



# **Universidad Nacional Autónoma de México**

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Especialidad en Historia

## **Aprendiendo Historia: Un análisis de los discursos históricos estudiantiles en la Educación Media Superior**

Tesis

Que para optar por el grado de Maestro en Docencia para la  
Educación Media Superior

Presenta

Víctor Armando Yáñez Flores

**Tutor**

Dr. Sebastián Plá Pérez IISUE

**Comité tutor**

Mtra. Erika Michelle Ordóñez Lucero FFyL

Dra. Dalia Carolina Argüello Nevado – FFyL

Dr. Carlos Alberto Gutiérrez García FES – Acatlán

Dr. Javier Rafael García García FES - Acatlán

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México.  
enero 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	2
DEDICATORIA .....	5
AGRADECIMIENTOS .....	6
INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO I.....	14
LOS DISCURSOS HISTÓRICOS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	14
1. LA HISTORIA Y SU DISCURSO .....	15
1.1 LA HISTORIA Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL .....	23
2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA.....	27
2.1 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DISCURSO HISTÓRICO ESCOLAR .....	30
3. LA CONQUISTA DE MÉXICO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y DE ENSEÑANZA .....	38
4. UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: LOS DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES .....	57
CAPÍTULO II .....	67
UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA ESCUELA Y SUS CONDICIONES DE DESARROLLO .....	67
1. EL CONTEXTO EDUCATIVO .....	68
1.1. PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA. ....	72
2. SECUENCIA DIDÁCTICA .....	78
2.1 LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	79
2.2 PROPUESTA DIDÁCTICA: SUS FUNDAMENTOS.....	81
2.3 PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA .....	84
2.4 UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....	92
2.4.1 Los espacios de localización de la práctica educativa.....	93
2.4.2 Sentidos y significantes de la práctica educativa .....	95
2.4.3 Los actores del proceso educativo.....	96
2.4.4 Los procesos de la práctica educativa .....	99
CAPÍTULO III.....	101
DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES: SU ESTRUCTURA Y CONFIGURACIÓN DISCIPLINAR.....	101
1. LA AUTORÍA Y LA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA .....	103
1.1 AUTOR DEL DISCURSO HISTÓRICO .....	103

1.1.1 Planteamientos personales.....	104
1.1.2 Intertextualidad.....	106
1.1.3 Relativismo.....	109
1.2 ESTRUCTURA Y CONFIGURACIÓN DISCURSIVA .....	111
1.2.1 Explicación histórica .....	111
1.2.1.1 Positiva/Hegemónica.....	111
1.2.1.2 Personalista – Unicausal.....	114
1.2.1.3 Contextual – Multicausal.....	115
1.2.2 Narración histórica .....	117
1.2.2.1 Perspectiva literaria .....	118
1.2.2.2 Perspectiva cronológica/ descriptiva .....	120
1.2.2.3. Perspectiva nacionalista .....	121
1.2.2.4. Perspectiva analítica .....	123
1.2.3 Interpretación histórica.....	124
1.2.3.1 Interpretación moralista.....	125
1.2.3.2 Interpretación hegemónica .....	126
1.2.3.3 Interpretación analítica.....	128
1.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA AUTORÍA Y LA ESTRUCTURA DE LOS DISCURSOS ESTUDIANTILES.....	131
CAPITULO IV.....	134
LAS OPERACIONES PARA CONSTRUIR EL DISCURSO HISTÓRICO.....	134
1. LA MANIFESTACIÓN DE LAS IDEAS Y LA FORMA DE TRABAJAR LOS DISCURSOS HISTÓRICOS .....	134
1.1 LA FORMAS DE MANIFESTAR LAS IDEAS .....	135
1.1.1 Discursos historiográficos .....	136
1.1.2 Discursos audiovisuales .....	139
1.1.3 Discursos Iconográficos .....	141
1.2 LAS OPERACIONES INTELECTUALES EMPLEADAS EN EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS HISTÓRICOS .....	145
1.2.1 Presentación de la información .....	146
1.2.1.1 Reafirmación de ideas previas.....	146
1.2.1.2 Exposición de ideas .....	149
1.2.2 Tratamiento de la información .....	151
1.2.2.1 Trabajo por indicaciones .....	152

1.2.2.2 Explicación – Descripción general.....	153
1.2.2.3 Profundización de la explicación .....	156
1.2.3 Problematización de la información.....	157
1.2.3.1 Análisis e interpretación por emociones .....	157
1.2.3.2 Cuestionamiento a partir de las ideas .....	159
1.2.3.3 Interpretación problematizada.....	160
1.2.4 Reflexiones sobre el trabajo con los discursos históricos .....	161
CAPÍTULO V .....	164
TIPOS DE DISCURSOS HISTÓRICOS Y SUS IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	164
1. CLASIFICACIÓN DE LOS DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES .....	164
1.1 DISCURSOS PREDETERMINADOS – PRESCRIPTIVOS .....	166
1.1.1 Discurso hegemónico .....	166
1.1.2 Discurso nacionalista.....	169
1.2 DISCURSOS PROBLEMATIZADOS .....	172
1.2.1 Crítica discursiva.....	172
1.2.2 Problematización del proceso histórico.....	175
2. DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES: SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y HEURÍSTICAS. ....	177
2.1 DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. ....	178
2.2 DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES Y LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	182
CONCLUSIONES .....	186
REFERENCIAS .....	192
ANEXO I .....	199
ANEXO II .....	203

*Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los  
hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.*

*No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.*

*Paulo Freire*

## DEDICATORIA

A mis padres, quienes a pesar de todas las circunstancias siempre me han motivado a seguir adelante como estudiante y como docente.

A mis profesores, que con profesionalismo y entereza han dedicado su tiempo, esfuerzo y trabajo en mi formación.

A mis estudiantes, de quienes he aprendido más de lo que yo he podido enseñarles.

A Ana, por ser mi compañera incondicional. Estuviste cuando esto era un anhelo y te quedaste a pesar de la distancia.

A todas aquellas personas que conciben a la docencia como un acto de entrega a los otros y que entienden a la educación como el medio para formar a los individuos que van a cambiar el mundo.

## AGRADECIMIENTOS

Desde el momento en el que fuimos aceptados en esta maestría ya tenía en mente a una serie de personas a las que era necesario agradecerles, no por la arrogancia de pensar que el desarrollo de este posgrado se realizaría sin problema, sino más bien por el hecho de que antes de si quiera haber cursado el primer semestre del posgrado ya debía mucho las personas que apoyaron, motivaron y acompañaron esta experiencia.

En primer lugar, a mi querida familia. A mis padres, José Armando y Ma. Guadalupe quienes me acompañaron en todos los sentidos durante este trayecto tan maravilloso. En especial a mi madre por el incondicional apoyo y las palabras de aliento para seguir adelante a pesar de los problemas y momentos de zozobra. A mis hermanas, Karla y Tania, porque siempre me motivaron e impulsaron a seguir desarrollándome académicamente. Sin sus comentarios y ánimos no hubiera podido terminar esta maestría.

A Ana Karen, porque sin tu acompañamiento, motivación y amor nada de esto hubiera sido posible. Gracias por apoyarme, comprenderme y amarme. Son muchos los proyectos en conjunto, pero nunca has dejado de apoyar las aspiraciones individuales. Si tengo tu amor, lo tengo todo.

