



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
CAMPO DE CONOCIMIENTO: HISTORIA

**LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

MÓNICA ADRIANA ACASTENCO BLAS

TUTOR PRINCIPAL

DR. CARLOS ALBERTO GUTIÉRREZ GARCÍA
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

COMITÉ TUTOR

DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
MTRA. LINA ZYTHELLA ORTEGA OJEDA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO
ENERO 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A mi familia
Por su cariño incondicional y siempre apoyarme

A Ulises
Por tu gran amor y paciencia
Por motivarme cada día a concluir la maestría y alcanzar mis metas

Al Dr. Carlos Alberto Gutiérrez García
Por su apoyo y las facilidades brindadas para concluir este trabajo

A los sinodales
Mtra. Lina Zythella Ortega Ojeda
Dr. Javier Rafael García García
Dra. Elena Díaz Miranda
Mtra. Teresita de Jesús Arvizu Velázquez
Por su tiempo y dedicación en la lectura de este trabajo
y sus valiosas observaciones

Contenido

INTRODUCCIÓN	4
1. La comprensión en el aula.....	10
1.1 <i>Comprender desde la Enseñanza para la Comprensión</i>	12
1.2 <i>Comprender desde la hermenéutica filosófica</i>	15
1.2.1 <i>La experiencia en la hermenéutica gadameriana.....</i>	17
1.2.2 <i>El círculo de la comprensión.....</i>	20
1.3 <i>Comprensión y diálogo.....</i>	24
1.2.1 <i>La voz de los estudiantes.....</i>	28
1.2.2 <i>La voz del docente.....</i>	34
2. El uso de estudio de caso para la comprensión de contenidos históricos	38
2.1 <i>Antecedentes históricos del estudio de caso</i>	38
2.1.1 <i>Perspectivas del estudio de caso desde la didáctica de la historia</i>	42
2.1.2 <i>Acontecimiento vs proceso.....</i>	45
2.2 <i>El estudio de caso como experiencia de la historia</i>	52
2.2.1 <i>Diseño del caso.....</i>	54
2.3 <i>¿Qué se comprende a partir del estudio de caso?</i>	61
3. Intervención didáctica	67
3.1 <i>Análisis institucional de la Escuela Nacional Preparatoria.....</i>	68
3.1.1 <i>La historia en la Escuela Nacional Preparatoria.....</i>	70
3.1.2 <i>Programa de estudios institucional.....</i>	72
3.2 <i>Planeación didáctica.....</i>	80
3.3 <i>Bitácora, instrumentos de evaluación y evidencias.....</i>	89
3.3.1 <i>Descripción de las clases.....</i>	89
3.3.2 <i>Instrumentos de evaluación y evidencias de trabajo.....</i>	91
4. Análisis de la intervención didáctica	93
4.1 <i>Evaluación de los estudiantes</i>	93

4.2 Evaluación del profesor titular	95
4.3 Autoevaluación de la intervención didáctica	96
4.3.1 Relación docente-estudiantes.....	96
4.3.2 Diseño e instrumentación de un estudio de caso.....	98
4.3.3 Fomento de la participación, interacción y diálogo.....	100
4.3.4 Comprensión de los contenidos históricos.....	101
4.4 Modificaciones a la planeación didáctica	107
CONCLUSIONES	121
Bibliografía	126
Índice de ilustraciones	137
Índice de tablas	138
Anexos	139
<i>Anexo 1: Estudio de caso.....</i>	<i>139</i>
<i>Anexo 2: Blog de material extra</i>	<i>142</i>
<i>Anexo 3: Programa del alumno</i>	<i>143</i>
<i>Anexo 4: Hojas de trabajo</i>	<i>144</i>
<i>Anexo 5: El origen del liberalismo</i>	<i>147</i>
<i>Anexo 6: Periódicos del siglo XIX.....</i>	<i>149</i>
<i>Anexo 7: Reforma liberal y Guerra de Reforma</i>	<i>153</i>
<i>Anexo 8: Hojas de trabajo contestadas.....</i>	<i>157</i>
<i>Anexo 9: Discursos individuales.....</i>	<i>172</i>
<i>Anexo 10: Comentarios de los estudiantes.....</i>	<i>189</i>
<i>Anexo 11: Rúbrica de evaluación de Práctica docente.....</i>	<i>197</i>

INTRODUCCIÓN

Los textos de graduación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (*MADEMS*) se caracterizan por vincular experiencia docente con aspectos teóricos de la educación y la didáctica de una disciplina, es lo que le imprime el mérito de profesionalizante a este posgrado. En este trabajo de tesis se presenta una propuesta didáctica para la comprensión de la historia a través de la técnica didáctica conocida como estudio de caso y parte de tres preguntas centrales: ¿Qué significa comprender? ¿Es pertinente y viable aplicar el estudio de caso en una estrategia didáctica en la materia de historia en el nivel medio superior? ¿Es posible la comprensión de la historia a través de un estudio de caso?

La inquietud por buscar una alternativa para la comprensión de la historia a través del estudio de caso surgió de mi propia experiencia como docente. Observaba la falta de espacios para la reflexión y comprensión de los contenidos de la materia de historia, centrándome en los conceptos básicos. Asimismo, las clases de historia suelen relacionarse con el conocimiento memorístico de fechas y personajes que no dejan huella significativa en los estudiantes y no se logra analizar los procesos históricos que expliquen su presente:

En resumen, los conceptos sociales se transmiten de una forma estática. Como el resto de la enseñanza, se aprende de una forma memorística, con un amplio recurso a la autoridad del maestro o del libro de texto. Se oculta [...] parte de la realidad social, o se presenta como si se tratara de fenómenos marginales y coyunturales. El orden social [...] actual, no se ve como una fase de un proceso sino de una manera estática y, por ello, ideológica. En una palabra, el niño aprende sobre el orden social existente, pero no aprende a interpretar y a analizar la realidad social. (Delval, 1988, pág. 193)

Hay vicios que algunos profesores adoptamos para cubrir los amplios contenidos de los programas, el más común es hacer las clases 100% expositivas, en las cuales el docente “deposita” en los estudiantes lo que hay que “aprender” para contestar exámenes repetitivos.

De acuerdo con Dolors Quinquer¹, en las estrategias expositivas el docente es el centro de las actividades en el aula, en cambio, durante las estrategias interactivas los alumnos intercambian ideas y así construyen su propio aprendizaje. Ambas estrategias se pueden combinar, ya que depende de factores como el tipo de contenido, el tiempo disponible o número de alumnos (Quinquer, 2004). Entre una de las técnicas didácticas que esta autora sugiere para diseñar estrategias interactivas es el estudio de caso, el cual fue elegido para implementarlo con un grupo en el nivel medio superior.

Este trabajo de tesis es una propuesta didáctica que intenta superar estos vicios expositivos a través de otorgar la palabra al alumno, sin dejar de lado la voz del docente. Se apuesta a fomentar el diálogo como impulsor del conocimiento, entre estudiantes y entre estudiantes y maestro. El estudio de caso será la técnica de la cual parte una estrategia que busque romper con la estructura frontal del aula, en la cual la mirada de los estudiantes está centrada en el pizarrón y el docente, para adquirir viveza y movimiento en la misma.

¹ Dolors Quinquer es Profesora del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Su trabajo se ha centrado en el aprendizaje, la gestión social del aula, la mejora de la expresión escrita en diversas áreas curriculares y la evaluación como instrumento de aprendizaje.

El objetivo general es diseñar e instrumentar una estrategia didáctica² basada en un estudio de caso que fomente la participación, la interacción y el diálogo para la comprensión del conocimiento histórico por parte de los alumnos. Me refiero a la participación voluntaria que se elige por mano alzada; a la interacción como el intercambio de ideas y argumentos entre pares, y al diálogo como el debate generado por el estudio de caso a lo largo de la intervención didáctica. En este diálogo está incluido el docente, el cual funge como moderador del debate final, pero también como participante de la conversación en otros momentos de la estrategia.

Al diseñar la estrategia y definir los objetivos para realizar una intervención didáctica en Educación Media Superior (*EMS*), primero es necesario aclarar qué se entiende por “comprensión”; sin embargo, hay cierta dispersión en su uso como lo señala Ilaria Bellatti en su tesis doctoral (2018).

Algunos abordan la comprensión de la historia directamente relacionada con la explicación causal (Carretero, Jacott, & López-Manjón, 1998), también esta explicación es completada con el marco espacial y temporal y conceptos claves en historia (Navales, 1994). También se aborda desde la empatía por los sujetos de la historia, en la cual los estudiantes son capaces de explicar los hechos del pasado desde la perspectiva de un personaje o un grupo social:

² Estrategia didáctica entendida como el proceso o conjunto de procedimientos encaminados a objetivos de aprendizaje, los cuales constituyen metodologías y técnicas que conllevan a alcanzar metas intencionadas por el docente (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000) (Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach, & Núñez Pérez, 1999).

En otras palabras, el [estudiante] puede llegar a ver los hechos del pasado desde la perspectiva de ese pasado, precisamente porque tiene a su disposición un *aparato conceptual* elaborado en el presente que le permite construir un modelo mental distinto del suyo propio, del modelo mental presente. (Castillo, 1986, pág. 3)

Considero que estas perspectivas explicativas de la comprensión no toman en cuenta el contexto actual del estudiante, ya que faltaría relacionar las causas de un hecho o proceso histórico con el presente que los docentes y alumnos viven. Igualmente, pongo en duda que se logre una empatía histórica si precisamente se piensa lo otro o fuera de los esquemas mentales actuales con un aparato conceptual elaborado de esos mismos esquemas subjetivos del presente. Por ejemplo, ¿qué tan empático se puede llegar a ser con un rey del siglo XVI si el aparato conceptual con el que uno se acerca a comprender su contexto pertenece al siglo XXI? Más bien el tipo de comprensión que se logra depende de las necesidades o preguntas que se hagan desde el presente y de las experiencias previas del sujeto que intenta contestarlas.

Siendo el concepto de “comprensión” tan amplio, en el primer capítulo se explica desde la Enseñanza para la Comprensión (EpC), una corriente constructivista la cual parte de la siguiente premisa: “*Tomar como protagonista al sujeto y su relación con el mundo [para] formar chicos capaces de interactuar con la realidad en una relación crítica y constructiva*” (Pogré, 2004, pág. 37 y 38). Además, desde la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer se explica cómo la comprensión significa también *comprender-se* en el mundo que nos rodea (Gadamer, *Verdad y método*, 2012). ¹ Se trata de un esbozo general y reflexivo sobre el papel de la comprensión en la educación escolar y por qué se considera al diálogo o a la conversación como parte fundamental a desarrollar en el aula para lograr la comprensión en los estudiantes.

Partiendo de este marco teórico-metodológico de la comprensión, en el segundo capítulo se argumenta a favor del estudio de caso para la comprensión de la historia en el nivel medio superior. Se hace un breve recorrido histórico de esta técnica didáctica y su uso en la materia de historia. También se expone qué es la comprensión de la historia y qué se espera que los alumnos comprendan de la estrategia didáctica a diseñar.

Si bien la historiografía del siglo XX ha apostado por una historia de procesos y no de acontecimientos, en el estudio de casos como experiencia para la comprensión de la historia se parte de un hecho histórico considerado relevante en la historia nacional o de la humanidad para conocer, explicar e interpretar el hecho y el proceso inmerso que responde al presente.

Las características presentadas de un estudio de caso en la materia de historia están formuladas de manera que el docente interesado en su aplicación tenga la flexibilidad suficiente para adaptarlo a otro tema que considere interesante para los estudiantes. La aportación pretendida es que se aplique en diversas instituciones independientemente del plan de estudios.

Posteriormente, en los capítulos 3 y 4, se muestra el orden de las actividades a desarrollar en el aula para que tengan coherencia y cohesión. Además, se muestra el informe de la intervención didáctica, la cual se realizó en el Plantel 6 “Antonio Caso” de la Escuela Nacional Preparatoria (*ENP*) de la de la Universidad Nacional Autónoma de México (*UNAM*) que se encuentra en la Ciudad de México³.

³ Dicha intervención se realizó en octubre de 2019, antes de la pandemia de COVID-19, por lo tanto, en esta tesis se toma en cuenta las condiciones normales en la educación presencial.

En el capítulo tres se analiza el perfil de egreso de los estudiantes de la *ENP*, así como los planes y programas de estudio vigentes. De esta manera, se seleccionan los contenidos específicos a tratar en la intervención y se diseñan los objetivos de aprendizaje pertinentes. Asimismo, se muestra la planeación didáctica y la bitácora de las clases con sus respectivas evidencias.

Por último, en el cuarto capítulo se analizan las evidencias y evaluaciones de los estudiantes y del profesor titular para hacer las modificaciones oportunas en una hipotética segunda intervención.

1. La comprensión en el aula

La escuela actual, heredera de los colegios religiosos y la pedagogía del siglo XIX, es una institución de 250 años aproximadamente que ha sufrido cambios lentos a pesar de las reformas y nuevas corrientes pedagógicas y filosóficas de los últimos 60 años (Villalpando, 2020). Las actualizaciones de conceptos en planes y programas de estudio, aunado a las contradicciones teóricas en los mismos entre objetivos y criterios de evaluación, ocasionan que el docente no cambie su práctica y la dinámica en el aula difícilmente experimente una renovación efectiva. Michael Fullan⁴, sociólogo e investigador de la educación, ha estudiado este fenómeno a lo largo de su carrera y al respecto señala lo siguiente:

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. [Profesores, padres y estudiantes] tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios si innovan se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo. (Fullan, 2002, pág. 4)

⁴ Michael Fullan, nacido en 1940, es un investigador educativo canadiense y funge como decano del *Ontario Institute for Studies in Education* de la Universidad de Toronto. Es considerado una autoridad internacional en el ámbito de la reforma educativa. Sus ideas sobre la gestión del campo educativo se aplican en países de todo el mundo y sus obras se han traducido a varios idiomas.

Es así como se descubre al docente como sujeto activo, con capacidad de cambio, y no como ente pasivo adoptante para generar cambios reales en el aula. Entre la academia y las instituciones de educación formal, es él quien asume su profesionalización para la apropiación de conceptos que guíen su quehacer vocacional.

Hay dos dimensiones claves para la capacidad [de cambio]. Una es lo que los individuos pueden hacer para desarrollar su efectividad, a pesar del sistema; la otra es la forma como los sistemas necesitan transformarse. Yo enfatizo la capacidad individual por razones estratégicas y fundamentales. [...] se especifica que no podemos depender de o esperar a que el sistema cambie. [...] Entonces, debemos desarrollar nuestras propias capacidades individuales para aprender y para seguir aprendiendo sin dejar que nos derrumben las vicisitudes del cambio. (Fullan, 2002, pág. 10)

En esta reflexión, la pregunta “¿qué esperamos de la educación escolar?” es un punto de partida hacia el papel de los actores escolares, específicamente de los maestros y estudiantes. ¿Qué debería enseñar el docente del siglo XXI? y ¿qué debería aprender el alumno del siglo XXI? En la actualidad, la información fluye y surge en velocidades nunca vistas, los medios de comunicación se han ampliado y la oferta de contenidos con ellos, por lo que considero que la memorización de saberes y su verificación por exámenes debe pasar a segundo plano para fomentar otro tipo de aprendizajes.

Desde los años sesenta del siglo XX, han surgido autores con la inquietud de buscar alternativas al aprendizaje memorístico o repetitivo y han apuntado hacia la comprensión de los saberes (Stone, 1999). Por supuesto, no significa que en la historia de la educación no encontremos prácticas donde los estudiantes tomen un rol activo en

su aprendizaje⁵; sin embargo, en las últimas décadas se ha pensado cómo lograr una escuela donde el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes sean el punto central.

Habrá que pensar en estrategias didácticas que promuevan la participación de los estudiantes y representen un desafío intelectual para ellos. En este trabajo recepcional propongo al estudio de caso como promotor de la comprensión de contenidos históricos. Por lo tanto, si la meta es que los estudiantes comprendan y no sólo memoricen, se debe aclarar qué se entiende por “comprensión”. En esta propuesta, retomo dos posturas desde la pedagogía constructivista y la filosofía hermenéutica sobre este concepto para imprimir un sentido distinto a la intervención en el aula.

1.1 Comprender desde la Enseñanza para la Comprensión

En 1967 se fundó el Proyecto Cero⁶ en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Comenzó enfocándose en la comprensión en el aprendizaje en las artes y a través de ellas (Harvard Graduate School of Education, 2016), pero tiempo después, el proyecto tomó una dirección interdisciplinaria hacia la investigación de la creatividad, la inteligencia, la comprensión, y el pensamiento (Gardner, 2013).

⁵ Desde Platón hasta Confucio, y en los talleres de gremios medievales, no puede negarse que el aprendizaje ha tomado un rol interpretativo y de comprensión en vez de memorización en diferentes momentos de la historia de la humanidad (Stone, 1999).

⁶ El *Project Zero* fue fundado por Nelson Goodman (1906–1998) estudioso de la estética y la filosofía analítica (Gardner, 2013). Estuvo influenciado por los aportes de Jerome Bruner (1915-2016), psicólogo oponente del paradigma conductista quien estableció los fundamentos de la psicología cognitiva y afirmó que el descubrir es un principio de orden mayor que la respuesta a estímulos (Abarca Cordero, 2017).

A finales de la década de los 80, los directores del proyecto, David Perkins⁷ y Howard Gardner⁸, invitaron a investigadores y docentes a planificar una investigación sobre la pedagogía de la comprensión para “...aplicar sus hallazgos al mejoramiento del pensamiento, de la enseñanza y del aprendizaje en diferentes entornos educativos” (Stone, 1999, pág. 26). Tras cinco años, surgió una nueva visión educativa constructivista llamada Enseñanza para la Comprensión (EpC) o *Teaching for understanding (TfU)* (Stone, 1999).

Para Perkins y otros investigadores (Stone, 1999) (Blythe, 2002) (Barrera & León Agustí, 2014), la educación escolar debe apostar a la comprensión y no a informar o incentivar el conocimiento y habilidades “a mano” en la cual los estudiantes reproducen datos y desempeños rutinarios o automatizados y de esta manera los maestros sabemos que los estudiantes “aprendieron” (Perkins, 1999). Pero ¿qué es la comprensión? ¿Es posible la comprensión en el aula?

De acuerdo con la EpC, la comprensión es “...la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la <<capacidad de desempeño flexible>> con énfasis en la flexibilidad” (Stone, 1999, pág. 70). Es decir, la comprensión escapa de lo memorístico, y se presenta cuando se aplica o relaciona lo comprendido con otro objeto de la vida cotidiana o escolar

⁷ David Perkins es doctor en Matemáticas e Inteligencia Artificial por el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT). Realiza investigaciones sobre la creatividad en las artes y las ciencias, el razonamiento informal, la resolución de problemas, la comprensión, el aprendizaje individual y organizacional y la enseñanza de habilidades de pensamiento. Una de sus obras más importantes es *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* de 1992.

⁸ Howard Gardner es psicólogo y pedagogo estadounidense. Formuló y desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples.

con flexibilidad; es cuando el alumno construye a partir de lo que comprendió sin depender del conocimiento memorístico o acción rutinaria. Al respecto, Perkins opina lo siguiente sobre lo memorístico: *“Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión”* (Stone, 1999, pág. 70).

También la comprensión está ligada a la explicación o sentido de la cosa estudiada, pero no tiene validez como tal cuando el docente pide que los estudiantes copien un esquema, como un mapa mental, para que “comprenda” un contenido. Lo que se está fomentando en este caso, es la posesión de ese sentido construido por el docente o el libro de texto, mas no la construcción de un esquema propio, ya sea individual o entre pares (Perkins, 2001). Sería más oportuno que los estudiantes tengan la ocasión de encontrarle sentido a los contenidos por ellos mismos y se aventuren a dar sus propias explicaciones de éstos.

Si se compara el concepto de comprensión de la *EpC* con los tres tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en la educación escolar (Coll, 1992), encontramos dos posturas.

De acuerdo con David Perkins la comprensión se reduce a una acción o habilidad: *“Un modelo mental no es suficiente para comprender sencillamente porque no hace nada por sí mismo. Para los desempeños que demuestran comprensión, una persona debe operar sobre el modelo o con él”* (Perkins, *¿Qué es la comprensión?*, 1999, pág. 79). Es decir, el comprender es una capacidad de desempeño flexible: explicar, argumentar, armar un objeto, diseñar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de diversas maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria.

Y para Paula Pogré, investigadora de la *EpC*, podría decirse que la comprensión también está presente en los contenidos conceptuales, siempre y cuando se trate de reflexionar sobre ellos y no sólo memorizar:

Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, discutir, diagramar, relatar, organizar no son sólo desempeños que permiten construir el conocimiento y la comprensión, sino que son la comprensión misma. No nos referimos sólo a acciones observables en el ejercicio cotidiano, sino a procesos mentales, como discernir, pensar y conjeturar, que forman parte de la misma definición". (2004, pág. 47)

En este punto nos enfrentamos a otra perspectiva, una ampliación del concepto que no podemos ignorar y que trasciende el conocer y el hacer en la educación. Me refiero a aspectos actitudinales relacionados directamente con la formación de los estudiantes. En el siguiente apartado se exponen las aportaciones de George Gadamer acerca de la comprensión y sus ideas sobre la educación escolar.

1.2 Comprender desde la hermenéutica filosófica

Georg Gadamer⁹ en *Verdad y método* (2012) se refiere al comprender desde la hermenéutica filosófica como "*experiencia superior*" que ve detrás de la apariencia de cualquier método (pág. 24). Será necesario entonces aclarar otros conceptos como hermenéutica, círculo de comprensión y experiencia, mismos que el autor utiliza para desarrollar su propuesta.

⁹ George Gadamer (1900-2002), ha sido uno de los pensadores alemanes que han protagonizado la escena filosófica de la segunda mitad del siglo XX. La publicación de su obra cumbre, *Verdad y método*, en 1960 puede ser considerada como el momento de inicio de la hermenéutica filosófica. A lo largo de su trabajo, se interesó en la educación y el papel de la educación en la escuela (Fernández Labastida, 2019).

Gadamer parte de la hermenéutica, pero ya no en su acepción clásica¹⁰ relacionada con el dios Hermes, quien develaba a los poetas y oráculos el sentido de los mensajes de los dioses evitando malentendidos en su interpretación. Durante la Edad Media la hermenéutica era la interpretación de la Biblia, y en el Renacimiento adquirió un carácter filológico y jurídico, además del teológico (López, 2002). Durante la Ilustración la hermenéutica supero el ámbito religioso, ya que “...*ésta pasa a ocuparse no sólo de la Biblia, sino de todo tipo de textos*” (López, 2002, pág. 1).

En esta tradición del concepto es en la cual encontramos el pensamiento de Georg Gadamer, sobre todo retomó ideas de Wilhelm Dilthey¹¹ y Martin Heidegger¹². Este último postuló que “...*la interpretación es el desarrollo interior de la comprensión, y el comprender es un modo del Dasein*¹³, cuyo ser-en-el-mundo está ligado desde siempre a la comprensión” (López, 2002, pág. 1).

Desde la perspectiva hermenéutica encontramos el mismo problema en la escuela: los docentes nos podemos empeñar en que los estudiantes repitan lo escrito en los libros de texto (como Hermes repetía los mensajes de los dioses a los antiguos griegos) o, además de ejercitar la memoria, podríamos incentivarlos a que ellos mismos

¹⁰ La palabra hermenéutica viene del griego *hermeneutiqué* “...que corresponde en latín a *interpretâri*, o sea el arte de interpretar los textos” (Arráez, Calles, & Moreno de Tovar, 2006, pág. 173).

¹¹ Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo alemán. Situó el ámbito de la hermenéutica en los textos escritos para reivindicar para las mismas ciencias del espíritu la misma objetividad y universalidad que para las ciencias naturales y señaló la necesidad de la validez universal de la interpretación (López, 2002).

¹² Martin Heidegger (1889-1976), fue un filósofo alemán escritor de *Ser y tiempo* (1927), obra en la cual pasa de una hermenéutica como problema epistemológico (o de la teoría del conocimiento), a una hermenéutica como problema ontológico (o del ser en cuanto ser). Gadamer es su discípulo más representativo (López, 2002).

¹³ Término alemán compuesto de las palabras “ser” (*sein*) y “ahí” (*da*), el cual se traduce como “existir” o “estar aquí” (Azpiunza, 2001).

se atrevan a comprender, a interpretar la historia de la humanidad, de acuerdo con el nivel escolar. Esta es una invitación que Perkins hace en *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (2001); y también la podemos encontrar en *Verdad y Método* (2012) y otros textos de Gadamer¹⁴.

A continuación, se trata de explicar qué significa la experiencia en el pensamiento de Georg Gadamer para responder por qué a la comprensión le llama “*experiencia superior*” y cuál sería su papel en el aula para el aprendizaje de los estudiantes.

1.2.1 La experiencia en la hermenéutica gadameriana.

Gadamer señala que el problema hermenéutico (es decir, de la comprensión e interpretación) está presente en cualquier objeto de la experiencia, ya sea perteneciente a las ciencias de la naturaleza o a las ciencias del espíritu. Sin embargo, durante siglos ha imperado en la filosofía y teorías del conocimiento el imponer a la metodología como la única vía del conocimiento a partir de las experiencias medibles (Gadamer, *Verdad y método*, 2012).

Desde Descartes hasta Kant, y posteriormente en el positivismo, se buscó que todo argumento válido fuera verificable, lo cual provocó que estas características se trasladaran a las humanidades o llamadas ciencias del espíritu para justificar la validez de la literatura, la historia o la política frente a la biología, la física o la medicina. El texto más representativo de este traslado científico es el de Wilhelm Dilthey¹⁵, quien retomó el

¹⁴ Tales como *La educación es educarse* (2000) y “¿Qué debe saber el lector?” (1993).

¹⁵ *Introducción a las Ciencias del Espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, publicado en 1883, editado por Fondo de Cultura en español en 1944. En esta obra, Dilthey “...sitúa el ámbito de la hermenéutica en los textos escritos. Puesto que reivindica para las ciencias del espíritu la misma objetividad y universalidad que para las

concepto *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu)¹⁶ para esbozar las posibilidades de aplicar la lógica de la inducción a las humanidades. La crítica de Gadamer hacia estos intentos es resaltar que las experiencias de ambas ciencias son distintas y por lo tanto sería erróneo aplicar las mismas metodologías o parámetros para su estudio.

Las formas de experiencia de las ciencias de la naturaleza son medibles, repetibles, sometidas a controles, observables en lo individual para su confirmación positiva en lo general (inducción) para una posterior previsión. En cambio, en las ciencias del espíritu la verdad que se expresa tiene distintas formas que no tienen las características de la metodología científica antes descritas. Aunque exista el ideal de una ciencia natural de la sociedad, es decir, la posibilidad de obtener predicciones a partir de la inducción ya sea en psicología, política o incluso la pedagogía, la experiencia del mundo *socio-histórico* no queda correctamente aprehendida si se mide según el patrón del conocimiento progresivo y metodológico de las ciencias naturales, “...su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única” (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 33).

En *Verdad y método* (2012) se pueden distinguir dos tipos de experiencias: las positivas y las negativas. En las primeras, sólo se le considera como experiencia “...por referencia a su resultado” (pág. 428), pues confirma nuestras expectativas y son posibles únicamente en las ciencias de la naturaleza; por ejemplo, al probar una vacuna en

ciencias naturales, señala la necesidad de la validez universal de la interpretación” (López, 2002, pág. 1).

¹⁶ Concepto tomado de una traducción en alemán de *moral sciences* de John Stuart Mill, quien (Gadamer, 2012, pág. 31)

humanos, esperamos inmunidad a cierta enfermedad como sucedió con pruebas en animales, esa es una experiencia confirmada o positiva.

Por otro lado, las negativas son llamadas por Gadamer como “*verdaderas experiencias*” (pág. 428), las que hacen “...*cara a la experiencia que se hace luego con otro objeto [y] alteran las dos cosas, nuestro saber y su objeto*” (pág. 430). En otras palabras, la experiencia negativa es la interacción con aquello que deja expuesto lo que no sabemos y despierta la curiosidad pues nos acerca a lo desconocido.

Es un engaño, una decepción frente a lo que creíamos conocido y gracias a ella sabemos que nos falta comprender algo de determinada cosa, nuestros límites, pero también nuestras posibilidades. Coincido con Gadamer al reconocer que esta negatividad no debe ser ahorrada a nadie por más “*dolorosa y desagradable*” que sea (pág. 432); ni a los niños, ni a los jóvenes y que los adultos, en consecuencia, deben estar abiertos a ella también. Por supuesto esta negatividad no debe confundirse con un rechazo a las nuevas experiencias; al contrario, puede tornar en un goce este engaño o decepción al adquirir “*saberes abarcantes*”¹⁷ que sumen a un *comprender-se* en el mundo que nos rodea, una sensación que Gadamer define como un gozo o “*sentirse en casa*” (Gadamer, *La educación es educarse*, 2000, pág. 13).

¹⁷ Cuando comprendemos algo nuevo de un objeto, no desechamos totalmente lo aprehendido anteriormente, sino que esta nueva comprensión contiene o abarca la comprensión anterior: La experiencia negativa “...*no es simplemente un engaño que se vuelve visible y en consecuencia una corrección, sino que lo que se adquiere es un saber abarcante [ya que puede accederse] a un mejor saber, no sólo sobre [el objeto] sino también sobre aquello que antes se creía saber*” (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 431).

1.2.2 El círculo de la comprensión.

En la obra de Gadamer, la traducción de “comprensión” viene del término alemán *Verstehen*. En palabras de Gadamer:

Es verdad que en la lengua alemana la comprensión, *Verstehen*, designa también un saber hacer práctico: [...] conocer, reconocer, desenvolverse con conocimiento en algo. El que <<comprende>> un texto [...] no sólo se proyecta a sí mismo, comprendiendo, por referencia a un sentido [...], sino que la comprensión lograda representa un nuevo estadio de libertad espiritual. [...] También la comprensión de expresiones se refiere en definitiva no sólo a la captación inmediata de lo que contiene la expresión, sino también al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que finalmente se llega a conocer también lo oculto. Pero esto significa que uno se entiende con ello. En este sentido vale [...] que el que comprende se comprende, se proyecta a sí mismo en posibilidades de sí mismo. (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, págs. 325-326)

Es decir, no sólo se entiende el sentido de un texto, el qué quiso decir, sino que también se comprende por qué se comprendía otra cosa (el *pre-juicio*) diferente a lo que se comprende ahora, después de hacer una experiencia negativa.

Para explicarlo mejor, muestro el esquema de lo planteado por Gadamer en el texto “Sobre el círculo de la comprensión (1959)” (2015), el cual indica que el comprender no es un proceso lineal, sino un movimiento que se construye en círculos concéntricos, donde el núcleo es, y no debe perderse de vista, el texto o cosa que se quiere comprender¹⁸.

¹⁸ A lo largo de su obra, Gadamer se refiere a los textos como la cosa a comprender, incluso en una cita de Heidegger, hace la aclaración que para el filólogo “las cosas mismas” son textos significativos que tratan a su vez de cosas (2015, pág. 65). Entonces se infiere que para Gadamer todo lo que es comprensible, porque es significativo para el que pretende comprender, es accesible a través de textos. Por supuesto esto no deja fuera a la conversación y otro tipo de

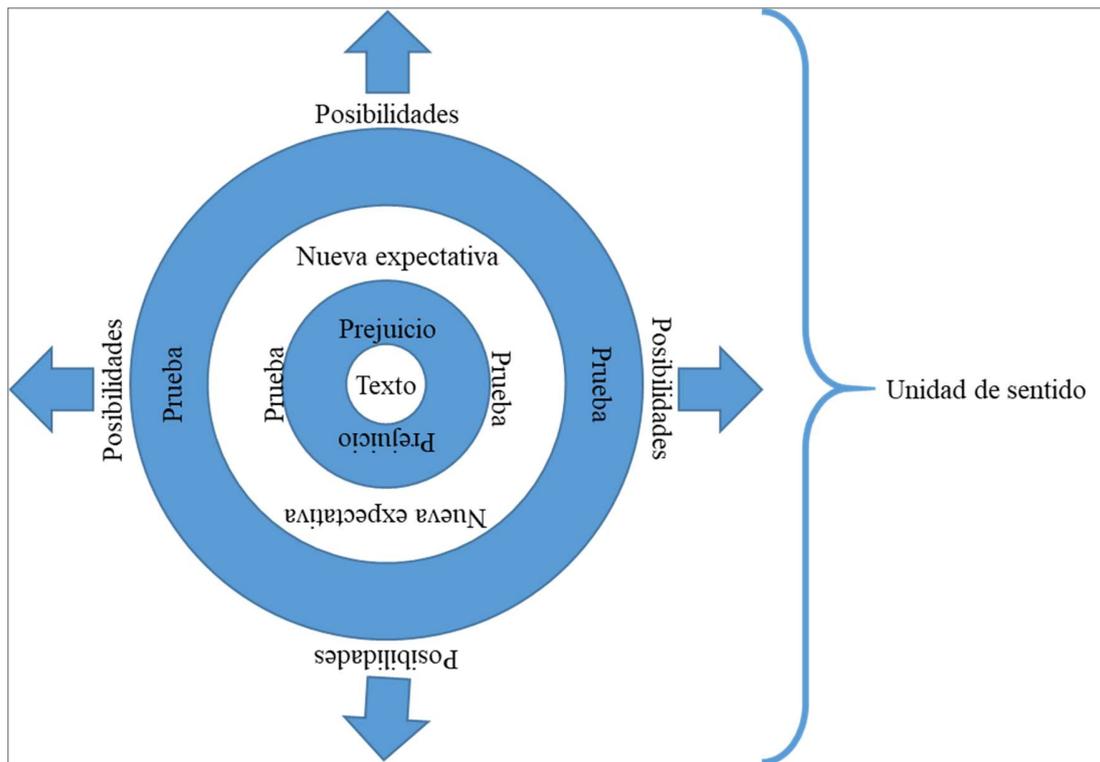


Ilustración 1. Esquema del círculo de la comprensión propuesto por Gadamer de elaboración propia basado en el texto “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, (2015).

De acuerdo con el texto “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, cuando nos acercamos a un objeto para su comprensión, llevamos con nosotros *pre-juicios* o *pre-comprensiones*, lo que comúnmente en educación se llama “conocimientos previos”. Estos prejuicios se enfrentan creando una especie de decepción frente a lo que creíamos conocido, entonces se desarrollan nuevas expectativas de sentido sobre lo desconocido con base en contextos o vivencias anteriores. Por ejemplo, al preguntarles a los estudiantes por qué en la actualidad quedan tan pocos códices, ellos contestan desde sus conocimientos previos. Algunos serán más precisos que otros, pero es hasta que

soportes, como grabaciones, o a las obras de arte. Todo tipo de pensamiento atraviesa por el lenguaje y se manifiesta en “textos” de diversas características.

confrontan sus respuestas con el contexto y fuentes históricas que crean una nueva hipótesis o “expectativa de sentido” sobre ese proceso histórico hasta formular una interpretación propia.

Estas expectativas deben rectificarse o ponerse a prueba si es necesario y así reajustar otras nuevas. De esta manera, el movimiento al que se refiere Gadamer sucede cuando se amplía en círculos concéntricos lo comprendido: *“La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud de la comprensión. La falta de tal confluencia significa el fracaso de la comprensión”* (“Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, 2015, pág. 67). El todo, entendido como la “unidad de sentido” del texto, se complementa con las partes, tales como la biografía del autor, su opinión sobre el tema a tratar, interpretaciones de terceros, entre otros, pero no se debe olvidar cuál es el centro de toda comprensión: la cosa misma.

Cabe aclarar que la “unidad de sentido”, a la cual Gadamer se refiere como el sentido que engloba lo ya comprendido previamente, y de acuerdo con las nuevas experiencias, no es un saber total o acumulativo. No hay que confundir este carácter de abarcante con el progreso o evolución del conocimiento, ya que los *pre-juicios* o *pre-comprensiones* con los que nos acercamos a los objetos dependen de experiencias pasadas e interpretaciones sujetas a las necesidades de nuestro presente. Esta unidad de sentido se va construyendo a partir de lo que “vamos viviendo” (*Dasein*) de acuerdo con lo que vamos comprendiendo de nosotros mismos y nuestro contexto. De aquí la importancia de *“...aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios. Esto no es en absoluto fácil”* (Gadamer, *La educación es educarse*, 2000, pág. 20), pero por algún lado se puede empezar.

Entonces, la comprensión se construye de proyectos que hay que probar constantemente para profundizar en la misma y tener una mejor interpretación. De aquí que se esquematice de manera concéntrica y se cumpla la característica de experiencia, ya que da apertura a nuevos proyectos, a visualizar límites y proyecciones o posibilidades a otros horizontes de comprensión. Podría parecer simple el comprender si no se toma en cuenta la posibilidad de construir la cantidad de proyectos variados y distintos al punto de rivalizar unos con otros; no obstante, esta es la riqueza de la comprensión al *re-proyectar* o *re-diseñar* de acuerdo con lo confirmado en “la cosa misma”, eso es lo aprendido en el camino de la comprensión.

En un aula con más de 30 alumnos, las distintas posturas ante un dilema histórico o diversas interpretaciones de una pintura histórica, lejos de complicar la comprensión de lo que se pretende, enriquecen el aprendizaje al poder confrontarlas en un debate. A mi parecer, la participación en debates o en pequeñas intervenciones de los alumnos para compartir sus puntos de vista será un momento clave para la comprensión de los contenidos históricos, ya que es la oportunidad para evaluar sus aprendizajes y, más allá de las calificaciones, de conocer a los jóvenes con los que los docentes trabajamos todos los días y que ellos se muestren ante sus compañeros y su forma de entender al mundo.

Sobre la conversación y diálogo para la comprensión se habla en el próximo apartado; sin embargo, considero que el círculo de la comprensión se completa cuando existe el diálogo con el otro. Habrá veces que se logre un acuerdo sobre lo comprendido, pero otras sólo se podrán mostrar los desacuerdos de los cuales surgen nuevas preguntas e inquietudes por seguir ampliando nuestra comprensión del mundo.

1.3 Comprensión y diálogo

Anteriormente se explicó que la experiencia negativa de un objeto debe ser tal que nos permita acceder a una mejor comprensión del objeto en cuestión y modifique lo que antes se creía saber de él. A esta negación entre experiencias Gadamer le da el nombre de “*dialéctica*” (*Verdad y método*, 2012, pág. 429), es decir, que no se confirman, sino que se confrontan y muestran apertura a otras experiencias: “*El concepto de la experiencia quiere decir precisamente esto, que se llega a producir esta unidad consigo mismo. Esta es la inversión (dialéctica) que acaece a la experiencia, que se reconoce a sí misma en lo extraño, en lo otro*” (*Verdad y método*, 2012, pág. 431).

Podríamos decir que la experiencia negativa provoca una especie de conversación entre un nuevo experimento y lo que antes se sabía de un objeto. Por lo tanto, se confirma que de los errores o lo inesperado se aprende; por ejemplo, al escuchar nueva música de géneros juveniles nos enfrentamos con gustos diferentes que nos hablan de nuevas tendencias en mercados y de contextos de los jóvenes que nosotros no vivimos ni antes ni ahora, ¿por qué se da este fenómeno? ¿qué nos dice esta música de los jóvenes de hoy? Sucede entonces que reconocemos nuestra alteridad en una pieza musical, en una pintura, un libro o una persona.

Para explicar mejor este punto de vista, me referiré a otro texto de Gadamer titulado *La educación es educarse* (2000)¹⁹. Es interesante cómo Gadamer prioriza la conversación sobre cualquier otra forma de diálogo, ya que, si bien se ha dejado claro arriba que al leer también se dialoga con los textos, no es lo mismo que tener a la persona

¹⁹ Este texto es una transcripción de una ponencia realizada en Alemania en el año 2000.

de frente sin intermediarios como el papel, la pantalla, etc. Una postura que propongo asumir en las aulas. En dicho texto, Gadamer se dirige a la audiencia mostrando una actitud humilde frente a los jóvenes estudiantes:

Con todo, siendo un hombre tan anciano, se puede decir con certeza que he reunido una gran experiencia. Pero la verdad es que mi actitud frente a ustedes es también una actitud bien curiosa. ¡Es tanto lo que quisiera aprender de ustedes! (Gadamer, *La educación es educarse*, 2000, pág. 9)

En este sentido, ser experimentado no quiere decir cerrado; al contrario, es tener la apertura y disposición de experimentar lo desconocido y escuchar al otro, lo contrario a ser alguien dogmático. Esta actitud de apertura o conciencia hermenéutica invita a pensar, a buscar, a investigar, a atreverse a opinar, a comprenderse y ampliar sus horizontes de comprensión con respecto a las opiniones del otro con el que se dialoga. De este modo, al compartir con el otro se crea una nueva experiencia en la cual se ponen a prueba los argumentos, fuentes y demás herramientas metodológicas para llegar a otra comprensión.

