roles.