Al Dr. Sebastián Plá, porque desde que incursioné en la enseñanza de la Historia siempre fue un deseo poder trabajar con usted. No tengo forma de agradecerle el tiempo, y esfuerzo que ha dedicado en mí. Eterna gratitud por compartir su conocimiento y por la motivación a seguir adelante en el ámbito académico.

A la Mtra. Erika Michelle Ordóñez, porque sin sus comentarios, reflexiones, seguimiento y crítica esta investigación no hubiera podido llevarse a cabo. Gracias por el

tiempo y esfuerzo que ofrece a cada una de las tareas que desarrolla dentro de la universidad. Es un ejemplo de dedicación, entrega y profesionalismo.

Al Dr. Carlos Alberto Gutiérrez, porque desde el primer momento de la maestría siempre me motivó a esforzarme en cada curso y seminario. Gracias por los comentarios y acompañamiento en la realización de este proyecto.

A la Dra. Dalia Carolina Argüello Nevado, por sus comentarios y correcciones realizados a mi investigación. Sus reflexiones les dieron un enfoque más valioso a los mínimos aportes que pueda presentar este trabajo. Gracias por la lectura detallada, las recomendaciones y por ser ejemplo para continuar con mi formación académica.

Al Dr. Javier Rafael García García, por las enseñanzas recibidas durante los seminarios de la maestría. Sus comentarios, correcciones y explicaciones forman parte fundamental de este trabajo. Gracias por compartir su conocimiento y por motivarnos para seguir formándome intelectual y académicamente.

A la Mtra. Sandra López, por poner a disposición sus grupos de Educación Media Superior para poder realizar mis prácticas educativas y mi investigación. Como su estudiante siempre le tuve admiración y respeto. Como colega, es un ejemplo de humildad, esfuerzo y amor por la educación.

Al profesor José Cazarez, quien, sin conocerme, me abrió las puertas de Acatlán para poder impartir mis primeros cursos en la educación superior, lo que sin duda me impulsó a estudiar un posgrado en la Universidad Nacional. Los jóvenes de nuestro país necesitan opciones y tú me diste la oportunidad de mi vida. Sin tu apoyo y reconocimiento estos estudios de posgrado y esta tesis no hubieran sido posibles.

A mis profesores del posgrado, de quienes siempre aprendí algo y cuyos comentarios y críticas sirvieron para llevar a buen término esta investigación. Su conocimiento, entrega y ejemplo me motivaron a esforzarme en cada curso de esta maestría.

A mis estudiantes, porque en ustedes encontré la motivación para seguir adelante en los momentos oscuros y de flaqueza. Muchos comentarios construidos en conjunto sobre la historia y su enseñanza forman parte de las reflexiones presentes en esta investigación. Gracias por educarnos en comunidad.



Agradecimiento especial al Seminario Educación y usos públicos de la Historia impartido en el IISUE y organizado por el Dr. Sebastián Plá. Los comentarios, críticas y reflexiones recibidas por los compañeros y profesores enriquecieron de forma fundamental la elaboración de este trabajo de investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, que materializa uno de los principios fundamentales y más valiosos de nuestro país: la educación pública, sin la cual, la gran mayoría de los privilegiados que tenemos acceso a ella no podríamos desarrollarnos académica e intelectualmente. La educación pública se constituye como un derecho por el que tenemos que luchar en cada oportunidad, pero también conlleva la obligación de contribuir con el progreso y dignidad de nuestro pueblo.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia, como campo del conocimiento, se desarrolla en dos grandes planos de acción: por un lado, tenemos la enseñanza de la historia como práctica educativa, centrada en los procesos de enseñanza – aprendizaje y por el otro, se constituye como una práctica de investigación que estudia la naturaleza de la enseñanza y los usos públicos de la historia en sus múltiples dimensiones. Ambos planos se complementan y relacionan de tal forma que constituyen un área del conocimiento específica ubicada entre la disciplina histórica y la pedagogía, sin ser completamente parte de ellas, se ve influenciada tanto por la teoría y filosofía de la historia, el conocimiento histórico y la teoría pedagógica, sus modelos didácticos y sus enfoques políticos, los cuales se concatenan para dar estructura y delimitar a la enseñanza de la historia.

En ese sentido, lo que ocurre dentro de la enseñanza de la historia como práctica educativa, permite problematizar y plantear diversas líneas de investigación sobre los componentes que la integran y los ejes que la estructuran, las que, a su vez, inciden en la configuración de nuevas dinámicas y propuestas para los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia. Es decir, práctica e investigación se constituyen como las dos partes fundamentales de la enseñanza de la historia.

La estructura tradicional, por llamarle de alguna manera, que mantienen los proyectos de investigación planteados en MADEMS se configuran a partir de valiosas propuestas educativas, ya sea mediante la utilización de recursos didácticos como: el cine, la música, fuentes primarias, arte etc., o el diseño de estrategias didácticas centradas en lograr objetivos específicos tales como: el desarrollo del pensamiento histórico, empatía histórica, habilidades analíticas, crítica de fuentes, interpretación histórica y demás habilidades necesarias para comprender el presente a través del pasado. Por lo tanto, podemos sostener

que la mayoría de estos proyectos se pueden ubicar en el plano de acción de la enseñanza de la historia como práctica didáctica.

En un principio, nuestra propuesta de investigación se planteó siguiendo esta misma tendencia, al establecer una propuesta de estrategia didáctica centrada en el análisis y reflexión en torno a diversos discursos históricos sobre la Conquista de México con el objetivo de desarrollar habilidades propias del pensamiento histórico, sin embargo a partir de este planteamiento surgió el interés por examinar la comprensión de los contenidos históricos por parte de los estudiantes realizando un análisis de sus discursos sobre el pasado. Como puede apreciarse en el planteamiento anterior, la propuesta inicial de investigación abarcaba, por lo menos, dos líneas de análisis: por un lado, el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica y por otro, el análisis, codificación e interpretación de los discursos históricos estudiantiles. Conforme se fue desarrollando el proyecto, tanto el estudio teórico conceptual como la práctica docente, se decidió que el proyecto se centrara únicamente en el análisis de los discursos históricos estudiantiles.

En este sentido, podemos determinar que la investigación se perfiló hacia el plano de acción de la enseñanza de la historia que tiene como objetivo analizar las diversas configuraciones y dinámicas presentes dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia en la Educación Media Superior

La investigación en torno a la enseñanza de la historia podría considerarse, para el contexto de nuestro país, un campo del conocimiento relativamente joven. Si bien podemos encontrar los primeros debates sobre cómo y para qué enseñar historia desde consumada la Independencia; los primeros proyectos educativos con una visión nacional con la reforma educativa de 1833, pero, sobre todo, con la reforma educativa de 1843 promovida por Manuel Baranda la cual resulta fundamental para los estudios preparatorios y superiores; y propuestas surgidas desde la pedagogía durante la segunda mitad del siglo XIX, con propuestas de profesores como Carlos A. Carrillo, Enrique Laubcher y Enrique Rébsamen, este último a través de su *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas*, éstos todavía podrían considerarse esfuerzos aislados insertos en una dinámica de entendimiento general de la educación.