Al respecto, Humberto Maturana²⁰ coincide en que la apertura al otro es la clave para iniciar una conversación y lograr la convivencia humana del ponerse de acuerdo aceptando la legitimidad del otro (1997). Maturana señala que la conversación es un espacio relacional o de convivencia en el cual existen dos posturas del docente frente a grupo:

²⁰ Humberto Maturana es un biólogo chileno que estudia la conversación desde la teoría biológica del conocimiento. Entre sus libros más destacados se encuentran *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living* (1973), *Emociones y lenguaje en educación y política* (1990), *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (1984), entre otros.

1. *“Ustedes no saben y yo sé”* (Maturana, 1997, pág. 41): en esta postura se niega al otro al “etiquetarlo”, ya que sólo va a ser para nosotros aquello que sentenciamos sin otorgarle legitimidad al cambio. Nos cerramos a que los estudiantes son de determinada manera sin dar la oportunidad de escucharlos y que expresen sus ideas. Por lo tanto, los saberes se transmiten y, sobre todo, se imponen, tratando de dominar o controlar lo que acontezca en ese espacio de convivencia. En este escenario, el docente tratará de corregir al alumno enfocándose en su modo de ser o “etiqueta” que él mismo impuso.
2. *“Ustedes saben todo lo que yo voy a decir, porque todo lo que les voy a decir tiene que ver con ustedes y conmigo”* (Maturana, 1997, pág. 41): en un principio, se toma en cuenta al alumno para hablar de algo que les concierne a todos. La actitud del docente es de aceptación del otro y no impone saberes, actitudes o emociones, sino que el ambiente fluye de manera armónica porque se entienden los actores en la conversación, mas no se dominan. Existe plasticidad o lugar para el cambio, lo cual constituye cierta libertad en el aula al tener la oportunidad de ser frente al otro sin etiquetas o predisposiciones que cierran la comunicación. De esta manera, al corregir al alumno el profesor se enfoca en su práctica, habilidad o conocimiento y no en su persona.

Se trata de entender al alumno y su entorno, sus horarios, tareas de otras materias, sus intereses y preocupaciones, sus motivaciones, etc. Se intenta fluir con ellos y no luchar para dominarlos. Sin embargo, no significa que la figura del docente desaparezca para ser parte del grupo. El mismo sistema educativo no permite un espacio de libertad tal que la autoridad del maestro se diluya; la cantidad de estudiantes en las aulas, la

institucionalización y la alineación a planes de estudio para lograr la credencialización o acreditación de grados escolares son una realidad y deben ser considerados al diseñar estrategias. Entonces, ¿cómo lograr un espacio mínimo de conversación en el aula?

Como ya se mencionó, una actitud de apertura o “*conciencia hermenéutica*” (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 335) es necesaria para la comprensión e iniciar una conversación, pero también debe haber algún interés o relación en común. En la segunda postura descrita por Maturana consiste en poner la importancia en el tema que es relevante o significativo para todos. ¿Para qué enseñar algo que no tiene que ver con los estudiantes o ni siquiera con el interés del docente?

A favor de la promoción del diálogo, Paula Pogré desde la *EpC* reconoce que a partir de lo que ya se sabe o se comprendió previamente hay un lugar común con el otro en el cual puede surgir la conversación “...entre los referentes intuitivos o de la experiencia y los referentes simbólicos y conceptuales” (Escuelas que enseñan a pensar : Enseñanza para la Comprensión (EpC) : un marco teórico para la acción, 2004, pág. 55). La autora coincide con Maturana al otorgar un papel fundamental a las emociones, las cuales modulan el significado que aporta la conversación y llevan al actuar: “Diseñar la enseñanza es crear una conversación que permita el surgimiento de sentimientos que muevan a la acción, a la utilización de los conocimientos de manera concreta en aquellas situaciones que la vida nos proponga” (pág. 55 y 56).

Es decir, el lugar en común entre seres humanos para iniciar una conversación son las emociones y el observar los estados de ánimo. La consciencia del docente sobre su estado de ánimo y la emoción se convierte en el primer paso para invitar a conversar, de esta manera configura el espacio de convivencia deseado para compartir prejuicios u

opiniones y así introducirse en un círculo de comprensión sobre determinado contenido escolar.

En *La educación es educarse*, Gadamer reafirma que sólo se puede aprender a través de la conversación (pág. 10), ya sea al estudiar un idioma, en las primeras comunicaciones entre padres e hijos desde el vientre, en fin, en las relaciones humanas desde que uno entra al colegio hasta el fin de nuestra vida. Para Gadamer, “...*la educación es así un proceso natural que, [...] cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás*” (pág. 35 y 36). Si es la manera en la que nos relacionamos con el mundo incluso antes de nacer, coincido en que es un proceso natural, biológico si seguimos a Maturana, en el cual el papel del docente es mínimo tomando en cuenta los años promedio de escolaridad en México²¹.

Sin embargo, en esta propuesta se resalta al diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y docentes para promover el reconocimiento del otro dentro del aula a partir de la participación, la interacción y el debate como ejes para el desarrollo de estrategias didácticas que lleven a la comprensión. Como parte de la estrategia a seguir para tal propósito, se ha elegido al estudio de caso como técnica a desarrollar, de la cual se hablará en el capítulo dos.

1.2.1 La voz de los estudiantes.

Si la comprensión es un proceso dado en la conversación, será necesario conocer al otro con el que se pretende dialogar. Para diseñar estrategias didácticas dirigidas a

²¹ De acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano (*IDH*) calculado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (*PNUD*), la esperanza de vida en México al nacer es de 77.3 años (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018, pág. 23).

jóvenes estudiantes de la *EMS* del siglo XXI, habrá que entender sus formas de relacionarse con los demás y, por consiguiente, sus interpretaciones del mundo, distintas a lo que se vivió hace 10 o 20 años.

Desde principios del siglo pasado en la modernidad occidental hay una aparente libertad que se basa en las diferentes opciones para elegir. Hay que decidir qué estudiar, en dónde trabajar, cómo vestirse, etc. Sin embargo, entre tantas opciones, la libertad es sesgada por ideales institucionalizados como la belleza, el éxito laboral o el matrimonio; en otras palabras, existe una tensión entre esa libertad y ser “normal”, como todos los demás. La antropóloga Margaret Mead²², en su obra *Adolescencia y cultura en Samoa* (1978) ya advertía que éste era el ambiente que propiciaba el comportamiento neurótico²³ de los jóvenes, ya que la toma de decisiones difíciles se hacía en medio de la angustia de rechazar las normas de su grupo social.

²² (1901-1978), reconocida antropóloga quien dio el paso más significativo para entablar una discusión entre la psicología, la biología y la antropología sobre los adolescentes que ha durado hasta nuestros días. En su obra argumenta en contra de la universalidad del concepto “adolescencia” de acuerdo con la observación del crecimiento de las jóvenes samoanas de la primera mitad del siglo XX. Ellas, aunque tienen los cambios fisiológicos, no cruzaban por las crisis y angustias que se suponen necesarias u obligadas durante su paso a la adultez. Sus estudios arrojan la ausencia de “adolescentes” en Samoa, por lo tanto, se deduce que éstos son resultado de la cultura occidental moderna.

²³ Se refiere a inestabilidad emocional.

La diversidad de formas que se da en la sociedad actual, es tan impresionante que hasta el más obtuso, el más indiferente, no puede dejar de notarla. Y esta diversidad es tan antigua, tan englobada en semisoluciones, en esos compromisos entre filosofías diferentes que llamamos cristianismo, democracia o humanitarismo, que frustra al más inteligente, curioso y de espíritu más analítico. (Mead, 1978, pág. 216)

Hoy en día, habrá que reflexionar cómo el Internet abre aún más el acceso a distintos modos de vida y cuál es el papel de la tradición cultural o familiar en la búsqueda de *comprender-se* de los jóvenes. El estudio de Zeyda Rodríguez²⁴ acerca de la cultura afectiva de jóvenes en México, argumenta que ahora vivimos la *desmodernización* caracterizada por la *desinstitucionalización* y la *desocialización* (Rodríguez Z. , 2006, pág. 36). Esto quiere decir que los juicios de normalidad de generaciones anteriores tienden a desaparecer al aceptarse otros nuevos, antagónicos entre sí muchas veces. Ahora no sólo subyacen los ideales de belleza, éxito y matrimonio, sino que la diversidad, la tolerancia y el amor libre, entre otros, parecen confundir y angustiar más a los jóvenes que buscan su propia identidad.

En este contexto, los jóvenes desarrollan “...*la capacidad de elegir entre estilos de vida, actividades, creencias*” (Rodríguez Z. , 2006, pág. 37). Todo el tiempo están expuestos a diferentes discursos y su elección es la de contrastarlas, adaptarlas o rechazarlas, probablemente sin que sean conscientes de ello. Lo que Zeyda Rodríguez encontró fue que entre lo imaginario (lo que se piensa), lo real (lo que se hace) y lo

²⁴ Zeyda Rodríguez es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara (2000 - 2003), desarrolla sus líneas de investigación sobre la afectividad y la sexualidad juvenil. Obtuvo el Primer Lugar en la categoría de Doctorado, en el Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud, del Instituto Mexicano de la Juventud, en diciembre del 2005 con su obra *Paradojas del amor romántico. Relaciones amorosas entre jóvenes* (2006).

simbólico (lo que se dice) frecuentemente hay inconsistencias, ya que se trata de esta reconfiguración del mundo que los rodea.

De aquí que se retome la idea de la búsqueda de la identidad como parte fundamental en la vida de las personas. Mauricio Knobel²⁵ escribió que ésta es la característica principal de los adolescentes en todo el mundo (Aberastury, 1971, pág. 44). Sin embargo, cabe clarificar por qué no puede ser un valor universal de los adolescentes y por qué en nuestro contexto sí está presente.

Mead señala que los adolescentes no están presentes en las sociedades simples o primitivas como la samoana, y que parecen ser exclusivos de sociedades complejas como la nuestra (Mead, 1978, pág. 193). En éstas últimas, se sobrevalora a la infancia y los *pre-adultos* entran en crisis o estadios angustiantes cuando logran cierta autonomía y deben elegir entre la gran oferta de formas de vida y comportamientos, contradictorios en su mayoría a lo aprendido en la familia o la escuela. Esta autonomía es mayor en nuestros días, cuando el contexto de los padres ha cambiado también. Ambos padres salen a trabajar²⁶ y los hijos tienen que tomar decisiones muy pronto, aumentando sus niveles de autonomía, produciéndose en ocasiones *una pseudo-independencia*, en la que aparentemente no necesitan a los adultos, aunque sigan dependiendo de ellos en lo económico y lo emocional (Pereira, 2011, pág. 12).

²⁵ Mauricio Knobel (1922-2008), fue un reconocido psicoanalista argentino, docente de Psicología en los años 60. Su trabajo se enfocó en investigar la psicología de la adolescencia.

²⁶ Gadamer señala que la ausencia de los padres se da a partir de la Revolución Industrial en la cultura occidental, ya que ambos salen a trabajar. Advierte que este proceso histórico trajo efectos en el círculo familiar y, en consecuencia en la educación, ya que paulatinamente hubo una sustitución de los padres o de contacto humano por la televisión o medios masivos de comunicación, lo cual limita el entablar conversaciones que animen a formar y exponer juicios propios (Gadamer, La educación es educarse, 2000, págs. 18-20).

La búsqueda de identidad es el ensayo y error de cómo vivir en sociedad, siendo independientes de los padres y maestros para elegir pautas que marquen su vida en el presente y en la adultez. A pesar de la vasta gama de elecciones por hacer, los adolescentes aún no son sujetos activos de cambio en la sociedad, ya que la ciudadanía en nuestro país es otorgada a los 18 años²⁷, y las elecciones que tomen parece que no repercuten en su entorno más amplio como la comunidad o el país. Es por lo cual, la intelectualización en esta etapa también cobra importancia. De acuerdo con Aberastury (1971, pág. 23), la búsqueda de ideologías y la puesta en duda de otras es la manera de superar la incapacidad de acción; sin embargo, la investigación de Zeyda Rodríguez explica que las transgresiones a la cultura institucionalizada o comúnmente aceptada tienen efecto más bien en el ámbito individual o con los pares (Rodríguez Z. , 2006, pág. 36).

La pregunta que surge es: ¿pueden los docentes aprovechar esta intelectualización y acción en el aula para lograr un óptimo aprendizaje? Michel Fize²⁸ menciona que las crisis en los adolescentes no son más que “...*el resultado de un conflicto entre la facultad de pensar [...] y la incapacidad de decidir*”; mera invención de los adultos para tener sometidos a los menores de edad (¿Adolescencia en crisis?, 2001, pág. 9). Si esta frustración puede solventarse es en la escuela dando espacios de acción, de creación a los estudiantes para que formen su propio criterio y se contribuya a la

²⁷ Ley General de Educación establece que la edad mínima de ingreso a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años y de 6 años en el nivel primaria, las edades idóneas en que la población debiera cursar la educación obligatoria son: 3 a 5 años preescolar; 6 a 11 años primaria; 12 a 14 años secundaria, y 15 a 17 años media superior.

²⁸ Michel Fize es un sociólogo francés. Dedicó su carrera a temas relacionados con la juventud , la adolescencia y la familia.

socialización de los jóvenes. Fize es acertado cuando pone en términos de ciudadanía (p. 117) la falta de responsabilidades que no han adquirido durante la niñez y así el aula puede ser su laboratorio de civilidad y convivencia. Resultan convenientes las materias de ciencias sociales para fomentar la inclusión de los estudiantes en un mundo contradictorio, saturado de información por los medios digitales.

Asimismo, se debe tomar en cuenta la relevancia de las redes sociales entre los jóvenes de clase media en zonas urbanas, población objetivo de esta propuesta en la Ciudad de México. Zeyda Rodríguez también ha estudiado el fenómeno y explica que, a partir de los 14 años, la estricta supervisión de los padres disminuye y los adolescentes son protagonistas de la *hiperconexión*, o el deseo de estar en contacto permanente, lo cual genera otro tipo de ansiedades ante situaciones de desconexión o escasa respuesta y sobreinformación. (Rodríguez & Rodríguez, 2016, pág. 21 y 28).

Nos encontramos ante jóvenes acostumbrados a expresar sus opiniones, ideas y emociones, mediadas por tecnologías digitales. Los mensajes intercambiados pueden ser despersonalizados y constituyen una imagen positiva antes del encuentro presencial (Rodríguez & Rodríguez, 2016, pág. 24). Ante la expectativa de formar una idea agradable al otro, se tiene control sobre lo que se comparte, al contrario de lo que pasa en el salón de clases donde las participaciones e interacciones suelen ser espontáneas y pueden exteriorizar otra imagen más auténtica de ellos mismos que los intimide y no anime a conversar.

Estas características deben ser observadas y reflexionadas por el docente para aprovechar las fortalezas de estas generaciones crecidas con las tecnologías digitales.

Aunque, sin duda la convivencia directa con los estudiantes será más efectiva para diseñar actividades que los relacione con el tema a abordar.

1.2.2 La voz del docente.

Al inicio de este capítulo se expuso por qué es necesario que el docente se asuma como sujeto activo de su práctica docente al tener claridad en los conceptos sobre la educación, la formación y la enseñanza, entre otros. En este apartado pretendo exponer el concepto de comprensión que se imprime en la propuesta didáctica mostrada en los capítulos siguientes.

Considero que el fin de la educación escolar debe ser el de la comprensión desde las distintas materias impartidas. En mi caso, desde la historia se pretende que los alumnos comprendan el devenir o “historia efectual”²⁹ de la humanidad, su comunidad y su historia particular en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita *formar-se* y *comprender-se* con sus compañeros de escuela. Es decir, que los contenidos no se limiten a la comprensión del pasado, sino del presente y encuentren sentido en el por qué o cómo llegó a ser así su entorno.

Al respecto, Mario Carretero³⁰ sostiene que para enseñar historia “...*deberían incluirse no sólo los conocimientos sobre los tiempos pasados sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente [...]. A su vez, la comprensión*

²⁹ “Traducción ordinaria de la expresión alemana *Wirkungsgeschichte* que usa Gadamer, en referencia a la historia de los efectos o consecuencias que se han generado históricamente en el marco de una realidad cultural” (Diccionario del español jurídico, 2020).

³⁰ Mario Carretero es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es Catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid e Investigador en FLACSO-Argentina. Es autor de diversos libros y artículos sobre didáctica de la historia.

cabal de los problemas sociales sólo puede producirse si se enfrentan en un sentido histórico.” (Carretero M. J.-M., 1998, pág. 18).

En este sentido, es importante alentar a los estudiantes a que se expresen y compartan sus opiniones, perspectivas e intereses sobre los contenidos de la materia. Maturana plantea que nuestra cultura occidental, en lo que se refiere a la educación formal, está centrada en la obediencia y en la desconfianza, donde los estudiantes sólo ven a la competencia contra los demás como única forma de convivencia (Maturana, 1997). De ahí la prioridad del docente para configurar un ambiente de confianza para que los estudiantes aporten lo que tengan que decir sobre los contenidos curriculares para contribuir a la comprensión de los demás.

Es así como se cumple la mutua comprensión y un *comprender-se* en un ambiente de respeto por sí mismos y por los demás al promover el escuchar a sus compañeros y compartir sus ideas. De esta manera se reconoce su legitimidad como sujetos, como jóvenes que participan y actúan también en nuestra sociedad, aunque los marcos sociales y jurídicos descritos en el apartado anterior no los reconocen como tal plenamente.

Aquí radica la ampliación del concepto “comprensión” de Perkins que nos ofrece Gadamer. Sostengo que ambos conceptos no están opuestos entre sí, sino que se complementan para optimizar la práctica docente; ya que, a través de la participación, interacción y diálogo, los estudiantes desarrollan la “*capacidad de desempeño flexible*” (Perkins, “¿Qué es la comprensión?”, 1999) o el explicar el significado y sentido que encuentran en los contenidos del programa de estudios, así como de relacionarlos con

su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, además de *comprender-se* con sus compañeros en el entorno que los rodean (Gadamer, *La educación es educarse*, 2000).

Por lo tanto, la comprensión en el aula involucra entender los temas y su relación con los sujetos inmersos en el aula (estudiantes y docentes). Paralelamente, al elaborar planeaciones didácticas se deberá tomar en cuenta el carácter *abarcante* e inacabado de la comprensión de nuestro entorno (Gadamer, “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, 2015) explicado anteriormente.

En consecuencia, fomentar el gusto por seguir aprendiendo y ejercitar habilidades “*necesarias*” de comunicación para “*darse a entender y entablar una conversación*” (Gadamer, *La educación es educarse*, 2000, pág. 33 y 39) deberían ser el papel central de la educación escolar para que los egresados sigan aprendiendo por sí mismos. De esta manera, la enseñanza pasa de ser memorística a una formación humana de la *auto-comprensión* con los demás³¹. En esta formación, el sujeto es quien configura su ser en el mundo en convivencia con el otro, en un constante diálogo con lo que le rodea.

Desde la hermenéutica gadameriana, el profesor también es un sujeto activo ante los requisitos institucionales o del sistema educativo; es decir, no es un mero transmisor de contenidos y vigilante de los requisitos necesarios en la acreditación escolar de los estudiantes, sino que es un ente del mismo modo en formación capaz de imprimir su propia personalidad a las clases, de crear y recrearse continuamente.

³¹ Se ha decidido no usar el término *autopoiesis* de Maturana ya que, si bien alude a que el individuo se *auto-produce* conforme va comprendiendo su entorno, también señala que los “...seres vivos son sistemas cerrados en su dinámica en su dinámica de constitución como sistemas en continua producción de sí mismos” (Maturana, 1997, pág. 30) lo cual no deja espacio de apertura al otro y su contexto, es decir, a la conversación.

En este sentido, la práctica docente se vuelve el espacio para experimentar, para diseñar y rediseñar las experiencias que lleven a los estudiantes a la comprensión. El docente decide cuál será el orden didáctico y la instrumentación pertinente para llevar a cabo en el aula esta *auto-comprensión* y *auto-construcción* de los sujetos. En esta propuesta, el estudio de caso es el elegido para ordenar los elementos para la comprensión de la historia. Aunque el estudio de caso no es la única vía para propiciar la comprensión y el diálogo en el aula, en el siguiente capítulo se argumenta a su favor como técnica que potencializa la comprensión de la historia en el nivel medio superior. Además, se expone un caso diseñado por la sustentante sobre el Segundo Imperio Mexicano con las características que considero pertinentes para la comprensión de ese contenido.

2. El uso de estudio de caso para la comprensión de contenidos históricos

... el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulando muy generalmente cómo ha podido ocurrir que sea así.

(Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 33)

En este capítulo se argumenta a favor del uso del estudio de caso como técnica didáctica para la comprensión de la historia en la *EMS*. Se explica por qué considero necesario tomar a las estrategias como experiencias que generen consciencia histórica en los estudiantes para su comprensión e interpretación de la misma.

Se muestra el caso a utilizar en la intervención y se explican sus características para que el docente de historia de la *EMS* analice lo aquí expuesto para que construya sus propios casos de acuerdo con sus intereses y otros puntos de vista. Considero que lo central es la comprensión del tema a tratar en el aula; por lo tanto, habrá distintas estrategias y técnicas que el docente pueda usar para dicho fin sin tomarlas como “recetas” cerradas, sino como guías sugerentes al servicio de la comprensión de su clase.

2.1 Antecedentes históricos del estudio de caso

El estudio de caso tiene la peculiaridad de presentar a los estudiantes una situación, real o hipotética, específica que represente un problema a resolver (Pérez-Escoda, 2014). La pregunta que se desprende del caso puede resolverse de distintas maneras o incluso aceptar diversas soluciones. Su potencialidad educativa radica en que genera: “...*motivación intrínseca y [estimula] al estudiante a plantearse cuestiones*

encaminadas a la búsqueda de soluciones o a la toma de decisiones” (Pérez-Escoda, 2014, pág. 9).

Es un modo de enseñanza activo, ya que los estudiantes son los que proponen alternativas para su resolución conectando el conocimiento teórico con el práctico. Se contrastan ideas al no haber soluciones únicas y se fomenta la colaboración entre ellos. El uso de la imaginación y la creatividad, tanto de profesores como estudiantes, son fundamentales para presentar casos que inviten al alumno a generar alternativas de solución, donde la toma de decisiones en equipo o individualmente es el eje central que conduce a una propuesta.

De acuerdo con la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico de Monterrey (*ITESM*), el estudio de casos (o *Case System*) se comenzó a utilizar como técnica de enseñanza en la Universidad de Harvard en 1914. Se trataba de una historia concreta que los estudiantes de derecho debían defender en vez de leer el libro de texto (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000).

Sin embargo, Fernando Toller³² se remite al derecho romano para indagar sobre sus orígenes en el casuismo jurídico como método de enseñanza en la época de Justiniano. También explica que los jesuitas del siglo XVI profundizaron en el uso de casos en la teología moral para enseñar a los confesores a discutir problemas morales y posibles soluciones.

³² Fernando Toller es profesor titular de Derecho constitucional en la Universidad Austral de Buenos Aires (Argentina). Entre sus materias de investigación y docencia, sobresalen temas referidos a la metodología de investigación, la teoría de derechos fundamentales, filosofía moral e interpretación constitucional.

Asimismo, subraya la importancia de la mayéutica³³ y la dialéctica³⁴ en la historia de la pedagogía y su influencia en el estudio de caso, pues uno de sus fines es contraponer soluciones o decisiones para fomentar el debate para su verificación o validez (Toller, 2005). Por ejemplo, describe un método de debate de la Universidad de París en el año 1100:

En [el debate entre dos contendientes], que [era una] práctica escolar generalizada, dos estudiantes, bajo la mirada de uno o varios maestros, se trenzaban en justa dialéctica sobre una cuestión previamente fijada. Tras una o varias realizaciones de una discusión, un maestro compendia los distintos argumentos en pro y en contra, basados en razonamientos y en la acogida de numerosos autores profanos y religiosos de toda la herencia cultural conocida, los atendía y sopesaba, y daba su solución. Tienen así una estructura de *aporía-lysis* que parte de Sócrates, Platón y Aristóteles: una cuestión a discutir, unas alternativas y una solución de la dificultad. (Toller, 2005, pág. 933)

Hacia 1935, el estudio de caso se fue concretando como técnica didáctica dentro de la pedagogía moderna, y su uso se extendió por la Escuela de Graduados de Administración y en campos como la administración de empresas y organización, medicina y ciencias políticas, entre otros (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000).

³³ La mayéutica es el método del filósofo griego Sócrates. Se en hacer preguntas al interlocutor para que él mismo dé cuenta de su error, posteriormente, otra vez haciéndole preguntas, el otro debía contestar para verificar la hipótesis emitida por Sócrates. Resulta interesante para esta propuesta lo dicho por Sócrates acerca del valor educativo de la filosofía, así lo muestra Ramón Xirau: "*Si una persona debe aprender algo, solamente podrá hacerlo aprendiéndolo a partir de sí*" (2017, pág. 48). Es decir, a partir de su propio razonamiento, de su propia voz u opinión.

³⁴ Dialéctica, palabra de origen griego que significa diálogo. Para Platón, la dialéctica era cualquier método que condujera a la verdad, primero a través de conocer el error o la *no-verdad*. Este método debía ser mediante la razón y no por los sentidos, ya que estos eran engañosos. (Xirau, 2017, pág. 55)

Más tarde, Selma Wassermann³⁵ indicó que los casos, como herramienta pedagógica, son lo que distinguen esta técnica de otras similares. La definición que nos ofrece es la siguiente:

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo, historia, [...], etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. (Wassermann, 1994)

Hoy en día, el estudio de caso se utiliza en distintas universidades, sobre todo en el mundo anglosajón, y su aplicación se ha difundido en las ciencias naturales y las sociales (Toller, 2005). Y, específicamente en materias de historia, la Universidad de Harvard tiene un proyecto llamado *Case Method Project* sobre la Historia de la democracia en Estados Unidos, el cual ha sido probado en bachilleratos de 41 estados. En su sitio oficial de Internet propone otra definición de caso enfocada a la historia:

A “case” is a short narrative document – a story – that presents a particular challenge facing an individual or organization. Each case reflects the information available to decision-makers at the time, and builds to a particular decision point, but without revealing what decision was actually made. For each class, students are asked to read the case and to put themselves in the shoes of the actual decision-makers to consider what they

³⁵ Selma Wassermann (1929, Brooklyn) es una escritora, pedagoga e investigadora del campo de la didáctica. Estudió en Harvard con el profesor Roland Christensen, quien inició un programa de investigación y análisis del arte y oficio de la enseñanza con discusión de casos. Es profesora emérita de la Facultad de Educación en la Universidad Simon Fraser y destaca por su trabajo en las áreas de educación centrada en el niño, enseñanza para pensar y enseñanza con el método del caso.

themselves would have done given the information available at the time (Harvard Business School, 2019)³⁶.

Tomando en cuenta esta definición de caso y la que ofrece la cita de Selma Wassermann antes mostrada, es que considero al estudio de caso como una opción pertinente para que los estudiantes de la *EMS* del Sistema Educativo Nacional Mexicano profundicen en el análisis de acontecimientos y procesos históricos decisivos para comprender su contexto social, un punto crucial para promover el desarrollo integral de los estudiantes³⁷. El tomar como punto de partida un acontecimiento histórico en concreto da la oportunidad de ahondar en el contexto que enlaza ese suceso con los procesos que fueron formando nuestro presente.

2.1.1 Perspectivas del estudio de caso desde la didáctica de la historia.

Es pertinente revisar lo que especialistas de la didáctica de la historia exponen sobre el estudio de caso y si desde su punto de vista es una estrategia conveniente para la enseñanza de contenidos históricos.

Joaquín Prats³⁸ considera que el estudio de caso, en la materia de historia y otras de ciencias sociales, ofrece nuevas posibilidades de acción didáctica. Enumera ventajas

³⁶ Traducción: "Un "caso" es un breve documento narrativo, una historia, que presenta un desafío particular al que se enfrenta un individuo u organización. Cada caso refleja la información disponible para los que tomaron la decisión en ese momento, y se basa en un punto de decisión particular, pero sin revelar qué decisión se tomó realmente. Para cada clase, se les pide a los estudiantes que lean el caso y se pongan en el lugar de los personajes reales para considerar lo que ellos mismos habrían hecho dada la información disponible en esa época.

³⁷ La ley mexicana señala lo siguiente: " *Los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales...*" (Ley General de Educación, 2019, art. 24).

³⁸ Catedrático emérito de la Universidad de Barcelona. Es especialista en la Didáctica de la Historia, en el análisis de los sistemas educativos y en la historia de las universidades.

en educación, tales como trabajar aspectos técnicos y metodológicos de la historia, incentivar la motivación a través de la simulación o juego de roles, potencia la enseñanza por descubrimiento, además de “...permitir la comprensión de posiciones diferentes ante un conflicto o un problema” (Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, 2001, pág. 57).

El especialista argumenta que la enseñanza de la historia puede alejarse de lo memorizable si se simula la actividad del historiador, no para formarlos profesionalmente en la academia histórica, sino para que los estudiantes se familiaricen con la construcción de conceptos y de sus propias hipótesis; a clasificar y analizar fuentes, así como ser críticos ante la credibilidad de éstas; y a iniciarse en la explicación de causas y consecuencias (Prats, *Didáctica de la geografía y la historia*, 2011, págs. 67-68). Propone que el estudio de caso permite plantear las actividades para una clase entendida como “laboratorio” (Prats, 2011, pág. 74) y lo define de la siguiente manera:

Desde el punto de vista educativo [el estudio de caso] puede definirse como un proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación histórica del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca. (2001, pág. 54)

Por otro lado, las desventajas o limitaciones que Prats encuentra son cinco. La más significativa para mí que no se logre una comprensión de un escenario general o estructural:

1. Es difícil que un microcosmos suministre por sí sólo un escenario general o una explicación estructural.
2. Puede confundir si se refuerza lo anecdótico o lo excesivamente singular.
3. Abordan aspectos parciales de la realidad social que deben ser completados con otras unidades.
4. Son difíciles de construir.
5. En los juegos de simulación, en ocasiones, tiene más potencia lo lúdico que lo instructivo. (Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, 2001, pág. 58)

Sin embargo, éste y otros inconvenientes pueden subsanarse al contemplar al estudio de caso como complemento para lograr objetivos que abarquen una unidad completa o incluso el ciclo escolar entero. Por ejemplo, si el caso es sobre la conquista de México-Tenochtitlán, habrá que complementar con otra actividad que enlace este acontecimiento con el proceso de mestizaje y globalización para entender mejor el presente de nuestro país. Lo anecdótico sería el pretexto que llame la atención del alumno para adentrarlo en la historia estructural o proceso histórico que lo lleve a una comprensión de su presente. En el siguiente apartado se argumenta más al respecto.

Otras técnicas didácticas parecidas son la de “situación-problema” (Dalongeville, 2003) (Bautista Silva, 2016) (Salgado Pérez, 2018) y la de “resolución y solución de problemas con contenido histórico” (Limón & Carretero, 1998). Se caracterizan por partir de una o varias preguntas como problema histórico; por ejemplo, ¿Qué es una Guerra Mundial? ¿por qué se le llamó así a la Gran Guerra? (Bautista Silva, 2016); o ¿Cuáles fueron las causas de la expulsión de los moriscos en el siglo XVI? ¿Qué personajes, grupos o sectores de población pudieron salir beneficiados a raíz de esta medida? (Limón & Carretero, 1998).

Ambas también incitan al diálogo y a que el alumno exprese su postura u opinión alrededor de una polémica histórica con argumentos que la sostengan, dejando de lado

la enseñanza horizontal y memorística. Algo que el estudio de caso también provoca es que el alumno se esfuerce auténticamente por construir una explicación de los temas con relación al contexto nacional e internacional, de las causas y consecuencias de los acontecimientos, y que, en última instancia, logre una comprensión más completa de su presente.

2.1.2 Acontecimiento vs proceso.

El orden didáctico de los contenidos curriculares que propongo es a partir de un estudio de caso. En éste se presenta a los estudiantes una narración de los acontecimientos previos del fusilamiento del archiduque Maximiliano de Habsburgo el 19 de junio de 1867³⁹ y sus últimas palabras: “*Voy a morir por una causa justa, la de la independencia y la libertad de México. Que mi sangre selle las desgracias de mi nueva patria. ¡Viva México!*” (Martínez de la Torre, 1906, pág. 314). Se cita a la princesa Agnes de Salm Salm⁴⁰ cuando recuerda cómo rogó de rodillas ante Benito Juárez y José María Iglesias por la vida de su esposo, el príncipe de Salm Salm, y el emperador Maximiliano de Habsburgo, ambos presos en Querétaro (de Salm Salm, 1869); y se incluye un fragmento de la carta de Víctor Hugo⁴¹ en la cual incita al “benemérito” a salvar al noble austriaco y exclama:

³⁹ Sobre la elección del tema, véase el apartado 2.2.1 de este capítulo.

⁴⁰ Agnes de Salm Salm (1840-1912), fue esposa del príncipe de Salm Salm, alemán que ocupó el puesto de jefe de Estado Mayor de Maximiliano de Habsburgo. Su obra *Diez años de mi vida (1862-1872)* recopilada y citada en este trabajo de tesis como *Querétaro: apuntes del diario de la princesa Inés de Salm Salm* (1869), resulta una rica fuente de información sobre el Segundo Imperio Mexicano.

⁴¹ Víctor Hugo (1802-1885), fue un escritor francés de la corriente del romanticismo. Además, fue un ilustre político, académico e intelectual. Entre sus obras más importantes están *Los miserables* y *Nuestra Señora de París*, así como sus discursos políticos sobre la pena de

...a esos príncipes obedecidos por los jueces, a esos jueces obedecidos por los verdugos, a esos verdugos obedecidos por la muerte, a esos emperadores que tan fácilmente mandan cortar una cabeza, ¡muéstreles cómo se salva la cabeza de un emperador!
(Víctor Hugo, 1867)

Ante esta propuesta, me debo preguntar: ¿es pertinente esta estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la historia? ¿Es válido narrar un corto capítulo de la historia de México en vez de enfocarme en el largo proceso del establecimiento de un estado liberal en nuestro país?

Peter Burke⁴² en *Formas de hacer historia* (1996) enfatiza que la tendencia del último siglo entre los profesionales de la historia es seguir las aportaciones metodológicas de la escuela de los *Annales* o Historia Total⁴³. Esta escuela surgió en oposición a la “historia rankeana” del siglo XIX⁴⁴ que situaba los acontecimientos políticos en el centro de la historia. En contraste, los historiadores de los *Annales* desplazaron el objeto de la historia no sólo a aspectos políticos, sino también a los económicos, sociales

muerte, la educación, entre otros. Fue exiliado por sus escritos en contra de Napoleón III (Charó, 2016).

⁴² Peter Burke (Londres, 1937) es un historiador especializado en la historia social y cultural de la primera Edad Moderna en Europa. Ha estudiado la historia social del conocimiento y es reconocido como uno de los grandes renovadores de la historiografía por el impulso interdisciplinar que dio a la investigación histórica, propició la mediación entre la historia, la antropología y la sociología.

⁴³ Escuela historiográfica fundada a partir de la publicación de la revista *Annales d'histoire économique et sociale* en 1929 por los historiadores Lucien Febvre y Marc Bloch. Se le conoce como Historia Total porque no solo contempla a la política, sino a todo tipo de actividad humana para la comprensión totalitaria del acontecer humano (Corcuera de Mancera, 1997).

⁴⁴ Las discusiones sobre una historia más objetiva y menos literaria, o de narración de acontecimientos, se remontan desde la antigüedad. En los ensayos que Burke escribió en *Formas de hacer historia* (1996) menciona a escritores al respecto como Polibio, Voltaire, John Millar y Karl Marx, entre otros. Cabe mencionar también los argumentos de San Agustín en el siglo V contra la poesía como ficciones que la juventud debe aprender de memoria, contrario a la alabanza que hace a Salustio por ser un historiador verídico (2008, pág. 5 y 7).

y culturales: “... el individuo ya no es el agente, sino que el sitio principal ha sido ocupado por el hecho social en su totalidad” (Corcuera de Mancera, 1997, pág. 157).

Por lo tanto, preguntas como ¿hubieras perdonado o fusilado a Maximiliano de Habsburgo? o ¿te hubieras unido al movimiento revolucionario de Zapata o de Venustiano Carranza? están de más en una concepción totalitaria de la historia, en la que no importa si no se concluye nada al respecto, ya que “...no afectaría a la historia en su dimensión más profunda y genuina”⁴⁵ (Ginzburg, 2018, pág. 110). Entonces, ¿por qué insisto en abrir una clase de historia con este tipo de preguntas?

Para entablar un diálogo con los estudiantes con el fin de comprender su historia debiera comenzar con algo en común, con su presente y contexto, o con su día a día que, a primera vista, está lejos de una historia total, estructural o macro. El mismo Peter Burke y otros historiadores cuestionan la Historia Total en la obra de Fernand Braudel⁴⁶, por ejemplo, porque propone al medio ambiente como estructura de larga duración que condiciona o determina la historia de los pueblos y sus culturas, sin tomar en cuenta las modificaciones del ambiente por el ser humano durante siglos (Burke, 1996, pág. 22).

⁴⁵ Carlo Ginzburg, representante de la microhistoria italiana, parafrasea al historiador March Bloch (1886-1944) en *Apología para la historia*, donde se discute si vale la pena la observación minuciosa de acontecimientos famosos: “No afectan la estructura elemental del pasado. [...] si sólo subsistieran como verdaderos algunos hechos de este tipo, desprovistos de explicación, la historia se reduciría a una sucesión de apuntes absurdos, sin gran valor intelectual” (Bloch, 2001, pág. 115)

⁴⁶ Fernand Braudel (1902-1985), historiador de la segunda generación de los *Annales*. Su obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, publicada en 1949, es considerada como “... el verdadero manifiesto de la escuela de los *Annales*” (Corcuera de Mancera, 1997, pág. 179). La obra está estructurada de acuerdo con las reflexiones de Braudel sobre la pluralidad de las duraciones en tres planos: 1) la muy larga duración o tiempo geográfico casi inmóvil, 2) la larga duración o tiempo social, y c) la corta duración o tiempo individual sobre los acontecimientos.

A raíz de estas críticas, surgió en la escuela francesa llamada *Nouvelle histoire*⁴⁷ otras formas de explicación histórica donde, además de contemplar lo cuantitativo de la economía o la sociología, lo cualitativo adquirió relevancia para interpretar la historia. Así aparecieron estudios de microhistoria⁴⁸ y de vida cotidiana. Ésta última que fue “...rechazada en otro tiempo por trivial, está considerada ahora por algunos historiadores como la única historia auténtica, el centro con el que debe relacionarse todo lo demás” (Burke, “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”, 1996, pág. 25). En estos estudios, el día a día, los hábitos y rituales, las actividades diarias como la forma de vestir, la historia de la cocina y otros, arrojan al presente elementos que escapaban de lo dictado en leyes o normas sociales. Se trata de aspectos que no se podrían analizar en la escala de la larga duración y que sin duda llaman la atención de los estudiantes.

⁴⁷ *Nouvelle histoire*, o nueva historia, es una corriente historiográfica francesa con orígenes en los *Annales* que se distingue por fragmentar la Historia Total para una comprensión totalitaria de la misma desde distintos puntos de vista, en la cual la interdisciplinariedad y uso de diversas fuentes es su principal característica. A partir de esta nueva manera de explicar la historia, se ha enriquecido la tarea del historiador, pero también ha acarreado problemas teórico-metodológicos a la hora de delimitar el quehacer histórico (Burke, Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro, 1996).