La indagación sobre la complejidad del proceso de formación en historia, así como la creación de propuestas para la mejora de su enseñanza aparecieron, en mayor medida, a finales de los años ochenta y principios de la década de los noventa del siglo XX, donde el “campo de investigación sobre enseñanza de la historia nació empalmado y al cobijo del campo propiamente historiográfico de la historia de la educación” (Latapí, 2014, p. 29). Aunque la determinación de este campo de estudio es considerablemente reciente, podemos encontrar un gran número de trabajos relacionados a los diferentes ámbitos, elementos, y, sobre todo, propuestas didácticas para la enseñanza de la historia

Algo innegable es que la investigación en torno a la enseñanza de la historia se ha ampliado y diversificado de tal modo que se ha constituido como un complejo campo del conocimiento. Por lo anterior, debemos considerar que la investigación en enseñanza de la historia necesita una delimitación de tipo teórica que, de acuerdo con Sebastián Plá (2014), puede desarrollarse en al menos en dos aspectos: “por un lado, se encuentra el tipo de conocimiento histórico al que pertenece, por otro, a las características de la producción de un conocimiento histórico dentro de la institución escolar” (p.485).

En este sentido, esta investigación pretende contribuir en el segundo ámbito, al enfocarse en la estructura de los discursos históricos en el contexto escolar se está tratando de entender las características particulares de la construcción, análisis e interpretación que los estudiantes de Educación Media Superior dan al conocimiento sobre el pasado dentro de la escuela. Lo anterior resulta imprescindible para plantear propuestas centradas en las configuraciones del contexto de los estudiantes.

El objetivo general es analizar los diversos componentes que estructuran la construcción de los discursos históricos escolares en los estudiantes de Educación Media Superior.

De forma particular, se pretende identificar, describir y reflexionar sobre dichas características con el interés en futuras intervenciones e investigaciones pedagógicas para la enseñanza de la historia. En consecuencia, las preguntas de investigación que guiaron el desarrollo de este proyecto son: ¿cuáles son las categorías presentes en la construcción de un discurso histórico por parte de los estudiantes de Educación Media Superior? ¿de qué forma repercuten estos rubros en la interpretación y significación que hacen los estudiantes del

conocimiento histórico? Y, de forma general, ¿cuáles son las potencialidades de reflexionar sobre las construcciones de discursos históricos dentro del contexto escolar para la investigación e intervención en enseñanza de la historia?

Para poder responder estas interrogantes se utilizó una secuencia didáctica como herramienta de investigación que cumplió dos funciones principales: 1) ser un instrumento del proceso de enseñanza – aprendizaje, inserto en un plan de estudios de una institución de Educación Media Superior y; 2) ser una herramienta de investigación que nos aportó información sobre la interacción y asimilación de la historia por parte de estudiantes de este nivel educativo. Esta secuencia se aplicó en dos momentos: la primera como prueba piloto, la cual sirvió para comenzar a construir una matriz de investigación donde se obtuvieron una serie de categorías y rubros presentes en los discursos históricos escolares; la segunda constituyó nuevamente una intervención didáctica pero centrada en el desarrollo, problematización e interpretación de las categorías y rubros del marco de investigación.

La estructura de este trabajo consta de cinco capítulos. En el primero se aborda, desde una perspectiva teórica, la dinámica de construcción del conocimiento histórico, los discursos históricos producidos desde la disciplina histórica y en la enseñanza de la historia, así como la constitución de la categoría de discurso histórico estudiantil como un problema de investigación.

En el segundo capítulo se presenta la secuencia didáctica como herramienta de investigación y su metodología de análisis. Se expone el modelo pedagógico a partir del cual se construyó la intervención educativa y el cuerpo metodológico con el que se ha realizado el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de ella.

En el tercer capítulo se presentan, desarrollan e interpretan las categorías de nuestro instrumento y, además, se explican a partir de la intervención didáctica. En su único apartado se explica cada uno de los componentes de los discursos históricos escolares ubicados dentro de la matriz de análisis para con ello hacer comprensible la estructura y configuración de los discursos históricos estudiantiles.

En el cuarto se realiza una revisión y reflexión sobre la forma de trabajar los discursos históricos por parte de los estudiantes de Educación Media Superior y sus implicaciones en

la forma de analizar y significar la Conquista de México. Se analiza la forma en la que los estudiantes aprenden sobre la Conquista a través de los diferentes discursos históricos presentados en la secuencia didáctica, aunado a ello se analiza la forma en la que los estudiantes trabajan la autoría de las ideas y el manejo de la información dentro de los mismos discursos.

El quinto y último capítulo se dedica a organizar las características de los discursos históricos. En el primer apartado se presenta una clasificación de los discursos históricos estudiantiles con la se establecen dos formas de construcciones discursivas. En el segundo apartado se hace una vinculación de este marco explicativo con diversos enfoques en torno a la enseñanza de la historia, tratando de mostrar las potencialidades reales para con la didáctica de la historia y, por último, ese mismo apartado, vincula el marco explicativo sobre los discursos históricos escolares con otras líneas de investigación de acuerdo con las deficiencias encontradas o ámbitos que deben desarrollarse de forma específica.

## CAPÍTULO I

### LOS DISCURSOS HISTÓRICOS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La enseñanza de la historia se ha constituido como un campo del conocimiento multidisciplinario donde convergen, no únicamente la historia y la pedagogía, sino también una serie de factores que limitan y circunscriben su desarrollo. Si pensamos en la enseñanza de la historia como un sistema de conocimiento tenemos que entender que su objeto de estudio se determina tanto por el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia, como por todo un régimen de saberes originados por los usos públicos del conocimiento histórico y, además, por dinámicas de interacción social en múltiples dimensiones. Tales condiciones advierten que la enseñanza de la historia tiene diversos planos de desarrollo de las cuales el espacio de mayor organización y estructura para el desenvolvimiento de esta práctica es la enseñanza de la historia escolar en sus distintos niveles educativos esto como consecuencia del largo proceso de institucionalización que ha sufrido,

Cuando hacemos referencia a un proceso de educación institucionalizado debemos ser conscientes que tales prácticas se transforman, no solamente porque la sociedad en la que se inscribe cambia, sino, además, se modifican en la medida que las disciplinas que se concatenan para su existencia se modifican empírica y epistemológicamente. Por lo tanto, para realizar un análisis sobre las prácticas en torno a la enseñanza de la historia tienen que tomarse en cuenta, al menos tres elementos específicos: la disciplina histórica, como productora y reguladora del conocimiento estudiado; las prácticas educativas, como método y modelo del proceso de enseñanza - aprendizaje; y las circunstancias contextuales en las que se desarrolla dicha experiencia, como límite socio – cultural de la relación entre el conocimiento y la enseñanza - aprendizaje.

En otras palabras, se debe tener consciencia de las dimensiones disciplinares, escolares y contextuales que conforman el desarrollo de la enseñanza de la historia como práctica social y como campo del conocimiento. Nuestra investigación tiene el objetivo de

analizar cómo los estudiantes aprehenden y le dan sentido al conocimiento histórico, por lo que es necesario visualizar cómo se configura este proceso desde un enfoque multidisciplinario para poder desmenuzar las características de los discursos históricos estudiantiles.

Por eso, el objetivo de este capítulo es presentar una serie de reflexiones en torno a la naturaleza del conocimiento histórico y su vinculación social, así como examinar, desde una perspectiva teórica, la enseñanza de la historia como práctica educativa. Esto es importante si pretendemos plantear a los discursos históricos estudiantiles como un problema de investigación que se ve influenciado tanto por las condiciones estructurantes de la disciplina histórica como por las características de la enseñanza de la historia en aula.