⁴⁸ De acuerdo con Giovanni Levi (Milán, 1939), uno de los historiadores más representativos de la microhistoria, es un “... procedimiento que toma lo particular como punto de partida [...] y procede a identificar su significado a la luz de su contexto específico” (Levi, 1996, pág. 137).

Cabe resaltar lo dicho por Friedrich Nietzsche ⁴⁹ , quien señaló a los acontecimientos, lo cambiante y diverso (frente a lo universal y estático) como generador de historia y futuro. En su libro *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (1999) sugiere que el motor de la historia son las pasiones y las injusticias cometidas por seres humanos. Esa pasión o ceguera amorosa por “... *lo que debe realizarse en ese momento*” (pág. 47), es decir, en el presente, es lo que permanece inmutable y las palabras de Aristóteles⁵⁰ vuelven a cobrar sentido:

En efecto, el historiador y el poeta no difieren por el hecho de escribir sus narraciones uno en verso y el otro en prosa [...] antes se distinguen en que uno cuenta los sucesos que realmente han acaecido y el otro los que podían suceder. Por eso la poesía es más filosófica que la historia y tiene un carácter más elevado que ella, ya que la poesía cuenta sobre todo lo general, la historia lo particular. (Aristóteles, 1979, pág. 88)

Lo que puede suceder (lo poético) no tiene nombre, ni lugar o tiempo. En la represión de un pueblo, el dominio o desaparición de civilizaciones o el fusilamiento de un hombre se reconoce lo universal: la pasión y la injusticia de los hombres que actúan conforme a principios, ideales o necesidades que se les presentaron. Es en el actuar, en los acontecimientos con nombre y lugar donde cobra sentido un pensar históricamente. Es decir, ya no es cualquier hombre condenado a la pena de muerte, se trata de

⁴⁹ Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo nacido en la Sajonia prusiana. Su legado es famoso por haber “invertido” los conceptos de la tradición platónica presente en Occidente desde hace más de 2,000 años, en la que se da por sentado que el mundo verdadero es el mundo de la razón. Al contrario, Nietzsche identificaba al *mundo real* con la *physis*, con la naturaleza siempre cambiante y diversa, y al *mundo ilusorio*, con el de la razón (Corcuera de Mancera, 1997).

⁵⁰ Aristóteles (Estagira, 384 a. C.-Calcis, 322 a. C) fue un filósofo de la Antigua Grecia, estudiante de Platón y fundador de la lógica como ciencia y de varias ramas concretas del saber.[1] Escribió cerca de 200 tratados sobre una enorme variedad de temas. Fue el padre de la Lógica formal, Economía, Astronomía, precursor de la Anatomía y la Biología y un creador de la Taxonomía (padre de la Zoología y la Botánica).

Maximiliano de Habsburgo, un noble europeo que, entusiasmado y engañado, vino a México con ideas liberales para la pacificación y mejora de la administración a través de leyes que contemplaban aspectos sociales y laborales (Bernal Gómez, 2012).

Al conocer estos hechos, se tocan sensibilidades, pasiones y actitudes de los estudiantes que responden a otro tipo de necesidades en nuestros días. Se trata de la posibilidad de entender por qué nuestra vida es como la conocemos, por qué hay presidentes en vez de príncipes y de promover una idea de cómo queremos vivir en el futuro, aunque sin garantía de mejora o de progreso, un sentimiento que Nietzsche criticaba en el siglo XIX: La salvación no está en el proceso de la historia, “... *más bien el mundo está completo y logra su fin en cualquier momento particular. Pues, ¿qué podrían diez años más enseñar que no hayan enseñado los diez anteriores?*” (Nietzsche, 1999, pág. 49).

Coincido con el texto de Nietzsche en que el hombre no es sujeto histórico plenamente consciente de su devenir a la hora de actuar o hacer historia, además porque el azar, los errores o injusticias de otros intervienen en nuestras intenciones de llegar a un punto. Por lo tanto, no considero que la enseñanza de la historia deba estar totalmente centrada en que los estudiantes adquieran consciencia histórica entendida como una consciencia proyectada a un futuro mejor, sino a una consciencia con miras hacia el pasado, como Gadamer la entendía, con la cual podremos comprender por qué nuestro presente llegó a ser lo que es hoy, a lo que él llamó como “historia efectual” y de la cual ya se habló en el primer capítulo.

También concuerdo en que la historia de los acontecimientos recobra importancia entre la historiografía y el pensar históricamente; sin embargo, no puedo ignorar que la

historia tampoco es una serie de acontecimientos desconectados entre sí, como una serie de fotografías desordenada sin un hilo narrativo que la haga incomprensible o donde no podamos buscar respuestas a nuestra realidad compleja.

Si bien, no podría asegurar que la historia de corta duración es la más auténtica, sí considero que las relaciones entre la larga duración de las estructuras y la corta duración de las acciones y de sus repercusiones, son las que dan la posibilidad de un conocimiento histórico más allá de los meros datos de hechos o estructuras despersonalizadas. Esta relación puede estudiarse mediante un estudio de caso en el aula si, además, tenemos en cuenta que los objetivos de la investigación y la educación histórica son distintos.

Al resolver un caso sobre el fusilamiento del segundo emperador de México, se estudia que la llegada de Maximiliano está íntimamente ligada con las políticas imperialistas francesas y estadounidenses; además, no se puede comprender el fin del Segundo Imperio Mexicano sin conocer los principios y problemas del liberalismo en México y la Unificación alemana (Villegas Revueltas, 2016), aunado a lo improbable del triunfo de Porfirio Díaz en Puebla, lo cual aceleró el triunfo liberal y la toma de prisioneros en Querétaro (González Lezama, 2014). Estas explicaciones estructuralistas están ligadas con pasajes novelescos de las condiciones en las que llegaron Maximiliano de Habsburgo y Carlota de Bélgica y su trágico desenlace: él, fusilado lejos de su país, y ella, siendo ignorada por los mismos que habían apoyado la causa imperialista en Europa y con signos visibles de pérdida de razón⁵¹.

⁵¹ Sobre la vida de Carlota de Habsburgo después de regresar a Europa hay muy poca bibliografía, siendo la más famosa la novela histórica de Fernando del Paso *Noticias del imperio*

Entonces, el estudio de la historia dependerá de relaciones de fuerza, como el título de Ginzburg (2018), generadas por las necesidades o preguntas desde el presente de diferentes sectores sociales y las voces y silencios que nos arrojen las fuentes. Es en esta polifonía de necesidades, donde el acontecer y el futuro se construyen de interpretaciones que modifican el presente, significan y forman en los estudiantes su identidad y lugar en la sociedad. Alentar la emisión de opiniones y juicios propios sobre temas históricos, es ofrecer una enseñanza para la creación y no para la instrucción.

2.2 El estudio de caso como experiencia de la historia

En el capítulo 1 se expuso que es a partir de una experiencia como se inicia un diálogo con el objeto para la ampliación de su comprensión. Por lo tanto, propongo que la estrategia y técnicas que se elijan tengan el carácter de experiencia negativa (en el sentido gadameriano) para despertar la curiosidad y detonar la motivación intrínseca de los estudiantes. De esta manera se impulsa la viveza del aula a un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

En la materia de historia, considero que las experiencias que posibilitan la comprensión son aquellas que visibilizan o hacen consciente la alteridad en el tiempo. Es decir, al mostrar fotografías antiguas de un lugar que conocemos bien, nos encontramos con la extrañeza de lo que ya no es, con lo que alguna vez fue, y la pregunta

(2012) basada en sus cartas personales. Asimismo, la historiadora Laurence van Ypersele recopiló dichas cartas en el libro *Una emperatriz en la noche* (2010). Otra obra sobre su vida es *60 años de soledad: La vida de Carlota después del imperio mexicano, 1867-1927* (2019) del escritor Gustavo A. Vázquez Lozano.

que surge es ¿cómo llegó a ser del modo que es hoy? Este hacerse consciente del cambio se le denomina consciencia histórica: “*La consciencia histórica tiene noticia de la alteridad del otro y de la alteridad del pasado*” (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 437).

Al respecto de la comprensión y la consciencia histórica, Gadamer señaló lo siguiente: “*...la comprensión sólo se convierte en una tarea necesitada de dirección metodológica a partir del momento en que surge la consciencia histórica, que implica una distancia fundamental del presente frente a toda transmisión histórica*” (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 16).

Una vez que las fuentes, el estudio de caso, u otra herramienta didáctica enfrente a los estudiantes con lo ajeno, extraño e incomprensible del pasar del tiempo, habrá que recurrir a la metodología histórica para ir borrando esas barreras y así hacer posible que amplíen su comprensión de la historia de la humanidad. Esta metodología a la que me referiré más adelante es la que los didactas de la historia han denominado pensamiento histórico⁵².

Es así como el estudio de caso deberá contener una pregunta abierta, la central a resolver, lo suficientemente interesante para el estudiante, de tal manera que lo mueva desde sus “prejuicios significativos” (Gadamer, “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, 2015). Es decir, que sus prejuicios actuales sobre el fusilamiento de un hombre

⁵² Término acuñado por el historiador francés Pierre Vilar (1906-2003) y posteriormente utilizado por especialistas en didáctica de la historia, en su mayoría de Canadá, Estados Unidos y España. Se refiere a la adquisición de destrezas cognitivas o herramientas para “*...situar, medir y datar [el] conocimiento del pasado*” (Domínguez Castillo, 2015, pág. 45).

sean identificados y contrastados con el contexto general que rodea el fin del Segundo Imperio Mexicano en el siglo XIX, a más de 150 años de distancia.

De esta manera, el estudio de caso cumple como experiencia al mostrar a los estudiantes los acontecimientos históricos que marcaron el devenir de nuestra historia. También son la oportunidad de usar fuentes históricas que manifiesten la historia de la escritura, el lenguaje, la ropa que se usaba, la arquitectura y arte de diferentes culturas, etc. Abre la posibilidad de introducirlos a otras épocas donde lo que ahora damos por hecho u obvio, antes era distinto.

2.2.1 Diseño del caso.

Elección del tema.

El tema por tratar también contribuye al carácter del estudio de caso como experiencia negativa, ya que puede construirse a partir de “temas controvertidos” en la historia para que la polémica sea la chispa que inicie el diálogo en el aula y un pretexto para fomentar el pensamiento histórico; y, sobre todo, si tiene que ver con nuestro contexto como el que nos ofrece el discurso político de la presidencia actual, la conversación puede volverse más interesante.

De acuerdo con el libro *Temas controvertidos en el aula* (Moreno Vera & Monteagudo Fernández , 2019), este tipo de contenido permite la reflexión por parte de los estudiantes de manera activa y basada en “...*el tratamiento del pensamiento histórico desde un punto de vista metodológico en base al uso de fuentes históricas*” (págs. 9-10). Es decir, el pensamiento histórico es la metodología que se simula en el aula como “laboratorio” de historia que propone Prats (2011).

El tema o “tópico generativo”⁵³ debiera tener conexiones con la vida de los estudiantes, que rebasen el aula y sea palpable en otros entornos para que resulten atractivos para los jóvenes. “Y, quizá lo más importante de todo, despiertan el interés del docente” (Blythe, 2002, pág. 44). De tal manera que el profesor considere imprescindible su comprensión y le imprima autenticidad en su implementación.

Pueden ser sobre noticias actuales que tengan un trasfondo histórico. Por ejemplo, sobre el retiro de la placa del metro de Díaz Ordaz⁵⁴, presentarles notas periodísticas, revisar el contexto histórico del sexenio de aquel mandatario y, posteriormente, preguntarles a ellos qué opinan. La inspiración para diseñar casos también puede venir de artículos de revistas de divulgación, para remitir a ellas a los estudiantes e ir presentando artículos más especializados gradualmente.

En mi búsqueda por un acontecimiento que pudiera transformar en un estudio de caso, encontré el fragmento de un artículo de divulgación llamado “¿Por qué los príncipes Salm Salm figuran en la historia de México?” (Ibarra Espinoza, 2018). Este artículo narra los acontecimientos previos al fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo y describe los intentos de Agnes de Salm Salm por salvar a los nobles europeos, presos en Querétaro.

Me pareció una oportunidad potencial para presentarles a los estudiantes una narración sobre la llegada de los emperadores y la derrota de su ejército por causas

⁵³ La *EpC* propone elegir “tópicos generativos” al diseñar una planeación didáctica, los cuales son temas o cuestiones que ofrecen diversas perspectivas para “...apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno” (Blythe, 2002, pág. 53).

⁵⁴ En 2018, autoridades de la Ciudad de México decidieron retirar placas con las fechas en que fueron inauguradas algunas estaciones del Sistema de Transporte Metro por el expresidente Gustavo Díaz Ordaz, a 50 años del movimiento estudiantil de 1968 y la matanza en Tlatelolco (Aldaz, 2018).

internas y externas. Para poder lograrlo, comencé a documentarme al respecto y encontré la carta que el famoso escritor Víctor Hugo mandó a Benito Juárez, llena de referencias liberales y alusión a otros acontecimientos de la época, como la Guerra Civil estadounidense (Víctor Hugo, 1867). Asimismo, crónicas sobre la llegada y estancia de los emperadores en México ilustran narrativamente el ambiente de la época, la cual considero como un recurso didáctico importante para introducir a los alumnos en una experiencia hermenéutica⁵⁵.

Ahora faltaba dar coherencia a estas fuentes en una narración para los jóvenes que les interesara y motivara a saber más al respecto. Finalmente, fue necesario cerrar con una pregunta abierta y sugerente al debate para conseguir primeras impresiones de los estudiantes y participaciones a mano alzada. En el [Anexo 1](#) se puede consultar esta narración tal y como fue presentada a los estudiantes.

Aunque este caso es resultado de una investigación, en las referencias plasmé la bibliografía básica y accesible a los estudiantes que tengan curiosidad de leerlas. Las fuentes complementarias y demás material de interés relacionado con el caso, se las proporcioné en una página de internet de mi creación, la cual se puede consultar en el [Anexo 2](#). Esto con la finalidad de no saturar el caso con bibliografía que no consulten y más bien invitarlos a que ellos mismos se acerquen a la información que abunda en revistas especializadas, museos, archivos, etc.

⁵⁵ Se consultaron las memorias de la condesa Paula Kolonitz (*Un viaje a Mexico en 1864*, 1984) y del botánico Wilhelm Knechtel (*Las memorias del jardinero de Maximiliano. Apuntes manuscritos de mis impresiones y experiencias personales en México entre 1864 y 1867*, 2012), ambos llegaron a México junto con Maximiliano y Carlota en 1864 como parte de su corte imperial.

Cabe resaltar que la consulta de las fuentes básicas y complementarias en la página de internet no tienen el carácter de obligatorio, sino de invitación. De esta manera el investigar pierde la sensación de cumplir con una tarea calificable y se transforma en satisfacción por saber más; por supuesto, no todos ingresarán a ella y su navegación dependerá de los temas afines a sus gustos e intereses. La liga de la página se pone a disposición de los estudiantes a través de un código QR impreso en el Programa del Alumno (Anexo 3) para su fácil acceso.

En específico, elegí la caída del Segundo Imperio Mexicano porque pienso que es un momento decisivo para la historia de nuestro país. Considero que es la coyuntura que marca la consolidación del estado mexicano liberal que fundó las bases jurídicas de México. La especialista Erika Pani⁵⁶, afirmó lo siguiente sobre el ambiente político después de la Independencia:

La debilidad y la inestabilidad fueron características que compartieron casi todos los gobiernos nacionales mexicanos hasta 1867, tanto los imperios de Agustín de Iturbide y de Maximiliano, como entre los dos, la república en todas sus variantes: federal, centralista y dictatorial. (Pani, 2001, pág. 360)

Era imprescindible establecer la paz y el orden para echar a andar el aparato estatal: esto significó el triunfo de Juárez; el triunfo de un proyecto de nación sobre los demás dio la posibilidad de consolidar el Estado Mexicano. Por eso me parece crucial la

⁵⁶ Erika Pani, historiadora especialista en el Segundo Imperio, su obra es remarcable, ya que indaga en el pensamiento de los políticos mexicanos del siglo XIX más allá de los partidos, liberal y conservador, a los que pertenecían. Entre sus obras más reconocidas se encuentran *El Segundo Imperio. Pasados de usos múltiples* (2004) y *Una serie de admirables acontecimientos. México y el mundo en la época de la Reforma, 1848-1867* (2012).

comprensión más completa y profunda de este periodo histórico por parte de los estudiantes de nivel medio superior.

Características de un estudio de caso para la materia de historia.

Hay que tomar en cuenta que en el estudio de caso el docente juega un rol más activo que mediático o de guía, ya que él es el autor o responsable de la presentación de los casos en una narración. Por lo tanto, el trabajo del docente comienza incluso antes de entrar a la planeación de las actividades que guiarán a la resolución del caso.

Es en la selección y narración del suceso o acontecimiento donde se plasman también los intereses e inquietudes del docente por dar a conocer una problemática determinada. Su capacidad de formular preguntas será la que lleve a los estudiantes a la reflexión e interés por buscar posibilidades, así que la responsabilidad sobre la viabilidad de la aplicación de un caso recae en primera instancia en el profesor, luego en los estudiantes y su disponibilidad para intercambiar ideas y participar de la experiencia que provoque la resolución del caso.

En el estudio de caso existe un ir y venir entre estructuras y acontecimientos, también está el vaivén entre la narración analítica y la descriptiva, como las llama Burke en su ensayo "Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración" (1996). Es por lo que el caso se presenta a los estudiantes con una narración que incluya pasajes de la vida cotidiana o con frases dichas o escritas por los personajes históricos en forma

de relato⁵⁷. De acuerdo con el historiador Michel de Certeau⁵⁸, el relato como género literario propio de la historia, brinda la posibilidad de revivir el pasado a través de las fuentes dejadas (Corcuera de Mancera, 1997).

El relato histórico acerca a los estudiantes a continuar leyendo los textos, haciendo una conexión con lo vivido por otros seres humanos en otra época diferente a la suya. Recordemos que en la *EMS* los estudiantes no pretenden ser profesionistas de la historia, por lo que es válido presentarles casos como relatos que los saquen de contexto y les muestra una cara más humana y emotiva de la historia. Esto puede significar la diferencia entre acercarse a conceptos más elaborados como la microhistoria, historia cultural o social, y aborrecer la historia y alejarse de ella después de acreditar el bachillerato.

La construcción del estudio de caso también requiere suma atención a la pregunta final, la cual fungirá como eje rector de las actividades y objetivo general. Debe ser clara para los estudiantes y en ella debe cumplirse la característica como experiencia, es decir, que atraiga e interese al alumno en resolver el caso y motive el diálogo. También debe ser lo suficientemente abierta para provocar distintas reacciones y posturas, pero también enfocada al objetivo construido por el profesor de manera que no se desvíe el

⁵⁷ En su obra *Relaciones de fuerza: Historia, retórica y prueba*, Carlo Ginzburg argumenta en contra de una indistinción entre historia y novela, ya que sería simplista examinar sólo el “producto literario” y no analizar la investigación histórica que hay detrás de aquel producto, por ejemplo, la investigación archivística, filológica, estadística, etc. Es decir, hay una “...interacción recíproca, en el proceso de investigación mismo, entre datos empíricos y vínculos narrativos” (Ginzburg, 2018, pág. 108)

⁵⁸ Michel de Certeau (1925-1986), teólogo e historiador francés dedicado al estudio de prácticas culturales. Entre sus obras más importantes se encuentran *La escritura de la historia* de 1975, *La invención de lo cotidiano* de 1980 y *La Fábula mística* de 1982.

tema central. No hay que perder de vista el carácter institucional de la educación formal.

En el Anexo 1 se encuentra el caso propuesto para la intervención realizada en el aula.

En esta propuesta didáctica se recomiendan las siguientes características:

- Con un título llamativo.
- Su extensión no debe ser mayor a cuatro cuartillas o quince minutos de lectura en voz alta. Esto con el fin de mantener la atención e interés en el mismo.
- Uso de lenguaje semi-formal y redacción accesible.
- Narración en prosa (aunque también podría experimentarse con otros géneros literarios como la poesía).
- Basado en fuentes académicas y de divulgación para la consulta por parte de los estudiantes.
- Con citas de fuentes históricas (Cartas, fotografías, pinturas, documentos oficiales, etc.)
- Con una pregunta final llamativa y abierta, sin respuestas únicas y posturas diversas.
- La pregunta final en fuente y tamaño resaltados.
- Con referencias bibliográficas.
- Relacionado con los intereses de los jóvenes. Sobre este punto se hablará más adelante, en la selección de contenidos conceptuales del capítulo 3, ya que está directamente relacionado con el programa de estudios institucional.

Estas características pueden ser modificadas de acuerdo con los materiales disponibles, el número de sesiones, el objetivo de aprendizaje o el tema que se elija trabajar en el aula.

2.3 ¿Qué se comprende a partir del estudio de caso?

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo 1, la *EpC* señala que la comprensión se logra cuando la misma se pone en práctica:

...para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, pídanle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto. [...] Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor. (Stone, 1999, pág. 5)

Por otro lado, se expuso la aportación de Georg Gadamer a una comprensión concéntrica que se amplifica poniendo a prueba los *pre-juicios* y elaborando nuevos proyectos o hipótesis sobre lo que se va comprendiendo (Gadamer, “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, 2015).

Ambos enfoques los podemos aplicar en el aula, ya que a través de las actividades que fomenten la comprensión, mas no la memorización o simple repetición, podemos percatarnos del aprendizaje de los estudiantes para evaluarlo, y a su vez abrimos las puertas hacia una comprensión más allá de las aulas y sus obligaciones acreditadoras que sumen a la formación de los sujetos.

Por lo tanto, la manera de lograrlo a partir del caso presentado a los estudiantes será pidiendo que fijen postura a favor o en contra del fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo y que elaboren un discurso al respecto con argumentos que respalden su opinión. En estas actividades se verá reflejada la comprensión del contenido histórico en sus diferentes niveles que se pretende los estudiantes logren. Cabe aclarar que ninguna de las posturas será evaluada como correcta o incorrecta, ya que los elementos para

cuidar que no haya falacias o errores históricos⁵⁹ en su interpretación son lo que deben importar para corroborar que se entiende el sentido del hecho histórico y su significatividad para la comprensión de la construcción del Estado moderno mexicano.

En efecto, esta propuesta busca la comprensión de la historia en dos niveles, los cuales son mi interpretación, con un enfoque hacia la comprensión, de los conceptos sustantivos o de primer orden (qué ocurrió) y los conceptos metodológicos o de segundo orden (cómo sabemos que eso ocurrió) del pensamiento histórico (Domínguez Castillo, 2015).

El primero es sobre el sentido de los acontecimientos, que los estudiantes sepan explicarlos en forma de relato⁶⁰. Este nivel requiere de saberes acumulativos o memorísticos mínimos como fechas, lugares y personajes, así como de un previo orden cronológico de dichos datos. Con preguntas simples como ¿qué es el liberalismo? y ¿qué sucedió durante la Guerra de Reforma?, los estudiantes ponen a prueba su comprensión de los textos consultados al elaborar sus propias explicaciones mediante una actividad sencilla que se puede realizar dentro o fuera del aula. El instrumento para evaluar y tener

⁵⁹ Gadamer refiere que la historia tiene métodos para evitar errores interpretativos, pero que el interés hermenéutico se enfoca “...*justamente allí donde se ha logrado evitar el error*” porque se atestigua otra verdad sobre su propio presente que se reconoce “...*en su hacer y en sus hechos*” (Gadamer, *Verdad y método*, 2012, pág. 15).

⁶⁰ Hayden White (1928-2018), filósofo e historiador estadounidense. En su obra *Metahistoria* distinguió distintos niveles de conceptualización y explicación histórica, los cuales considero se relacionan directamente con la comprensión y ordenación lógica del conocimiento histórico. Estos niveles son: “...1) *crónica*; 2) *relato (cuento)*; 3) *modo de tramar [pertenecientes a la explicación por la trama]*; 4) *modo de argumentación [explicación por argumentación formal]*; y 5) *modo de implicación ideológica [explicación por implicación ideológica]*” (White, 1992, págs. 16-38). Esta perspectiva literaria de la historia más allá de lo metodológico, me parece que al docente nos da elementos para ejercitar habilidades lectoras y escritoras que a su vez pueden convertirse en herramientas de evaluación.

la evidencia de esta comprensión es un cuestionario repartido a los estudiantes desde la primera clase que he denominado “Hojas de trabajo” ([Anexo 4](#)).

El siguiente nivel de comprensión requiere de habilidades cognitivas propias de la historia, lo que en términos de pensamiento histórico se le llama “*comprender la lógica del conocimiento histórico*” (Domínguez Castillo, 2015, pág. 41), el cual engloba conceptos metodológicos como la explicación causal, la explicación contextualizada, manejo del tiempo histórico, noción de cambio y continuidad e interpretación de fuentes (Domínguez Castillo, 2015).

Esta propuesta se enfoca a la explicación causal, en la cual los estudiantes dan cuenta de su comprensión de las causas de los sucesos o procesos históricos; se buscarán las causas del establecimiento de una monarquía europea en México durante la segunda mitad del siglo XIX y su caída y posterior fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo. De esta manera, también se estimula la búsqueda multicausal que liga la historia de México con la global a través de preguntas como: ¿por qué Maximiliano de Habsburgo perdió la guerra si Napoleón III lo apoyaba y contaba con el ejército más poderoso del mundo? ([Anexo 4](#)).

La otra habilidad de la metodología histórica que se espera es la explicación contextual; es decir, alentar a que los estudiantes pongan a prueba sus *pre-comprensiones* de manera más profunda al tener que defender su postura sobre los acontecimientos relatados en el caso estudiado. El enfrentar una postura prematura, o sus primeras impresiones sobre el caso, contra las fuentes históricas y el conocimiento del contexto histórico de la época, ampliará su comprensión de las posturas políticas que

imperaron en el siglo XIX y los acontecimientos que forman parte del largo y complejo proceso de consolidación del Estado mexicano.

El tipo de explicaciones que se requieren del estudiante son las que superan el intencionalismo individual de los personajes para centrarse en el contexto histórico o en la “...normalización de una forma de comportamiento en el seno de un sistema coherente que explica dicho comportamiento” (Levi, 1996, pág. 137). En palabras de Peter Burke, se trata de explicaciones “funcionalistas” o “estructurales”:

Otro grupo de historiadores dejan por completo de lado lo que llaman «intencionalismo», en el sentido de tratar el problema de los motivos o tendencias de Hitler como algo relativamente marginal. Según estos «funcionalistas», como se les ha denominado (o «historiadores estructurales», como preferiría describirlos), las explicaciones históricas de la política del Tercer Reich exigen centrarse en las personas que rodearon a Hitler, en la maquinaria del gobierno y de los procesos de toma de decisiones y en el nazismo como movimiento social. (Burke, 1996, pág. 33)

Este es el tipo de explicación que pretendo de los estudiantes al contestar si hubieran perdonado a Maximiliano de Habsburgo o no y por qué. Por lo tanto, una resolución del caso ya sea positiva o negativa, será válida para ser considerada como criterio de evaluación, puesto que la respuesta es un punto de vista que busca comprender un suceso a partir de lo que lo rodea, tal como el ambiente político interno y externo, los antecedentes y causas del derrocamiento del Segundo Imperio Mexicano.

En este punto hay que reconocer que la historia se escribe en el presente, se hace en el presente y querer “trasladarse” al pasado objetivamente se vuelve imposible, ya

que no nos podemos desprender de nuestra propia experiencia en el contexto actual.

Esta era la crítica de Gadamer al historicismo⁶¹:

El tiempo no es primariamente un foso que haya que salvar porque separa y aleja, sino que es la base del acontecer en el que radica la comprensión actual. El supuesto ingenuo del historicismo fue creer que es posible trasladarse al espíritu de la época, pensar con sus conceptos y representaciones y no con los propios, y forzar de ese modo la objetividad histórica. (Gadamer, "Sobre el círculo de la comprensión (1959)", 2015, pág. 68)

Aunque busquemos las explicaciones históricas más profundas, estamos inmersos en nuestra cultura y contexto presente además de aspiraciones personales. Por consiguiente, habrá que alentar a opinar, pero desde una postura de honestidad académica y pensamiento crítico; es decir, analizando posturas y prejuicios de valor, fuentes y explicaciones encontradas de los estudiantes.

Tal perspectiva empata con lo expresado por Peter Burke de la siguiente manera:

...no podemos evitar mirar al pasado desde una perspectiva particular [...] Nuestras mentes no reflejan la realidad de manera directa. Percibimos el mundo sólo a través de una red de convenciones, esquemas y estereotipos, red que varía de una cultura a otra. En tal situación, nuestra comprensión de los conflictos se ve aumentada por la presentación de puntos de vista opuestos, más que por el intento de expresar un acuerdo. (Burke, "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro", 1996, pág. 18)

⁶¹ Corriente historiográfica que se inició en Berlín a principios del siglo XIX. "*Rechaza la construcción apriorística del mundo y su nueva pretensión que es lo que puede conducir a una comprensión histórica universal no es la filosofía especulativa, sino únicamente la investigación histórica*" (Corcuera de Mancera, 1997, pág. 117)

El definir una postura sobre un acontecimiento histórico, también marca postura ideológica⁶² sobre cuestiones o problemas actuales como la migración, las luchas sociales, el cuidado del medio ambiente, el movimiento feminista, etc. y en este caso ante posturas políticas que hoy en día están en la agenda del gobierno y son el origen discursivo del sistema político actual. Como lo señalé arriba, de esta manera la conciencia histórica que se fomenta es sobre su presente y por qué es como es, así se fomenta la opinión propia y las herramientas para comprender y tomar una postura frente a su presente que los lleve a actuar, no para un mejor futuro, si no para cambiar su presente.

El debate pretende ser el momento de intercambio de ideas para brindar argumentos y ampliar la comprensión del tema gracias a la experiencia con el otro. Es decir, se espera que se produzcan más experiencias negativas que enriquezcan el aprendizaje personal de los estudiantes, no importando si no se llega a un consenso general.

La evaluación estará directamente relacionada con los niveles de comprensión, en la cual la memorización no jugará un papel importante como la explicación y la interpretación en donde son explícitas las habilidades del aula como laboratorio histórico, ya que se implementan metodologías del historiador. Por eso tendrá más peso y se les dedicará más tiempo a las actividades relacionadas con la interpretación o resolución del caso tales como la elaboración del discurso que denote su postura y argumentación.

⁶² El término “ideología” lo uso en el mismo sentido que Hayden White como “...conjunto de prescripciones para tomar posición en el mundo presente de la praxis social y actuar sobre él (ya sea para cambiar al mundo o para mantenerlo en su estado actual)” (White, 1992, pág. 32).

3. Intervención didáctica

En este capítulo se muestra el diseño e instrumentación de una planeación didáctica basada en el estudio de caso, la cual se llevó a cabo en el Plantel 6 “Alfonso Caso” de la *ENP* perteneciente a la *UNAM*, con un grupo de 5° grado en la materia de Historia de México II, durante seis sesiones del 9 al 18 de octubre de 2019.

Con el fin de crear un ambiente de confianza propicio para la comprensión y compartir opiniones, corresponde al docente cuidar el orden de los elementos en juego dentro del salón de clases. Tener claros los conceptos y saber qué se espera que los estudiantes comprendan de su materia, debe complementarse con los saberes pedagógicos que brindan herramientas para aprovechar los recursos disponibles en el aula.

De acuerdo con Carlos Zarzar⁶³ (2006), para diseñar el un Plan de trabajo⁶⁴ de un curso, el docente debe revisar el plan de estudios, el programa de la materia a impartir, el mapa curricular y el perfil de egreso. Al respecto, Zarzar señala la importancia de indagar sobre estos aspectos con profundidad como docente comprometido con su quehacer docente. De esta manera, el profesor puede apropiarse de los contenidos y objetivos de la materia y la institución para lograr un diseño e instrumentación ordenados

⁶³ Carlos Zarzar Charur es doctor en Educación, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y fundador y director en 1989 del Instituto Dídxaxis de Formación y Capacitación, S. C., en Torreón, Coahuila. Tiene experiencia y publicaciones sobre formación docente en colaboración con universidades como la *UNAM* y la Universidad Iberoamericana de México.

⁶⁴ Son los documentos elaborados por el propio profesor de acuerdo con las adaptaciones y modificaciones que crea pertinentes al plan y programa de estudios. Se compone del programa del docente, en el cual detalla los datos generales de la escuela y la materia, los contenidos y elementos que guiarán su práctica a lo largo del curso; y de las planeaciones didácticas por unidad o tema (Zarzar, 2006, págs. 37-41).

coherentemente que permita una retroalimentación de su práctica (Zarzar, 2006, págs. 35-41).

Del mismo modo, el enfoque sobre la conversación y su papel en la educación desarrollado por Gadamer y Maturana, ya expuestos en el capítulo 1, se verán reflejados en la intervención. De acuerdo con las condiciones del aula, la conversación no puede ser auténtica (Gadamer, *Verdad y método*, 2012), sino intencionada y dirigida por el docente; por lo tanto, será traducida en participación, interacción y diálogo entre los estudiantes y entre estudiantes y docente.

3.1 Análisis institucional de la Escuela Nacional Preparatoria

La *ENP* es una institución que acredita el nivel medio superior y forma parte de la UNAM. Por lo tanto, se rige bajo el Marco institucional de docencia (Universidad Nacional Autónoma de México, 2003) que estipula los principios generales de la función docente y los planes de estudio bajo un discurso nacional y no sólo individual o institucional. Es decir, a lo largo del documento se repite que el alumno debe retribuir al país lo aprendido teórica y prácticamente en la UNAM “...*prevaleciendo el interés general sobre el individual*” (pág. 23).

En este documento se aclara que la docencia tiene el principio de libertad de cátedra, el cual otorga el derecho a maestros y estudiantes de expresar opiniones, y es “... *incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica*” (pág. 22). Este principio, aunado a la naturaleza nacional y autónoma de la institución, abren la posibilidad al profesor de innovar en su práctica desde una perspectiva crítica a su materia y los problemas sociales que la rodean, lo cual demanda capacitación constante del personal docente (Universidad Nacional Autónoma de México, 2003).

El plan de estudios vigente en la *ENP* estipula que sus egresados deben conocer lenguajes, métodos y técnicas básicas de las materias y pone énfasis en dominar reglas básicas de investigación propias del nivel medio superior. Asimismo, serán capaces de reconocer y poner en práctica un código ético “...que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado” (*Planes y programas de estudio: Modelo Educativo*, 1997, pág. 3). Consecuentemente, en clase se tendrá que fomentar la investigación, reafirmar o profundizar en los conocimientos básicos imprescindibles de cada materia y relacionar los mismos con los problemas nacionales.

La estructura curricular (*Planes y programas de estudio: Modelo Educativo*, 1997, pág. 3) contempla tres etapas de formación de acuerdo con el grado escolar: a) Etapa de introducción al campo de conocimiento (4° año); b) etapa de profundización (5° año), y c) etapa de orientación propedéutica. Estas etapas implican una gradual especialización que orientan a los estudiantes hacia su vocación. En quinto año se espera que los estudiantes se introduzcan en la planeación y ejecución de investigaciones básicas, desarrollen habilidades de comunicación oral y escrita más compleja y extensa, y superen lo descriptivo a la comprensión:

La maduración de las estructuras cognoscitivas del alumno para iniciar el paso del nivel de conocimiento básico, principalmente descriptivo, al de comprensión, análisis y explicación interpretativa de los fenómenos en estudio. (1997, pág. 8)

Por lo tanto, los enfoques de la *ENP* y las aportaciones de Gadamer son pertinentes como base teórica que sustenta esta propuesta. La comprensión y los medios para explicar e interpretar lo comprendido a través de un estudio de caso, que fomente

la participación, interacción y diálogo en el aula, son compatibles con el perfil institucional de la *ENP*, puesto que coadyuva a la formación integral⁶⁵ de los estudiantes señalada en el plan de estudios.

3.1.1 La historia en la Escuela Nacional Preparatoria.

La estructura curricular también contempla cuatro campos de conocimiento o ejes, lo cuales son una guía para establecer coherencia y continuidad entre las materias; por ejemplo, entre Historia Universal de 4° año e Historia de México II de 5° año. El eje *histórico-social* señala que el estudio de la historia “...permite la reflexión rigurosa de los hechos y fenómenos que convergen en la realidad socio-económica circundante para [dotar al] alumno con las herramientas que le permitan aproximarse a su comprensión” (1997, pág. 5).

Como se observa, la comprensión del entorno actual a través de la historia es el punto que no se debe perder de vista al diseñar planes de trabajo en cualquiera de las materias de historia de los tres grados. Así mismo, habrá que tomar en cuenta que este modelo educativo privilegia “...el conocimiento de la organización sociopolítica del país a través de los factores reguladores y normativos que condicionan la convivencia y las relaciones sociales” (1997, pág. 5). Me parece que este aspecto coadyuva a la profundización de temas conocidos en educación básica y fuera de la educación formal,

⁶⁵ Definida por la *ENP* como: “...aquella que le proporciona [al educando] elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que [...] le permitan profundizar [...] en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve” (Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, pág. 1)

ya que puede ser complementado con otros aspectos económicos o culturales, pero sin dejar de acaparar los hechos políticos y sociales.

Como resultado del Proyecto de Modificación Curricular (2010-2018), la *ENP* actualizó sus programas de estudio. El estudio de la historia de México y la Historia Universal se contempla en ocho asignaturas, las cuales se pueden observar el siguiente esquema:

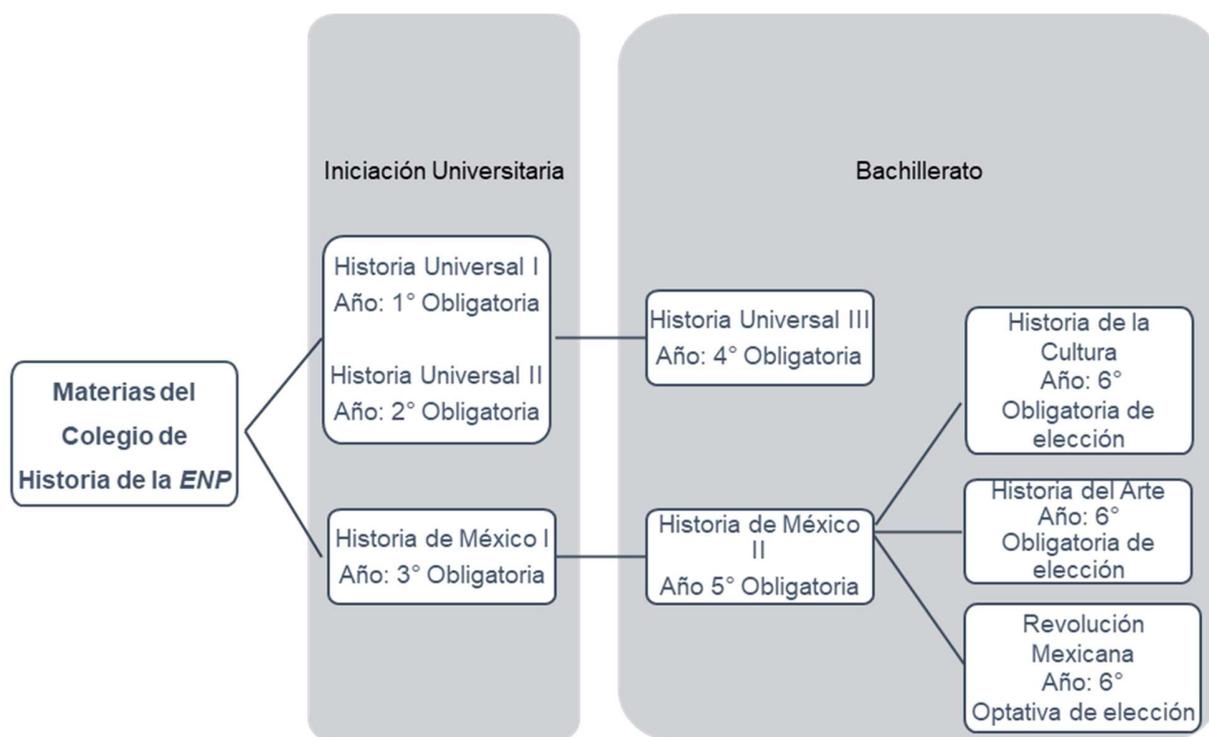


Ilustración 2: Ubicación de las materias del Colegio de Historia de la *ENP* de acuerdo con el plan y programas de estudio vigentes.

En el siguiente apartado se analiza el Programa de estudios de Historia de México II de la *ENP* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), ya que es la materia donde se intervino frente al aula, con el fin de diseñar los objetivos y actividades de la propuesta didáctica.

3.1.2 Programa de estudios institucional.

El Plan de estudios de la asignatura Historia de México II para 5° año señala que es un curso teórico obligatorio con tres horas a la semana y 90 al año y corresponde a la etapa de profundización. Su asignatura antecedente es Historia Universal III de 4° año y las subsecuentes corresponden a la etapa de orientación propedéutica del Área 4. Su propósito es el siguiente:

...[dar] razón del desarrollo del Estado nacional, de su diversidad social y cultural, de sus prácticas y proyectos económicos, así como del impacto que en nuestra realidad ejerce su relación con el mundo, con la intención de que el estudiante los comprenda, los evalúe y asuma posiciones fundamentadas y comprometidas frente a su entorno inmediato. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, pág. 2)

Además, el programa da cuenta de la visión metodológica de la materia que marca a su vez la pauta didáctica a implementar en el aula, incentivando la investigación, diálogo y problematización del conocimiento histórico:

La disciplina histórica se construye mediante la aplicación y cotejo de diversos modelos explicativos sustentados en fuentes y teorías, bajo el fundamento de que el conocimiento historiográfico es una construcción inacabada, sujeta a debate y revisión. Por tal motivo, el enfoque del programa de Historia de México privilegia la problematización sobre la cronología y el estudio de los procesos sobre los hechos aislados. (2017, pág. 2)

Indica que la materia brinda al alumno la posibilidad de “...*comprender la complejidad de las acciones humanas, con base en la búsqueda, ponderación y manejo de fuentes en diversos géneros discursivos*” (2017, pág. 2). Invita a que los estudiantes construyan sus propias interpretaciones fomentando la investigación y “...*asumir una postura crítica, autónoma y propositiva*” (2017, pág. 2).

Se recomienda abarcar tres momentos didácticos: a) La activación de los conocimientos previos del alumno y la inducción a los nuevos contenidos de aprendizaje;

b) La búsqueda y el manejo de información procedente de fuentes primarias y secundarias, y c) La ejercitación, aplicación y transferencia de lo aprendido (2017, pág. 12). Éstos momentos se sugiere usar técnicas que “...favorezcan el trabajo colaborativo y con grupos numerosos” (2017, pág. 12), tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en investigación “...y opciones de solución a los problemas o casos” (2017, pág. 12).

A lo largo de los contenidos de las cuatro unidades se sugiere la elaboración de casos; por ejemplo, el 4.7 de la Unidad 4: “*Comparación entre la libertad de conciencia y las formas intolerantes de pensamiento en el México contemporáneo, mediante la evaluación de tres casos: aborto, diversidad sexual y equidad de género*” (2017, pág. 12). Por lo tanto, se confirma la pertinencia del uso de estudios de caso para lograr la comprensión de la historia, acorde a lo estipulado en el plan y programa de estudios institucional.

A continuación, se transcriben el objetivo general, unidades, número de horas por unidad y objetivo específico del contenido de la materia a intervenir y se comenta cada aspecto para hacer una selección de contenidos específicos a considerar para la construcción de objetivos y actividades afines a la propuesta aquí presentada.

Objetivo general de la materia Historia de México II.

El alumno aplicará los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la comprensión de la Historia de México en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas y desafíos actuales, mediante el manejo de herramientas propias de la historiografía y de otras disciplinas afines, como la búsqueda de información con rigor académico, la comprensión de textos en español y otras lenguas, la escritura reflexiva, el análisis crítico, la capacidad de síntesis y la investigación fundamentada.

Además, el alumno desarrollará una conciencia espacio temporal y social que fortalezca una identidad nacional, en el marco de su relación con el mundo, en favor de la convivencia pacífica, la solidaridad, la promoción de la equidad y el respeto a la alteridad. Al mismo tiempo adquirirá experiencias que estimulen su curiosidad, el interés y el gusto por conocer, así como nuevas alternativas de promoción cultural y de recreación. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, pág. 3)

El objetivo de la materia presentado por la institución se puede analizar en tres partes: la comprensión de la Historia de México para la búsqueda de soluciones a problemas que rodean al estudiante hoy en día y se enumeran una serie de habilidades para lograrlo. Esta concepción de la comprensión empata con la comprensión gadameriana antes expuesta, ya que el alumno nunca se desprende de su contexto y subjetividad al interpretar hechos históricos. Será tarea del docente ligar los contenidos con acontecimientos actuales para invitar al estudiante a opinar al respecto como sujeto próximo a ser activo de la sociedad. De esta manera, se pretende que el alumno relacione otros contenidos de la materia con su vida y lo que le rodea en ámbitos escolares, familiares y sociales.

La segunda parte del objetivo es que el alumno se sitúe como sujeto histórico en un contexto espacial, temporal y social, es decir, que desarrolle conciencia histórica para relacionar su presente con la historia de México y el mundo. En éste van implícitos contenidos actitudinales como el reconocimiento del otro, el respeto, el compañerismo, etc. Dichas actitudes formativas se promueven a lo largo del curso como un continuo requisito de socialización en el aula, además de incluirlos en los contenidos históricos para la reflexión de valores y actitudes como la justicia, los derechos humanos, el valor civil y otros a lo largo de la historia de la humanidad.

Asimismo, el tercer punto del objetivo invita a que todos los contenidos se les vincule con el gusto de aprender, a despertar curiosidad para inculcar que sigan nutriendo de manera autónoma su comprensión del entorno mediante la historia y disciplinas afines.

Unidades y números de horas.

Unidad 1. Los proyectos de desarrollo económico ante los retos internos y la economía mundial. Número de horas: 22

Unidad 2. La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales. Número de horas: 22

Unidad 3. La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo. Número de horas: 24

Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio. Número de horas: 22. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, pág. 3)

Las unidades están ordenadas por temas (económico, social, político y cultural, respectivamente) y no por divisiones cronológicas. Si bien esto coadyuva a la profundización de los contenidos en el nivel medio superior, sí supone una localización geográfica y temporal puntual por parte de los estudiantes. Por lo tanto, no habrá que perder de vista el reforzamiento de estas habilidades a lo largo del ciclo escolar.

Es un programa ambicioso lo suficientemente amplio y general para que el docente elabore su Plan de Trabajo acorde a su propia iniciativa y comprensión de su materia. A su vez, es claro en cuanto al para qué enseñar la materia y qué habilidades se esperan que el alumno adquiera al finalizar el curso.

Una vez que se tiene una perspectiva general de las características de la materia, se seleccionó la unidad y contenidos específicos a profundizar o resaltar.

Selección de unidad y los contenidos específicos.

La unidad elegida para el diseño de la estrategia de estudio de caso para la comprensión de la historia es la Unidad 3: La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo. Esta unidad contiene los temas de interés a desarrollar en el estudio de caso: el conflicto entre ideas liberales del siglo XIX mexicano, el Segundo Imperio y el triunfo de la República y su objetivo es el siguiente:

Objetivo de la unidad.

El alumno explicará el proceso y los problemas de la construcción del Estado mexicano y de la ciudadanía, en razón de su estructura, funcionamiento y relaciones con el contexto internacional, para actuar como ciudadano responsable y con capacidad para la colaboración, organización y participación en la vida pública del país. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, pág. 8)

Como se observa en el programa de estudios, esta unidad sólo cuenta con 24 horas-clase para desarrollar tres contenidos conceptuales, más 10 procedimentales y actitudinales, lo cual se traduce en 8 clases para desarrollar cada punto con temporalidades que van desde el régimen virreinal hasta el estado Neoliberal; es decir, por lo menos dos clases para cada inciso de los contenidos 3.1, 3.2 y 3.3 que equivalen a más de 200 años de historia, una tarea desde simple vista inoperable. Es aquí donde cobra sentido la iniciativa del docente para resaltar los puntos que considere más importantes sin que se pierda de vista el objetivo de la materia y su propia concepción de la enseñanza de la historia.

La flexibilidad para seleccionar esos puntos importantes la otorga la libertad de cátedra, la cual representa una ventaja para los profesores de la *ENP* sobre otras instituciones de nivel medio superior, ya que en ella radica la libertad para diseñar

estrategias de acuerdo con las últimas investigaciones del propio docente en ámbitos disciplinares y pedagógicos, aunque no se exige de seguir el plan y programas de estudio, así como los criterios didácticos que éstos contengan (*Planes y programas de estudio: Modelo Educativo*, 1997, pág. 3). Al respecto, Zarzar expresa lo siguiente:

Con base en nuestra experiencia, formando docentes, nos atrevemos a decir que los programas institucionales excesivamente detallados y con carácter de obligatorios, son el principal enemigo del profesor que desea trabajar de una manera más consciente y organizada. (Zarzar, 2006, pág. 35)

Acorde a lo señalado en el marco teórico-metodológico de los capítulos 1 y 2, así como los lineamientos del plan y programa de estudios de la materia, muestro los contenidos elegidos a desarrollar en la intervención frente a grupo para diseñar una planeación viable y pertinente, quedando de la siguiente manera:

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
3.1 Origen, cambios y permanencias del Estado nacional. b) Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: monarquismo y republicanismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX. 3.2 Los derroteros de la ciudadanía. a) Proyectos y contextos en la definición del ciudadano en los siglos XIX.	3.4 Contrastación de distintos tipos de fuentes. 3.5 Elaboración de estudios monográficos. 3.8 Análisis del discurso político. 3.9 Producción de textos.	3.12 Sensibilidad frente a las responsabilidades ciudadanas. 3.13 Rigor crítico para la adecuada selección y manejo de fuentes, así como para la elaboración de argumentos sólidos.

Tabla 1: Contenidos específicos de la planeación didáctica.

Aunque se incluyeron dos contenidos conceptuales, cuatro procedimentales y dos actitudinales, la temática histórica es la misma: la caída del Segundo Imperio Mexicano, pues considero que a través del caso se pueden abordar de acuerdo con el propósito de la materia y lo señalado en el plan de estudios, además de la importancia del tema ya descrito en el capítulo 2.

Si bien no está como tal el Segundo Imperio en el programa, lo que se espera que el alumno comprenda son los diferentes proyectos de nación en el siglo XIX y por qué las ideas liberales radicales imperaron sobre la idea de una monarquía liberal. Por lo tanto, en la fase 1 me remitiré al origen del liberalismo en Europa del siglo XVIII y las diferencias entre el liberalismo radical y conservador que imperaron en México sin ser partidos bien definidos (Hale, 1999) (Pani, 2001).

Este contenido es la oportunidad de mostrar a los estudiantes la relación de este periodo con la historia global y de larga duración. En este aspecto se lograría la dialéctica entre corta y larga duración, así como las diferentes escalas micro y macro. Asimismo, lo que se pretende es activar conocimientos previos de la asignatura Historia Universal III de 4° año.

El caso también permite ligar los proyectos de nación y el discurso político bajo el cual fue fusilado Maximiliano de Habsburgo con el concepto de soberanía y ciudadano⁶⁶,

⁶⁶ Hay que recordar las palabras dichas por el presidente Benito Juárez a Agnes de Salm Salm, las cuales también cito en el caso presentado a los alumnos (Anexo 1): “...no soy yo quien [le quita la vida a Maximiliano], es el pueblo y la ley los que piden su muerte” (de Salm Salm, 1869, pág. 53)

el cual es señalado en los contenidos 3.2 a) y 3.12, en el objetivo de la unidad y en la presentación de la materia: El estudio de la historia de México “...coadyuva en la adquisición de una conciencia histórica y social capaz de situar al alumno como ciudadano comprometido, responsable y creativo” (Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, pág. 2).

Para contrastar ideas sobre la ciudadanía y el término “pueblo”, se utilizaron dos notas de periódicos, uno liberal llamado *El fénix de la libertad* (1832), y el otro conservador, *El Sol* (1830). Cabe aclarar que estas notas son de años anteriores al imperio del Habsburgo, sin embargo, sostengo que el estudio de caso tiene la flexibilidad de remontarnos a los antecedentes del suceso histórico en cuestión, así como a sus efectos posteriores, de esta manera es posible retomar varios contenidos en una sola estrategia.

A su vez, considero que el concepto de ciudadanía se relaciona con los intereses de los estudiantes, jóvenes próximos a cumplir los 18 años y ser ciudadanos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020, art. 34). Me parece interesante activar participaciones para que compartan sus inquietudes y conocimientos al respecto para lograr significatividad con los temas vistos en clases.

En cuanto a los contenidos procedimentales y al 3.13, éstos se reflejan en la elaboración y presentación del discurso, así como en el debate grupal, ya que para tomar una postura y reforzar la comprensión de los proyectos de nación, se analizaron los puntos más importantes de las Leyes de Reforma, así como los del Estatuto Provisional del Imperio Mexicano de 1865, entre otras fuentes secundarias como libros de texto

consultados libremente por los estudiantes. En la rúbrica y evaluación de estos productos, se debe reflejar el uso de bibliografía para su argumentación.

En general, dentro de las actividades se reflejan dos o tres de los contenidos conceptuales y procedimentales de manera simultánea e implícita⁶⁷. En cuanto a los actitudinales, se deberán repetir a lo largo de la unidad de manera también tácita, por lo que no representan minutos de la clase en específico. Aquí radica la importancia de concretar qué se espera que los estudiantes comprendan en un objetivo de intervención general y otros tres correspondientes a las distintas fases de la estrategia, todos en coordinación y coherencia para no perder el orden y dirección de la estrategia a implementar.

3.2 Planeación didáctica

A continuación, se presenta la planeación didáctica en el formato sugerido por la institución. Está diseñada a partir del análisis institucional y se compone de una primera parte con los datos generales de la estrategia como título, objetivo general y nombre de las tres fases a seguir. La segunda parte son las fases con la descripción de las actividades a realizar por el docente y los estudiantes.

En los Anexos se pueden consultar el Programa del alumno y los diferentes materiales proporcionados a los estudiantes, así como los productos que ellos elaboraron.

⁶⁷ Zarzar emplea el término “objetivos implícitos” para referirse a aquellos que se logran de manera paralela en una actividad y, aunque el profesor no los comunique o explique abiertamente al grupo, es importante que sean claros para él. En palabras de Zarzar: “...son los más importantes, pues constituyen la razón profunda para realizar determinada actividad” (Zarzar, 2006, pág. 51).

"¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!"

NOMBRE DEL PROFESOR	Mónica Adriana Acastenco Blas
SUBSISTEMA Y NIVEL ACADÉMICO	Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6 "Antonio Caso"
ASIGNATURA /	Historia de México II / Quinto Año
UNIDAD TEMÁTICA Y CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad 3. La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo - Contenidos: <p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: Monarquismo y republicanismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX. b) Concepto de ciudadanía en el siglo XIX. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Contrastación de distintos tipos de fuentes. b) Elaboración de estudios monográficos. c) Análisis del discurso político. d) Producción de textos <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sensibilidad frente a las responsabilidades ciudadanas. b) Rigor crítico para la elaboración de argumentos sólidos.
OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN	El alumno interpretará hechos históricos a partir de un estudio de caso para comprender los proyectos de nación (liberal y conservador) en el siglo XIX mexicano.
EJES TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Universal III. Cuarto año 3.1 Del Estado absolutista al surgimiento del Estado liberal - Lengua española. Cuarto año. 6.3 Definición y tipos de argumento. 6.4 Argumentación oral: debate. 6.10 Defensa de posturas con respeto y responsabilidad.
DURACIÓN	<p>Fase de inicio: 1 hora-clase Encuadre: ¿Por qué hay presidentes y no príncipes en nuestro país?</p> <p>Fase de desarrollo: 3 horas-clase ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?</p> <p>Fase de cierre: 2 horas-clase Contrastemos ideas, construyamos juntos la historia.</p>
POBLACIÓN	Grupo 551 – Núm. Estudiantes: 41

BIBLIOGRAFÍA	<p>Bernal Gómez, B. (2012). México y las leyes liberales de Maximiliano de Habsburgo. <i>Hechos y Derechos</i>(11). Recuperado el 29 de marzo de 2019, de https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6731/8667</p> <p>de Salm Salm, I. (1869). <i>Querétaro: apuntes del diario de la princesa Inés de Salm Salm</i>. México: Tipografía de Tomás F. Neve. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020002908/1020002908.html</p> <p>Hale, C. A. (1999). <i>El liberalismo mexicano en la época de Mora: 1821-1853</i>. México: Siglo XXI.</p> <p>Ibarra Espinoza, O. (12 de diciembre de 2018). <i>¿Por qué los príncipes Salm Salm figuran en la Historia de México?</i> Recuperado el 17 de abril de 2019, de Relatos e Historias en México: https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/por-que-los-principes-salm-salm-figuran-en-la-historia-de-mexico</p> <p><i>La legislación del Segundo Imperio</i>. (2016). México: Secretaría de Cultura : Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.</p> <p>Martínez de la Torre, R. (1906). Maximiliano. En V. Riva Palacio, M. Payno, J. A. Mateos, & M. Martínez de la Torre, <i>El libro rojo: 1520-1867. Tomo II</i> (págs. 267-324). México: A. Pola Editor. Recuperado el 8 de julio de 2020, de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc37955</p> <p>Pani, E. (2001). <i>Para mexicanizar el segundo imperio: el imaginario político de los imperialistas</i>. México: El Colegio de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.</p> <p>Valtier, A. (6 de junio de 2018). <i>19 de junio de 1867: Fusilamiento de Maximiliano, Mejía y Miramón</i>. Recuperado el 22 de abril de 2019, de Relatos e historias en México: https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/19-de-junio-de-1867-fusilamiento-de-maximiliano-mejia-y-miramon</p> <p>Víctor Hugo. (20 de junio de 1867). <i>Carta de Víctor Hugo a Juárez pidiendo por la vida de Maximiliano</i>. Recuperado el 12 de abril de 2019, de Rosa Ma Porrúa: https://www.rmporrúa.com/blog/carta-victor-hugo-a-juarez-pidiendo-la-vida-maximiliano-20-junio-1867/</p>
---------------------	--

Tabla 2: Datos generales de la intervención frente a grupo.

Como se puede observar, la palabra *comprensión* y sus dos significados están presentes en el objetivo general de la intervención. Comprender proyectos de nación del siglo XIX se refiere a cuál fue el sentido de estas dos posturas políticas, la liberal y conservadora. Es decir, que los estudiantes puedan diferenciar entre ambas y reconocer que no eran claros sus límites en la práctica, además de poder explicar con sus propias

palabras a qué se refiere cada concepto. Aquí también está implícito el concepto de Perkins al tener la habilidad de comunicar con desenvolvimiento estas posturas y poder relacionarlas con otros ámbitos que hayan experimentado en su vida cotidiana.

Estos objetivos están vinculados con las actividades, las cuales están divididas de acuerdo con la profundidad de comprensión que se persigue a lo largo de la estrategia.

Fase de exploración.
1 sesión de 50 min.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Encuadre: ¿Por qué no hay castillos, reinas ni príncipes en nuestro país? Los estudiantes conocerán el objetivo de intervención, así como criterios de evaluación. También formularán preguntas entorno a la lectura del caso para introducirse en los contenidos y activar aprendizajes previos.
CONTENIDOS ESPECÍFICOS	Contexto histórico del estudio de caso: Guerra de Reforma e Intervención francesa, conocimientos previos.
RECURSOS	BIBLIOGRÁFICOS Estudio de caso "¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!" (Anexo 1) REQUERIMIENTOS TÉCNICOS Profesor: Pizarrón, plumones. Estudiantes: Copias del caso por alumno. (Anexo 1) Copias del Programa del alumno. (Anexo 3) Copias de las Hojas de trabajo (Anexo 4)
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN	Trabajo durante la clase inicial (para profesor y estudiantes). Duración: 50 min. SESIÓN 1 Profesor Presentación ante los estudiantes. Descripción de la unidad temática del programa y los contenidos a desarrollar, forma de trabajo y criterios de evaluación. Se entrega el Programa del alumno.

	<p>También se especifica el rol del docente titular: Anotar las participaciones. Guía la lectura grupal, incentivando la participación durante y después. Explica en qué consistirá la resolución del caso.</p> <p>Estudiantes: Leen el programa y expresan sus dudas presentándose al participar. Leen de manera grupal y ordenada el caso. Expresan las preguntas que surjan del texto como saberes que hacen falta para resolverlo.</p>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Captura de participaciones en la lista del grupo
INSTRUMENTOS	
FORMA DE EVALUACIÓN	Participaciones 25%

Tabla 3: Fase de exploración. Son las actividades que encuadran la intervención e introducen al tema

De acuerdo con la *EpC*, la fase de exploración es la oportunidad de presentar de manera atractiva la unidad, los objetivos y criterios de evaluación para hacer un vínculo entre los intereses del docente y las *pre-comprensiones* de los estudiantes y sus intereses al respecto (Stone, 1999, pág. 112).

En estas actividades se atrae al alumno al tópico generativo o unidad del programa con final abierto para que se aborde en diferentes niveles de comprensión e involucren su comprensión anterior. El tópico generativo está dividido en dos y se presentan como pregunta. El primero, “¿por qué hay presidentes y no príncipes en nuestro país?”, está vinculado con el tema general de la unidad 3 y, en caso de continuar con este enfoque a lo largo de la unidad, los estudiantes serían capaces de responderla al concluirla. Esta pregunta inicial tiene la intención de llamar su atención y comenzar a recuperar *pre-comprensiones*. El segundo tópico, trata específicamente sobre los contenidos elegidos y correspondería a la pregunta final del caso. Después de la lectura del caso, se pretende que generen preguntas sobre el mismo y que tomen una postura inicial.

Fase de investigación guiada.

3 sesiones de 150 min.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	
¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Los estudiantes explicarán de forma oral y escrita conceptos como Antiguo Régimen, liberalismo y conservadurismo, después de analizar fuentes primarias y secundarias.
CONTENIDOS ESPECÍFICOS	Antiguo Régimen, ideas liberales y conservadoras y pensamiento político de Benito Juárez y de Maximiliano.
RECURSOS	<p>BIBLIOGRÁFICOS: <i>Origen del Liberalismo</i>. (23 de enero de 2013). Recuperado el 17 de septiembre de 2019, de Sociedad y cultura: https://sociedadycultura.com/origen-del-liberalismo.html (<u>Anexo 5</u>). México, 20 de agosto de 1832. (20 de agosto de 1832). <i>El Fénix de la libertad</i>(80), págs. 2-3. (<u>Anexo 6</u>) República mexicana: Estado de Michoacán. (8 de junio de 1830). <i>El Sol</i>(343), págs. 1-2. (<u>Anexo 6</u>) Apartados “Reforma Liberal” y “La Guerra de Reforma” del portal académico del CCH. (<u>Anexo 7</u>)</p> <p>REQUERIMIENTOS TÉCNICOS: Profesor: Copias de los textos. Plumones y pizarrón. Mapa de la República Mexicana. Estudiantes: Copias de las hojas de trabajo. (<u>Anexo 4</u>)</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN	<p>Trabajo previo entre clase inicial y de desarrollo (para profesor y estudiantes) Preparar material.</p> <p>Trabajo durante la clase de desarrollo (para profesor y estudiantes) Duración: 150 min.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN 2</p> <p>Profesor: Reparte el texto “<i>Origen del Liberalismo</i>.” (<u>Anexo 5</u>) para la lectura</p>

individual del mismo. Después, fomentará las participaciones de los estudiantes sobre sus impresiones del texto mediante un cuestionario de comprensión lectora.

Estudiantes:

Leen el texto individualmente. Anotarán los conceptos relevantes en las hojas de trabajo (Anexo 4) y participarán para explicar con sus propias palabras qué es el liberalismo y el conservadurismo.

Profesor:

Reparte a los estudiantes dos notas periodísticas de la época (Anexo 6). Una defensa del conservadurismo y una defensa del liberalismo del siglo XIX. Los lee en voz alta y aclara vocabulario desconocido por los estudiantes.

Estudiantes:

Explican cuáles son los pros y contras de cada postura política. Todos anotan en su hoja de trabajo (Anexo 4) una opinión sobre ambas posturas.

SESIÓN 3

Profesor:

Reparte fragmentos de los textos “Reforma liberal” y “Guerra de Reforma” (Anexo 7) al grupo dividido en dos para fomentar la colaboración y explicación entre estudiantes.

Estudiantes:

Se divide al grupo en dos, cada mitad se separa en equipos de 5. Cada mitad recibe textos diferentes. Los estudiantes leen en equipo y ordenan los fragmentos en coherencia con los hechos, fechas y personajes.

Los equipos que tengan el orden correcto, explicarán la Reforma liberal y la Guerra de Reforma al grupo. Con la corroboración del docente, todos a manera individual redactan su propia explicación en su hoja de trabajo.

SESIÓN 4

Profesor:

Explica qué son las causas de un acontecimiento histórico.

Explica las causas externas de la Intervención francesa, la derrota de los liberales y huida al norte, y la llegada de Maximiliano de Habsburgo.

Reparte dos textos, uno sobre causas externas y otro de internas.

Recomienda consultar el material complementario en el blog de la clase.

Estudiantes:

Redactan por qué Maximiliano llegó a ser emperador de México y por qué Benito Juárez no renunciaba a la presidencia en las hojas de trabajo.

Explican en plenaria las diferencias y similitudes de los proyectos de nación de ambos personajes.

Se dividen entre posturas: lo que salvarían a Maximiliano y los que no.

	Con ayuda de sus hojas de trabajo, comienzan a redactar los discursos.
EVIDENCIAS	Hojas de trabajo y registro de participaciones.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Participación individual. Calidad de las explicaciones redactadas en las hojas de trabajo.
FORMA DE EVALUACIÓN	Participaciones 25% y Hojas de trabajo 25%

Tabla 4: Fase de Fase de investigación guiada, o de desarrollo.

En esta fase se dedican minutos a la recopilación de información y a actividades simples (Stone, 1999). Durante estas clases se fomenta la consulta de fuentes externas en el blog de material extra, la redacción de síntesis y resolución de las Hojas de trabajo. Asimismo, se procura que la participación individual y la interacción por equipo sean herramientas para la comprensión entre pares. Al intercambiar ideas, cada quien va nutriendo su comprensión del tema y lo irán reflejando en sus Hojas de trabajo. La importancia de éstas como evidencia radica en que los mismos estudiantes construyen el sentido de los conceptos y acontecimientos históricos vistos en clase.

Fase de proyecto final de síntesis.

2 sesiones de 100 min.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	Contrastemos ideas, construyamos juntos la historia.
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Los estudiantes tomarán postura y defenderán sus ideas con argumentos a través de la lectura de discursos y el debate grupal.
RECURSOS	BIBLIOGRÁFICOS: Consulta libre de libros de texto de la biblioteca escolar y del blog de material extra (Anexo 2). REQUERIMIENTOS TÉCNICOS: Profesor: Plumones y pizarrón. Estudiantes: Hojas de trabajo resueltas y discursos por equipo.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN	Trabajo previo entre la actividad de desarrollo y la de cierre. Duración: 30 min. Estudiantes:

	<p>Preparación del discurso con argumentos.</p> <p>Trabajo durante la clase (para profesor y estudiantes). Duración: 100 min.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN 5</p> <p>Profesor: Divide al grupo en dos, de acuerdo con las diferentes posturas. Se acerca con cada equipo para resolver dudas o incentivar el intercambio de ideas entre ellos.</p> <p>Estudiantes: En equipos divididos de acuerdo con su postura, intercambian ideas y comienzan a redactar argumentos a favor o en contra.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN 6</p> <p>Profesor: Hace preguntas a cada equipo sobre sus discursos. Modera e interviene en el debate.</p> <p>Estudiantes: Cada equipo elige un representante para pronunciar su discurso. Estos representantes pronuncian su discurso ante el grupo. Escuchan a todos y defienden sus posturas en un debate con argumentos usando los textos de las clases anteriores y materiales disponibles en el blog complementario.</p>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Hojas de trabajo y discurso.
INSTRUMENTO(S) DE EVALUACIÓN	Hojas de trabajo, discurso (Rúbrica), debate (lista de cotejo).
FORMA DE EVALUACIÓN	Hojas de trabajo 25% Discurso 25% Debate 25%

Tabla 5: Fase de proyecto final de síntesis.

La fase final de síntesis se refiere a las sesiones finales donde los estudiantes trabajan de manera más independiente y sintetizan en uno o dos productos lo que han comprendido a lo largo de la intervención (Stone, 1999). En el discurso y el debate se sintetiza lo comprendido en las 6 sesiones según los niveles de comprensión mencionados en el apartado 2.3. Ambas actividades comprometen al alumno a explicar el hecho histórico para argumentar a favor de su postura.

3.3 Bitácora, instrumentos de evaluación y evidencias

3.3.1 Descripción de las clases.

Clase 1.

Durante el encuadre se logró leer en grupo el Programa del alumno (Anexo 2) para comunicar el objetivo de las sesiones, duración y actividades a realizar, así como los criterios a evaluar y porcentajes de cada uno. Se presentó el caso y los estudiantes lo leyeron ordenadamente. Sin embargo, la lectura grupal fue continua, de ritmo acelerado y no hubo oportunidad para intervenir entre párrafos para capturar primeras impresiones, lo que ocasionó que al final sobrarian 10 minutos de la clase.

Clase 2.

Se rescataron conocimientos previos de secundaria e Historia Universal de cuarto año sobre el liberalismo. Los estudiantes trabajaron sobre sus hojas (Anexo 4) y compartieron sus propias explicaciones del tema en plenaria.

Cabe señalar que durante las clases el Dr. Carlos Alberto Gutiérrez, titular de la materia, recopiló todas las participaciones en la lista del grupo para agilizar este proceso, ya que no conocía a todos por nombre.

Clase 3.

Los estudiantes llegaron con 40 minutos de retraso debido a un asunto imprevisto con otra maestra, pues no los dejaba salir. Sólo se dieron 10 minutos de clase en los cuales se aprovechó para que contestaran más preguntas de la sección I de las hojas de trabajo y participaran con sus respuestas.

Clase 4.

Leí en voz alta los periódicos de la época, lo que ocasionó falta de atención por parte de los estudiantes y sólo unos cuantos participaron. Posteriormente se optó por exponer el tema en el pizarrón sobre las ideas conservadoras y liberales para que pudieran contestar las preguntas de la sección II de las hojas de trabajo.

Después se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre la ciudadanía en la actualidad, logrando el interés y participación de los estudiantes quienes compartieron incluso sus lecturas y opiniones sobre la forma de gobierno actual y posibles alternativas. Si bien el debate e intercambio de ideas por parte de estudiantes fue fructífero, el estudio de caso se desdibujó al desviarse de la problemática a resolver.

Finalmente, se entregaron los fragmentos de los textos “Reforma liberal” y “Guerra de Reforma” (Anexo 7) para que los estudiantes los ordenaran. Ambos textos fueron ordenados correctamente; no obstante, no hubo suficiente tiempo para que los leyeran detenidamente y se lograra la explicación de un equipo a otro.

Clase 5

Con ayuda de las participaciones de los estudiantes, se realicé esquemas en el pizarrón sobre las intervenciones francesas y la situación crítica durante el Segundo Imperio Mexicano. Los 50 minutos estuve en el pizarrón para cubrir los contenidos que se desfasaron por la clase que no tuvimos y noté que para algunos estudiantes su atención se desviaba; por lo que, en este punto, tomé la decisión de eliminar el debate de la evaluación para que la siguiente clase construyeran sus argumentos en equipo para la redacción del discurso. La resolución de la sección III, IV y V de las hojas de trabajo se dejaron de tarea.

Clase 6.

Volví a preguntar a los estudiantes sobre su postura en la resolución del caso y observé que algunos cambiaron de opinión desde la primera clase cuando se les preguntó lo mismo.

Se dividieron en equipos que ellos mismo decidieron para discutir los argumentos que utilizarían para redactar su discurso. Algunos estudiantes comenzaron a redactar y otros buscaban más información en el blog de la clase, otras páginas y hasta libros que buscaron en la biblioteca escolar.

En esta última clase, el aula cobró otra dinámica donde la atención no se dirigía al frente o al docente, sino que los equipos se formaron de manera natural sin mi intervención o insistencia. La interacción fue evidente y armoniosa, ya que todo el grupo se transformó en pequeños núcleos donde el debate e intercambio de ideas fue lo central.

3.3.2 Instrumentos de evaluación y evidencias de trabajo.

Originalmente se tenía contemplado de la siguiente manera, tal y como se les informó a los estudiantes en el Programa del alumno ([Anexo 3](#)):

- Participaciones (10 mínimo por persona) 25%
- Hojas de trabajo (trabajo individual) 25%
- Discurso (trabajo en equipo) 25%
- Debate (trabajo grupal) 25%

Debido a que se perdió la tercera clase, fue necesario modificar la planeación para cumplir con el objetivo en las 6 clases acordadas con el profesor titular. A fin de obtener completas las hojas de trabajo y asegurar la comprensión de los contenidos, se decidió que la redacción del discurso sería individual y el debate

desaparecería, repartiendo el 25% en los otros instrumentos. La evaluación final quedó como se muestra a continuación:

- Participación individual (8 por persona) 20%
- Hojas de trabajo (trabajo individual) 30%
- Discurso (trabajo en equipo) 50%

Para evaluar el discurso, se utilizó la siguiente rúbrica:

- Buena ortografía y redacción (2 puntos)
- Formato de discurso (1 punto)
- Tiene de 2 a 3 argumentos (5 puntos).
- Cita dos o más fuentes de información (2 puntos).

Asimismo, el registro arrojó 8 participaciones máximas que alcanzaron algunos estudiantes; por lo tanto, se decidió tomar 8 como máximo en la instrumentación para no afectar de manera significativa el resultado final.

En los anexos 8 y 9, se presenta una muestra al azar de 5 hojas de trabajo y 10 discursos como evidencia del trabajo realizado por los estudiantes durante la intervención didáctica.

4. Análisis de la intervención didáctica

De acuerdo con lo propuesto por García Cabrero, Loredó Enríquez, y Carranza Peña (2008), en la práctica educativa no sólo influye lo acontecido dentro del aula para el análisis y mejora continua del quehacer docente; además es preciso observar lo que pasa dentro y fuera del aula, antes y después de implementar una estrategia para tener un informe que arroje aciertos y aspectos a modificar en próximas intervenciones. Podría decirse entonces que el quehacer docente no es un proceso lineal en donde la evaluación es una etapa terminal, sino un paso en un ciclo que no inicia precisamente en el diseño.

A continuación, se presentan los elementos pertinentes para analizar y reformar la propuesta didáctica de estudio de caso. Asimismo, se muestran las modificaciones a efectuar en el diseño para una segunda intervención⁶⁸.

4.1 Evaluación de los estudiantes

Con el fin de obtener una evaluación cualitativa por parte de los estudiantes, opté por no presentar un cuestionario o rúbrica a los estudiantes sobre la intervención, sino que les solicité su opinión al reverso de sus discursos para tener parámetros amplios de sus impresiones al respecto de los puntos que ellos notaron o más les llamó la atención. De esta manera, considero que se conoce de manera más objetiva y no inducida de lo

⁶⁸ La intención era mostrar una segunda intervención frente a grupo, sin embargo, por la contingencia provocada por la pandemia de COVID-19 se han suspendido clases presenciales hasta nuevo aviso. Una muestra más de lo intempestivo y azaroso de la vida dentro y fuera del aula.

propuesto en el aula. Se puede consultar una muestra de 10 comentarios al azar en el Anexo 10.

En cuanto al caso, las lecturas y la página de internet, varios señalaron que fue un material que complementó la clase e incluso les ayudó a comprender mejor el tema:

Caso: El caso presentado me pareció interesante, creo que sirvió para introducir a la 2^{da} intervención [sic] y al imperio de Maximiliano.

Textos: Fueron partes de las actividades y sirvieron para profundizar el caso.

Página de internet: Es útil, y sirve para aprender de lo trabajado en clase. (Anexo 10)

Varios estudiantes recomendaban cuidar los tiempos de clase, ya que en tres ocasiones terminé después de la hora indicada a pesar de haber iniciado a tiempo:

En general se me hizo un estilo de clase poco convencional pero que puede ser productiva, lo único a mejorar sería que ella complemente la clase con cátedra suya como tal, y no solo trabajos en equipo y gestionar un poco mejor el tiempo, que en este caso salió por el accidente de la profesora de salud. (Anexo 10)

Gracias a sus comentarios y ciertas actitudes en clase, pude percatarme de que están acostumbrados a que la explicación por parte del docente ocupa la mayoría del tiempo de la clase, lo cual puede ser reflejo de las prácticas de otros docentes desde la educación básica, ya que algunos mencionaron que la dinámica de las clases fue innovadora o destacable.

Otros también se preguntaron por qué no se concluyó con el debate como lo había planteado el primer día. Incluso, días después, algunos de ellos le comentaron al profesor titular que les gustaría concluir con él el tema con el debate. Lo cual refleja el interés que provocó la propuesta de estudio de caso en ellos y, si acaso, un posible avance a la iniciativa de aprender por su propia cuenta.

Sobre el ambiente generado en el aula, la mayoría comentó que fue amable y agradable, algo que se buscó en todo momento para que se sintieran con la confianza de compartir sus opiniones y lo que iban comprendiendo: *“El momento que llegamos a elaborar el discurso fue un buen momento para organizar un pequeño debate y expresar nuestras ideas”, “Me gustó la manera en como fue llevando las clases, ya que pudimos compartir ideas, etc.”, “Fue muy dinámica, didáctica y animada, retomé cosas que no recordaba: en general fue muy cómodo”* ([Anexo 10](#)).

4.2 Evaluación del profesor titular

Al finalizar la intervención en el aula, el titular del grupo me dio retroalimentación a partir de una rúbrica, la cual se muestra en el [Anexo 11](#). A continuación, describo sus comentarios sobre los rubros o indicadores que evaluó.

A consideración del titular, en la presentación faltó aclarar los criterios de evaluación, ya que, aunque se incluyeron en las hojas de trabajo, no fui explícita en los instrumentos que iba a utilizar. Comentó que el ambiente generado y la actitud hacia los estudiantes fue de respeto y cordialidad, manteniendo el orden y fomentando la participación activa de los estudiantes. Además, señaló como un acierto la lectura de los textos en voz alta y que éstos se relacionaban con aprendizajes previos o contenidos de periodos anteriores.

Sin embargo, la estrategia de estudio de caso se perdió en las clases 2 a 4, por lo que sugirió apegar la instrumentación al diseño y adecuar los objetivos para no perder el orden y dirección de lo que pretendo con los estudiantes. Asimismo, recomendó la lectura de más bibliografía para ahondar en el ambiente político de la época y el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo.

Sobre los recursos y materiales, remarcó el uso de la página de internet para agilizar la entrega de textos y búsqueda de bibliografía complementaria, ya que pudieron consultarla desde su celular en el aula, gracias al código QR proporcionado en el Programa del alumno (Anexo 3). Otra ventaja de implementar este material fue que redujo el tiempo de conexión de equipo del salón y riesgo de que existan fallas técnicas. Además, fomenta la búsqueda libre de información, primer paso para una actitud más abierta a la investigación.

En aspectos como el manejo de voz, lenguaje corporal, motivación y evaluación, no hubo aspectos a mejorar, con excepción de cuidar el tiempo disponible para concluir cada sesión puntualmente.

4.3 Autoevaluación de la intervención didáctica

Este análisis se realiza en torno a la relación docente-alumno durante la intervención didáctica y al objetivo de este trabajo recepcional, el cual se divide en tres partes: a) el diseño e instrumentación de un estudio de caso, b) el fomento de la participación, interacción y diálogo y c) la comprensión de los contenidos históricos. Lo acontecido en el aula, así como las evidencias y evaluaciones antes mostradas, son referencias para evaluar y determinar qué modificaciones serán pertinentes para una segunda práctica.

4.3.1 Relación docente-estudiantes.

El primer indicador por analizar es el ambiente generado en el aula. Las clases se condujeron con respeto a los estudiantes y de ellos al docente. Hubo orden en el aula propiciando condiciones de confianza y escucha que se tradujeron en momentos donde las participaciones se tornaron enriquecedoras para la comprensión del tema. Considero

que una actitud segura y respetuosa del docente es el primer elemento para configurar ambientes de aprendizaje sanos.



Ilustración 3: Trabajo en equipos en la clase 6.