## 1. LA HISTORIA<sup>1</sup> Y SU DISCURSO

La disciplina histórica tiene como tarea fundamental reconstruir el pasado para entenderlo y explicarlo sin haber sido testigo de ello. En ella el pasado se convierte en un horizonte que hay que descubrir, cuestionar y entender. De acuerdo con François Hartog (2007), la forma de realizar dicha tarea, así como la significación y repercusión social asignada a ésta se ha transformado, delimitado y configurado conforme cambian los regímenes de historicidad.

Cuando hablamos de la disciplina histórica, indudablemente tenemos que hablar del historiador, porque es precisamente éste quien materializa, a través de su obra, los componentes epistemológicos, culturales, políticos y sociales del lugar desde el que se hace historia.

El quehacer del historiador, como el de cualquier intelectual cuya disciplina ha pasado por un proceso de consolidación científica y académica, se ve determinado por una serie de características que legitiman su producción. A pesar del debate sobre la condición científica o no de la tarea de la historia, el conocimiento histórico tiene una repercusión y una función social.

En este sentido, ¿cómo entender la tarea del historiador o la historiadora? ¿cuáles son sus condiciones de trabajo? ¿qué hace cuándo hace historia?

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante cuando se hable de historia en minúsculas se hará referencia a la disciplina histórica. Para entender el devenir histórico, objeto de estudio de esta disciplina, se utilizará Historia con mayúscula.



Para poder reflexionar en torno a estas interrogantes tenemos que pensar en las características teóricas y metodológicas con las que se construyen los análisis históricos. Si pensamos en el historiador como un intelectual, tenemos que considerar que el método utilizado para cuestionar, analizar, entender y, en consecuencia, reconstruir el pasado se ve condicionado por la temporalidad histórica en el que se inscribe el propio investigador, la cual influye en la forma de apreciar su objeto de estudio y configura el lugar específico desde el que parte su re – construcción del pasado. Es decir, el quehacer historiográfico, como acción social, surge, se delimita y se construye desde las condiciones sociales que forman parte de su objeto de estudio.

Señalar tales circunstancias permite comprender tres cuestiones fundamentales en torno a la historia y al historiador: a) concebir a la historia como una disciplina cuyo resultado/producto es un discurso; b) comprender que cada discurso histórico producido por el historiador cuenta, a su vez, con una historicidad, la cual es necesario tomar en cuenta para ubicar las operaciones y funcionamientos particulares de cada momento y c) plantear la singularidad de cada análisis permite entender la imposibilidad de una sistematización totalizante por lo que es fundamental plantear una pluralidad de procedimientos científicos, de funciones sociales y de convicciones (De Certeau, 2006, pp. 34 – 35).

A partir de lo anterior es importante poner de relieve que dichas condiciones imponen al historiador una serie de “obligaciones” dirigidas a consolidar, eso que Bloch (2004) llamó, la legitimidad de la historia, las cuales van desde una responsabilidad sobre la forma de estudiar el pasado hasta la función social de dicha tarea. Tales responsabilidades no giran únicamente en torno a cuestiones intelectuales, metódicas, sino también sociales. Si sostenemos que “la historia se hace en el presente; toda historia es contemporánea, [...] aún más, la única historia falseable es la del presente” (Hartog, 2007, p.13) entonces resulta necesario reflexionar, en primer lugar, cómo se da la relación entre el historiador y su objeto de estudio y, después, entender cuáles serían las características de los discursos históricos teniendo en cuenta esos elementos.

Ya se ha mencionado que el historiador cumple la función de reconstruir acontecimientos, procesos o fenómenos del pasado. Sin embargo, la forma en la que se da esta actividad racional cambia conforme lo hace también la forma de cuestionar a ese pasado. En este sentido, la disciplina histórica, y el historiador, se encargaron en el inicio de su

profesionalización “del pasado de la nación, luego de la sociedad, [y más recientemente] se ha vuelto recolectora de huellas y descifradora de archivos” (Hartog, 2007, p.13).

Tal característica se da en el entendido de que “el historiador es el hombre que reúne, no tanto hechos, sino significantes” (De Certeau, 2006, p. 58), es decir, cuando el historiador cuestiona el pasado lo hace desde una posición presente, la cual posee a su vez una serie de características que delimitan y localizan, hasta cierto punto, la forma en la que se significa y, por lo tanto, comprende el pasado.

La explicación de tal condición es desarrollada por De Certeau a través de herramienta heurística denominada “Operación historiográfica”, la cual “se refiere a la combinación de un lugar social, de prácticas ‘científicas’ y de una escritura” (2006, p. 68) determinantes en la forma de estudiar e interpretar dicho pasado. La evaluación de estas características previas permitirá visualizar la estructura que organiza tanto la reflexión, como la producción del historiador.

Las operaciones intelectuales de la disciplina con la que el historiador reflexiona sobre el pasado, esas que le permite hacer inteligible lo que se estudia, son problematizadas por Collingwood de la siguiente manera:

La actividad racional que los historiadores tienen que estudiar nunca está libre de compulsión: la compulsión a enfrentarse a lo hechos de su propia situación. Mientras más racional es, más completamente sufre esta compulsión. Ser racional es pensar y para un hombre que se propone actuar lo importante es pensar acerca de la situación en que se encuentra. Con respecto a esta situación no es libre. La situación es la que es y ni él ni nadie puede cambiarla (2017, p. 404).

Estas singularidades del ejercicio historiográfico, compulsión como las llama Collingwood (2017), se relaciona con un lugar de producción configurado socioeconómica, política y culturalmente. “En función de este lugar los métodos se establecen, una topografía se precisa y los expedientes de las cuestiones que vamos preguntar a los documentos se organizan” (De Certeau, 2006, p. 69). Es decir, se debe reconocer que el lugar, intelectual y socio – cultural, desde el que se investiga impone, de forma implícita y subjetiva, la posición heurística del historiador frente a su objeto de estudio. Aunque, como lo veremos más adelante, no se trata de cualquier subjetividad, sino de la subjetividad del historiador.

Por otro lado, una vez planteada la necesidad de ubicar el lugar de producción surge una nueva tarea: entender de qué forma este lugar repercute en la práctica de la disciplina. Con la intención de dar respuesta a tal cuestión, De Certeau explica que:

El lugar que se concede a la técnica coloca a la historia del lado de la literatura o de lado de la ciencia. Si es verdad que la organización de la historia se refiere a un lugar y a un tiempo, esto se debe a sus técnicas de producción. Hablando en general, cada sociedad se piensa “históricamente” con los instrumentos que le son propios (2006, p. 82).

Es decir, la práctica de la historia ve supeditado su método histórico, entendido éste como la problematización, interrogación, búsqueda de fuentes, análisis e interpretación, a partir de la “imposición” de reglas y marcos específicos de operación por parte del espacio/lugar de producción.

La configuración de la operación historiográfica inevitablemente influye en el resultado de la tarea de la disciplina, es decir, el discurso. Éste se concibe como el producto de ejercicio intelectual del historiador, supeditado por su lugar social y por la práctica, constituida por una serie de técnicas heurística y hermenéuticas organizadas a través de un método determinado. El discurso histórico como producto de la historia es comprendido por De Certeau a través de una serie de signos escriturísticos con los que el historiador valida y presenta su investigación.