El volumen de voz, fluidez y movimiento por el salón se mantuvieron para asegurar que todos los estudiantes estaban recibiendo el mensaje, las instrucciones o las preguntas que daba. Este aspecto se observó sobre todo en la clase 6, en la cual los estudiantes formaron sus grupos de debate y en todo momento me aseguré de moverme por el aula para integrarme en sus discusiones, resolver dudas o redirigirlos al estudio de caso. Me pareció ser de utilidad para estar más cerca de un equipo en particular que no parecía muy animado en redactar su discurso; de esta manera, la mayor parte de mi atención se centró en ellos, mientras los demás trabajaban de forma autónoma.

4.3.2 Diseño e instrumentación de un estudio de caso.

Por otro lado, el diseño de la estrategia no estuvo apegado a la duración de las clases, ya que en la primera sesión sobraron 10 minutos y en las siguientes no alcanzó el tiempo para terminar de contestar las hojas de trabajo. Si bien el diseño es solo una posibilidad y no es una herramienta rígida, está sujeta a cambios antes no previstos. Tal fue el caso de la clase tres, la cual redujo el número de sesiones a 5 y hubo que tomar decisiones para no afectar el propósito de la intervención. Sin embargo, hubo otros factores en la instrumentación que recorrieron el tiempo para llevar a cabo el debate final, el cual opté por eliminar.

Cabe señalar que se desdibujó el estudio de caso durante tres clases, a pesar de que al inicio de cada una se puso en el pizarrón el título de este para no desviarnos del tema. En todo momento se habló del contenido contemplado en el programa de estudios; no obstante, en las clases 2 y 4 mis exposiciones en el pizarrón se prolongaron por hablar de otros contenidos que, si bien formaban parte del contexto histórico, estaban fuera de los contenidos contemplados para la intervención.

Considero que el caso diseñado tiene los elementos pertinentes para realizar las seis sesiones directamente de su análisis con ayuda de materiales extras. Para no perder de vista la estrategia elegida, es necesario articular o unir cada material y actividad con el objetivo general de la intervención y con el estudio de caso. Asimismo, se debe cuidar la relación y coherencia de las actividades entre ellas para lograr el objetivo. Aunque en cada clase se hizo un cierre para dar continuidad a las actividades, es necesario tener mayor claridad de cada actividad por sesión sin saturarlas para aprovechar los 50 minutos de clase.

En cuanto a los materiales didácticos empleados, el Programa del alumno propicia que se conozcan desde el primer momento cuál sería el papel de los estudiantes en la intervención, así como los instrumentos de evaluación y los contenidos a tratar. Los fragmentos de texto ([Anexo 7](#)) incentivaron la interacción y el cambio de la estructura en el aula, ya que la atención y disposición de las bancas no estaban hacia al frente, sino que se formaron equipos para resolver la actividad de manera colaborativa. No obstante, no se logró el objetivo específico de explicar entre estudiantes la Reforma liberal y la Guerra de Reforma por falta de tiempo. Estos textos fueron cortos e ilustrativos con el fin de invitar a los estudiantes a rescatar conocimientos previos y buscar en otras fuentes fuera del aula.

Los periódicos del siglo XIX si bien son fuentes directas, no se aprovecharon al ser el docente quien los leyó en voz alta y no los estudiantes. Del mismo modo, no se ahondó en la carta de Víctor Hugo para explicar el concepto de liberalismo y por qué comparaba a Benito Juárez con un personaje de la Guerra civil estadounidense. Muy pocas participaciones y comentarios se obtuvieron de estos textos, lo cual podría aumentar si cada alumno las hubiera leído en voz alta o en silencio, pues lo que pretendo con la consulta directa de fuentes primarias es despertar la curiosidad por el pasado que formula preguntas que puedan enriquecer la comprensión del periodo estudiado.

El blog de materiales extras fue una invitación a otro tipo de textos, pinturas y fotografías para explorar más sobre el tema. Los estudiantes que lo consultaron lo vieron como una oportunidad de profundizar en los temas específicos de su interés ([Anexo 10](#)). Se volvió una herramienta útil para subir los materiales y agilizar su entrega a los estudiantes. Fue un acierto para acercarlos a páginas especializadas y fuentes primarias

como la Constitución de 1857 y un artículo sobre las leyes liberales de Maximiliano (Bernal Gómez, 2012).

4.3.3 Fomento de la participación, interacción y diálogo.

En varias clases se logró un diálogo nutritivo en el cual se vinculaban los contenidos de historia con su contexto actual. Tal es el caso de la clase 4 donde se habló de las ideas conservadoras sobre la soberanía popular y el derecho al voto. Siendo jóvenes de 16 o 17 años, fue interesante escuchar sus posturas sobre las personas que deberían votar y ser votadas, así como del derecho al sufragio que están próximos a adquirir al cumplir la mayoría de edad.

Desde la primera sesión se logró la participación de los estudiantes. El leer en voz alta el caso, ocasionó que varios de ellos tuvieran la iniciativa de alzar la mano y que grupalmente se lograra la comprensión del caso y lo que debían resolver al final de la intervención. Para mejorar la instrumentación, habría que tomar en cuenta las participaciones que apunten al objetivo de la sesión, para no perder el hilo conductor de la intervención y a la vez sus comentarios hacerlos parte de las clases.

Durante el trabajo en equipo, se involucraron con las actividades y materiales, lo cual se pudo observar en las clases 4 y 6. Mostraron dedicación e interés que no se perdieron al comunicarles que la redacción del discurso sería un trabajo individual y no en equipos. Al contrario, la entrega de discursos individuales sirvió para dar razón de las diversas interpretaciones y posturas del caso.

A lo largo de las seis sesiones se logró la participación a mano alzada de la mayoría de los estudiantes, y la interacción de todos en equipos. El debate fue una constante en la intervención, ya que hubo momentos donde unos argumentaban a favor

o en contra de las participaciones de sus compañeros y los textos. Sin embargo, sí faltó culminar con un debate grupal donde se condensara lo comprendido y sus múltiples perspectivas del mismo tema.

4.3.4 Comprensión de los contenidos históricos.

Las hojas de trabajo ([Anexo 8](#)) fueron una guía que indicaba a los estudiantes el camino a trazar en los contenidos de historia, fue una herramienta para la búsqueda de información fuera y dentro del aula para poder explicar con sus propias palabras los acontecimientos históricos. Esta es la evidencia que nos muestra lo que comprendieron en un primer y segundo nivel.

Las preguntas “¿Qué ideas defendía el liberalismo?”, “¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?”, “Explica dónde y cómo surgió el liberalismo”, o “¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?” provocaron que el alumno prestara atención a los textos y actividades para poder explicar con sus propias palabras el sentido de los procesos históricos y los contenidos conceptuales como liberalismo, liberalismo radical y conservador.

Dicha comprensión la podemos observar, por ejemplo, en las diferentes explicaciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la Segunda Intervención francesa:

¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

Alumna Luna Ordaz: “El presidente B.J. suspende los pagos a Inglaterra, España y Francia, por lo cual Napoleón decide invadir México, para así también detener el expansionismo de E.U.A.; esto causando la Batalla del 5 de mayo (aunque los franceses pierden). Después regresan y logran llegar a la capital, dándole [sic.] lugar a Maximiliano.

Alumna Muriel Reyes: Se originó porque el gobierno de Benito Juárez dejó de pagar la deuda externa, entonces Napoleón III decidió convocar al Imperio británico y español a una invasión. ([Anexo 8](#))

Ambas son correctas, aunque una resume más las causas de la intervención extranjera y demuestran un esfuerzo por comunicar lo que entendieron del proceso. De esta manera el alumno es el centro del aprendizaje y el docente ya no tiene el protagonismo de explicar en plenaria para que los demás copien o repitan en sus apuntes lo dicho por el profesor.

Cabe mencionar que puede que se incurra en imprecisiones por parte del estudiante, sin embargo, hay que señalar la importancia de la retroalimentación grupal para que corrijan o expresen sus dudas, de esta manera, ellos siguen siendo los promotores de su propia comprensión y la intervención del docente aparece en momentos donde los alumnos no encuentran una solución en conjunto. Esto se observó cuando los alumnos compartían sus respuestas en voz alta y algunos borraban o agregaban ideas en sus hojas.

A este tipo de comprensión en el capítulo dos la denominé como de primer nivel, en los cuales se pone en juego la comprensión lectora de los alumnos, un orden cronológico y el uso de fechas, nombres y demás datos “memorizables”, pero poniendo énfasis en la redacción de estos. En esto consiste la evaluación de la comprensión de este primer nivel y no en su repetición en exámenes donde lo que se califica es la buena memoria.

El segundo nivel de comprensión se trabajó con la pregunta “¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?” Para contestarla, los estudiantes debieron buscar información y fuentes de información para poder explicar las causas de la derrota de Maximiliano. Una vez más,

se pudo comprobar la comprensión del proceso histórico al escribir, compartir y corregir, si fuese el caso, la respuesta a esta pregunta. Ejemplos:

Alumna Leslie Corriente: Porque Maximiliano se comprometió a pagar inmensos sumas de dinero a los franceses mientras estuvieron en México. Porque Maximiliano no procuró crear un ejército imperial mexicano.

Alumna Nancy Villalobos: Napoleón retiró sus tropas a europa [sic.] y aparte Maximiliano tenía ideas liberales por lo que los conservadores se descolocaron y dejaron de apoyarlo quedándose sólo y sin refuerzos, con un país odiándolo. ([Anexo 8](#))

Como se puede observar, las explicaciones de los estudiantes se complementan entre sí fomentando la comprensión entre pares. Sin embargo, debo señalar la falta de fuentes bibliográficas que no requerí y creo imprescindible incluir su uso en los objetivos secundarios o implícitos de todas las estrategias a implementar en la materia de historia, sobre todo en el nivel medio superior.

En cuanto a las explicaciones contextuales, los discursos ([Anexo 9](#)) que sostienen las posturas de los estudiantes dan cuenta de los recursos empleados como argumentos del contexto de la época:

Discurso sin nombre: Aquí voy a plantear la razón por la cual salvar a Maximiliano de Habsburgo todo empezó con lucha [sic.] entre conservadores y liberales [...] Yo digo que sí lo hubieran salvado porque [...] Maximiliano era de lado conservador pero tenía ideas liberales y gobernó bien pero México estaba saliendo de una crisis, mi otro argumento es ¿por qué traidor? Él era de la realeza europea, tenía nacionalidad europea pero cuando llegó a México se volvió en sí mexicano pero no había una ley específica para él y Juárez decidió nombrarlo traidor, no le convenía que reinara, pero pudo haber causado una guerra al matar a alguien de la realeza. ([Anexo 9](#))

Si bien es una explicación que no contempla la situación europea y estadounidense, me parece que contiene los elementos necesarios para sustentar su postura haciendo referencia al contexto del proceso histórico. En cambio, la profundidad

de la comprensión varia en cada alumno y en el discurso de la alumna Montserrat Espinoza (Anexo 9) se denota no sólo la búsqueda de bibliografía amplia, sino que pudo ambientar su redacción de acuerdo con las fuentes decimonónicas consultadas, como el diario de princesa de Salm Salm o la Constitución de 1857. Asimismo, relacionó textos de Sócrates y Maquiavelo con el proceso histórico y los utilizó como argumentos.

Otro aspecto de la comprensión de la historia fue cuando en la clase 4 se logró que los estudiantes relacionaran la historia del siglo XIX con su contexto actual. Fueron diversas las inquietudes sobre el debate de los conceptos soberanía y pueblo tanto en aquella época como en la actual. Hubo intercambios interesantes sobre otras formas de gobierno y elecciones democráticas y un pequeño debate sobre el derecho al voto que se adquiere a los 18 años cumplidos. Este tipo de diálogos espontáneos son los que imprimen significado al estudio de la historia, y por lo cual lamento que no se haya realizado el debate final, ya que en él seguramente hubieran surgido otro tipo de relaciones con el presente y muestras ideológicas de los estudiantes que también mencioné en el capítulo dos.

Igualmente, la comprensión del tema se observó cuando en la primera clase, después de leer el caso, ningún alumno estuvo de acuerdo con el fusilamiento del archiduque, ya que la mitad del salón hubiera optado por salvarlo y el resto estaba indeciso. Desde este primer conteo, los argumentos no se hicieron esperar y hubo oportunidad de escuchar por qué decidieron o estaban dudosos, un ejercicio que hizo surgir conocimientos previos como conceptos y valores propios del contexto actual. En ese momento, al escuchar otras opiniones se les notó inquietos por buscar más

información, lo cual indica que el estudio de caso es un detonador de la curiosidad y motivación intrínseca por aprender.

Este resultado coincidió con lo esperado: que la mayoría dudara de su respuesta, lo cual sería la entrada a indagar más en el contexto histórico para la resolución del caso; es lo que Gadamer llamó como poner a prueba los prejuicios: “...*el intérprete no aborda el <<texto>> desde su instalación en el prejuicio previo; más bien pone expresamente a prueba el prejuicio en que está instalado, esto es, pone a prueba su origen y validez*” (Gadamer, “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, 2015, pág. 66).



Ilustración 4: Toma de posturas en la clase 1. Ninguno votó a favor del fusilamiento de Maximiliano, la mitad votó en contra y el resto estuvieron indecisos.



Ilustración 5: Toma de posturas en la clase 6. La mitad del grupo sostuvo su postura de perdonar al archiduque, otros optaron por fusilarlo y una minoría de 4 estudiantes continuaban dudando de cuál postura asumir.

Después de que estudiaran el contexto histórico, los antecedentes del establecimiento del Segundo Imperio Mexicano, los proyectos de nación de Benito Juárez y Maximiliano de Habsburgo y las causas de la derrota de este último, los estudiantes tuvieron bases suficientes para tomar postura y redactar su discurso. En la clase 6 se le volvió a preguntar por su decisión y se observó que la mitad, los indecisos, se dividieron entre los que estaban a favor y los que estaban en contra, resultando 23 estudiantes a favor de perdonarlo, 15 a favor de fusilarlo y 4 indecisos.

Este cambio indica que las actividades y materiales consultados motivaron a una ampliación de la comprensión del tema, pues sus *pre-juicios* se pusieron a prueba al contrastarlos con las fuentes y las opiniones de sus compañeros a lo largo de la intervención. Éstas se convirtieron en nuevas opiniones e hipótesis sobre ese periodo histórico.

Si bien la intención no era que todos cambiaran de opinión o calificar como correcta una postura, en la argumentación de cada postura mostrada en los discursos individuales se nota la profundización en el tema y las diferentes fuentes consultadas para resolver la actividad. Los menos sólo cumplieron con los requisitos establecidos en el Programa del alumno (Anexo 3), pero la mayoría logró organizar ideas que sostuvieron su postura, apoyados en bibliografía básica vista en clase y otras en línea.

En las 10 muestras de sus trabajos en el Anexo 9 también denotan otros aspectos académicos faltantes a parte de los meramente históricos. Algunas fuentes consultadas no fueron especializadas y sus referencias estaban incompletas. Asimismo, las faltas de ortografía y redacción eran evidentes en la mayoría; por lo tanto, en consecuentes actividades, podría reforzarse la adquisición de habilidades para la correcta citación y redacción, ya sea en discurso o en cualquier otro tipo de texto.

Asimismo, quisiera puntualizar la importancia de la escritura a mano, ya que las herramientas digitales tienen corrección gramatical y ortográfica y de esta manera se aminora el riesgo de plagio sin siquiera leer el texto, por lo que las Hojas de trabajo fueron contestadas en el aula, siendo la recomendación usar lápiz para corregir durante la comparación de respuestas.

4.4 Modificaciones a la planeación didáctica

Como se mencionó arriba, uno de los aspectos más importantes a considerar para modificar el diseño e instrumentación de la propuesta didáctica, es el no perder de vista el estudio de caso y los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, retomaré los componentes de una planeación didáctica de la *EpC* para organizar los elementos de las clases concentrándome en la comprensión, los cuales enlisto a continuación:

- Metas de comprensión: Son el equivalente a objetivos de aprendizaje. Para diseñarlas el docente debe preguntarse “¿qué comprensiones quiero que desarrollen mis estudiantes como resultado de su trabajo en esta unidad?” (Blythe, 2002, pág. 78).
- Tópico generativo: Puede englobar una unidad y responde a la pregunta ¿qué es lo más importante que deben comprender mis estudiantes acerca de este tópico? (Blythe, 2002, pág. 79).
- Desempeños de comprensión: Son el equivalente a las actividades a realizar en el aula y responden a “¿qué quiero que mis estudiantes obtengan del ejercicio de esta actividad?” (Blythe, 2002, pág. 79).
- Evaluaciones diagnósticas continuas: Se refiere a la forma de evaluar los desempeños de comprensión y el avance hacia las metas de comprensión. Para diseñarlas habrá que preguntarse “¿qué criterios nos ayudarían, tanto a mí como a los estudiantes, a estimar lo que ellos comprenden?” (Blythe, 2002, pág. 79)

Bajo esta perspectiva, la comprensión está presente en cada elemento del diseño didáctico y obliga a que cada fase, actividad y material estén relacionados entre sí para evitar desviarse del tema y los objetivos. De esta manera, se vuelven a mostrar las tres fases con los objetivos, general y específicos reelaborados y las actividades rediseñadas como un ejercicio continuo en la práctica docente.

"¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!"

**NOMBRE DEL
PROFESOR**

Mónica Adriana Acastenco Blas

SUBSISTEMA Y NIVEL ACADÉMICO	Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 6 “Antonio Caso”
ASIGNATURA / AÑO	Historia de México II / Quinto Año
UNIDAD TEMÁTICA Y CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad 3. La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo - Contenidos: <p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: Monarquismo y republicanismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX. d) Concepto de ciudadanía en el siglo XIX. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> e) Contrastación de distintos tipos de fuentes. f) Elaboración de estudios monográficos. g) Análisis del discurso político. h) Producción de textos <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Sensibilidad frente a las responsabilidades ciudadanas. d) Rigor crítico para la elaboración de argumentos sólidos.
OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN	El alumno tomará postura y argumentará a favor de ella sobre el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo para comprender los proyectos de nación (liberal y conservador) en el siglo XIX mexicano.
EJES TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Universal III. Cuarto año 3.1 Del Estado absolutista al surgimiento del Estado liberal - Lengua española. Cuarto año. 6.3 Definición y tipos de argumento. 6.4 Argumentación oral: debate. 6.10 Defensa de posturas con respeto y responsabilidad.
DURACIÓN	<p>Fase de inicio: 1 hora-clase Encuadre: ¿Por qué hay presidentes y no príncipes en nuestro país?</p> <p>Fase de desarrollo: 3 horas-clase ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?</p> <p>Fase de cierre: 2 horas-clase Contrastemos ideas, construyamos juntos la historia.</p>
POBLACIÓN	Grupo X – Núm. Estudiantes: X
BIBLIOGRAFÍA	Bernal Gómez, B. (2012). México y las leyes liberales de Maximiliano de Habsburgo. <i>Hechos y Derechos</i> (11). Recuperado el 29 de marzo de 2019, de https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6731/8667

	<p>de Salm Salm, I. (1869). <i>Querétaro: apuntes del diario de la princesa Inés de Salm Salm</i>. México: Tipografía de Tomás F. Neve. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020002908/1020002908.html</p> <p>Hale, C. A. (1999). <i>El liberalismo mexicano en la época de Mora: 1821-1853</i>. México: Siglo XXI.</p> <p>Ibarra Espinoza, O. (12 de diciembre de 2018). <i>¿Por qué los príncipes Salm Salm figuran en la Historia de México?</i> Recuperado el 17 de abril de 2019, de <i>Relatos e Historias en México</i>: https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/por-que-los-principes-salm-salm-figuran-en-la-historia-de-mexico</p> <p><i>La legislación del Segundo Imperio</i>. (2016). México: Secretaría de Cultura : Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.</p> <p>Martínez de la Torre, R. (1906). Maximiliano. En V. Riva Palacio, M. Payno, J. A. Mateos, & M. Martínez de la Torre, <i>El libro rojo: 1520-1867. Tomo II</i> (págs. 267-324). México: A. Pola Editor. Recuperado el 8 de julio de 2020, de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc37955</p> <p>Pani, E. (2001). <i>Para mexicanizar el segundo imperio: el imaginario político de los imperialistas</i>. México: El Colegio de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.</p> <p>Valtier, A. (6 de junio de 2018). <i>19 de junio de 1867: Fusilamiento de Maximiliano, Mejía y Miramón</i>. Recuperado el 22 de abril de 2019, de <i>Relatos e historias en México</i>: https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/19-de-junio-de-1867-fusilamiento-de-maximiliano-mejia-y-miramon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Víctor Hugo. (20 de junio de 1867). <i>Carta de Victor Hugo a Juárez pidiendo por la vida de Maximiliano</i>. Recuperado el 12 de abril de 2019, de Rosa Ma Porrúa: https://www.rmporrúa.com/blog/carta-victor-hugo-a-juarez-pidiendo-la-vida-maximiliano-20-junio-1867/
--	---

Tabla 6: Datos generales de la intervención modificada.

Modifiqué el objetivo de la intervención para referir explícitamente a los estudiantes qué es lo que pretendo que hagan y comprendan en términos generales.

Fase de exploración
1 sesión de 50 min.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	Encuadre: ¿Por qué hay presidentes y no príncipes en nuestro país?
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Los estudiantes conocerán el objetivo de intervención, así como criterios de evaluación.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	Contexto histórico del estudio de caso: Guerra de Reforma e Intervención francesa, conocimientos previos.
RECURSOS	<p>BIBLIOGRÁFICOS Estudio de caso "¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!", adaptación propia. (Anexo 1)</p> <p>REQUERIMIENTOS TÉCNICOS Profesor: Pizarrón, plumones. Estudiantes: Copias del caso por alumno. (Anexo 1) Copias del Programa del alumno. (Anexo 3) Copias de las Hojas de trabajo (Anexo 4)</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN	<p>Trabajo durante la clase inicial (para profesor y estudiantes). Duración: 50 min.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN 1</p> <p>Profesor Presentación ante los estudiantes. Se les pregunta a los estudiantes por qué hay presidentes y no príncipes en nuestro país para invitarlos a participar activando conocimientos previos del tema. Se designa un jefe de grupo para que anote las participaciones. Guía la lectura grupal del caso, incentivando la participación durante y después. Explica en qué consistirá la resolución del caso. Se entrega el Programa del alumno. Descripción de la unidad temática del programa y los contenidos a desarrollar, forma de trabajo y criterios de evaluación. Se pide de tarea investigar quién fue Víctor Hugo y sus ideas políticas.</p> <p>Estudiantes: Participan de acuerdo con sus <i>pre-comprensiones</i>. Leen el caso por turnos, alzando la mano para participar. Expresan las preguntas que surjan del texto como saberes que hacen falta para resolverlo. Dan una postura inicial a mano alzada y participan algunos para dar su punto de vista. Conocen el Programa del alumno con los contenidos, formas de trabajo y criterios a considerar en la intervención. Expresan inquietudes sobre el Programa del alumno. Vuelven a leer la carta de Víctor Hugo y explican qué entienden usando <i>pre-comprensiones</i>.</p>

EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN	Captura de participaciones.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Preguntas detonadoras para fomentar la participación individual.
FORMA DE EVALUACIÓN	Participaciones 10%

Tabla 7: Fase de exploración modificada.

Las modificaciones en esta fase y la siguiente, están formuladas para regresar al caso en cada momento. De esta manera se profundiza en varios aspectos que arroja el relato y me aseguro de no perder de vista los objetivos y la estrategia didáctica. Asimismo, se hará hincapié en revisar constantemente el Programa del alumno con los criterios de evaluación.

Fase de investigación guiada.
3 sesiones de 150 min.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Los estudiantes explicarán de forma oral y escrita los antecedentes de la Segunda Intervención Francesa, los proyectos de nación de Benito Juárez y las causas de la caída del Segundo Imperio Mexicano.
RECURSOS	<p>BIBLIOGRÁFICOS: <i>Origen del Liberalismo</i>. (23 de enero de 2013). Recuperado el 17 de septiembre de 2019, de Sociedad y cultura: https://sociedadycultura.com/origen-del-liberalismo.html (Anexo 5). México, 20 de agosto de 1832. (20 de agosto de 1832). <i>El Fénix de la libertad</i>(80), págs. 2-3. (Anexo 6) República mexicana: Estado de Michoacán. (8 de junio de 1830). <i>El Sol</i>(343), págs. 1-2. (Anexo 6) Apartados “Reforma Liberal” y “La Guerra de Reforma” del portal académico del CCH. (Anexo 7)</p> <p>REQUERIMIENTOS TÉCNICOS: Profesor: Copias de los textos. Plumones y pizarrón. Mapa de la República Mexicana. Estudiantes: Copias de las hojas de trabajo. (Anexo 4)</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	

TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN	<p style="text-align: center;">SESIÓN 2</p> <p>Trabajo previo entre clase inicial y de desarrollo Duración: 15 min. Estudiantes: Investigan en fuentes confiables quién fue Víctor Hugo y por qué usa a John Brown como argumento. Lo contestan en sus hojas de trabajo. Imprimen o llevan a la mano el estudio de caso.</p> <p>Trabajo durante la clase de desarrollo Duración: 50 min. Profesor: Pregunta qué fue lo que investigaron a los estudiantes invitando a que participen voluntariamente. Reparte el texto “<i>Origen del Liberalismo.</i>” (Anexo 3) para la lectura individual del mismo. Después, fomentará las participaciones de los estudiantes sobre sus impresiones del texto mediante un cuestionario de comprensión lectora. Estudiantes: Participan sobre lo que investigaron de tarea para comprender mejor la carta de Víctor Hugo a Benito Juárez. Leen el texto de liberalismo individualmente. Anotarán los conceptos relevantes en las hojas de trabajo (Anexo 4) y participarán para explicar con sus propias palabras qué es el liberalismo y el conservadurismo. Profesor: Pide a los estudiantes regresar al párrafo 1 del caso para preguntar por qué había un presidente y un emperador al mismo tiempo a mediados del siglo XIX. Con esta pregunta el docente expone que hubo una guerra previa, presenta a los estudiantes las corrientes políticas de la época: liberalismo y conservadurismo, expone las características de cada una y señala que, en la práctica, no eran partidos opuestos. Reparte fragmentos de los textos “Reforma liberal” y “Guerra de Reforma” (Anexo 7) al grupo dividido en equipos para fomentar la colaboración y explicación entre estudiantes. Estudiantes: Los estudiantes leen en equipo y ordenan los fragmentos en coherencia con los hechos, fechas y personajes. Los equipos que tengan el orden correcto explicarán la Reforma liberal y la Guerra de Reforma al grupo. Con la corroboración del docente, todos a manera individual redactan su propia explicación en su hoja de trabajo. Pueden terminarlo de tarea, consultando los textos en línea.</p>
	<p style="text-align: center;">SESIÓN 3</p> <p>Trabajo previo Duración: 15 min. Profesor: Preparar material.</p>

Estudiantes:

En las hojas de trabajo, explican con sus propias palabras de qué trataron las Leyes de Reforma y la Guerra de Reforma.

Trabajo durante la clase de desarrollo (para profesor y estudiantes)

Duración: 50 min.

Profesor:

Pregunta a los estudiantes ¿por qué había un presidente y un emperador en la misma época? Para que, usando sus hojas de trabajo expliquen de forma oral lo que comprendieron de ese acontecimiento histórico, tales como fechas, personajes.

Pide regresar al caso y pregunta qué quiso decir Benito Juárez con: *“Me causa verdadero dolor, señora, el verla así de rodillas, mas aunque todos los reyes y todas la reinas estuviesen en vuestro lugar, no podría perdonarle la vida, no soy yo quien se la quita, es el pueblo y la ley los que piden su muerte, si yo no hiciese la voluntad del pueblo, entonces este le quitaría la vida a él, y aun pediría la mía también”*.

Reparte a los estudiantes dos notas periodísticas de la época ([Anexo 5](#)). Una defensa del conservadurismo y una defensa del liberalismo del siglo XIX. Divide al grupo en equipos para que hagan la lectura en silencio y luego comenten entre ellos cuál era la idea de ambos sobre el pueblo.

Estudiantes:

Distinguen las notas liberales y conservadoras y señalan cuál era su idea de pueblo o ciudadano.

Explican cuáles son los pros y contras de cada postura política. Todos anotan en su hoja de trabajo ([Anexo 4](#)) una opinión sobre ambas posturas.

Buscan el artículo constitucional sobre soberanía vigente en 1867 y redactan porqué Maximiliano llegó a ser emperador de México y porqué Benito Juárez no renunciaba a la presidencia.

SESIÓN 4

Trabajo previo entre clase inicial y de desarrollo (para profesor y estudiantes)

Duración: 15 min.

Profesor:

Preparar material.

Estudiantes:

Buscan en fuentes confiables por qué Maximiliano de Habsburgo perdió la guerra y lo explican en las hojas de trabajo.

Trabajo durante la clase de desarrollo (para profesor y estudiantes)

Duración: 50 min.

Profesor:

Explica qué son las causas de un acontecimiento histórico.

Invita a participar sobre lo que investigaron los estudiantes para

	<p>comentar entre todos, las posibles causas de la caída del Segundo Imperio Mexicano. Recomienda consultar el material complementario en el blog de la clase. (Anexo 6)</p> <p>Estudiantes: Participan para comentar lo que comprenden sobre las causas del fin del imperio de Maximiliano. Redactan acuerdos en plenaria sobre las causas por si les faltó algún aspecto.</p> <p>Profesor: De forma expositiva, muestra las reformas liberales más importantes dictadas por Juárez y sus simpatizantes desde 1957 a 1967. Así como las principales leyes dictadas por Maximiliano de Habsburgo durante su imperio. Pide que den su postura, si fusilarían al emperador o lo perdonarían. Divide al grupo de acuerdo a sus respuestas e invita a que interactúen entre ellos para compartir argumentos a favor o en contra y que les sirva para redactar su discurso. Asimismo, los invita a revisar el blog de la clase para buscar más fuentes de información. Se aproxima a los equipos a orientar y resolver posibles dudas.</p> <p>Estudiantes: Explican en plenaria las diferencias y similitudes de las políticas de ambos personajes. Se dividen entre posturas: lo que salvarían a Maximiliano y los que no. Con ayuda de sus hojas de trabajo, comienzan a redactar los discursos.</p>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Hojas de trabajo y participaciones.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Participación en quipos (Interacción). Participación individual. Calidad de las explicaciones redactadas en las hojas de trabajo.
FORMA DE EVALUACIÓN	Participaciones 10% Hojas de trabajo 30%

Tabla 8: Fase de investigación guiada modificada.

Como se puede observar, en esta fase las clases están más organizadas y cada una se enfoca, ya sea en la explicación contextual o en la causal. Cada actividad está diseñada para que se pueda llevar a cabo, a menos que alguna de las condiciones de la clase cambie como en la intervención pasada. De así ser el caso, gracias al blog y a las hojas de trabajo, se podría repartir de manera remota los materiales para que contestaran las preguntas faltantes.

Fase de proyecto final de síntesis
2 sesiones de 100 min.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	
Contrastemos ideas, construyamos juntos la historia.	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Los estudiantes redactarán un discurso sobre su postura y debatirán al respecto de manera grupal.
RECURSOS	<p>BIBLIOGRÁFICOS: Consulta libre de libros de texto de la biblioteca escolar y del blog de material extra (Anexo 2).</p> <p>REQUERIMIENTOS TÉCNICOS: Profesor: Plumones y pizarrón. Estudiantes: Hojas de trabajo resueltas y discursos individuales.</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN	<p style="text-align: center;">SESIÓN 5</p> <p>Trabajo previo Duración: 30 min. Estudiantes: Preparación del discurso con argumentos.</p> <p>Trabajo durante la clase Duración: 50 min. Profesor: Divide al grupo en dos, de acuerdo con las diferentes posturas. Invita a dos estudiantes de cada grupo (cuatro en total) a leer sus discursos a todos. Después da inicio al debate siendo moderador. Estudiantes: Escuchan a todos y defienden sus posturas en un debate con argumentos usando los textos de las clases anteriores y materiales disponibles en el blog complementario. Contestan las hojas de evaluación de la Práctica y opinan en plenaria sobre las actividades y la estrategia.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN 6</p> <p>Trabajo previo Duración: 5 min. Estudiantes: Llevan discurso y hojas de trabajo para realizar coevaluación y autoevaluación.</p> <p>Trabajo durante la clase</p>

	<p>Duración: 50 min.</p> <p>Profesor: Recoge hojas de trabajo y reparte para que a cada quien le toque un trabajo distinto al suyo. Se leen las preguntas y algunas respuestas en plenaria para que cada quien califique a sus compañeros. Expone en el pizarrón la rúbrica del discurso para que cada quien califique su trabajo y escriba qué le faltó.</p> <p>Estudiantes: Hacen coevaluación de sus hojas de trabajo y comentan qué piensan de ese instrumento y si les ayudó a comprender mejor. Hacen autoevaluación de su discurso y comentan su valoración de la intervención. Pueden escribirlo anónimamente también. Al finalizar, entregan los discursos al docente.</p>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Hojas de trabajo, discurso.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Hojas de trabajo, discurso (Rúbrica), debate (lista de cotejo).
FORMA DE EVALUACIÓN	Hojas de trabajo 30% Discurso 35% Debate 25% Participación 10%

Tabla 9: Fase de proyecto final de síntesis modificada.

Con el fin de dedicar un espacio de retroalimentación, coevaluación y autoevaluación, la última fase se reserva para la redacción del discurso y terminar las Hojas de trabajo, así como para su revisión y discusión. Al respecto, la *EpC* es señala que los espacios de reflexión sobre lo comprendido son tan importantes como las actividades (Blythe, 2002). Por su parte, en la obra de Gadamer también podemos encontrar una opinión al respecto:

...lo decisivo es [...] que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. El educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiárselo a las calificaciones que constan en los certificados o que, acaso los padres recompensan. (Gadamer, *La educación es educarse*, 2000, págs. 39-40)

Por lo tanto, la comprensión también está presente en esta fase de síntesis, y esta retroalimentación podrá sentar las bases para diseñar las clases consecuentes. De esta manera, se podrán retomar aspectos teóricos y prácticos que los estudiantes hayan detectado y necesiten reforzarlo.

Los cambios a los criterios e instrumentos de evaluación se centrarán en la comprensión de conceptos como ciudadanía, liberalismo y conservadurismo, así como su origen y consecuencias. Además, en la intervención no hubo espacio para la coevaluación y la autoevaluación, a pesar de que sus Hojas de trabajo y discursos se los regresé después de la clase 6 mediante el profesor titular; por lo tanto, no hubo la oportunidad de dar seguimiento y retroalimentación directa a lo comprendido.

A lo largo de las sesiones se fomentará de nueva cuenta la participación de los estudiantes, ya sea en lo individual, en la interacción en equipo o grupal. en esta ocasión, la participación individual tendrá sólo valor de 10%, ya que el ambiente de confianza que se pueda generar en unas pocas clases será limitado, y además habrá estudiantes que no estén acostumbrados a externar sus dudas y opiniones en clase o se sientan incómodos al respecto. Si forzamos la conversación, sólo generará roces y será una relación dominante como lo expresaba Maturana, explicado en el capítulo 1. Por lo tanto, los porcentajes de evaluación final serán los siguientes:

Porcentajes de evaluación:	
10%	Participación
30%	Escritos individuales
35%	Discurso
25%	Debate

Tabla 10: Porcentajes de evaluación de la intervención modificada.

Se insistirá en la resolución de las hojas de trabajo a lápiz para que puedan comparar y corregir sus respuestas con la de sus compañeros. Antes de formar equipos para el intercambio de ideas y posteriormente redactar el discurso, intercambiarán sus hojas entre ellos para dar lugar a la coevaluación; es decir, se dedicarán 20 minutos de la clase para que entre ellos corrijan sus respuestas y vean las de sus compañeros.

La rúbrica del discurso se utilizará para su autoevaluación, de esta manera se vuelve viable esta estrategia para implementarla en grupos numerosos como los de la *ENP*.

Ésta se modificó de la siguiente manera:

Rúbrica del discurso:	
Buena ortografía y redacción	(2 puntos)
Duración de 2 a 3 minutos	(1 punto)
Tiene de 2 a 3 argumentos	(5 puntos)
Cita dos o más fuentes de información en formato APA	(2 puntos)

Tabla 11: Rúbrica para evaluar el discurso en la intervención modificada.

De esta manera, el propio alumno da cuenta de sus áreas de oportunidad para mejorarlas en próximas redacciones. Es así como se le da continuidad a diversos contenidos procedimentales y actitudinales implícitos en las actividades. Por otro lado, todos los discursos serán entregados al docente para cotejar de manera práctica y rápida sus autoevaluaciones; y, por supuesto, la oportunidad de leer en voz alta sus trabajos al grupo, será un parteaguas para iniciar el debate grupal.

El debate será evaluado con una lista de cotejo, elemento que antes no se había contemplado, y que incentiva la coevaluación, ya que será publicada en la página web para que tengan conocimiento desde el principio de la intervención los elementos a considerar al debatir. Está compuesta por dos columnas para que los equipos con se

evalúen entre sí y los criterios que contempla se refieren a los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Criterio	Grupo 1		Grupo 2	
	Sí	No	Sí	No
Demuestran conocimiento del tema				
Participan activamente en el debate				
Mantienen el orden durante el debate				
Demuestran tolerancia y respeto a ideas contrarias				
Presentan argumentos precisos y relevantes				
Defienden y justifican sus argumentos				
Uso de vocabulario adecuado				
Puntos obtenidos: _____				
TOTAL: _____				

Tabla 12: Lista de cotejo para evaluar el debate grupal en la intervención modificada.

En cuanto a las Hojas de trabajo y el discurso, se dará lugar a la retroalimentación por parte del profesor, de manera individual y de manera grupal respectivamente. El objetivo es dedicar menos tiempo evaluando uno por uno y concentrar esfuerzos por retroalimentar en el aula para una mejora continua de los estudiantes. Asimismo, la implementación de propuesta didáctica se vuelve viable y pertinente al agilizar y acortar el tiempo de evaluación de los productos de todos los alumnos, al mismo tiempo que se fomenta la comprensión continua de los contenidos a tratar.

CONCLUSIONES

Se demostró que el estudio de caso para la comprensión de contenidos históricos es una técnica didáctica que incentiva la participación, tanto del docente como de los estudiantes, ya que en todas las clases hubo oportunidad de compartir impresiones, opiniones, información extra y también para leer en voz alta. Durante las intervenciones, los estudiantes fueron respetuosos y atentos a las indicaciones de la docente y a las opiniones de sus propios compañeros, ya que cada vez que alguien participaba, escuchaban e incluso se dio la ocasión para que contestaran a lo expuesto. Por lo tanto, se pudo superar lo expositivo por parte de la profesora para dar cabida a las expresiones de los estudiantes.

Asimismo, se logró modificar el ambiente y estructura frontal y vertical de las clases hacia actividades centradas en la comprensión de los estudiantes. Esto derivado de las interacciones entre pares para discutir e intercambiar ideas. La discusión en grupos pequeños se transformó en una dinámica natural, en el sentido en que no fui yo como docente quien tomó la decisión de quiénes eran los integrantes del grupo y qué debían discutir; más bien sólo les di la instrucción de dividirse en dos: los que estaban a favor del castigo que se le dio a Maximiliano de Habsburgo, y los que estaban en contra, después ellos solos se agruparon e inmediatamente comenzaron a debatir sin esperar alguna otra instrucción.

Se logró que los alumnos explicaran por ellos mismos los acontecimientos, conceptos y causas de los contenidos seleccionados, evidenciando que comprendieron en los dos niveles los proyectos de nación del siglo XIX y las causas del fin del Segundo Imperio Mexicano que devino en la Restauración de la república. De esta manera, en las

sesiones los contenidos memorizables fueron reemplazados por “desempeños de comprensión” que pusieron a prueba los conocimientos de los estudiantes.

Cabe señalar que, aunque no hubo oportunidad de concluir con un debate grupal, al final los discursos elaborados por los alumnos manifiestan aciertos y áreas de oportunidad en cuanto al tratamiento de fuentes y elaboración de argumentos que demostraron su interpretación del fusilamiento de Maximiliano. Por supuesto, el ideal sería retomar el debate después para obtener una interpretación más profunda por parte de los alumnos sobre la importancia de este acontecimiento dentro de la historia nacional, de esta manera, la fase de proyecto final de síntesis podría contribuir al afianzamiento de conceptos y a la reflexión de nociones de ruptura o continuidad en el tiempo histórico para enlazarlo a la siguiente unidad.

Del mismo modo, los comentarios de los estudiantes entregados al final de las sesiones revelaron que en general les agradó la intervención, los materiales y la dinámica de las clases. Considero que fue un instrumento valioso para conocer su opinión sobre aspectos a mejorar en una próxima práctica.

Por lo tanto, se logró el objetivo de diseñar e instrumentar una propuesta didáctica basada en el estudio de caso, el cual se demostró como una estrategia viable y pertinente para promover la comprensión de la historia en el aula a través de la participación, la interacción y el diálogo. En primer lugar, porque cumple como “experiencia negativa” al llamar la atención de los estudiantes, moviliza *pre-juicios* y concientiza sobre la alteridad del tiempo o sobre lo extraño y ajeno del pasado desde el presente, lo que se conoce como tener consciencia histórica. También porque puede diseñarse a partir de diferentes

temas o “tópicos generativos”, según lo que el docente conteste de la pregunta: ¿qué quiero que mis alumnos comprendan?

En este trabajo se propuso el fin del Segundo Imperio Mexicano, sin embargo, con la implementación del estudio de caso, se pueden experimentar con las diferentes escalas (microhistoria y macrohistoria), temporalidades (larga, mediana y corta) y categorías conceptuales (historia de género, de la lectura y los receptores, historia cuantitativa económica o social, historia cultural, etc.). Da la posibilidad de transformar el aula en un laboratorio histórico (Prats, *Didáctica de la geografía y la historia*, 2011) para poner en práctica los conceptos metodológicos del pensamiento histórico (Domínguez Castillo, 2015), o lo que denominé niveles de comprensión en el segundo capítulo.

Para que el estudio de caso fomente la comprensión de la historia en las tres fases de la estrategia se debe relacionar los contenidos con el presente de los estudiantes, de tal manera que se comprenda de qué manera el país o su comunidad llegó a ser lo que es hoy. Este objetivo no debiera perderse de vista a lo largo del ciclo escolar, sin embargo, se logró que al menos comprendieran en un primer (la comprensión de los conceptos sustantivos o de primer orden) y segundo nivel (los conceptos metodológicos o de segundo orden) tales como la construcción de explicaciones multicausales y contextuales para la construcción de discursos y redactar con sus propias palabras qué es el liberalismo o cuál fue el desarrollo de la Intervención francesa.

Al mismo tiempo, hay que reconocer ciertas desventajas también señaladas por Prats (*Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, 2001) sobre el uso del estudio de caso en la materia de historia. La más evidente es que los casos son difíciles de construir, ya que se requiere una investigación previa del docente, manejo y

recopilación de fuentes primarias y secundarias, así como desarrollar una narrativa interesante que describa el caso a los estudiantes. Sin embargo, el docente puede ir diseñando de a poco dos o tres a lo largo del ciclo escolar e ir formando su portafolio de estrategias que podrá ir modificando de acuerdo con el plan de estudios o los objetivos a alcanzar.

Otra desventaja es que, al centrarse en una escala micro, habrá de asegurarse de completar el panorama complejo de procesos históricos con la ayuda de una línea del tiempo y relacionarlo con otras unidades hasta concluir el curso. Y, como última desventaja, en el estudio de caso debe priorizarse la comprensión de los contenidos sobre los aspectos lúdicos al hacer un juego de roles, por ejemplo. El docente debe ser el primero en imprimir seriedad en todas las actividades de aprendizaje que se proponen en el aula.

Es importante retomar la cualidad cíclica de la práctica docente, parecida al círculo concéntrico de la comprensión propuesto por Gadamer (“Sobre el círculo de la comprensión (1959)”, 2015). Cada intervención deja experiencias sobre los materiales, las actividades y las retroalimentaciones de los estudiantes para rediseñar y modificar cada vez para lograr una buena dinámica o ambiente de aprendizaje en el aula. Al iniciar este trabajo recepcional, la idea era concluir con los resultados obtenidos en una segunda práctica docente, ya corregida y medida; sin embargo, dadas las circunstancias actuales y la cancelación de clases presenciales en todo el país, me pareció más enriquecedor plasmar el proceso de modificación a la estrategia como un elemento importante en la profesionalización de la docencia.

Otro aspecto que hay que reconocer, es el hecho de que se dejara de lado el estudio de caso en tres sesiones. Tal situación dejó al descubierto que tanto los estudiantes como la sustentante aún no estamos acostumbrados a otro tipo de dinámicas en el aula. El cambio de una clase expositiva a una interactiva será paulatino hasta que el docente sea consciente de esta situación y constantemente se pregunte qué espera de sus alumnos.

Este trabajo recepcional de maestría también permitió delimitar qué es la “comprensión” desde perspectivas pedagógicas, filosóficas y disciplinares, necesarias para tener claridad en los conceptos que confluyen en las dinámicas con los alumnos. Soy consciente de la amplitud del problema sobre la comprensión, la interpretación y la explicación desde diversas perspectivas, sin embargo, el capítulo uno fue un esfuerzo por acercarme a estos temas relevantes dentro del aula, los cuales procuraré no abandonar y ahondar en su estudio para una mayor profundización.

El docente en formación profesional, debe actualizarse, analizar y proponer a partir de las reformas educativas y las nuevas corrientes académicas como la historiografía y la didáctica de la historia para innovar en su práctica e imprimir su pasión por la materia, pues se habrá de admitir que “...enseñar ciencia (historia) es enseñar lo que la ciencia (historia) es” (Sanchez Prieto, 1995, pág. 81). Es decir, la noción que el docente tenga de su materia, la teoría y filosofía de la historia, además de la manera en que se puede comprender, es lo que formará sus herramientas de enseñanza y el propio discurso que adopten sus clases.

Bibliografía

- Abarca Cordero, J. C. (2017). Jerome Seymour Bruner (1915-2016). *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 773-781. Recuperado el 14 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013
- Aberastury, A. (1971). *La adolescencia normal : Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Agustín. (2008). *La ciudad de Dios*. México: Editorial Porrúa.
- Aldaz, P. (2 de octubre de 2018). La CDMX retira las placas de Díaz Ordaz. *El Universal*. Recuperado el 11 de agosto de 2020, de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/la-cdmx-retira-las-placas-de-diaz-ordaz>
- Aristóteles. (1979). *Poética*. Madrid: Aguilar.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. Recuperado el 30 de marzo de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Azpiunza, J. (2001). El significado (en castellano) del "Dasein" heideggeriano. *Er: Revista de filosofía*, 71-100.
- Barrera, M. X., & León Agustí, P. (1 de noviembre de 2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*(9), 26-32. Recuperado el 28 de marzo de 2020

- Bautista Silva, O. E. (2016). *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la “situación-problema” en la enseñanza de la historia universal*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bellatti, I. (2018). La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros. (*tesis doctoral*). Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials, de l'Educació Musical, de l'Educació Física i de l'Educació Visual i Plàstica, Barcelona. Recuperado el 26 de octubre de 2019, de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/482199>
- Bernal Gómez, B. (2012). México y las leyes liberales de Maximiliano de Habsburgo. *Hechos y Derechos*(11). Recuperado el 29 de marzo de 2019, de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6731/8667>
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blythe, T. (2002). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Burke, P. (1996). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (págs. 287-305). Madrid: Alianza Universidad.
- Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (págs. 11-37). Madrid: Alianza Universidad.

- Carretero, M. J.-M. (1998). *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia*. Argentina: Aique.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (1998). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero, *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 63-81). Argentina: Aique.
- Castillo, J. D. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico conceptos y empatía. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*(34), 1-21. Recuperado el 8 de agosto de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=B086A033C6EA0A55583ED182F13E8A07.dialnet01?codigo=2926292>
- Charó, R. (2016). Victor Hugo (1802-1885-1985). *Revista Chilena de Humanidades*(7), 11-30. Recuperado el 25 de junio de 2020, de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/38197/39863>
- Coll, C. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI : Santillana.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (8 de mayo de 2020). Diario Oficial de la Federación. México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Corcuera de Mancera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia: siglos XIX y XX*. México: FCE.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*(2), 3-12. Recuperado

el 3 de junio de 2020, de
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144>

de Salm Salm, I. (1869). *Querétaro: apuntes del diario de la princesa Inés de Salm Salm*. México: Tipografía de Tomás F. Neve. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020002908/1020002908.html>

del Paso, F. (2012). *Noticias del Imperio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Delval, J. (1988). La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En F. Huarte Oroz (Ed.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica* (págs. 184-204). Madrid: Narcea.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.

Fernández Labastida, F. (2019). *Hans-Georg Gadamer*. Recuperado el 13 de abril de 2020, de Philosophica: Enciclopedia filosófica on line: <http://www.philosophica.info/archivo/2019/voces/gadamer/Gadamer.html>

Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?* México: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado el 26 de febrero de 2020, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Gadamer, H.-G. (1993). ¿Qué debe saber el lector? En H.-G. Gadamer, *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX* (págs. 100-106). Barcelona: Gedisa Editorial.

Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2015). Sobre el círculo de la comprensión (1959). En H.-G. Gadamer, *Verdad y Método II* (págs. 63-70). Salamanca: Sígueme.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado el 2 de abril de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- Gardner, H. (2013). *Harvard Project Zero: A Personal History*. Recuperado el 2 de abril de 2020, de Harvard Graduate School of Education: Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu/resources/harvard-project-zero-a-personal-history>
- Ginzburg, C. (2018). *Relaciones de fuerza. Historia, Retórica, Prueba*. México: Contrahistorias.
- González Lezama, R. (25 de agosto de 2014). *Los Héroes del 2 de abril de 1867*. Recuperado el 26 de febrero de 2020, de Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México: https://inehrm.gob.mx/en/inehrm/Articulo_Los_heroes_del_2_de_abril_de_1867
- Hale, C. A. (1999). *El liberalismo mexicano en la época de Mora: 1821-1853*. México: Siglo XXI.
- Harvard Business School. (2019). *What is the Case Method?* Recuperado el 27 de mayo de 2020, de CASE METHOD PROJECT: <https://www.hbs.edu/case-method-project/about/Pages/case-method-teaching.aspx>
- Harvard Graduate School of Education. (2016). *What is PZ?* Recuperado el 6 de abril de 2020, de <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>

- Ibarra Espinoza, O. (12 de diciembre de 2018). *¿Por qué los príncipes Salm Salm figuran en la Historia de México?* Recuperado el 17 de abril de 2019, de Relatos e Historias en México: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/por-que-los-principes-salm-salm-figuran-en-la-historia-de-mexico>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2000). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Recuperado el 26 de marzo de 2019, de Investigación e Innovación Educativa: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf
- Knechtel, W. (2012). *Las memorias del jardinero de Maximiliano. Apuntes manuscritos de mis impresiones y experiencias personales en México entre 1864 y 1867*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Kolonitz, P. (1984). *Un viaje a Mexico en 1864*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (págs. 119-143). Madrid: Alianza Universidad.
- Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación. México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Limón, M., & Carretero, M. (1998). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. Carretero, *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 117- 157). Argentina: Aique.
- López, A. (2002). H. G. Gadamer. *A Parte Rei: revista de filosofía*(21). Recuperado el 2 de abril de 2020, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>
- Martínez de la Torre, R. (1906). Maximiliano. En V. Riva Palacio, M. Payno, J. A. Mateos, & M. Martínez de la Torre, *El libro rojo: 1520-1867. Tomo II* (págs. 267-324).

- México: A. Pola Editor. Recuperado el 8 de julio de 2020, de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc37955>
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago: J. C. Sáez.
- Mead, M. (1978). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- México, 20 de agosto de 1832. (20 de agosto de 1832). *El Fénix de la libertad*(80), págs. 2-3. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a37d97d1ed64f16df1ed3?intPagina=1&tipo=pagina&palabras=el+f%C3%A9nix+de+la+libertad&anio=1832&mes=08&dia=20&butlr=lr>
- Moreno Vera, J. R., & Monteagudo Fernández, J. (Edits.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum. Universidad De Murcia.
- Navales, V. (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- Nietzsche, F. (1999). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pani, E. (2001). *Para mexicanizar el segundo imperio: el imaginario político de los imperialistas*. México: El Colegio de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI : entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Ediciones Morata.

- Pérez-Escoda, N. (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Recuperado el 26 de mayo de 2020, de <http://hdl.handle.net/2445/52210>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone, *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 4-20). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento a de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar : Enseñanza para la Comprensión (EpC) : un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 2 de junio de 2020, de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Ministerio de Educación de España.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano: Actualización estadística de 2018*. Washington D. C.: Communications Development Incorporated.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 7-22.

- Real Academia Española. (2020). *Diccionario del español jurídico*. Recuperado el 28 de enero de 2020, de <https://dej.rae.es/lema/historia-efectual>
- República mexicana: Estado de Michoacán. (8 de junio de 1830). *El Sol*(343), págs. 1-2. Recuperado el 17 de septiembre de 2019, de <http://www.hndm.unam.mx/consulta/resultados/visualizar/558a34a57d1ed64f16a92265?resultado=1&tipo=pagina&intPagina=1&palabras=el+sol>
- Rodríguez, T., & Rodríguez, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comunicación y sociedad*(25), 15-41. Recuperado el 4 de mayo de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n25/n25a2.pdf>
- Rodríguez, Z. (2006). *Paradojas del amor romántico. Relaciones amorosas entre jóvenes*. México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Mexicano de la Juventud.
- Salgado Pérez, R. D. (2018). *La situación-problema : una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la historia en el nivel medio superior*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Sanchez Prieto, S. (1995). *¿Y que es la historia?: Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. México: Siglo XXI.
- Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Toller, F. (2005). Orígenes históricos de la educación con el método del caso. *Anuario da Faculdade de Direito da Universidade da Coruña*(9), 921-941. Recuperado el 25 de mayo de 2020, de <http://hdl.handle.net/2183/2408>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1997). *Planes y programas de estudio: Modelo Educativo*. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de Dirección General de

la Escuela Nacional Preparatoria:

<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. (6 de octubre de 2003). Marco Institucional de Docencia. *Gaceta UNAM*, 22-24. Recuperado el 9 de abril de 2019, de <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum00/article/view/51114/51102>

Universidad Nacional Autónoma de México. (17 de mayo de 2017). *Programa Historia de México II: Programa Analítico*. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria: http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1504_historia_de_mexico_2.pdf

Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Recuperado el 6 de diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

Valtier, A. (6 de junio de 2018). *19 de junio de 1867: Fusilamiento de Maximiliano, Mejía y Miramón*. Recuperado el 22 de abril de 2019, de Relatos e historias en México: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/19-de-junio-de-1867-fusilamiento-de-maximiliano-mejia-y-miramon>

van Ypersele, L. (2010). *Una emperatriz en la noche: Correspondencia desde la locura de la emperatriz Carlota de México febrero a junio de 1869*. México: Gráfica, Creatividad y Diseño.

Vázquez Lozano, G. (2019). *60 Años De Soledad. La Vida De Carlota Después Del Imperio Mexicano 1867 - 1927*. México: Grijalbo.

- Víctor Hugo. (20 de junio de 1867). *Carta de Victor Hugo a Juárez pidiendo por la vida de Maximiliano*. Recuperado el 12 de abril de 2019, de Rosa Ma Porrúa: <https://www.rmporrúa.com/blog/carta-victor-hugo-a-juarez-pidiendo-la-vida-maximiliano-20-junio-1867/>
- Villalpando, I. (13 de enero de 2020). *¿Otra o la misma escuela?* Recuperado el 2 de abril de 2020, de Educación Futura. Periodismo de interés público: <http://www.educacionfutura.org/otra-o-la-misma-escuela/>
- Villegas Revueltas, S. (2016). "Contexto internacional y problemas internos del Segundo Imperio en las Revistas Históricas de José María Iglesias. Una relectura. En *La Legislación del Segundo Imperio* (págs. 23-55). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- White, H. (1992). *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Xirau, R. (2017). *Introducción a la historia de la filosofía*. Ciudad de México: Textos universitarios.
- Zarzar, C. A. (2006). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.

Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1.</i> Esquema del círculo de la comprensión propuesto por Gadamer	21
<i>Ilustración 2:</i> Ubicación de las materias del Colegio de Historia de la <i>ENP</i>	71
<i>Ilustración 3:</i> Trabajo en equipos en la clase 6	97
<i>Ilustración 4:</i> Toma de posturas en la clase 1	105
<i>Ilustración 5:</i> Toma de posturas en la clase 6	106

Índice de tablas

<i>Tabla 1:</i> Contenidos específicos de la planeación didáctica.....	77
<i>Tabla 2:</i> Datos generales de la intervención frente a grupo.	82
<i>Tabla 3:</i> Fase de exploración. Son las actividades que encuadran la intervención e introducen al tema.....	84
<i>Tabla 4:</i> Fase de Fase de investigación guiada, o de desarrollo.....	87
<i>Tabla 5:</i> Fase de proyecto final de síntesis.	88
<i>Tabla 6:</i> Datos generales de la intervención modificada.	110
<i>Tabla 7:</i> Fase de exploración modificada.	112
<i>Tabla 8:</i> Fase de investigación guiada modificada.	115
<i>Tabla 9:</i> Fase de proyecto final de síntesis modificada.	117
<i>Tabla 10:</i> Porcentajes de evaluación de la intervención modificada.	118
<i>Tabla 11:</i> Rúbrica para evaluar el discurso en la intervención modificada.	119
<i>Tabla 12:</i> Lista de cotejo para evaluar el debate grupal.	120

Anexos

Anexo 1: Estudio de caso

"¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!"

Aunque las tropas francesas ocupaban el centro del país y un archiduque austriaco era coronado como Emperador de México con el apoyo de Napoleón III, Benito Juárez seguía firme en que la Constitución de 1857 estaba vigente, por lo tanto, él era presidente de la República y Maximiliano, un invasor.

Por su parte, Maximiliano de Habsburgo había aceptado la corona mexicana pensando que así lo había demandado todo el pueblo y no sólo un pequeño grupo de conservadores exiliados en el extranjero. Cuando llegó con su esposa Carlota, princesa de Bélgica, el puerto de Veracruz se hallaba solo y triste, sin nadie que los recibiera con música, flores y reverencias... situación que contrastaba con su expectativa de un país que los esperaba para ser gobernado por un europeo. Sin embargo, al llegar a la Ciudad de México, los festejos duraron tres días, aunque aún no podían verse las señales de que algo andaba mal en el resto del territorio. El Palacio Nacional estaba infestado de piojos y nada se parecía a un recinto imperial. Aun así, los jóvenes emperadores con entusiasmo adecuaron el castillo de Chapultepec para convertirlo en su hogar.

El Segundo Imperio Mexicano tuvo una breve vida, sólo tres años en los cuáles Maximiliano demostró intenciones de respetar las leyes liberales, impulsar la educación y romper lazos entre Estado e Iglesia. Por supuesto, algunos conservadores se sintieron decepcionados y prefirieron pasarse a las líneas de ataque de Juárez. Por otro lado, Napoleón III mandó retirar sus tropas (las mejores del mundo) del territorio mexicano sin avisarle a Maximiliano; y su hermano, Francisco José emperador de Austria-Hungría, no tenía recursos ni tropas para apoyarlo. Encima, Estados Unidos había terminado su guerra interna y de nuevo ponía manos a la obra en su política externa para ejecutar el Plan Monroe que dictaba "América para los americanos".

Los juaristas avanzaban tomando ciudades importantes como Puebla. La emperatriz Carlota no vio otro remedio que dejar a su esposo y partir a Europa en busca de ayuda. Se dice que a raíz de la desesperanza comenzó a dar señales de inestabilidad mental. Cuentan que al llegar al Vaticano para implorar al Papa Pío IX por su marido, la veían tomar agua de las fuentes, ya que temía que un enemigo del imperio la quisiera envenenar.

Maximiliano estaba abandonado, le quedaban los leales generales mexicanos que aún creían en su proyecto de nación. Tomás Mejía, indígena otomí, y Miguel Miramón, uno de los niños cadetes que habían defendido a México de los Estados Unidos en la invasión de 1847 en el Castillo de Chapultepec. En esos momentos difíciles, se presentaron ante él los príncipes de Salm Salm: Félix, miembro de la realeza prusiana de espíritu rebelde, expulsado de dos ejércitos por no cumplir con la disciplina marcial, y su esposa Agnes, estadounidense aventurera que conseguía lo que se propusiera con su carisma y encanto. Ambos habían llegado a México dos años antes con ansias de nuevas aventuras y un empleo para Félix en las fuerzas armadas del nuevo imperio.

Maximiliano tomó el liderazgo de lo que quedaba de las tropas imperialistas y se dirigió a Querétaro. Sin embargo, estaban rodeados y el archiduque austriaco, junto con Miramón, Mejía

y Félix de Salm Salm serían tomados presos el 15 de mayo de 1867 por las tropas republicanas del general Mariano Escobedo. Desde la aprehensión de ambos, Agnes empezó a planear cómo salvar a su marido y al emperador, así que logró entrevistas con el general Porfirio Díaz en Ciudad de México y con Escobedo en Querétaro, a fin de obtener el permiso de visitarlos. Allí se dio cuenta de la situación deplorable en la que estaban ambos nobles europeos.

Maximiliano rogó a Escobedo le permitiera salir de México a cambio de su abdicación: *“...Yo conjuro a usted...de la manera más solemne y de la sinceridad propia de los momentos en que me hallo para que mi sangre sea la última que se derrame”*. Petición que fue rechazada. Las presiones llegadas desde Europa y Estados Unidos para salvar al Habsburgo también toparon con la figura presidencial; los ruegos de los ministros en México no lograron mejor suerte, así que lo único que quedó al archiduque fue la aventurada fuga.

Después de dos intentos, Escobedo se enteró de sus planes y reforzó la vigilancia, alejó al príncipe de Salm Salm de la prisión del emperador y expulsó de Querétaro a la princesa Agnes y a los representantes diplomáticos.

Tras los intentos fallidos de fuga, la princesa de Salm Salm utilizó sagazmente todos los medios a su alcance para salvar la vida de Maximiliano y de Félix. Para ello se presentó en San Luis Potosí ante Juárez, donde ocurrió la histórica escena:

“Al hablar de mi marido y del emperador, el presidente me manifestó que tenía algunos temores de no poder hacer nada por el último, pero que en cuanto a mi marido [...] me empeñaba su palabra de honor que no arreglaría fusilado. [...] Aunque tuve poca esperanza, sin embargo quise hacer otro intento para enternecer el corazón de aquel hombre, de quien dependía la vida del emperador, cuyo rostro pálido y cuyos ojos azules y melancólicos [...] me estaban mirando continuamente. Eran las ocho de la noche cuando fui a ver al Sr. Juárez, quien me recibió al momento. Estaba muy pálido y parecía padecer mucho. Con labios temblorosos imploré la vida del emperador [...] Temblando y sollozando caí de rodillas. Rogaba con ardientes palabras que provenían del corazón [...] El presidente hizo esfuerzos para alzarme; mas abarqué sus rodillas y no quise levantarme [...] Me dijo con voz baja y triste: “Me causa verdadero dolor, señora, el verla así de rodillas, mas aunque todos los reyes y todas las reinas estuviesen en vuestro lugar, no podría perdonarle la vida, no soy yo quien se la quita, es el pueblo y la ley los que piden su muerte, si yo no hiciese la voluntad del pueblo, entonces este le quitaría la vida a él, y aun pediría la mía también”.

No sólo ella imploró por la vida de Maximiliano. El famoso escritor Víctor Hugo le envió una carta a Benito Juárez, a quien reconocía como presidente de México:

“Juárez: Usted ha igualado a John Brown. La América actual tiene dos héroes, John Brown y usted. John Brown por quien la esclavitud ha muerto; usted, por quien la libertad vive. México se ha salvado por un principio y por un hombre. El principio es la República, el hombre, es usted. [...] Y un día, después de cinco años de humo, de polvo, y de ceguera, la nube se disipó y vimos a los dos imperios caer, no más monarquía, no más ejército, nada sino la enormidad de la usurpación en ruinas, y sobre estos escombros, un hombre de pie, Juárez, y, al lado de este hombre, la libertad.

Usted hizo tal cosa, Juárez, y es grande. Lo que le queda por hacer es más grande aún. Escuche, ciudadano presidente de la República Mexicana. Acaba usted de vencer a las monarquías con la democracia. Usted les mostró el poder de ésta; muéstreles ahora su belleza. Después del rayo, muestre la aurora. Al cesarismo que masacra, muéstrele la República que

deja vivir. A las monarquías que usurpan y exterminan, muéstreles el pueblo que reina y se modera. A los bárbaros, muéstreles la civilización. A los déspotas, los principios. [...] a esos príncipes obedecidos por los jueces, a esos jueces obedecidos por los verdugos, a esos verdugos obedecidos por la muerte, a esos emperadores que tan fácilmente mandan cortar una cabeza, ¡muéstreles cómo se salva la cabeza de un emperador!

Juárez mantuvo su decisión, y el 19 de junio de 1867 Maximiliano de Habsburgo fue fusilado junto con Miramón y Mejía en el Cerro de las campanas en Querétaro. Sus últimas palabras fueron:

“Voy a morir por una causa justa, la de la independencia y la libertad de México. Que mi sangre selle las desgracias de mi nueva patria. ¡Viva México!”

Adaptación retomada de:

Ibarra Espinoza, O. (12 de diciembre de 2018). *¿Por qué los príncipes Salm Salm figuran en la Historia de México?* Recuperado el 17 de abril de 2019, de Relatos e Historias en México: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/por-que-los-principes-salm-salm-figuran-en-la-historia-de-mexico>

Valtier, A. (6 de junio de 2018). *19 de junio de 1867: Fusilamiento de Maximiliano, Mejía y Miramón.* Recuperado el 22 de abril de 2019, de Relatos e historias en México: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/19-de-junio-de-1867-fusilamiento-de-maximiliano-mejia-y-miramon>

Víctor Hugo. (20 de junio de 1867). *Carta de Victor Hugo a Juárez pidiendo por la vida de Maximiliano.* Recuperado el 12 de abril de 2019, de Rosa Ma Porrúa: <https://www.rmporrúa.com/blog/carta-victor-hugo-a-juarez-pidiendo-la-vida-maximiliano-20-junio-1867/>

de Salm Salm, I. (1869). *Querétaro: apuntes del diario de la princesa Inés de Salm Salm.* México: Tipografía de Tomás F. Neve. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020002908/1020002908.html>

¿Ustedes habrían cedido a las peticiones de la princesa de Salm Salm? Imaginen que tienen la oportunidad de dar un discurso frente a Benito Juárez a favor o en contra de perdonar a Maximiliano de Habsburgo. Tomen la decisión de aceptar su abdicación y dejarlo libre, como lo pidieron el mismo Maximiliano y Víctor Hugo, o de condenarlo al paredón de fusilamiento.

Anexo 2: Blog de material extra

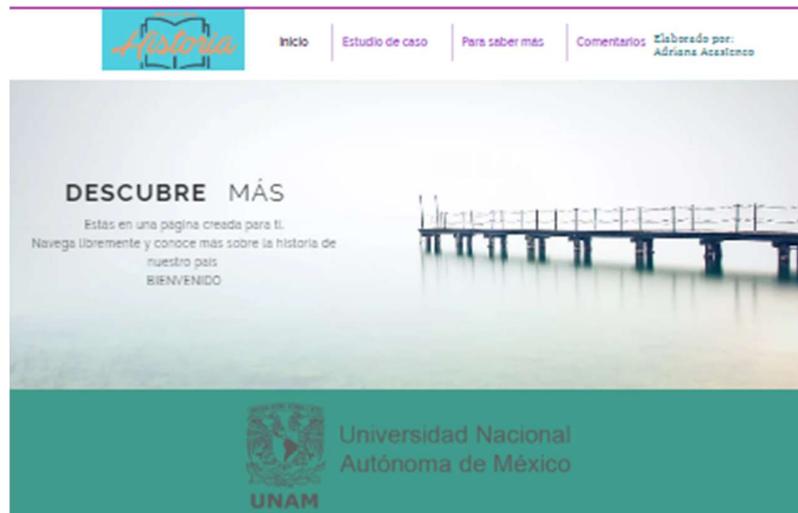
Acceso vía QR para su consulta en dispositivos móviles y ordenadores:



En el Programa del alumno ([Anexo 3](#)) también se encuentra este código.

Asimismo, la liga de acceso es <https://aacastenco.wixsite.com/material-extra>

A continuación, se anexan dos capturas de pantalla del blog.



Anexo 3: Programa del alumno



Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 6. "Antonio Caso"



Programa del alumno

Materia: Historia de México II

Nombre de la profesora: Adriana Acastenco

Sesiones: 6 (16 a 18 – 23 a 25 de octubre)

Unidad 3: La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo

Contenidos:

Formas de gobierno, proyectos de nación y luchas por el poder: Monarquismo y republicanismo; liberalismo y conservadurismo en el siglo XIX.

Objetivo:

Interpretar hechos históricos a partir de un estudio de caso para comprender los proyectos de nación (liberal y conservador) en el siglo XIX mexicano.

Actividades:

- Lectura grupal del caso "¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!"
- Colaborar mediante participaciones individuales, en equipo y grupalmente para el cumplimiento del objetivo.
- Redactar por equipos una resolución del caso (Discurso).
- Defensa de postura en plenaria: Debate grupal.

Criterios de evaluación:

10%	Participación
30%	Escritos individuales
35%	Discurso
25%	Debate

Rúbrica del discurso:

Buena ortografía y redacción (2 puntos)

Duración de 2 a 3 minutos (1 punto)

Tiene de 2 a 3 argumentos (5 puntos).

Cita dos o más fuentes de información (2 puntos).

Material extra de consulta:

- Videos.
- Artículos.
- Galería.



<https://aacastenco.wixsite.com/material-extra>

Anexo 4: Hojas de trabajo



Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 6. "Antonio Caso"
Grupo: 551



Nombre del alumno:

Hojas de trabajo.
Evaluación individual.
Valor: 25%

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?

- I. ORIGEN DEL LIBERALISMO. Contesta lo que se te pide. Trata de usar tus propias palabras.
- a. ¿Qué ideas defendía el liberalismo?

- b. ¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?

Antiguo Régimen	Liberalismo

- c. Explica dónde y cómo surgió el liberalismo.

II. LIBERALES VS CONSERVADORES. Contrasta ideas y contesta lo que se te pide.

a. Anota las diferencias entre los ideales políticos liberales y conservadores:

Conservadores	Liberales

b. ¿Tú qué opinas de ambos ideales?

III. REFORMA LIBERAL Y GUERRA DE REFORMA. Lee los fragmentos del texto por equipos, ordenen correctamente para saber qué pasó en México después de la invasión estadounidense. Escucha con atención las participaciones de tus compañeros para poder completar lo siguiente:

a. La Reforma liberal se trató de...

b. Durante la Guerra de Reforma sucedió...

IV. SEGUNDA INTERVENCIÓN FRANCESA Y SEGUNDO IMPERIO MEXICANO. De nuevo, ordena por equipos los fragmentos de los textos para descubrir y explicar cómo es que Maximiliano de Habsburgo, un príncipe austriaco, llegó a ser emperador de nuestro país y después fusilado. Explica con tus propias palabras:

a. ¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

b. ¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?

V. IDEAS POLÍTICAS DE BENITO JUÁREZ Y MAXIMILIANO. Contrasta los dos proyectos de nación de estos personajes antagonistas. ¿Son muy diferentes sus propuestas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Anexo 5: El origen del liberalismo

Origen del Liberalismo

EL LIBERALISMO SURGIÓ, como IDEOLOGÍA DE LA BURGUESÍA, directamente vinculado al pensamiento del siglo XVIII y a la Revolución Francesa. En el CAMPO POLÍTICO, el liberalismo niega los privilegios tradicionales de la MONARQUÍA Y LA ARISTOCRACIA, y afirma los que considera derechos internos al hombre, tales como las libertades de expresión, prensa, reunión y asociación. Para proteger a la sociedad de las arbitrariedades y abusos del poder, deposita su confianza en las leyes y defiende, por consiguiente, el constitucionalismo. Los liberales que prevalecieron DURANTE EL SIGLO XIX defendían en concreto la monarquía constitucional y el sufragio restringido.

Posteriormente, el liberalismo dio vida a una tendencia avanzada que aboga por el sufragio universal y el robustecimiento del parlamento, sentando las bases de la soberanía popular (revoluciones de 1848). El triunfo del liberalismo no se obtuvo por medios pacíficos; y en la preparación de las revoluciones tuvieron un papel importante las sociedades secretas.

En el CAMPO ECONÓMICO, EL LIBERALISMO, heredero del pensamiento de ADAM SMITH, era contrario a todo cuanto se opusiera a la libertad económica. Propugnaba la defensa del derecho de propiedad, el libre comercio, la libre competencia y la libre contratación. Por consiguiente, se oponía al proteccionismo, a la organización gremial y a la intervención estatal.

El liberalismo económico se impuso rápidamente en Inglaterra y alcanzó su apogeo en Europa a MEDIADOS DEL SIGLO XIX. Para los liberales, el estado debía encargarse exclusivamente de mantener el orden, proteger los derechos individuales, velar por la seguridad exterior y asumir las obras de beneficencia.

Destacados teóricos del liberalismo fueron los ingleses Jeremy Bentham (1748-1832), J. Stuart Mili (1806-1873) y Herbert Spencer (1820-1903).

LA OLEADA REVOLUCIONARIA

A pesar de los esfuerzos represores de las autoridades de la Restauración, el liberalismo continuaba propagándose por el continente a través, principalmente, de las sociedades secretas. En 1820 tuvo lugar la primera oleada REVOLUCIONARIA EN EUROPA. La insurrección se inició en Alemania, donde el descontento por los resultados del Congreso de Viena, que mantenían la fragmentación política, había creado un clima de agitación nacional mantenido por las sociedades secretas y estudiantiles. Estas presionaban para que se promulgasen constituciones en los distintos estados alemanes. Sin embargo, la represión ejercida en Austria por el canciller Metternich abortó de momento las aspiraciones de los revolucionarios. En el Mediterráneo, las potencias legitimistas iban a tener problemas aún más graves. En España, donde, acabada la Guerra de la Independencia, Fernando VII (1814-1833) había restaurado el absolutismo, los liberales obligaron al rey, mediante un pronunciamiento militar (Riego, 1820), a que aceptase la constitución votada por las cortes de Cádiz en 1812, iniciándose así el trienio liberal que acabaría con la intervención de las tropas de la Santa Alianza (1823).

El triunfo de los liberales en España tuvo repercusiones en Portugal, donde, tras el pronunciamiento militar de Oporto en 1820, se impuso una Junta Suprema Central que, convocando las cortes, dio al país el estatuto liberal de 1822. EN LOS REINOS ITALIANOS DE NÁPOLES Y PIAMONTE hubo sendos movimientos constitucionalistas que fueron reprimidos por las tropas austríacas. A lo LARGO DE 1820 Y 1821 estallaron diversos movimientos en Francia que tampoco tuvieron éxito. En Oriente iba a producirse un acontecimiento importante por sus consecuencias: la independencia de Grecia, en 1822 (Congreso de Epidauró), respecto del imperio turco. Acabada la guerra de liberación (1821-1829), Otón I de Wittelsbach (1832-1862) era coronado (1832) como rey de los griegos.

EL FENIX DE LA LIBERTAD.

MEMORIA NACIONAL
MEXICO

LUNES 20 DE AGOSTO DE 1832.

Se reciben suscripciones en esta capital, en la imprenta de este periódico, para México nueve reales, y doce para fuera franco de porte, haciéndolo éstos aquí por medio de sus encargados.

INTERIOR.

ESTADO DE GUANAJUATO.

Guanajuato, agosto 12 de 1832.

Gobierno del estado de Guanajuato.—En oficio que por extraordinario me ha dirigido con fecha 5 del actual, desde la villa de S. Francisco, el Sr. general de brigada D. Juan José Zenon Fernandez, me dice lo que á la letra copio.—Escmo. Sr.—De resultas de la desgraciada accion que tuvo con los disidentes en la hacienda del pozo el 3 del actual el general de brigada D. Pedro Otero, como tambien el evitar mayores males á la capital del estado de S. Luis Potosí, resolvi abandonarla, dejando una guarnicion competente de milicia civil, para afianzar la tranquilidad, saliendo con el resto de la fuerza que me acompaña, y con la que debo pasar á varios lugares de la demarcacion del estado de V. E. donde encuentre mas recursos: lo que tengo el honor de participarle para su conocimiento y que se sirva auxiliarme con todo aquello que penda de la órbita de sus atribuciones.—Tengo el honor de transcribirlo á V. SS. para conocimiento, de la honorable legislatura, y por si estimare conveniente dictar alguna providencia en particular; acompañando á V. SS. con aquel mismo objeto copia de la contestacion que he dado al referido Sr. general D. Juan José Zenon Fernandez.—Dios y libertad, Guanajuato 7 de agosto de 1832.—Manuel Gomez Linares.—Sres. diputados secretarios del honorable congreso del estado.

HONORABLE CONGRESO DEL ESTADO

Dictamen de la comision especial de seguridad pública sobre los ausilios que pide el Sr. general D. Zenon Fernandez.

Señor.—El ciudadano general de brigada Zenon Fernandez, comandante del estado de S. Luis Potosí, con ocasion de la derrota que padeció su division, ha dirigido á este gobierno un oficio, que á la letra dice así: [es el mismo que acabamos de transcribir.] El gobierno contestó, que con el citado oficio daba cuenta á esta honorable legislatura, que de sus determinaciones daria oportuno aviso, y en consecuencia ha pasado aqui el asunto.

La comision á quien se mandó abrir dictamen opina que son cada dia mas urgentes y mas pal-

pables los motivos por que se resolvió el estado de Guanajuato á no llevar una parte activa en las presentes disenciones políticas, y considera que le conviene reservar sus recursos para defenderse contra la agresion que intentare cualquiera de las partes beligerantes, ó para cuando llegue el tiempo necesario, de proveer de otro modo á su conservacion y bien estar.

Parece que el ciudadano general Zenon Fernandez indica, que piensa sostener la guerra, haciendo teatro de ella dentro del territorio del estado, por los recursos que tengan varios lugares de su demarcacion: y si fuere así, cree la comision ser preciso que Guanajuato manifieste sus derechos: el nominado ciudadano general no puede desconocer, que sin entrar en las teorías y sutilezas con que se defiende el *pro* y el *contra* de la cuestion, tiene Guanajuato justicia para pretender conservar su *status quo*; especialmente cuando por una de las partes beligerantes se ha perdido mucho de aquellas ilusiones ó realidades con que habia podido (por decirlo así) nacionalizar en cierto modo su preponderancia: esto es, habia logrado que el mayor numero de los habitantes de la republica no le manifestase defeccion.

El estado de S. Luis se comprometió hasta el estremo declarandose por uno de los contendientes, y el ciudadano Zenon Fernandez era el general en jefe del mismo estado; pero Guanajuato se halla muy lejos de semejantes circunstancias; y sin embargo el repetido ciudadano general, por evitar, como dice, los mayores males solo á la capital de S. Luis, evanea todo el territorio; ó intenta pasar al de otro estado: no será pues, extraño que Guanajuato para evitar enteramente los males que se le acercarian haciéndole el teatro de la guerra, conteste al ciudadano general Fernandez, que por los mismos principios y por mas fuertes motivos, que aquellos de su retirada de S. Luis, se abstenga de situarse, ó tomar posiciones militares en el territorio de Guanajuato.

Si el oficio del ciudadano general Zenon Fernandez se contrajera á dar aviso de que iria de tránsito por lugares de la demarcacion del estado, entonces la cosa no ofreceria dificultad por que ya se supone, que la indispensable disciplina de unas tropas que tienen la mas imperiosa necesidad de no atraer la defeccion sobre si; ni sobre la parte que defienden, esige que ellas siguieran su camino sin estorcionar ni molestar á los habitantes del territorio; pero como aunque con alguna obscuridad se indica en aquel oficio, que son otras las miras

de quien lo remite, parece que es llegado el caso de reclamar los intereses del estado. Partiendo, pues, de estos principios, que la comision esplanará en el debate si fuere necesario, propone á la deliberacion del honorab! congresso las proposiciones siguientes.