Sin embargo, más que centrarnos en condiciones específicas de la escritura, consideramos de mayor pertinencia para esta investigación revisar a otros teóricos de la historia con el propósito de analizar ciertos elementos del discurso histórico centrados en presentación del mismo.

Desde una perspectiva muy específica, existe una diferencia entre narración y discurso, la cual se basa, de acuerdo con el planteamiento de White, en:

Un análisis de las características gramaticales de ambas modalidades de discurso en las que la “objetividad” de uno y la “subjetividad” del otro se definen principalmente por un “orden de criterios lingüístico”. La “subjetividad” del discurso viene dada por la presencia, explícita o implícita, de un “yo” que puede definirse “sólo como la persona que mantiene el discurso”. Por contrapartida, la “objetividad de la narrativa se define por la ausencia de toda referencia al narrador” (White, 1992, p. 19).

Aunque sea una narrativa o un discurso, el conocimiento histórico, como ya se ha comentado, está determinado por una naturaleza que es urgente explicitar durante el análisis de las obras historiográficas y “ponerla en juego” dentro de los usos públicos de la historia.

Se parte de la idea de que cualquier discurso histórico presenta un cierto tipo de objetividad. En un sentido epistemológico, tal y como lo plantea Ricoeur, debemos entender objetividad como aquello que “el pensamiento metódico ha elaborado, ordenado, comprendido y lo que de este modo se puede hacer comprender” (Ricoeur, 1990, p. 23). Esta es una de las características fundamentales para que la academia y el gremio de historiadores reconozcan y validen cualquier producción historiográfica nueva.

A pesar de que la objetividad es un pilar importante dentro del quehacer de cualquier intelectual, se espera del historiador “cierta calidad de subjetividad, no ya una subjetividad cualquiera, sino una subjetividad que sea precisamente adecuada a la objetividad que conviene a la historia. Se trata por tanto de una subjetividad implicada por la objetividad esperada” (Ricoeur, 1990, p. 24). Es decir, como lo han planteado diversos autores, (Carr 1961; De Certeau, 2006) el historiador, como sujeto social, ve determinada su práctica, pensamiento y obra por los marcos epistemológicos de su tiempo, así pues, los intereses, perspectivas, preocupaciones, ideologías y cultura influyen de manera directa o indirecta en la labor del historiador.

Ricoeur escribe, retomando la obra de Marc Bloch, que es reconocible como el historiador francés otorgó la categoría de análisis, en vez de síntesis, para designar la actividad del investigador de la historia. “Tiene razón mil veces al negar que la tarea del historiador sea la de restituir las cosas ‘tal como sucedieron’. La historia no pretende hacer revivir, sino re-componer, reconstruir, o sea, componer y construir un encadenamiento retrospectivo”. (Ricoeur, 1990, p. 25). Esto es fundamental porque, en gran medida, la reconstrucción de esa realidad social, presentada a través de un discurso, estará determinada por una serie de características epistemológicas muy claras, entre ellas la subjetividad, la examinación explicativa, la narrativa y la interpretación.

En este sentido, Ricoeur nos dice que “si hay un problema propio del historiador, esto se debe a ciertas características de la objetividad [...] que hacen de la objetividad histórica una objetividad incompleta en comparación con la que se consigue, o al menos se acaricia, en las demás ciencias. (Ricoeur, 1990, p. 27). Es decir, no podemos plantear que la historia

exponga una objetividad de ciencias nomotéticas a través de sus producciones, en cambio es necesario expresar que en las construcciones históricas existe un grado de subjetividad explícita e implícita en la forma de explicar y significar el pasado. En este sentido Ricoeur explica que

La subjetividad puesta en obra no es una subjetividad cualquiera, sino precisamente la subjetividad del historiador: el juicio de importancia, -el conjunto de esquemas de causalidad, el traslado a otro presente imaginado -la simpatía por otros hombres, por otros valores-, y finalmente esa capacidad de encontrarse con alguien de otra época, todo esto confiere a la subjetividad del historiador una riqueza mayor de armonías que las que encierra por ejemplo la subjetividad del físico (Ricoeur, 1990, p. 31).

Tal subjetividad, a diferencia de los elementos propios de la operación historiográfica que resultan estar implícitos dentro del ejercicio intelectual del historiador, tiene la posibilidad de ser percibida dentro del discurso histórico y por lo tanto con ella se abre la disponibilidad de utilizar el conocimiento histórico con fines específicos, por lo que consideramos que dicha subjetividad debe ser presentada explícitamente cuando se analiza obras concebidas desde la historiografía, pero ¿cómo podemos apreciar esta subjetividad dentro de los discursos históricos?

Si bien, esta característica determina la labor del historiador desde el planteamiento de su problema u objeto de estudio, pasando por la selección y crítica de sus fuentes de información y hasta en la escritura de la obra, es, precisamente, en el producto final dónde podemos realizar el análisis de las subjetividades. “La historia del historiador es una obra escrita o enseñada que, como toda obra escrita o enseñada, sólo se acaba en el lector, en el alumno, en el público” (Ricoeur, 1990, p. 33). Hasta que la historia, es presentada como un discurso, es cuando la subjetividad del historiador se convierte en una variable relevante para el uso público de la historia, porque dicha subjetividad será utilizada, ya sea por un político, un profesor, un estudiante, o simplemente por un lector para concebir, reforzar o modificar su comprensión y significación de un proceso histórico particular.

En este punto surge una interrogante importante: ¿en algún momento se puede hablar de una Historia con un grado menor de subjetividad? En torno a esto Barthes nos explica que “para que la Historia no tenga significado es necesario que el discurso se limite a una pura serie de anotaciones sin estructura: es el caso de las cronologías y de los anales (en el sentido

puro del *término*)” (1994, p. 173). Sin embargo, el conocimiento histórico enfocado únicamente a cuestiones cronológicas o a la enumeración de una serie de hechos no podría considerarse historia en un sentido epistemológico, debido a que la enunciación puntual de hechos no constituye un análisis de la realidad social ni está supeditado por los elementos de la operación historiográfica antes expuestos.

Por tal motivo es necesario reparar en la naturaleza del discurso histórico, las formas en las que se presenta y, en consecuencia, la manera de hacerlo asequible a una dinámica escolar.

Para abordar el sentido de los discursos retomaremos la obra de White (1992) y Barthes (1994), quienes presentan un análisis sobre los componentes de la producción del historiador.

Es pertinente sostener que “la narrativa sólo se problematiza cuando deseamos dar a los acontecimientos reales la forma de un relato. Precisamente porque los acontecimientos reales no se presentan como relatos resulta tan difícil su *narrativización*”. (White, 1992, p. 20). Es decir, únicamente hasta que se estructura un discurso en torno a procesos históricos, y en consecuencia se les dota de una explicación y se les adhiere una significación histórica, entran en juego los componentes subjetivos y lingüísticos. Los significados del discurso histórico, desde el punto de vista de la lingüística, pueden entenderse a partir de dos niveles diferentes. El primero, explica Barthes es el que hace referencia a la característica interna de la enunciación:

Este nivel retiene todo el sentido que el historiador concede voluntariamente a los hechos que relaciona; de este tipo pueden ser las “lecciones”, morales o políticas, que el narrador extrae de determinados episodios [...] Si la “lección” es continua, se alcanza un segundo nivel, el del significado trascendente a todo el discurso histórico, transmitido por la temática del historiador, que, de este modo, tenemos derecho a identificar como la forma del significado (Barthes, 1994, pp. 173 - 174).