1.^a El gobierno dirigirá por extraordinario violento al ciudadano general Zenon Fernandez copia de la contestacion que esta legislatura acordó se remitiera al Excmo. Sr. gobernador del estado de S. Luis Potosí, sobre el asilo que S. E. solicitó.

2.^a Se acompañará á dicha copia otra del presente dictamen á fin de que el ciudadano general se sirva alejar del territorio del estado los males de la actual guerra civil.

3.^a Continuado la armonía con el ciudadano general Luis Cortazar se le dará aviso de esta ocurrencia para su conocimiento.

Sala de comisiones á 8 de agosto de 1832.—
Señor.—*Romualdo Alvarado*.—*Juan Ignacio Gadoy*.—*Victor Marquez*.

[El Guanajuatense.]

Segunda division de operaciones.

Entre los trasportes del júbilo y los vivas de la victoria, me desentendiendo de todo para comunicar á V. S. la jornada del día de ayer, que debe ocupar una de las páginas mas brillantes de los anales de la república mexicana. Vencimos, y la enagenacion del gozo no me permite estender un boletín tan detallado como lo exige la gloria de este día.—Las fuerzas de S. Luis, lo mas selecto que pudieron reunir al mando del Sr. general D. Pedro Otero osaron atacar nuestra division, que hasta estos momentos no habia manifestado otro caracter que protectora del voto libre de los pueblos.—La accion comenzó á cosa de las nueve de la mañana, rompiendo el fuego el enemigo, y á la una de la tarde las falanges del gobierno usurpador tuvieron que ceder el campo á la intrepidez y bizarría de los libres. Murió el general Otero, y es el paño de luto que anubla las glorias del triunfo, por que al fin era mexicano y murió como los valientes; se han hecho hasta ahora muchos prisioneros que escuden de ciento cincuenta, y entre ellos el coronel Montoya, dos tenientes coroneles y porcion de oficiales. Se les cogió todo el parque y tres piezas de artillería del calibre de á seis. No quisiera hablar de los muertos y heridos; porque siendo nuestros hermanos su muerte y sus heridas angustian mi corazon y el de todos mis compañeros. Hasta este momento pasan de ciento cincuenta los heridos de una y otra parte; y me es imposible calcular el número de los muertos, porque aun se estan conduciendo del campo de batalla. Esto toca á un detall mas circunstanciado de la accion.—Nuestro intrepido general D. Estevan Moctezuma salió herido no de gravedad, en el empeño de hacer prisionero al general Otero, por cuyo motivo me ha encomendado comuniqué á V. S. este parte oficial, y yo en cumplimiento de sus órdenes me congratulo con V. S. á nombre de la patria de los favorables resultados que promete á la causa de la libertad, de la constitucion y del sistema liberal el completo triunfo que han obtenido las armas nacionales, á que no pertenecen los sostenedores de un gobierno inconstitucional. Y al comunicar á V. S. tan plausible noticia, tengo la honra de ofrecerle las sinceras protestas de mi respeto y consideracion.—Dios y libertad. Campo en el Pozo de los carmelitas á de agosto de 1832.—*Martin P. Pedraza*.—Es copia.—*Quésta*.

México 20 de Agosto de 1832.

Los editores del Registro Oficial, en el número 110 del sábado 18 del corriente, han cometido la indiscrecion de promover la cuestion de legitimidad del nuevo encargado del poder ejecutivo; lo que hubieran evitado si tuvieran un poco de tacto político; pero ellos han echado el guante, diciendo que *están en lo absoluto destruidos* todos los protestos de los revolucionarios. Al actual gobierno *no dice puede oponerle la tacha de ilegítimo* &c. &c. Contra nuestra voluntad nos vemos precisados á rebatir tamaño error, y hablar de la legitimidad del nuevo magistrado que ha reemplazado al general Bustamante; ya esta cuestion á fuerza de repetirla se ha hecho odiosa, y por lo mismo nos habiamos propuesto condenarla al silencio, y si lo rompemos, la culpa la tienen los imprudentes apoyos que paga la usurpacion para conservarse en el mando.

Todo el edificio constitucional de la federacion descanza sobre la base de LA SOBERANIA DEL PUEBLO, esta es la única fuente de toda autoridad legitima, que se delega á un cierto número de ciudadanos, por medio de la eleccion popular, que puede considerarse como el primer dogma político en el sistema republicano que hemos adoptado. La eleccion directa ó indirecta de los primeros agentes del supremo poder es el acto mas augusto de la soberania, y el que debe ejercer el pueblo en toda plenitud y libertad. En toda nacion libre y bien organizada, la eleccion constitucional del primer magistrado, cuando esta esempta de todo vicio é irregularidad, es considerada como el fundamento sagrado del orden social, como el principio inmutable de las garantías individuales, como un ente moral ó especie de divinidad tutelar, que encadena las voluntades, y envuelve en el respeto que se le tributa, todas las consecuencias de la prosperidad pública. Sin esta especie de homenaje que exige la SOBERANIA DEL PUEBLO cuando la ejerce por sí, ó por sus legislaturas en la eleccion legal del primer magistrado del estado, no puede haber república, constitucion ni leyes. Es, pues, de la mas alta importancia fijar y gravar con caracteres diamantinos el principio, *De que la voluntad nacional, expresada por los organos que designa la actual constitucion federal, ha de ser siempre obsequiada, ha de triunfar siempre de las bayonetas, de los tiempos, de las circunstancias y de cuantos obstáculos puedan oponerle la ambicion, la astucia ó la malevolencia: que, en fin, nunca prescribe tan esencial, como primordial derecho. Sentado este principio, que no puede negar ningun republicano federal, escaminemos rapidamente lo que ha pasado entre nosotros.*

En setiembre de 1828 el general D. Manuel Gomez Pedraza, fué electo presidente de la república por una mayoria de votos, emitidos por las legislaturas: esta eleccion constitucional, sin ninguna tacha ni vicio, fue contrariada por una asonada militar. Un congresso dominado por una faccion triunfante sancionó el ataque que se habia dado con las bayonetas á la soberania nacional, y añadiendo á este atentado el de arrogarse un poder que no tenia, anuló los votos que los estados habian dado al Sr. Pedraza, y nombró legitimamente pará presidente y vice-presidente de la república á los Sres. generales Guerrero y Bustamante: barrón por consiguiente las instituciones, y abrió la brecha á las irrupciones de ilegitimidad y de usurpacion que nos han arrastrado á la horrible situacion en que nos hallamos.

EL SOL.

Post nubila Phoebus.

HEMEROTECA NACIONAL
MEXICO

Martes 8 de junio de 1833. — Santos Maximino y Eraclio Obispo.
C. H. en el Tercer Orden.

La suscripción se pagará adelantada: para México 20 reales cada mes: 7 pesos 4 reales por un trimestre: 14 pesos por un semestre, y 26 pesos por un año. Para fuera de la capital 6 reales mas por cada mes franco de porte, y 5 reales solamente pagando la suscripción en esta capital, como se replica se haga. Se reciben suscripciones en esta ciudad en la calle de las Capuchinas accesoria letra B, junto al número 1: en Querétaro, en la librería de d. José Mariano Legorreta, y en los demas estados en las administraciones de Correos.

REPUBLICA MEXICANA.

ESTADO DE MICHOACAN.

„Es muy terrible el momento de la lucha contra el poder absoluto, decía un periodista español, y el tránsito de la esclavitud á la libertad en medio de las convulsiones populares: cesa la acción represiva del gobierno: las pasiones se desencadenan: los intereses se combaten, y antes de establecerse el nuevo orden de cosas, suelen pasar los pueblos por el caos doloroso de la anarquía.” Muy á nuestro pesar hemos experimentado verdades tan amargas, y veinte años ha que luchamos por adquirir una felicidad sólida y verdadera, de que en trescientos nos despojara el furor orgulloso del despotismo. Muy poco ó nada acostumbrados á distinguir los límites que separan á la libertad de la licencia, hemos dado rienda suelta á las venganzas, ódios y enemistades, y hemos puesto una barrera casi inaccesible á la prosperidad nacional. Bajo el nombre del pueblo se han quebrantado los derechos inviolables de él, se han atropellado las garantías sociales, y se han destruido las bases fundamentales de nuestro pacto. ¡Qué abusos, qué errores, qué torpezas hemos cometido! El pueblo, este nombre respetable, que encierra en sí la sociedad entera, se ha convertido en juguete de las facciones y de los partidos y fieles imitadores de los voltarios franceses, nuestros paisanos lo invocaban, como estos para cometer crímenes horrendos. Llorar y llorará por siempre la Europa las atrocidades que las secciones electorales de París con las cuadrillas facciosas cometieron cuando se lieatas de sangre y ahuecando los despojos volaron á la capital, como llora y llorará la república mexicana los desastres y calamidades á que la ha sujetado la desenfrenada demagogia que pensó erigirse en árbitra absoluta de los destinos de la patria.

Y ¿á qué principio deben su origen tantas aberraciones! Á la mala inteligencia, al abuso intolerable de la palabra *pueblo*. Cuando las facciones quieren imponer la ley, y en aquellos actos en que apoderados del frenesí pansaran enseñorearse en todo el estado, no usurparon jamás el nombre de la nación, sino el del *pueblo*, bien conocian ellos que apellidándose del primer modo, su error seria muy conocido, y en el concepto equivoco del segundo podian persuadir á los ignorantes que el pueblo todo del Septentrión apoyaba sus pérdidas miras. Al pedir los Jacobinos en la tribuna y en las galerías de la concepcion, las victimas que querian sacrificar á su insaciable despecho, no se nombraban la *nación francesa*: el *pueblo* era el titulo con que pretendian esle-

rear su furia y su desesperacion. El *pueblo* decía la célebre proclama de la audiencia de México de 1808, se ha apoderado de la persona del esmo. sr. rey, y pide imperiosamente su separacion, cuando solo contribuyó á este acto arbitrario é insubordinado una parte muy pequeña de la poblacion de México. Pero no recordemos sin horrorizarnos la serie no interrumpida de males que nos preparó el atrevimiento y desvergüenza de unos comerciantes, que sobreponiéndose á las leyes despojaron á las autoridades de toda su fuerza y energia, y cubrieron de malezas el camino que iba á abrirse para conducirnos á la felicidad. No, no analicemos la conducta tortuosa y obstinada con que se ha pretendido hasta aquí oprimir al pueblo, y halagandolo con una libertad que no disfrutaba, se le ataba con cadenas mas duras aún que las que podia imponerles el Sultán mas altivo. Su soberanía entre nosotros ha sido de nombre, y el supremo de los poderes, en que aquella consiste, lo obtuvo mucho tiempo há la faccion orgullosa é insolente que dominará á la república. Ella exclusivamente se apoderó de todos los puestos, honores y dignidades: ella se titulaba muy ufana el *partido de la patria*: ella se hizo dueña de las opiniones y de la voluntades, y ella, en fin, quitó al pueblo la intervencion en el acto augusto de su *soberanía*, cuando delega el ejercicio de esta y se desprende del poder que naturaleza le dió para conferirse á sus representantes. En las elecciones, si, entonces es cuando la nacion traspasa el ejercicio de la soberanía á las autoridades que ella misma estableció, y á las que quiso someterse para constituir el orden y la seguridad que de otra suerte no podría haber en los gobiernos democráticos. Si en ellas, pues, no se deja obrar libremente al pueblo, y se le obliga con astucia y con intrigas á votar por personas que no merecen su confianza, y las que acaso se interesan en derribar el imperio de la constitucion y de la ley, tales diputados no pueden ejercer su mision, porque no es legitima, no emana de la voluntad del soberano, ni es conforme al pacto que hemos jurado.

Es indispensable precavernos de los males que infestaron al estado de Michoacán y á la república toda en las elecciones anteriores, pensando seriamente en darnos unos representantes activos, laboriosos é instruidos, que nos saquen del abismo en que nos precipitaran la impericia, la flojedad y qué sabemos si la mala fe de los que les han antecedido, cuyo nombramiento se debió á la perfidia y á la maldad, y no á la espontánea decision de un pueblo amante de sus instituciones. El bien de este debe ser el único objeto que hayan de proponerse sus mautatarios, y no podrán pro-

moverlo los hombres venales, interesados y aspirantes. Huyamos de estos y fijémonos en aquellos ciudadanos que hayan dado pruebas bastantes de su desprendimiento y de la firmeza de su carácter, que sepan oponer una frente serena á los tiros envenenados de las pasiones y resistir á los halagos de la seducción, que posean á lo menos algunos conocimientos en la difícil ciencia del gobierno, y que no propendan á estender la esfera de la actividad de su cuerpo, y sepultar á los demás poderes en el torbellino impetuoso de su rotacion, evitando de este modo los vicios que atribuye Madison al poder legislativo.

Ciudadanos electores primarios! Vosotros vais á sentar la base de la columna que ha de sostener el edificio social. Los secundarios que habeis de elegir el próximo domingo son los encargados de buscar esos nombres que han de constituir felices á los michoacanos. Volved vuestra vista á los años anteriores, y en el precioso libro de la esperiencia hallareis las máximas que deben reglar vuestra conducta en esta ocasion. Ledlo una y mil veces, y recorred la sucesiva cadena de desgracias que han afligido á nuestra patria, y que deben su origen á las elecciones de diputados, fieles adoradores de un rito despreciable. La imparcialidad, el desinterés y un espíritu vivo y suspicaz, son los caracteres que habeis de solicitar en los individuos que obtengan vuestros sufragios: huid de las exaltaciones y no os dejéis seducir por el espíritu de partido. Mirad que la república toda está pendiente de vosotros, y vais á merecer la execracion universal si vuestra eleccion no es acertada. En vano el ejército de reserva nos salvó de la tiranía y opresion en que yacíamos, y el congreso general nos libró de una diputacion ignorante y corrompida, si los nuevos legisladores de Michoacán no tienen un patriotismo decidido, y si no saben hacer venturoso al Estado, preparándole la suerte que naturaleza le destinó.

[Michoacano libre.]

ESTERIOR.

INGLATERRA.

El 22 de febrero se celebró en Londres una junta para tomar en consideracion el miserable estado del comercio y agricultura del país. Fue muy concurrida y presidida por el lord mayor, y se adoptaron en ella varias resoluciones enérgicas. Mr. Hunt propuso (y su mocion fue unánimemente adoptada) que era imposible remediar estos males sin una positiva y radical reforma en la cámara de los comunes del Parlamento, en atencion á que dichos males provenian de la extravagante, larga y sangrienta guerra que durante el reinado de Jorge III se habia hecho contra las libertades de Francia y la América por la sancion de la mayoría de la cámara (elegida por sí misma) de los comunes.

Se habia nombrado otra junta en Edimburgo para socorrer á los jornaleros que no hallaban trabajo en que emplearse. Se habian presentado hasta 5.000 personas solicitando socorro; pero no se pudieron dar billetes para la racion de sopa, mas que á 500 las mas necesitadas. No llegaba tampoco mas que á 400 libras la suma de dinero que se habia recogido por suscripcion, cuando la que se hizo en 1819 produjo 14.000 libras, que se gastaron, y en el día las necesidades de los pobres y el número de estos, son tan grandes como en aquel entonces.

Iguales clamores dirigen de todas las partes del principado de Gales, y segun dijimos en el último número de este, es un asunto serio, que llama la atencion del gobierno.

El mismo 22 de febrero Mr. R. Grant presentó en la cámara de los comunes un memorial firmado por 397 judios, en el que pedian que se removiesen las incapacidades políticas que los afectaban. Habia en el reino 30.000 personas á quienes afectaban estas incapacidades. Después de un debate de un caracter liberal

y tolerante, se mandó imprimir dicho memorial. Aunque el duque de Wellington se niega, al parecer, á que este asunto se haga una cuestion de gobierno, no se opondrá á la remocion de estas incapacidades de los judios siempre que la cámara de los comunes la recomiende con fervor con las seguridades necesarias como en el caso de los disidentes.

El célebre Walter Scott ha estado muy malo, pero estaba ya de convalescencia.

En la misma cámara, el mismo día 22 de febrero, Mr. O'Connell preguntó si el gobierno de S. M. era sabedor de que el estado de Georgia habia decretado una ley que admitia en sus puertos á todos los buques, excepto los tripulados por marineros de color libres que fueren súbditos de la Gran Bretaña; de lo que resulta que un súbdito británico, no siendo perfectamente blanco, era escludido como un artículo apestado. Quería saber si el gobierno tenia conocimiento de semejante ley. Mr. Peel contestó: que hacía pocos días que el gobierno de S. M. habia recibido informes de que el estado de Georgia habia pasado una acta, por la que se imponia una cuarentena de 40 días á toda persona libre de color, procedente de los Estados Unidos. Este informe llegó el 12 de febrero y se consultó al abogado del rey si una acta de esta naturaleza, no espresamente por la cuarentena ú otras miras, sino para evitar toda comunicacion de los ingleses libres de color con los esclavos de aquel país, era contraria á los tratados. No pudo comunicar la última decision del gobierno, pero desde el momento que se recibió la noticia, el negocio se habia sometido á las autoridades legales.

Como una de las principales medidas para aliviar la miserable condicion de la clase laboriosa, se ha propuesto la de declarar libres de derecho la cerveza, sidra y piéles, que anualmente producen al erario 3.375.000 libras ó mas de 15.000.000 de pesos. De esta se trata de aumentar el derecho sobre los licores fuertes, es decir, un shilling en Inglaterra y dos en Irlanda y Escocia por cada galon, cuyo derecho junto con el de estampa, que se trata de poner en Irlanda bajo el mismo pie que en Inglaterra, dará anualmente un producto de 440.000 libras, ó bien cerca de 1.950.000 pesos. De este modo resultará á beneficio de los contribuyentes la suma de 2.955.000 libras, y además es regular se disminuyan las borracheras.

El 9 de marzo Mr. W. Horton presentó á la cámara de comunes un proyecto para llevar á efecto y en escala grande, la emigracion de los labradores irlandeses al Alto Canadá, donde el gobierno tiene muchas tierras feraces. Aunque dicho proyecto no fue admitido, parece se volverá á presentar en diferente forma. En la cámara de pares propuso tambien el duque de Richmond, que se nombrase una comision para indagar el estado del país, las causas de la actual miseria, y solicitase el remedio conveniente; pero tampoco pasó su mocion, lo que prueba la ascendencia del ministerio en ambas cámaras.

El príncipe Leopoldo se presentó á S. M. el 8 de marzo, acompañado del conde Aberdeen, á pedirle sus órdenes antes de su viage para Grecia. Este nuevo soberano debia salir para París, pero el 19 de marzo se mantenía aún en Londres, desde donde parece que á sujecion del duque de Wellington ha escrito al rey de Francia dándole las gracias. Se decía que en Inglaterra se le proporcionarían algunos fondos para atender á los gastos de su nuevo reino.

Habia llegado á Inglaterra con medio millon de pesos el paquete Goldfinch, procedente de Veracruz.

Proclama de José Antonio Páez, jefe civil y militar del estado de Venezuela, &c. &c.

Venezolanos. Por vuestro voto unánime ha separado Venezuela su administracion de la que antes

Anexo 7: Reforma liberal y Guerra de Reforma

LA REFORMA LIBERAL

A

Con el triunfo de la revolución de Ayutla y el consecuente derrocamiento de Santa Anna, se dio paso a la organización del gobierno liberal. En octubre de 1855, una junta de representantes estatales eligió a Juan Álvarez como presidente provisional, quien constituyó un gabinete de liberales puros. Enseguida dio inicio la Reforma, con la promulgación de la ley que suprime los fueros militar y eclesiástico conocida como “Ley Juárez”.

Ignacio Comonfort, quien a finales de 1855 sustituyó a Juan Álvarez en la presidencia, continuó con la expedición de leyes reformistas: en junio de 1856 la “Ley Lerdo”, en abril de 1857 la “Ley Iglesias”.

El grupo conservador y el arzobispado de México consideraron estos decretos como un ataque a la Iglesia católica y a la propiedad privada.

F

En febrero de 1856 se reunieron los diputados en un Congreso Constituyente para elaborar la Constitución. En los debates, algunos liberales moderados plantearon que sólo se reformara la Carta Magna de 1824, pero esta propuesta no prosperó. El resultado fue una nueva Constitución, que fue firmada por los diputados del Congreso el 5 de febrero de 1857.

La Constitución causó descontentos en el grupo conservador pronunciándose en su contra al grito de “religión y fueros” con el Plan de Tacubaya (diciembre de 1857), en el que se declaró:

1. Desconocer la Constitución de 1857
2. Convocar un Congreso Constituyente para elaborar una nueva Constitución
3. Dar continuidad de la presidencia de Comonfort, otorgándole amplias facultades para gobernar.

D

La Constitución causó descontentos en el grupo conservador pronunciándose en su contra al grito de “religión y fueros” con el Plan de Tacubaya (diciembre de 1857), en el que se declaró:

1. Desconocer la Constitución de 1857
2. Convocar un Congreso Constituyente para elaborar una nueva Constitución
3. Dar continuidad de la presidencia de Comonfort, otorgándole amplias facultades para gobernar.

E

Comonfort, convencido de que no era viable gobernar con la Constitución, se adhirió al plan; pero los propios conservadores lo desconocieron en enero de 1858, y partió a Estados Unidos. Benito Juárez, presidente de la Suprema Corte de Justicia, asumió la presidencia del país.

Poco después, Zuloaga, quien había promulgado el plan de Tacubaya, ocupó la capital y fue nombrado presidente por una junta de representantes de los departamentos, mientras que Juárez estableció su gobierno constitucional en Guanajuato. En el transcurso de la Guerra de Reforma (1858-1860), Juárez dictó las llamadas “Leyes de Reforma”, en Veracruz en 1859.

C

Estas son las leyes liberales promulgadas en esa época:

- Ley Juárez (23 de noviembre de 1855):

Supresión de los fueros militar y eclesiástico para los individuos de estas corporaciones que sean juzgados por delitos del orden civil, lo que permitiría la igualdad civil ante la ley.

- Ley Lerdo (25 de junio de 1856):

Desamortización de fincas rústicas y urbanas propiedad de las corporaciones civiles y religiosas.

- Ley Iglesias (11 de abril de 1857):

Prohibición del cobro de bautismos, amonestaciones, casamientos y entierros a los pobres (considerados así a los que no ganaban más de lo indispensable para vivir).

B

- Constitución de 1857 (5 de febrero de 1857):

Libertad de educación y de trabajo; inviolabilidad de la propiedad; no se prohíbe el ejercicio de culto alguno; abolición de la pena de muerte; libertad de expresión; igualdad ante la ley; soberanía popular; república representativa, democrática y federal, etc.

- Leyes de Reforma (1859):

Nacionalización de los bienes del clero. Ahora el matrimonio se considera un contrato civil que debe celebrarse ante las autoridades gubernamentales; secularización de cementerios; prohibición de Claustros o Conventos; libertad de cultos y separación de Estado e Iglesia.

Sin embargo, las leyes liberales se aplicaron sólo a medida que el gobierno liberal se fue consolidando, sobre todo a partir de la caída del Segundo Imperio. Las “Leyes de Reforma” fueron incorporadas a la Constitución durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, en 1873, consolidándose así la separación entre la Iglesia y el Estado.

Fuente: UNAM. (2017). “La Reforma Liberal” en Portal Académico CCH. Consultado en <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad5/lareformaliberal/reformaliberal>

C

LA GUERRA DE REFORMA (1858-1861)

Los acontecimientos del Plan de Tacubaya tuvieron como consecuencia la salida del presidente Juárez de la capital y la ocupación de ésta por el conservador Félix María Zuloaga. El 19 de enero de 1858, en Guanajuato, Juárez publicó un manifiesto en el que declaró restablecido el gobierno constitucional de la República, iniciándose así la Guerra de Reforma, también conocida como Guerra de los Tres Años, ya que duró hasta el 1º de enero de 1861. Por lo que el país tuvo dos presidentes: uno por los conservadores y otro por los liberales. Poco después el gobierno de Juárez se trasladó a Guadalajara; posteriormente se fue a Colima y desde allí se dirigió a Veracruz, pasando por Manzanillo y Panamá.

B

Tanto los liberales como los conservadores buscaron apoyo para su causa en el extranjero. Los primeros consideraron que el gobierno republicano de los E.U. podía apoyar su proyecto, mientras que los segundos buscaron apoyo de los gobiernos monárquicos de Europa. En ese contexto se establecieron algunos acuerdos internacionales como el Tratado McLane-Ocampo y el Tratado Mon-Almonte:

Tratado McLane-Ocampo: El 14 de diciembre de 1859, el ministro norteamericano McLane y el liberal Melchor Ocampo firmaron el Tratado McLane-Ocampo, en el que se estableció que, a cambio de un préstamo, México concedía tránsito libre y perpetuo por el Istmo de Tehuantepec, el derecho de tránsito en diversos puntos del noroeste del país, libre comercio para determinadas mercancías y autorización para intervenir militarmente con el consentimiento de México y sin su consentimiento en casos de emergencia. Por fortuna para México, el senado estadounidense lo rechazó.

D

Tratado Mon-Almonte: En septiembre de 1859 Alejandro Mon (ministro de España) y Juan Nepomuceno Almonte (en representación de los conservadores) firmaron en París el Tratado Mon-Almonte, en el que el gobierno conservador restablece relaciones con España, acepta las reclamaciones del Tratado del 12 de Noviembre de 1853 (deudas a españoles) firmado por Santa Anna, y se compromete a indemnizar a las familias de las víctimas de los sucesos de 1856 en el mineral de San Dimas y en las haciendas de San Vicente y Chiconcuac. A cambio, los conservadores obtuvieron un préstamo.

A

Las tropas liberales estuvieron dirigidas generalmente por oficiales improvisados y no tenían municiones y pertrechos abundantes, a diferencia de las tropas conservadoras que contaban con un ejército profesional y con mejores materiales de guerra. El general conservador Miguel Miramón pensaba que la toma de Veracruz era fundamental para el triunfo de la causa de los conservadores, por lo que él mismo dirigió el ejército y un bloqueo terrestre a esa ciudad. También planeó un bloqueo por mar, pero no tuvo éxito.

E

El fracaso del sitio de Veracruz inclinó la balanza a favor de los liberales. Jesús González Ortega entró a Guadalajara a principios de noviembre de 1860, después de haberla sitiado. Enseguida se dirigió al Valle de México, y el 22 de diciembre en las inmediaciones de San Miguel Calpulalpan, Estado de México, tuvo lugar la batalla en la que las tropas conservadoras dirigidas por Miramón fueron totalmente derrotadas, lo que tuvo como consecuencia el fin de la Guerra de Reforma, también conocida como Guerra de los Tres Años. El 1º de enero de 1861 el ejército liberal entró triunfante a la ciudad de México; Juárez lo hizo junto con sus ministros el 11 de enero.

Fuente: UNAM (2017). "La Guerra de Reforma", en *Portal Académico CCH*. Consultado en <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad5/lareformaliberal/guerradereforma>

Anexo 8: Hojas de trabajo contestadas

9



Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 6. "Antonio Caso"
Grupo: 551



Nombre del alumno:
Ordaz Gutiérrez Luna

Hojas de trabajo.
Evaluación individual.
Valor: 25%

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?

I. ORIGEN DEL LIBERALISMO. Contesta lo que se te pide. Trata de usar tus propias palabras.

a. ¿Qué ideas defendía el liberalismo?

El liberalismo defendía la idea que los ciudadanos tenían el derecho de opinar y de decir lo que les parecía fuera lo mejor para ellos y la comunidad, es decir, el fin de las monarquías absolutas.

b. ¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?

Antiguo Régimen	Liberalismo
<u>Absolutista Monarca Absoluto - poder hereditario No había libertad de expresión</u>	<u>Más libertades Libre comercio El pueblo es parte de la soberanía</u>

c. Explica dónde y cómo surgió el liberalismo.

Surgieron en Francia, en el siglo XVIII, por las ideologías acerca de los derechos universales del hombre

1

II. LIBERALES VS CONSERVADORES. Contrasta ideas y contesta lo que se te pide.

a. Anota las diferencias entre los ideales políticos liberales y conservadores:

Conservadores	Liberales
Iglesia-Estado Monarquía Constitucional	Soberanía popular Separar Iglesia-Estado Libre Comercio Gobierno Parlamentario

b. ¿Tú qué opinas de ambos ideales?

Que lo ideal debería de ser algo en el medio pero acercándose más a lo liberal.

III. REFORMA LIBERAL Y GUERRA DE REFORMA. Lee los fragmentos del texto por equipos, ordenen correctamente para saber qué pasó en México después de la invasión estadounidense. Escucha con atención las participaciones de tus compañeros para poder completar lo siguiente:

a. La Reforma liberal se trató de...

Las leyes de Reforma buscaban cierta igualdad entre la iglesia y los militares y el pueblo, quitándole a los primeros varios privilegios, por lo cual se creó una guerra entre liberales radicales y conservadores.

b. Durante la Guerra de Reforma sucedió...

Se hicieron tratados con España (conservadores) y con E.E.U.U. (liberales) para lograr vencer al bando contrario. El gobierno de B.J se vuelve ambulante, y Félix Zuloaga entra como presidente (conservador), al seguir así la lucha...

- IV. SEGUNDA INTERVENCIÓN FRANCESA Y SEGUNDO IMPERIO MEXICANO. De nuevo, ordena por equipos los fragmentos de los textos para descubrir y explicar cómo es que Maximiliano de Habsburgo, un príncipe austriaco, llegó a ser emperador de nuestro país y después fusilado. Explica con tus propias palabras:

a. ¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

El presidente B.J. suspende los pagos a Inglaterra, España y Francia, por lo cual Napoleón decide invadir México, para así también detener el expansionismo de E.U.A; esto causando la Batalla del 5 de Mayo (aunque los franceses pierden). Después regresan y logran llegar a la capital, dándole lugar a Maximiliano.

b. ¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?

Se retiraron sin avisarle a Maximiliano por ciudades de Napoleón. Francisco I. de (hermano de N.) no tenía recursos ni tropas para apoyar.

- V. IDEAS POLÍTICAS DE BENITO JUÁREZ Y MAXIMILIANO. Contrasta los dos proyectos de nación de estos personajes antagonistas. ¿Son muy diferentes sus propuestas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Ambos tenían muchas propuestas iguales, Juárez quería más libertad para el país porque conocía la situación y Maximiliano quería impulsar el desarrollo cultural.



Nombre del alumno:

Muriel Reyes Villaseñor

Hojas de trabajo.

Evaluación individual.

Valor: 25%

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?

I. ORIGEN DEL LIBERALISMO. Contesta lo que se te pide. Trata de usar tus propias palabras.

a. ¿Qué ideas defendía el liberalismo?

El despojo del poder absoluto que las monarquías mantenían sobre el pueblo y leyes que apoyaran los intereses de la clase burguesa.
También comercio sin la intervención del gobierno.

b. ¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?

Antiguo Régimen	Liberalismo
<ul style="list-style-type: none"> • poder absoluto en la monarquía • familia que conserva el poder • el reinado administra el gobierno • clases sociales más marcadas • el poder reside en una sola persona hasta que muera. 	<ul style="list-style-type: none"> • muchos organismos que gobiernan el pueblo • democracia • cualquier ciudadano puede gobernar • libre comercio • la gente elige al gobernante y este dura un tiempo

c. Explica dónde y cómo surgió el liberalismo.

En Europa en el siglo XVIII. Surgió cuando el pueblo inició a demandar libertad y ponerse en contra de la intervención del estado en cuestiones sociales.

II. LIBERALES VS CONSERVADORES. Contrasta ideas y contesta lo que se te pide.

a. Anota las diferencias entre los ideales políticos liberales y conservadores:

Conservadores	Liberales
<ul style="list-style-type: none">o estaban a favor de la iglesiao tratados con Españao a favor del sistema creado por la conquistao tradiciones virreinales	<ul style="list-style-type: none">o en contra del poder que tenía la iglesiao tratados con E. U. Ao derrocar el absolutismoo independencia de España

Tratado con España: Mon-Almonte

Tratado con EUA: McClane-Ocampo

b. ¿Tú qué opinas de ambos ideales?

Yo, en lo personal creo que hubiera estado del lado de los liberales, pues yo no quisiera que México se convirtiera en España 2.0. La postura de los conservadores me parece que sólo le beneficiaba a los criollos, ignorando por completo a la población originaria. Buena observación!

III. REFORMA LIBERAL Y GUERRA DE REFORMA. Lee los fragmentos del texto por equipos,

ordenen correctamente para saber qué pasó en México después de la invasión estadounidense. Escucha con atención las participaciones de tus compañeros para poder completar lo siguiente:

a. La Reforma liberal se trató de...

Del final del poder económico que la iglesia poseía sobre el pueblo mexicano.
Leyes que fortalecieron al estado

b. Durante la Guerra de Reforma sucedió...

El gobierno de Juárez se expulsa de la capital. Se mantienen 2 presidentes a la vez. Ambos bandos continúan su combate hasta la victoria de los liberales, por lo cual Juárez regresa al poder

- IV. SEGUNDA INTERVENCIÓN FRANCESA Y SEGUNDO IMPERIO MEXICANO. De nuevo, ordena por equipos los fragmentos de los textos para descubrir y explicar cómo es que Maximiliano de Habsburgo, un príncipe austriaco, llegó a ser emperador de nuestro país y después fusilado. Explica con tus propias palabras:

a. ¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

Se originó porque el gobierno de Benito Juárez dejó de pagar la deuda externa, entonces Napoleón III decidió convocar al Imperio británico y Español a una invasión

b. ¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?

- V. IDEAS POLÍTICAS DE BENITO JUÁREZ Y MAXIMILIANO. Contrasta los dos proyectos de nación de estos personajes antagonistas. ¿Son muy diferentes sus propuestas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Son muy similares, ambos tenían posturas liberales, la diferencia es la que Maximiliano representaba, la monarquía es conservadora. En lo personal opino que ambos tenían propuestas muy buenas para el pueblo mexicano de ese momento



Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 6. "Antonio Caso"
Grupo: 551



10/11

Nombre del alumno:

Gonzalez Leslie

Hojas de trabajo.

Evaluación individual.

Valor: 25%

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?

I. ORIGEN DEL LIBERALISMO. Contesta lo que se te pide. Trata de usar tus propias palabras.

a. ¿Qué ideas defendía el liberalismo?

defendía el que prosperara la economía, libertad ante todo, es decir distintas maneras de expresarse en varios aspectos, comercio libre, igualdad para el pueblo.

b. ¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?

Antiguo Régimen	Liberalismo
En el antiguo régimen es como elegir el sistema de gobierno pero negativamente, y absoluto. Este solo fue un término que designaron los franceses.	Y en el liberalismo es una intervención de ser más libre, Es una doctrina, es decir una serie de ideas pero por más personas.

c. Explica dónde y cómo surgió el liberalismo.

Por el cambio que quería el pueblo de acuerdo a la economía a la libertad. Surge en el siglo XVIII en Francia.
*Ideas de la Revolución Francesa

II. LIBERALES VS CONSERVADORES. Contrasta ideas y contesta lo que se te pide.

a. Anota las diferencias entre los ideales políticos liberales y conservadores:

Conservadores	Liberales
Se centraba en solo la constitución Monarquía o república central No querían cambios bruscos	Partidos del progreso. ✓ Economía basada en el comercio. Buscaban un gobierno Parlamentario.

b. ¿Tú qué opinas de ambos ideales?

Nunca estaré de acuerdo con los conservadores, sin embargo no estoy tan convencida con los liberales pero es un poco mejor lo que harían.

III. REFORMA LIBERAL Y GUERRA DE REFORMA. Lee los fragmentos del texto por equipos, ordenen correctamente para saber qué pasó en México después de la invasión estadounidense. Escucha con atención las participaciones de tus compañeros para poder completar lo siguiente:

a. La Reforma liberal se trató de...

En las leyes de reforma se establecían algunos postulados sociales sin embargo con esto la iglesia se molestó y los conservadores destituyeron a Ignacio Comfort, también con el plan de Tacubaya desconocen a Benito Juárez, se hace una serie de leyes y diversas elecciones.

b. Durante la Guerra de Reforma sucedió...

Pelean entre liberales y conservadores por sus ideales. Hay 2 presidentes durante la pelea y hacen 2 tratados por parte de España Mon-Almonte y por parte de EE.UU. McLane Ocampo posteriormente gana Benito Juárez y nos recuperamos.

IV. SEGUNDA INTERVENCIÓN FRANCESA Y SEGUNDO IMPERIO MEXICANO. De nuevo, ordena por equipos los fragmentos de los textos para descubrir y explicar cómo es que Maximiliano de Habsburgo, un príncipe austriaco, llegó a ser emperador de nuestro país y después fusilado. Explica con tus propias palabras:

a. ¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

Juárez decretó la suspensión de pagos, Tratados de la Soledad. En esta intervención ahora fue por 3 alianzas Inglaterra, Francia y España

b. ¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?

Porque Maximiliano se comprometió a pagar inmensas sumas de dinero a los franceses mientras estuvieran en México.
Porque Maximiliano no procuró crear un ejército imperial mexicano

También porque Napoleón III retiró sus tropas.

V. IDEAS POLÍTICAS DE BENITO JUÁREZ Y MAXIMILIANO. Contrasta los dos proyectos de nación de estos personajes antagonistas. ¿Son muy diferentes sus propuestas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

En algunas ideas de ambos coinciden sin embargo estoy de acuerdo incluso con ideas de ambos como el derecho a la educación, libertad de expresión, igualdad ante la ley.

¡Gracias Maestra!

Espero volver a verla y tener el placer de que tenga alguna clase más, aprendí mucho.

¡Gracias a ti y tu atención! 😊

3



10



Nombre del alumno:

Espinosa Pérez Montserrat

Hojas de trabajo.

Evaluación individual.

Valor: 25%

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?

I. ORIGEN DEL LIBERALISMO. Contesta lo que se te pide. Trata de usar tus propias palabras.

a. ¿Qué ideas defendía el liberalismo?

La igualdad, comercio libre, derecho
Defendía los derechos humanos (redactados en la Declaración de los
derechos del hombre y del ciudadano) también defendía un sistema de
gobierno diferente, que era la república. Le daba una importancia mayor
al pueblo. Defendía las libertades individuales.

b. ¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?

Antiguo Régimen	Liberalismo
<ul style="list-style-type: none"> - sistema antes de la rev. francesa. - Monarquía absoluta - No le hacían caso al pueblo. (había despotismo ilustrado) - El comercio es controlado por el rey - opresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - sistema propuesto después de la revolución francesa - monarquía constitucional o república. - El poder le cae en el pueblo. - El comercio es libre. A quien trataste

c. Explica dónde y cómo surgió el liberalismo.

El liberalismo surge en el siglo XVIII (siglo de las luces)
en Francia, por las ideas de la Revolución Francesa (pensadas
para resolver los conflictos sociales - principalmente - que enfrentaba el país)
(estas ideas hablando de la ilustración) se plasma en la enciclopedia y
por este medio es que viajó a otros continentes y países.

- Surgen los derechos del hombre.

1

II. LIBERALES VS CONSERVADORES. Contrasta ideas y contesta lo que se te pide.

a. Anota las diferencias entre los ideales políticos liberales y conservadores:

Conservadores	Liberales
<ul style="list-style-type: none"> - El pueblo ¿quiénes? - Monarquía constitucional - Poder en una sola persona - 	<ul style="list-style-type: none"> - Soberanía popular, votos - República federalista - Poder dividido - Valor trabajo humano - Iglesia sin estado

b. ¿Tú qué opinas de ambos ideales?

Ambos ideales tenían ideas que podían sustentar. Pero eran muy extremistas y aunque las ideas eran buenas, al llevarlas a la práctica podían fallar. Si se me da la opción de apoyar a una diría que los liberales, ya que ahora vivo en ese sistema y sé como funciona. Aunque el sistema puede ser corregido.

III. REFORMA LIBERAL Y GUERRA DE REFORMA. Lee los fragmentos del texto por equipos, ordenen correctamente para saber qué pasó en México después de la invasión estadounidense. Escucha con atención las participaciones de tus compañeros para poder completar lo siguiente:

- a. La Reforma liberal se trató de crear una nueva constitución de corte liberal, instaurar leyes sobre los bienes de la iglesia, tribunales y cobros. Buscaban cierta igualdad.
- 2) Santa Anna se va tras la revolución de Ayutla, Juan Álvarez, sube al poder, luego Comonfort, instauran Leyes de Reforma y una constitución liberal, los conservadores no están de acuerdo, hacen otro plan Comonfort se va, llega Juárez; guerra entre conservadores - liberales.

b. Durante la Guerra de Reforma sucedió...