Es decir, dentro del discurso del historiador estarán presentes una serie de enfoques específicos y elementos puestos en relieve con los que el historiador significará e interpretará dichos acontecimientos. Tales condiciones se evidencian tanto en la construcción de los procesos sociales, la selección de una serie de hechos y en la forma en la que organiza y

presenta el análisis. En este sentido, en el discurso histórico, “el proceso de significación intenta siempre ‘llenar’ de sentido la Historia: el historiador recopila menos hechos que significantes y los relaciona, es decir, los organiza con el fin de establecer un sentido positivo y llenar así el vacío de la pura serie”. (Barthes, 1994, p. 174). De acuerdo con lo anterior, no podemos encontrar un discurso histórico, producto del lugar y la técnica del historiador, que carezca de sentido y, en consecuencia, que no tome una postura frente a la realidad social. Barthes explica que:

Por su propia estructura y sin tener necesidad de invocar la sustancia del contenido, el discurso histórico es esencialmente elaboración ideológica, o, para ser más precisos, imaginario, si entendemos por imaginario el lenguaje gracias al cual el enunciante de un discurso (entidad puramente lingüística) “rellena” el sujeto de la enunciación (entidad psicológica o ideológica) (Barthes, 1994, p. 174).

Si bien existe un debate teórico metodológico en torno a estos postulados, la realidad es que el discurso histórico dentro de los usos públicos que se le dan a la Historia, uno de ellos las prácticas educativas concretas, resaltan los significantes y las interpretaciones expresadas por el historiador. En este sentido, nos parece relevante cuestionar “si la historia se produce desde un lugar social y su forma escriturística es inexorablemente una narración, “¿se puede alguna vez narrar sin moralizar?”(Plá, 2005, p. 65). Retomando el pensamiento de White, el investigador Plá responde que:

Es imposible, porque el acto de concluir, de poner fin dentro de una narración a una serie de acontecimientos que en la realidad no tienen conclusión alguna, es un acto de dar significado a partir de una cultura y unos intereses particulares: “la narrativa no es una forma discursiva neutra que pueda o no utilizarse para representar los acontecimientos reales en calidad de procesos de desarrollo; es más bien una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas” (White, citado por Plá, 2005, p. 65).

En este sentido, surge una interrogante fundamental para entender los discursos históricos: ¿cuál es la función social de la historia? Hartog presenta una respuesta a esta interrogante centrándose en la labor del investigador de esta disciplina: “¿cuál puede ser la

tarea del historiador (incluso su responsabilidad), si no la de poner el presente en perspectiva? Por los conocimientos que aporta, su trabajo apunta a reunir más de inteligibilidad y lucidez, al hacer de la historia un ejercicio crítico” (2007, p.14).

Como se ha analizado, las características propias y el sentido de la disciplina histórica poseen una naturaleza subjetiva que le asigna, en gran medida, una fragilidad epistemológica frente a otras disciplinas en lo que respecta a la presentación o utilización sesgada del conocimiento, a pesar de que se rige por un método y una serie de herramientas que validan sus producciones académicas. Como cualquier otra disciplina intelectual, el quehacer histórico llevado a un contexto de difusión o educativo debe de trabajar de manera explícita dicha naturaleza. Si el quehacer histórico, en general, y las producciones historiográficas, en lo particular, presentan estas condiciones, entonces, ¿cuál es la repercusión social de los discursos históricos? Y, ¿de qué forma se han utilizado las producciones historiográficas en los diversos ámbitos de la configuración socio - política?

El siguiente apartado tiene el objetivo de reflexionar desde una perspectiva general las implicaciones sociales de los discursos históricos: su relevancia y utilidad pública.

## 1.1 LA HISTORIA Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL

Son muchos los intelectuales, no solamente historiadores, que en diversos momentos (Pereyra, et al. 1980; Florescano, 1999; Fontana 2004; Páges, 2011), que han abogado por la importancia de asignaturas relacionadas con el análisis de realidad social. Ya sea la historia, la sociología, la filosofía, la economía o la antropología, todas las disciplinas sociales han librado una serie de “batallas”, algunas más complejas que otras, por abrirse espacios dentro de los diferentes espacios de discusión pública: desde hace un par de décadas las academias de Ciencias Sociales han realizado diversos esfuerzos por mantener las áreas del conocimiento dentro de los planes de estudios de educación básica. Dichas dificultades se han acentuado sobre todo en nuestro presente, donde la realidad social se enmarca dentro de globalización neoliberal que modifica e influye los diversos ámbitos de la vida individual y social, y cuya racionalidad impone un enfoque economicista utilitario en los planes y programas de estudio despreciando todo aquello que no se inserte en su óptica de producción.



De forma específica, si intentamos entender el proceso de incorporación de la asignatura de historia dentro del sistema educativo mexicano, así como los objetivos que se plantean en torno a ésta, debemos concebir dicho proceso desde un enfoque extenso de larga duración, el cual se ha desarrollado en diferentes etapas históricas muy vinculadas a los avatares políticos de la conformación del Estado mexicano (Arce, 2009; Gutiérrez, 2016). Cada época le ha concedido una función distinta al conocimiento histórico y, en torno a ello, se han determinado una serie de objetivos que debe cumplir su enseñanza. En este sentido, consideramos necesario plantear de forma personal una idea sobre la utilidad y la función social de la historia y del conocimiento histórico de acuerdo a las circunstancias de nuestra actualidad. Para tal cuestión se ha realizado una breve revisión de diversos teóricos de la historia sobre el rol social del conocimiento histórico y, aunque existen diferentes enfoques, podemos apreciar un consenso el cual puede ser representado a partir del pensamiento de Collingwood, quien nos dice lo siguiente:

[La historia contribuye] para el autoconocimiento humano. [...] Conocerse a sí mismo significa conocer lo que se puede hacer, y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho. El valor de la historia, por consiguiente, consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que es el hombre (2017, pp.69-70).

En otras palabras, Collingwood reconoce que el conocimiento histórico nos permite comprender las diferentes estructuras que integran a la sociedad, pero no en el sentido de la historia como *Magistra vitae* presente en algunos paradigmas del pensamiento occidental desde el siglo XVIII y hasta el periodo decimonónico (Koselleck, 1993) sino más bien con la postura de que “si las nuevas generaciones están obligadas a conocer el presente es conveniente que lo hagan a partir del pasado que ha construido ese presente” (Florescano, 1999, p. 3). Si asumimos que la forma institucionalizada de difusión y transmisión del conocimiento histórico es a través de los procesos educativos en sus diferentes planos de acción entonces tenemos que tener en cuenta una serie de problemáticas, debido a que una evaluación rápida a la práctica educativa expondría cómo la enseñanza de la historia, en diversos casos, no está teniendo una repercusión adecuada en la formación de los estudiantes: tal como lo muestran diversas investigaciones en lo que refiere tanto a las concepciones de

los estudiantes (Barton 2010) como en la vinculación con problemáticas actuales (Casal, 2010; Rubio 2010).

Ante esta situación es necesario plantear una serie de interrogantes para entender cómo se lleva a cabo la enseñanza de la historia y, así, poder vincular dichas cuestiones con la configuración y estructura de los discursos históricos escolares.

Frente a este escenario problemático se pretende reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿en qué elementos se centra la función social de la historia dentro del contexto educativo? ¿las problemáticas de la enseñanza de la historia son cuestión únicamente de la didáctica o es necesario reflexionar desde una visión más amplia tomando en cuenta la naturaleza misma de la historia y la naturaleza de la asignatura? ¿de qué forma se presenta la historia como conocimiento escolar?

A lo largo de los siguientes apartados se intentará responder estas interrogantes. Desde un punto de vista crítico entendemos que para contestar la primera cuestión se tendría que realizar todo un análisis socio – histórico que explique cómo se ha ido constituyendo y distribuyendo el conocimiento histórico dentro del sistema escolar en México, ejemplo de este tipo de análisis lo podemos encontrar en los trabajos de Cuesta (2002a, 2002b) para el contexto español y Vázquez (1970) y Gutiérrez (2016) para el contexto mexicano, sin embargo, para este apartado nos basta con reflexionar sobre el uso público que se le ha dado a la historia.

En primer lugar, es importante reconocer que la Historia “es la materia prima de la que se nutren las ideologías nacionalistas, étnicas y fundamentalistas [...]. El pasado es un factor esencial –quizá el factor más esencial- de dichas ideologías. Y cuándo no hay uno que resulte adecuado, siempre es posible inventarlo” (Hobsbawm, 2002, p. 17). Ya sea a partir del discurso del historiador que investiga y escribe, por el profesor de historia que selecciona y enseña o por la intencionalidad del contexto cultural que discrimina y reproduce cierto tipo de conocimiento en particular, los diferentes tipos de Historia que podemos encontrar van generando ciertas zonas de influencia epistémica en la que los estudiantes, y la sociedad en general, se ven inmersos, las cuales contribuyen con el sentido de pertenencia y, hasta cierto punto, con la forma en la que comprenden la realidad social que los rodea.

En este sentido, podemos sostener que la Historia tiene una repercusión directa en la definición de la memoria colectiva y, en consecuencia, en la formación de una conciencia

histórica (Rüsen, 1992) y, por lo tanto, el conocimiento histórico toma relevancia para la formación de la ciudadanía como experiencia individual y de la sociedad en general. Es interesante resaltar que la difusión del conocimiento histórico en muchos momentos se da “de manera asistemática, pero muy eficaz, de los políticos, de los ‘tertulianos’ de la radio y la televisión, de las celebraciones conmemorativas (el tono y sentido de las cuales viene determinado, en última instancia, por la institución que las paga) o incluso de las películas”. (Fontana, 2004, p. 16). La Historia, como saber, no es algo exclusivo de los historiadores y sus producciones, ni mucho menos de los profesores de historia, aunque la enseñanza institucionalizada sea una de las vías principales de difusión de conocimiento, la sociedad retoma discursos históricos de múltiples fuentes.

Como podemos analizar, la historia tiene una utilidad pública dentro del complejo entramado de relaciones que constituye la realidad social. Ella está determinada por múltiples factores e intereses por lo que su difusión pública no se reduce al contexto escolar. Pese a ello es necesario aclarar que:

Empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos “su” definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia. Orwell ya había dicho, en su visión de un mundo totalitario, que “quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado” (Fontana, 2004, p. 17).

Desde la perspectiva de esta investigación necesario que los jóvenes reflexionen sobre los usos públicos de la historia, así como también sobre el sentido que se le da a este conocimiento, esto debido a que las diversas intencionalidades del discurso histórico “acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que le han sido designados como enemigos de esos valores”. (Fontana, 2004, p. 17). La imposición de contenidos, la designación de textos y los intereses creados en torno a la Historia, tal y como lo evidencian la serie de materiales didácticos creados por la Comisión Organizadora de la

Commemoración del Bicentenario del inicio del movimiento de Independencia Nacional y del Centenario del inicio de la Revolución Mexicana o las diferentes referencias históricas realizadas por el presidente Andrés Manuel López Obrador en diferentes momentos de su administración deben ser analizados dentro de las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la historia ello con el propósito de cumplir con los objetivos esperados a partir de la función social de la historia planteada por Collingwood.

Como se visualizó en la primera parte de este apartado, y a manera de cierre de esta primera parte del capítulo, la disciplina histórica como productora de discursos históricos tiene una naturaleza hermenéutica y discursiva la cual, a través de una transposición pública, provoca que dichos conocimientos sean presentados de múltiples formas de acuerdo a una serie de interés de programas políticos, económicos, culturales y hasta académicos, en algunos casos con más rigor intelectual y en otros con una mayor ambigüedad. Por tal motivo en el siguiente apartado pretendemos centrarnos en las características específicas de los discursos históricos escolares, analizar de qué forma se presentan los discursos históricos como conocimiento escolar en un contexto institucionalizado.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

Como se comentó al inicio de esta investigación la enseñanza de la historia es un campo del conocimiento constituido por dos planos de acción: por un lado, la intervención educativa a través del aprendizaje y enseñanza de la historia, y, en segundo lugar, la investigación en torno a este proceso educativo. Ambos enfoques se entrelazan para proporcionar una serie de elementos que permitan entender la lógica propia y las características particulares de la enseñanza de la historia. A lo largo de este apartado se reflexionará sobre la introducción de la clase de historia como asignatura escolar para entender las límites e implicaciones propias de los discursos históricos en el contexto escolar.

En un principio se puede sostener que la enseñanza de la historia en aula tiene límites muy claros: el sistema educativo escolar, planes y programas de estudio, el contexto socio – cultural en el que desarrolla la enseñanza y la formación del profesorado. Estos ámbitos muchas veces entran en conflicto, porque, al menos para las circunstancias de nuestro país, todavía no se ha llegado a un consenso general sobre ¿para qué enseñar historia? El debate

en torno a esta interrogante ha sido objeto de muchas discusiones en las que, “el campo de batalla desborda el aula, la didáctica, y los diseños programáticos y curriculares para escaparse de la escuela y deslizarse hacia los usos políticos y públicos de la Historia” (Plá y Pérez, 2013, p. 28).

La estructura educativa es piramidal y como se ha manifestado en las últimas reformas educativas de nuestro país, la del 2013 y la del 2019, los profesores y estudiantes, pilares fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje, quedan relegados a ser meros ejecutores de las modificaciones curriculares. Como ocurrió con la propuesta de centrar la enseñanza de la historia en los mecánicos didácticos llamados Unidad de Construcción de Aprendizaje (UCA)<sup>2</sup>, que el modelo educativo 2018 proponía para ser puestos en práctica por los profesores, todo ello sin un previo análisis las condiciones y capacidades de los docentes y los estudiantes. Es decir, sin tomar en cuenta las necesidades contextuales, lo que es fundamental para trabajar de manera efectiva con dichas herramientas a partir de cada ambiente de aprendizaje.

Otra de las cuestiones apremiantes para la enseñanza de la historia es que con la gran mayoría de las modificaciones curriculares de educación básica y media superior:

Los contenidos tienden a pasar a segundo plano y las habilidades, conceptos de segundo orden o competencias, ocupan un lugar privilegiado. A esto último se le denomina pensar históricamente. En muchas ocasiones, el tipo de contenido seleccionado va directamente relacionado con una manera particular de concebir cómo debe o no pensarse la Historia dentro de la escuela. (Plá y Pérez, 2013, p. 28).