Un intercambio de poder entre liberales y conservadores. Los conservadores primero ganan, Juárez tiene una república itinerante, mientras, Félix Zuloaga era presidente -también- para ganar la guerra ambos piden ayuda extranjera, los liberales piden ayuda a E. E. U. U., hacen el tratado Melchor-Ocampo, a cambio de dinero en punto estratégico de comercio, y los conservadores piden ayuda a España con el tratado Man-Almaric a cambio de reconocimiento de deudas.

Con apoyo de E. U. ganan los liberales. Regresa Juárez
 se lleva un documento importante, donde aprueba que es presidente

- IV. SEGUNDA INTERVENCIÓN FRANCESA Y SEGUNDO IMPERIO MEXICANO. De nuevo, ordena por equipos los fragmentos de los textos para descubrir y explicar cómo es que Maximiliano de Habsburgo, un príncipe austriaco, llegó a ser emperador de nuestro país y después fusilado. Explica con tus propias palabras:

a. ¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

Juárez con su nueva república, suspende las deudas con Inglaterra, Francia y España, Francia se queda su plan es en parte frenar el expansionismo de Estados Unidos, además de después hacer un imperio. Francia se queda con la batalla del 5 de mayo perdida, y vuelven en año después, toman la capital e invitan a Maximiliano a reinar.

b. ¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?

Porque Napoleón quitó de aquí sus tropas y las ocupó para la guerra contra Prusia. Los militares se van, las tropas que respaldan a Maximiliano se retiran. Además, los conservadores retiran su apoyo también.

- V. IDEAS POLÍTICAS DE BENITO JUÁREZ Y MAXIMILIANO. Contrasta los dos proyectos de nación de estos personajes antagonistas. ¿Son muy diferentes sus propuestas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Ideas de Benito Juárez: libertad de culto y expresión, acceso a la educación y al trabajo, separación del estado e iglesia, el país es una república, pena de muerte a quienes atentan contra la patria (por mencionar algunos). Ideas de Maximiliano: libertad de culto y expresión, acceso a la educación, impulso a la educación pública, igualdad ante la ley, impulso a instituciones educativas.

Sus propuestas no son tan diferentes, de hecho coinciden en algunos puntos, Maximiliano (y Carlota) compartían las ideas liberales de Juárez, y de haber trabajado juntos habría llevado al bienestar común. Y opino que por orgullo de ambos, ninguno renunció a su cargo político y formar ^{un} en el otro.

9.5



Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 6. "Antonio Caso"
Grupo: 551



Nombre del alumno:

Villalobos Ibarra Nancy Lorena

Hojas de trabajo.

Evaluación individual.

Valor: 25%

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: ¿Por qué acabó Maximiliano frente al pelotón de fusilamiento?

I. ORIGEN DEL LIBERALISMO. Contesta lo que se te pide. Trata de usar tus propias palabras.

a. ¿Qué ideas defendía el liberalismo?

Defendía al pueblo a todos aquellos que eran reprimidos, por la monarquía absoluta que había, principalmente la igualdad y libertad que ese sistema reprimía.

b. ¿Cuáles son las diferencias entre el Antiguo Régimen y el liberalismo?

Antiguo Régimen	Liberalismo
<u>El estado es el rey, todo el poder se concentra en ellos. (Es una monarquía absolutista) Va en contra de la ilustración y los derechos planteados en la Rev. Francesa.</u>	<u>Propone que el pueblo también participe y tenga voz para que el poder no se concentre en una sola persona. Se plantea la palabra e idea de pueblo. (Hay libre comercio)</u>

c. Explica dónde y cómo surgió el liberalismo.

Surge en Francia; a partir de sufrir varias injusticias el pueblo se harta y se realiza una revolución donde ^{hacen} la declaración de derechos del hombre y se plantea el concepto de pueblo. Idear para mejorar política, economía y socialmente. Se plantearon en la enciclopedia. Siglo XVIII

1

II. LIBERALES VS CONSERVADORES. Contrasta ideas y contesta lo que se te pide.

a. Anota las diferencias entre los ideales políticos liberales y conservadores:

Conservadores	Liberales
Eran centralistas y todo se concentraba en la constitución y en el rey. La soberanía la tienen y el pueblo, pero no consideraban a todos como tal	Plantean la idea de pueblo y que haya una constitución pero que no solo se concentre en ella. Separación estado-iglesia. La soberanía la tiene el pueblo.

b. ¿Tú qué opinas de ambos ideales?

Siento que los liberales plantean ideales en vez de ideas pues no todo se puede hacer de esa forma y los conservadores son más realistas pero así ocultan muchas cosas y no es lo mejor para el pueblo pero sí para los burgueses y para la élite.

III. REFORMA LIBERAL Y GUERRA DE REFORMA. Lee los fragmentos del texto por equipos, ordenen correctamente para saber qué pasó en México después de la invasión estadounidense. Escucha con atención las participaciones de tus compañeros para poder completar lo siguiente:

a. La Reforma liberal se trató de...

Leyes de liberales radicales que pretenden separar a la iglesia del estado, pues decían que el dinero se concentraba mucho en algunas pocas personas (la iglesia) y debía de ser repartido entre todos y así mejorar la economía del país.

b. Durante la Guerra de Reforma sucedió...

Los dos bandos ideológicos planeaban y tratadas, los conservadores iban ganando y planeaban reconocer a España, los liberales pedían dejarle libre para a EU. A EU no le conviene que goven los conservadores en Veracruz y al final goven los liberales y retienen su capital

- IV. SEGUNDA INTERVENCIÓN FRANCESA Y SEGUNDO IMPERIO MEXICANO. De nuevo, ordena por equipos los fragmentos de los textos para descubrir y explicar cómo es que Maximiliano de Habsburgo, un príncipe austriaco, llegó a ser emperador de nuestro país y después fusilado. Explica con tus propias palabras:

a. ¿Qué pasó durante la Segunda intervención francesa?

Se suspenden pagos a Francia, lo toma como pretexto para ir tomar México, el 5 de Mayo lo logran pero 1 año después regresan y ahora sí conquistan la capital. Con ayuda de Napoleón traen a Maximiliano y a su esposa Carlota. Max idoleaba a B. J y le da un puesto imp.

b. ¿Cómo fue que Maximiliano perdió la guerra si lo respaldaba Napoleón III y su ejército, el más poderoso del mundo?

Napoleón retiró sus tropas a Europa y aparte Maximiliano tenía ideas liberales por lo que las conservadores se desvalocaron y dejaron de apoyarlo quedándose solo y sin refuerzos, con un país odiándolo.

- V. IDEAS POLÍTICAS DE BENITO JUÁREZ Y MAXIMILIANO. Contrasta los dos proyectos de nación de estos personajes antagonistas. ¿Son muy diferentes sus propuestas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

En realidad no son tan diferentes sus modelos de gobierno (propuestas), lo que cambia es cómo será visto el gobierno desde afuera. De repercusiones tiene cada forma de gobernar. Ambos fueron malos y buenos, ambos eran humanos pero uno tenía mejor aceptación y otro mejor rechazo.

Anexo 9: Discursos individuales

Buena organización de ideas (9)

DISCURSO

Luna Ordoz Gutiérrez
551

"Muestrales cómo se salva la cabeza de un emperador" - Víctor Hugo.

Yo salvaría a Maximiliano de Habsburgo, ya que aunque hizo acciones que estuvieron en contra de la ley mexicana, él no sabía que al llegar a México iba a ser considerado como invasor.

Maximiliano quiso respetar las leyes liberales, y sus propuestas eran parecidas a las de Benito Juárez, por lo cual también eran más cercanas al lado liberal.

Algunas de estas propuestas son (que Juárez no tenía):

- Perdón a deudas indígenas
- Creación de instituciones culturales, como museos.
- Enumeró los derechos del hombre y del ciudadano

Por lo cual, en mi opinión no debió de haber sido fusilado, aunque al ser considerado traidor por la nación, dejarlo con vida en México, probablemente crearía alboroto en la población.

Haberlo exiliado de México, tal vez pudo haber sido una buena opción, y una menos trágica.

Fuente de apoyo: Debiste buscar más fuentes o especificar qué páginas visitaste.

Acostenco, ADRIANA (s.f.). Nuestra historia. Recuperado el 30 de octubre, 2019, de <https://acostenco.wuxsite.com/material-extra>

DISCURSO: Salvar a Maximiliano

Si lo que se desea es evitar que Maximiliano entre en poder del pueblo mexicano por su nacionalidad y puesto, fusilarlo no es una buena opción.

Para comenzar, es inhumano. Lo correcto sería exiliarlo pues no ha atentado contra la nación, por lo tanto no merece medidas que aparentan ser un castigo.

Por otra parte, él como propuesta no era catastrófico, él tenía una visión por el pueblo, ideales liberales, no venía a imponer ni empeorar la situación en el país, realmente le interesaba conseguir una mejoría.

Finalmente, él no tenía propósitos egoístas ni era una amenaza para el futuro del país, es necesario recordar que él creía ser anhelado por el pueblo mexicano, no tenía una visión de invasor.

i Muy bien!
"

(10)

Bibliografía

- Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (1857) Art. 3
- Bernal, B (2012) México y las leyes liberales de Maximiliano de Habsburgo

Muriel Reyes Villaseñor. 551

Salvar o no a Maximiliano de Habsburgo

Aquí voy a plantear la razón por la cual salvar a Maximiliano de Habsburgo todo empezó con lucha entre conservadores y liberales. La problemática principal fue... Que desconocieron a Juárez como presidente con el Plan de Tacubaya y los conservadores ponen a Félix Zuloaga. En resumen podríamos decir que Juárez se llevó la Constitución dio la vuelta al país para llegar a Veracruz y con un plan bien elaborado para tomar la capital y triunfar finalmente los liberales.

Así en la historia entra Napoleón III que consigue a Maximiliano para convencerlo de gobernar México diciendo que México lo necesitaba y pedía, llegó y se volvió emperador de México.

Entonces... ¿Por qué salvarlo? Yo digo que si lo hubieran salvado porque si nos vamos a términos generales todos los héroes de la historia alguna vez traicionaron la patria pero no les hicieron nada, Maximiliano era de lado conservador pero tenía ideas liberales y gobernó bien pero México estaba saliendo de una crisis, mi otro argumento es ¿Por qué traider?

Él era de la realeza europea, tenía nacionalidad europea pero cuando llegó a México se volvió en sí mexicano pero no había una ley específica para él y Juárez decidió nombrarlo traider, no le convenía que reinara, pero pudo haber causado una guerra al matar a alguien de la realeza. Si ambos se hubieran unido y trabajado juntos el gobierno hubiera sido favorable para todos. No debía ser fusilado fue un crimen contra el bien más benigno además Maximiliano estaba indefenso

Bibliografía

<https://aa.castenco.wixsite.com/materia1-extra-presidentes.mx> 7 maximiliano-de-habsburgo.com 1/2

<https://cultura.colectiva.com>

<https://revistas-judiciales.unam.mx> ¿qué artículo o revista consultaste?

Cuida los acentos y revisa reglas de puntuación para que tu escrito no sea un gran párrafo.

8.5

SALVAR A MAXIMILIANO *i muy buen discurso!*

(10)

A CONTINUACIÓN TE VOY A DEMOSTRAR QUERIDO LECTOR, LA IDEA QUE EN LO PERSONAL, SERÍA LA MEJOR ALTERNATIVA ANTE EL CASO DE MAXIMILIANO, YA QUE HAY CONTROVERSA, ENCUENTRO RAZONES Y FUNDAMENTOS PARA DEJARLO VIVIR, PERO ENCARCELADO. LA IDEA ES NEUTRAL PUES NO ES UNA DE LAS OPCIONES MÁS VIABLES, UNA DE ESTAS OPCIONES ES ASESINARLO Y OTRA ES DEJARLO VIVIR EXILIADO.

FERNANDO MAXIMILIANO ARCHIDUQUE DE AUSTRIA, ACEPTA LA INVITACIÓN DE LOS CONSERVADORES MEXICANOS PARA OCUPAR EL TRONO DE MÉXICO, MAXIMILIANO CONTABA CON EL APOYO DE NAPOLEÓN III, MAXIMILIANO FUE ENGAÑADO POR LOS CONSERVADORES PUES ESTOS INVENTARON QUE EL PUEBLO MEXICANO LO QUERÍA PARA GOBERNAR, UN PUNTO A FAVOR A MAXIMILIANO, EL VENÍA CON ESA VISIÓN, VINO A GOBERNAR PORQUE SE LO OFRECERON Y NO POR CAPRICHOS COMO ALGUNOS GOBERNADORES DEL PAÍS, LLEGÓ CON IDEAS LIBERALES, UNO DE SUS APORTES FUE EL HABEAS CORPUS, DERECHO DESTINADO A PROTEGER LA LIBERTAD PERSONAL CONTRA LAS DETENCIONES ARBITRARIAS. NO PODEMOS OLVIDAR QUE PROMULGÓ EL ESTATUTO PROVISIONAL DEL IMPERIO MEXICANO QUE DIO PIE A LA LIBERTAD SOCIAL QUE GARANTIZABA LOS DERECHOS DEL HOMBRE. TANTAS IDEAS DE CARÁCTER LIBERAL TENÍA, QUE NO HAY FUNDAMENTOS PARA MATARLO, NO PUEDES QUITARLE LA VIDA A UNA PERSONA QUE POR TENER IDEAS IGUALES A LAS TUYAS PERO LO CARACTERIZA SU ORIGEN EXTRANJERO, SOMOS IGUALES Y TENEMOS DERECHO A EXPRESARNOS.

Discurso. ¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!

Presidente yo le pido a usted de la manera más atenta y respetuosa y le imploro, no mande a fusilar al emperador Maximiliano, tal vez ^{ha} cometido errores, pero piense que ustedes como responsables y autoridad del pueblo pueden tener muchos, tanto él como usted. han tenido aportaciones al pueblo buenas, ahora muéstrelas cómo se salva la cabeza de un emperador, será aún más adorado por el buen acto que hará. ^{no} Hágalo por todos no cometa éste acto tan malo en el que usted viva con esa culpa y sávelo. El eliminar (matar) a una persona podrá modificar su mandato tal vez, pero no se trata de eso no es a fuerza matarlo.

Buen discurso.

Cuida tu ortografía y signos de puntuación.

9.

Discurso a la Nación

Buen día ciudadanos. Me encuentro hoy, ante ustedes para ponernos a pensar sobre el fusilamiento del emperador Maximiliano de Habsburgo. ~~Dejenme~~ Dejenme presentar mi postura. Yo, así como la gran mayoría de los presentes, tengo ideales liberales, y reitero, así como casi todos aquí, estoy en contra de México como una monarquía o un imperio.

Sin embargo, estoy a favor de todo aquel que esté en favor del desarrollo de esta nación. Es por eso que las acciones tomadas durante el gobierno de Maximiliano son de mi particular agrado. Si bien fueron tomadas desde un monarca europeo impuesta contra la voluntad del pueblo, todas y cada una fueron para el bien de nuestra patria, y siempre fue así. Es entendible el desorden y descontento que implica no ser un jefe de estado elegido por la vía democrática, pero me parece descabellado poner por delante su imagen antes que todas sus acciones. Cabe recalcar que sus reformas eran de corte liberal, es por eso que las tropas extranjeras que lo respaldaban, retiraron su apoyo, pues no era lo que esperaban de él, entonces, con esto, podemos entender que el no seguir órdenes de nadie si no que él hacía lo que creía conveniente para el país.

En segundo lugar, tenemos que, como ya se sabe, el gobierno de Benito Juárez era más reconocido que el de Maximiliano, ya que tenía documentos que lo avalaban. Uno de ellos era la Constitución de 1857; la constitución vigente. Benito Juárez mandó fusilar a Maximiliano, sin embargo en la Constitución que el defendía decía que las ejecuciones de carácter político estaban estrictamente prohibidas, y a pesar de que había gente que suplicaba por que no se le fusilara, Juárez insistió que era lo que se tenía que hacer. En contra parte, podemos añadir que la imagen de México al mundo estaba comprometida, pues había que demostrar que nuestro gobierno es independiente, y en un último caso se podría interpretar como un símbolo para representar nuestra soberanía. Pero dado su tipo de gobierno, y los avances que aportó en su mandato, lo más justo y lo que pienso que es la mejor resolución de caso, es un exilio. Me suena raro que un gobernante tirano como Agustín de Iturbide, no recibió un castigo de tal magnitud.
 al final si lo fusilaron también

En fin, no es el primero ni el último político que muere a causa de otro político, solo espero que si algo así vuelve a pasar, no se tome como algo normal.

Acastenco, A. (2019) Nuestra historia, sitios de interés. Recuperado el 30 de Octubre de 2019, de acastenco.wixsite.com/material-externo/sitios-de-interes.

Faltó señalar qué artículos o páginas específicas consultaste.

Gracias por tu
trabajo - ¡Felicidades!

Ciudad de México D

1867

(10)

* Estimado Señor presidente.

Quien le escribe, no es más que una persona que forma parte de su pueblo; el pueblo mexicano, vasto territorio lleno de riquezas y gente humilde; el cual a pesar de su potencial ha sufrido de conflictos e intervenciones que lo han dejado fragmentado y desmoralizado.

En este gris camino que ha recorrido la nación, la luz del progreso se ve reflejada en un documento; la constitución, compilado de ideas provenientes del viejo continente, las cuales, retomadas por usted y su gabinete llevarán a este país a una nueva era.

Y este trabajo, el de mover a una nación entera, no es para un sólo hombre, entiendo que, la división del poder -según la constitución vigente- facilita la tarea de gobernar, dictar y hacer cumplir las leyes. El resultado que da esta forma de gobierno, proviene del esfuerzo y tarea honesta de las personas involucradas en este y es así como el trabajo en conjunto hace fuerte a una nación. Bajo esta premisa, le invito a analizar al personaje extranjero, llegado con bandera enemiga y contrariamente con las mismas ideas base que hoy usted y su gabinete defienden.

Entre ambos mandatos, he observado cierta similitud entre sus líderes, el amor hacia la patria y el ideal de hacer de este un país más justo, libre (y culto) por medio de las leyes y la educación. Así después de haber observado y analizado a ambos hombres, no considero a Maximiliano de Habsburgo un enemigo o amenaza para la nación, sino más bien un aliado de México desconocido. Aunque ahora este personaje este sentado en la silla del poder, no es elemento suficiente para demostrar que es el legítimo gobernante, y en cambio hay documentos que prueban que es usted el líder (y presidente) de la nación. Aún siendo Maximiliano un falso

gobernante, le ha dado apoyo a usted y sus hombres, prueba de que es verdad, es el hecho de aceptar la constitución de 1857, (vigente) y estar a favor de las leyes establecidas e ideales propuestos por usted, ya que en ningún momento le desconoció. Con estos acontecimientos puestos en escena, llega a mí la opinión de que no le debería matar, este hombre aún siendo extranjero ha demostrado que el amor a la patria mexicana, es para él más grande que las órdenes superiores.

Según el pensamiento filosófico de Sócrates, el hombre sólo obra el bien cuando tiene conocimiento de este. Por lo que los políticos, debieron ser hombres que por medio del conocimiento, deseen un bien mayor para su pueblo, así que Juárez, no busque reafirmar su poder y el de su mandato asesinando a un hombre, busque hacer ver - no solo al pueblo mexicano, sino también al mundo entero - la fortaleza de una república. Porque el deseo de ser respetado no debe ir relacionado con el ser temido (al contrario de lo que pensaba Nicolás Maquiavelo).

El pueblo no es quien reclama su cabeza, el pueblo no desea ver sangre y separación, desea el bien común porque ya lo ha conocido y gracias a la educación y a las leyes ahora sabe que es posible alcanzarlo. Si ambos líderes lo han logrado, uniendo fuerzas se podría conseguir lo que el pueblo desea y merece. Respetando así la soberanía nacional.

En caso de que esta opción no sea posible, pediría que se le perdona la vida y se aceptara su renuncia. Según el artículo 23 de nuestra constitución, el poder administrativo se encarga de dar sentencia, y mientras tanto se prohíbe la pena de muerte, además uno de los principios fundamentales en los cuales se basa este pensamiento es el derecho a la vida, que no sería respetado. Este ingresado de otra nación, no representa ningún peligro para el gobierno (no intenta contra él) y sus actos al igual que con demás seres humanos

Según la moral, han sido buenos y malos, pesando más los buenos.

El pueblo se sentirá más tranquilo sabiendo que tiene a un hombre de paz en la silla que a un posible tirano, el cual desea acabar con todo enemigo aparte.

Que México no se valga por las guerras o los conflictos sino que a pesar de haber sido conquistado, siempre se alza sobre sus cimientos. Decretando esto, es posible seguir construyendo cimientos en esta nación, que fuerte será la construida entre dos hombres con ideas similares... En caso de que no sea viable unir fuerzas, que el nuevo cimiento del país sea construido sobre una era de paz y armonía y que sea hecho por usted.

Sin más por el momento, agradezco su atención y me despido respetuosamente de usted.

* **NOTA:** Este (ensayo) de corta fue (ambientado) contextualizado en la época.

Materiales usados

- POF, CONSTITUCIÓN FEDERAL de los ESTADOS UNIDOS MEXICANOS 5 de febrero de 1857.
- página de internet: <https://aacastenco.wixsite.com/mat>
- Caso = 'muéstrelas cómo se salva la cabeza de un emperador'
- Apuntes ÉTICA Ramirez Martinez Alejandra Irma
- Acastenco A. (s/f). Inicio|consulta. Recuperado el 31 de octubre de 2019 de <https://aacastenco.wixsite.com/mat>

Cabrera Salazar Miguel Angel, grupo 551. ^{Excelente como} sólo faltaron las lentes. (9)

Maximiliano de Habsburgo ¿Merecía morir?

- Fernando Maximiliano José María de Habsburgo-Lorena llegó al puerto de Veracruz el 2 de mayo de 1864, trayendo con él la ilusión de crear y representar un imperio funcional.

Propuesto y elegido por los conservadores mexicanos y por el propio emperador francés, Maximiliano no tardó en manifestar ideales liberales al negarse a suprimir la tolerancia de cultos y a devolver los bienes de la Iglesia, perdiendo así el apoyo del bando conservador. Más tarde adoptó una actitud que protegía los derechos sociales mediante lo que parecía ser un plan de integración nacional, contrariando a los intereses de Francia y perdiendo también su apoyo poco a poco. Finalmente, estando Francia ante una guerra inminente con Prusia y con nulo interés en conservar México, las tropas que cuidaban al imperio fueron retiradas. Teniendo la oportunidad de abdicar y huir del país, no lo hizo, en consecuencia, fue capturado en Querétaro junto con los generales Miguel Miramón y Tomás Mejía para ser posteriormente fusilados en el cerro de las Campanas.

Para dar una respuesta a la interrogante, son necesarias dos cosas: Conocer la ley de la época y la posición de México en el mundo.

Lo primero: En enero de 1862 Benito Juárez, entonces presidente de la república, expidió la "Ley contra conspiradores", que establecía en su artículo 12 que "la invasión armada hecha al territorio de la república por extranjeros y mexicanos, o por los primeros solamente" tenía como condena la pena de muerte. El imperio de Maximiliano fue un indiscutible caso de invasión y violación de dicha ley, justificando legalmente su fusilamiento.

Lo segundo: Los acontecimientos que rodearon en la época a México lo dejaban en una posición terrible; imasinos cómo habría quedado entonces la imagen del país y de su presidente (Benito Juárez) al perdonar la vida a un invasor. El fusilamiento de Maximiliano se tornó entonces necesario, convirtiéndose así en la restauración de la soberanía y el triunfo de la guerra.

Ahora bien, el verdadero conflicto surge cuando la moral y el lado humano salen a flote, y es que (el) Maximiliano gobernó con la intención de crear en México un imperio de primer orden mundial, además de haber rechazado la oportunidad de abdicar y huir del país cuando se vio abandonado por Napoleón III (como ya mencioné). Todo esto crea una impresión de una persona honorable; sin embargo, no es correcto eximirlo de la justicia por su perfil, cuando se le ofreció la corona se le mintió diciéndole que la población estaría feliz de ser gobernada por él. Tal vez pudo haber sido encañado al principio, pero el descontento de una gran parte de mexicanos se debió haber manifestado casi inmediatamente; indudablemente se percató de que el establecimiento de un imperio en México fue a costa de la soberanía del país, y que aceptar gobernar sería volverse partícipe de una invasión y traición a la patria.

¿Y las fuentes que consultaste?

Discurso.

"¡Muestrales cómo se salva la cabeza de un emperador!"

Durante estas clases interpretamos hechos históricos apartir de un estudio de caso "¡MUESTRALES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!" para poder comprender los proyectos de nación (liberal y conservador) en el Siglo XIX mexicano.

Me postura o resolución de este trabajo está a favor del Emperador Maximiliano de Habsburgo, considero que hizo cosas positivas a favor de la nación. Maximiliano era liberal y se negó a acceder a las exigencias del Papa de suprimir la tolerancia de cultos y la nacionalización de bienes del clero. Además, anunció que ejercerá el Patronato Real, lo que frustró a los conservadores, al tiempo que la coronación y las exigencias de las tropas francesas causaban malestar entre los mexicanos. Maximiliano decidió embellecer a la Ciudad de México con la construcción del Palacio de Chapultepec y el Paseo de l'Emperador (hoy de la Reforma). ^{ya estaba construido. Lo embelleció porque lo comitib en su hogar.}

Considero que no tenía que ser condenado a muerte porque se entregó a su nueva patria y emprendió una impresionante tarea legislativa. Trató de solucionar los problemas principales de nuestro país en esa época como: una ley devolvió las tierras a los pueblos indígenas y las otorgó a los que no las tenían. Su ley laboral previó una jornada máxima de 10 horas, la anulación de deudas mayores de 10 pesos, la prohibición de castigos corporales, y la limitación de tiendas de raya. La educación y la investigación también ocuparon sus decretos.

Estoy de acuerdo que enviar a Maximiliano como Emperador de México fue una estrategia por parte de Napoleón III y ya quedaba con que Francia fuera un imperio más fuerte, que dirigiera los destinos del mundo extendiendo su dominio a América, y la mejor manera era instalar un gobierno francés en México para desde ahí, extender su influencia a toda Latinoamérica. y su gran oportunidad fue esta, ya que cuando un grupo de conservadores, al ser derrotados en la Batalla de Reforma, decidió pedir a Napoleón III que enviara a México un emperador europeo, que apoyado por el ejército francés, lograra la paz y la prosperidad a nuestro país.

El momento era propicio, ya que Estados Unidos se encontraba en guerra y no podría ayudar a México contra la invasión europea.

Pero aún así pienso que Maximiliano hizo cosas buenas por la patria, él apoyó las leyes de Reforma, incluyendo la libertad de cultos, la separación entre la Iglesia y el Estado y la nacionalización de los bienes de la iglesia, con lo cual se atrajo la enemistad del clero y de los conservadores que lo habían apoyado. Maximiliano pensaba "La vida en México vale la pena de luchar... el país y el pueblo son mucho mejor que su forma", escribió a un conde amigo suyo: "y usted se admirará de lo bien que vivimos entre este pueblo. ¡Los emperatriz y yo, ya del todo mexicanizados!" Maximiliano tenía amor por la patria que había adoptado. En conclusión yo no estoy a favor de haberlo matado.

①

Autor: Josefina Zaida Vázquez y Romana Falouts,
Título: Historia de México.
Editorial: Santillana.
Sexta edición: Julio 2010

②

Autor: Claudia Sierra Campuzano
Título: Historia de México. A la luz de los especialistas
Editorial: Esfinge
Tercera edición 2005

Nancy Lorena Villalobos Ibarra Cip: 551 Mat: Historia de México
¡Gracias! Muy buen discurso. (10)

DISCURSO ¡MUÉSTRELES CÓMO SE SALVA LA CABEZA DE UN EMPERADOR!

A lo largo de la historia incontables eventos han sucedido y cambiado el rumbo de la historia. En este caso tomaremos el tema y la decisión de dejar o no vivir a Maximiliano de Habsburgo.

Primero que nada el contexto en el que suceden las acontecimientos es una época problemática, surgen conceptos como pueblo y liberalismo. Que aún se conservan en nuestros días; a pesar de que están ya existiendo aún hay modelos de gobierno que se contradicen, que son extremistas y con beneficios para solo pocos.

El hecho de que en el contexto haya problemas económicos, de gobierno e identidad no ayuda en nada, de hecho, empeora todo.

Maximiliano era un noble que a pesar de serlo no sería rey, debido a la posición que ocupaba en la línea de sucesión real; era un joven lleno de sueños y anhelos, que al llegar le una invitación para gobernar un país nuevo y con problemas que "lo antelaban", fue antelante y emocionado. A pesar de ser llevado a base de engaños, al ser una persona estudiada debió de haber investigado por él previamente, mas aún viendo lo que era, y lo riesgo de serlo.

Según las "leyes de 1859" se dicta pena de muerte al que atente contra la patria. Cosa que al llegar a imponer un gobierno (Monarquía) está incumpliendo; aparte cuando ya se proclama plantea en el "Estatuto Provisional del Imperio Mexicano" Igualdad ante la ley, al igual que en las leyes de 1859, como se atreve a decir aquello cuando claramente no hay igualdad, dice que respetará las leyes ya anteriormente

mencionadas. Pero al decir que respetaría esas leyes esta cayendo en una falacia, en una contradicción grave.

Él atenta contra la patria al llegar a invadir pero dice querer respetar las leyes, algo confuso y contradictorio.

Aparte en octubre de 1866 los mexicanos solicitan su abdicación, claramente no están contentos, y en enero de 1867 decide no abdicar conociendo de antemano las problemáticas que esta decisión trae consigo.

Entre los conflictos, levantamientos armados que atentan con la seguridad personal de los mexicanos en general, cosa que Maximiliano dice querer procurar, y no cumple.

Después de analizar detenidamente y escoger estas dos argumentar como mis principales apoyos, decido que la muerte es algo que poco a poco se fue buscando.

A pesar de que en incontables situaciones trataron de manipular a Juárez este no cedió e hizo bien; pues él representa al pueblo, concepto importante en este contexto, y si mostraba clemencia el pueblo se vería débil y maltabable cosa que permitiría nuevas invaciones y perdía al país muy indefenso.

Por ende retomo mi postura de decidir asesinarlo como fue realizado en la vida real.

Bibliografía:

- González, B.F.A.T. & Z. Bernal. (2012, 2 noviembre). México y las leyes liberadas de Maximiliano de Habsburgo. Recuperado 29 octubre, 2019, de <http://www.revista.juridica.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/16737/18667>.
- Juicio a Maximiliano configuró la nación mexicana. (2017, 16 junio). Recuperado 29 octubre, 2019, de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/en-maximiliano-configuro-la-nacion-mexicana>

Anexo 10: Comentarios de los estudiantes

Lina Ordaz Gutiérrez 551	¡Gracias por tus comentarios! 😊
Opinion acerca de:	
a) Materiales usados	
Me gusto que tuvimos textos en los cuales apoyarnos y lograr entender mejor los temas	
La página de internet que la profesora creó fue de gran ayuda para mí ya que me ayudo a entender más las cosas.	
b) Trabajo por clase de la profesora	
La profesora logró que me interesara en estos temas, ya que es difícil que yo me interese en temas de historia, lo cual me gusto.	
También creo que sabe explicar muy bien y con palabras clave. (como cuando escribía en el pizarrón)	
En general creo que creó un buen ambiente durante las clases.	

a) Materiales usados: me parece que el material de trabajo es bueno y muy completo, ya que tiene coherencia en lo que se enseña y lo que se pregunta, además de que invita a la reflexión personal y la síntesis de información, lo que facilita el entendimiento del tema.

- textos: Fueron muy interesantes y relevantes para la comprensión de la clase.

- página de internet: muy completa y fácil de usar.

b) Trabajo de la profesora: Creo que puedo afirmar por la mayoría de mis compañeros que fue de las mejores clases de la materia que hemos tenido, puesto que Historia ~~en general~~ suele ser un poco abrumadora, ya que por lo general todos los profesores esperan que memorices todos los datos, y al ser del tipo de clases donde sólo escuchas hablar al profesor, es fácil perder la atención. Por eso es que la dinámica de sus clases fue tan remarcable.



Gracias por tus comentarios.

Eraco Cortés Atzin 551

Opinión Acerca de...

El material usado en clase que fueron los textos y la página de internet fueron un refuerzo para los estudios y temas vistos en clase. Nos ayudaron a ver la perspectiva de esa época.

El trabajo por clase se me hizo muy complementario pues la manera en la que explicó la cronología lo manejó bien y así pudimos entender lo que pasaba en ese entonces. El uso de mapas y relacionar ayuda a analizar.

El momento que llegamos a elaborar el discurso fue un buen momento para organizar un pequeño debate y expresar nuestras ideas.

¡Gracias por tus comentarios!

30/10/19 Grupo: 551

CRUZ GONZÁLEZ SHANNON

MATERIAL (OPINIÓN)

A MI PARECER LAS LECTURAS, FUERON LUDICAS Y ME GUSTARON, AUNQUE HUBIERA SIDO MEJOR QUE NOS MOSTRASE DE UNA FORMA MÁS RETRO, LA PAGINA DE INTERNET ESTA BIEN ORGANIZADA Y UTILIZA VARIOS ELEMENTOS QUE AYUDARON A COMPRENDER EL TEMA.

B) TRABAJO DE CLASE

ME GUSTÓ LA FORMA SIMPLE Y SENCILLA DE DAR LA CLASE, NO ABUSO DE LA TECNOLOGIA Y EL TEMA FUE COMPRENDIDO, ME PARECE QUE ESTA BIEN LA LABOR DE LA PROFESORA, FUE CLARA Y SE NOTÓ QUE ESTA PREPARADA PARA CUALQUIER TEMA

¡Gracias por tus comentarios!

Opinión.

- En mi opinion sobre sus materiales que usó la pág. de internet me agrado ó bueno en general me gusto todo lo de su material Pero realmente si lo vemos en el punto si fuera profesora permanente no creo que fuera tan accesible todo.
- Pasando a el trabajo que realizo la mayoría de cosas entendi sin embargo siento que eran demasiadas extensas y a veces nos pasabamos un poquito del tiempo de su hora, a veces también creo yo que el que sean tan extensas nos termina aburriendo poco o bueno es decir nos inquieta.

¡Gracias por tus comentarios!

Son de mucha ayuda 😊

Opinión

Se me hizo una manera de trabajar muy participativa y muy amena. Acerca del material usado es muy buena idea usar textos y una página web como complemento, ~~sea~~ pero sí siento que tal vez hay que diseñar mejor la página y sobre todo que funcione en celulares.

En general se me hizo un estilo de clase poco convencional pero que puede ser productivo. Lo único a mejorar sería que ella complemente la clase con cátedra suya como tal, y no sólo trabajos en equipo y gestionar un poco mejor el tiempo, que en este caso salió mal por el accidente de la profesora de salud.

Me gustó la clase y la disfruté bastante.

¡Gracias por tus comentarios!



OPINIÓN ACERCA de

a) Materiales usados

- casos : El caso presentado me pareció interesante, y creo que sirvió para introducir a la 2^{da} intervención y al imperio de Maximiliano
- * - textos: Fueron partes de las actividades y sirvieron para profundizar el caso
- página de internet: Es útil, y sirve para aprender más de lo trabajado en clase.

b) Trabajo por clase de la profesora.

Todas las clases fueron didácticas y entretenidas, aunque pienso que el haber llegado a leer los textos quitaba tiempo y hacía que algunas perdieran la atención. Sería bueno que las lecturas fueran subidas a la página y que ahí las pudiéramos leer antes.

- * Las hojas de trabajo me parecieron muy útiles, con ellas podíamos tener una idea de qué se vería en cada clase y poder contestarlas conforme esta avanzaba.

Estuvo bien cuando mantuvo disciplina y creo que en general supo llevar bien la clase. Aunque en la 1^{ra} clase, tuvo que especificar la forma de evaluar y el formato de los trabajos para entregar.

¡Gracias por tus comentarios!



(Cabrera Salazar Miguel Ángel, grupo 551)

Opinión

a) Materiales usados

- Las lecturas/casos que trabajamos en clase me gustaron, ayudaron a una mejor comprensión del tema. Siendo honesto la página de internet no la consulté.

b) Trabajo por parte de la profesora

- Lo considero aceptable, utilizó esquemas para resumir información y fomentó en todo momento nuestra participación en la clase.

¡Gracias por tus comentarios!



Alejandra Munibó

o Para entregar: o opinión acerca de

a) Materiales usados

- Casos
- Textos
- Pag internet
- etc

{ En mi opinión fueron de gran ayuda los materiales para facilitar la comprensión de las actividades.

b) Trabajo por clase de la profesora.

Me gusto la manera en como fue durante las clases, ya que pudimos compartir ideas etc.

¡Gracias por tus comentarios!



a) Materiales usados

- **Cursos:** Los cursos que usé fueron a mi parecer vitales, pues no usé aquellos que se iban por las ramas, eran preciosos.
- **Textos:** Los textos fueron elegidos correctamente, sintetizan y precisan correctamente los temas, aporte no son aburridos ni repetitivos.
- **Página internet:** Era llamativa, los temas sí tenían relación entre ellos y algunas fuentes de texto me parecerían extrañas de consultar.

b) Trabajos de la profesora:

Fue muy dinámica, didáctica y animada, retomé cosas que no recordaba; en general fue muy cómodo.

Pero no entendí por qué se fue antes de terminar su objetivo principal. Pudo haber terminado pero sus decisiones y acentos habría tenido.

¡Gracias por tus comentarios!



Anexo 11: Rúbrica de evaluación de Práctica docente



MADEMS
Maestría en Docencia
para la Educación Media Superior



UNAM
POSGRADO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Rúbrica de evaluación de Práctica docente

Este formato deberá ser llenado en su totalidad por el profesor supervisor.

Inicio de la clase

Presentación

	5	6	7	8	9	10
Fue puntual al iniciar la clase						✓
Indicó la planeación de la clase						✓
Informó a los estudiantes los criterios de evaluación					✓	

Durante la actividad académica

Actitud docente

	5	6	7	8	9	10
Propició un ambiente de respeto y confianza						✓
Maniféstó apertura para la comunicación y diálogo						✓
Mostró control de grupo						✓
Aclaró las dudas planteadas por los alumnos						✓

Conocimiento y dominio de los contenidos

	5	6	7	8	9	10
Mostró dominio del contenido de la clase				✓		
Explicó el tema de forma clara y concisa				✓		
Contextualizó el contenido					✓	

Habilidades pedagógicas

	5	6	7	8	9	10
Implementó estrategias de enseñanza					✓	
Detectó las ideas o conocimientos previos de los estudiantes						✓
Generó un aprendizaje autorregulado						✓
Proporcionó instrucciones claras para realizar las actividades						✓
Logró la participación activa e interés de los alumnos						✓
Relacionó los contenidos de las actividades implementadas con actividades académicas del Nivel Medio Superior						✓

Uso de recursos y materiales

Utilizó recursos didácticos de manera adecuada
Empleó técnicas de enseñanza acordes al objetivo de aprendizaje
Incorporó recursos y materiales innovadores

5	6	7	8	9	10
					✓
					✓
					✓

Al concluir la clase

Evaluación y afirmación de contenidos

Evaluó con equidad e imparcialidad
Realizó la evaluación de manera objetiva
Proporcionó actividades para reafirmar conocimientos
Entregó oportunamente las correcciones y observaciones de los trabajos derivados de la clase
Finalizó la clase en tiempo

5	6	7	8	9	10
					✓
					✓
					✓
					✓
				✓	

Valoración del alumnado

Empatía
Manejo de la voz
Lenguaje corporal
Dominio del contenido
Motivación

	Cumple	No cumple
Empatía	✓	
Manejo de la voz	✓	
Lenguaje corporal	✓	
Dominio del contenido	✓	
Motivación	✓	

Nombre completo del alumno: Nónica Adriana Acastenco Blas

Campo de conocimiento del alumno: Historia

Nombre de la institución de realización de la práctica docente: Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 "Antonio Caso"

Fecha o periodo de realización de la práctica docente: 9 al 18 de Octubre de 2019

Evaluación global del alumno MADEMS (numérica) 9.6

Nombre completo del profesor supervisor Carlos Alberto Gutiérrez García

Entidad de adscripción del profesor supervisor ENP 6 "Antonio Caso"