Para la Educación Media Superior “a partir de las reformas curriculares de 1993, se inició un proceso que ha tenido como principal objetivo introducir a las aulas una Historia basada en el método del historiador y en concepciones de Historia escolar derivadas del constructivismo psicológico” (Plá, 2013, p. 29) lo que ha dado como resultado que, por ejemplo, en el caso de las instituciones donde se ha podido trabajar, los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y de la Escuela de Bachilleres de la UAQ dentro de los

---

<sup>2</sup> Las UCA constituyen propuestas didácticas para la enseñanza de la Historia presentadas en el Modelo Educativo 2018 las cuales planteaban el desarrollo de una investigación, individual o colectiva, a lo largo de varias semanas.

programas de historia se puedan localizar una serie de tópicos en los que se analiza la historia como disciplina, los tipos de fuentes y, en el caso de los CCH, diversas corrientes historiográficas en las que se aborda las distintas formas de hacer historia.

Cada uno de estos enfoques y propuestas en torno a la enseñanza de la Historia, materializadas a través de los modelos y reformas educativas, se apoyan, sobre todo en postulados pedagógicos generales aplicados con pequeñas variaciones a la asignatura de Historia y a algunas investigaciones y propuestas surgidas desde la investigación en torno a la enseñanza de la Historia, pues ésta es sólo uno de los aspectos que participan en las reformas curriculares.

Difícilmente podríamos plantear un análisis sobre las investigaciones enfocadas en la enseñanza de la historia que nos permita organizar y clasificar dichos estudios para entender el desarrollo de las indagatorias en torno a la enseñanza de la historia. Sin embargo, podemos sostener que el desarrollo de propuestas didácticas en torno a la enseñanza de la historia se ve supeditado por dos enfoques muy particulares: 1) aquel que se centra en el desarrollo del pensamiento histórico, como el caso de las reformas elaboradas en el contexto educativo de nuestro país y 2) el de aquellas propuestas didácticas centradas en el desarrollo de conciencia histórica como ocurre, sobre todo, en propuestas anglosajonas y alemanas. (Rüsen, 1989, 2004; Seixas, 2006)

El primer tipo de enfoque, aunque diverso, tanto en la forma en la que se tiende como en el tipo de propuestas que surgen alrededor a él, es explicado por Santiesteban de la siguiente manera:

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. (2010, p. 35).

Generalmente, las propuestas surgidas desde este tipo de enfoque, así como las investigaciones en torno a él, tiene una inclinación predominantemente psicológica,

específicamente centradas al desarrollo de habilidades y herramientas cognitivas (Carretero y Montanero, 2008).

El segundo enfoque en torno a la enseñanza de la historia se centraría en el análisis y desarrollo de conciencia histórica. Es decir, más allá de concebir a la Historia como una asignatura cuyo objetivo es enseñar - aprender datos específicos para aprobar un examen semestral o uno de ingreso a la universidad, la didáctica de la historia centrada en el desarrollo de este tipo de enfoque busca desarrollar conciencia del tiempo histórico, basándose en la memoria y materializándose a través de la narrativa, esto con el objetivo de establecer un vínculo entre el entendimiento del presente a través del estudio del pasado para generar perspectivas a futuro. (Plá, 2017).

Además de conocer los paradigmas que dirigen las reflexiones en torno a la enseñanza de la historia es necesario, también, reflexionar, desde una perspectiva histórica, sobre la naturaleza de la asignatura de historia con el objetivo de entender las determinaciones propias del estudio de la historia en un contexto de educación institucionalizada. El siguiente apartado se centrará en esta cuestión.

## 2.1 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DISCURSO HISTÓRICO ESCOLAR

La enseñanza de la historia escolar, como cualquier asunto educativo, resulta ser un proceso social, en el que intervienen diversos mecanismos, redes y ejercicios de poder con los que se reproducen e imponen, de manera consciente o inconscientemente, estructuras hegemónicas de capital cultural. A pesar de la diversidad de figuras que intervienen en las circunstancias escolares, entre ellos el sistema educativo con sus planes y programas y las instituciones educativas con sus características particulares, los actores principales de este proceso social son los estudiantes, con sus contextos socio – culturales variados y muy específicos, y los profesores, con sus problemáticas tanto formativas, laborales y sociales.

Por tal motivo, la práctica docente se ve supeditada por una serie de “límites” administrativos, como la imposición de un plan de estudios específico; socio culturales, como el bagaje cultural y conocimientos previos que influyen en la forma en la que se lleva a cabo

el proceso educativo; junto con fobias y filias, ya sean de índole ideológicas, religiosas, políticas, que todo profesor pone en práctica al momento de desempeñar su labor.

Estos límites muchas veces entran en conflicto, al menos para el caso de nuestro país, dentro de específico de la enseñanza de la historia porque todavía no se ha llegado a un consenso sobre la respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar historia? Sobre el sentido de esta tarea, así como los mismos límites de la enseñanza de la historia están determinados por la perspectiva epistemológica que estructura el conocimiento tanto del docente de historia como de los educandos.

Por lo tanto, es de nuestro interés analizar las características del conocimiento histórico escolar, tratar de entender de qué manera los profesores de historia trabajan con la realidad social, es decir con los procesos y fenómenos históricos o, más bien, si su labor se estructura a partir de los discursos que presentan los historiadores.

Para empezar, debemos resaltar que “las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen las ‘leyes’ de producción del conocimiento escolar” (Cuesta, 2002, p. 226). En otras palabras, debemos comprender que las concepciones que instituyen a las asignaturas escolares siguen una lógica diferente a la de las disciplinas académicas. En este sentido, las materias escolares estarán supeditadas por una estructura socio cultural que impondrá el qué, el cómo y el para qué se enseñarlas desde fines políticos, culturales y sociales, dejando muchas veces de lado las producciones historiográficas

No es objetivo de esta investigación desentrañar las estructuras configurantes de las asignaturas escolares de nuestro sistema educativo actual, sin embargo, es importante poner de manifiesto que, de acuerdo con Raimundo Cuesta:

Es bien evidente que todo saber exhibe un poder, y dentro de los saberes-poderes que se materializan en las disciplinas desempeñan un papel de primer orden las ‘comunidades epistemológicas’ que tratan de controlar, desde fuera, las conquistas de territorios institucionales. (Cuesta, 2002, p. 228)

Es por ello que la constitución, implementación y reproducción de las asignaturas escolares se da como consecuencia de un “cruce de estas ideas con intereses profesionales,



políticos, económicos y culturales [que] gestaron, en cada país, las coaliciones que hicieron posible un tipo de currículum y no otro”. (Cuesta, 2002, pp. 228 – 229).

En este sentido, Cuesta explica que la existencia de la historia escolar, es decir la asignatura de Historia, es obra del liberalismo doctrinario y como tal, resulta ser “una auténtica ‘invención’, en el sentido social-hobsbawmiano del término, que se verifica merced a una acción de diversos agentes sociales recontextualizadores: desde los responsables políticos hasta los profesores y alumnos. (Cuesta, 2002, pp. 234)

Es por ello que resulta importante reflexionar sobre las características intrínsecas y las condiciones de los discursos históricos escolares, con el objetivo de comprender la transposición didáctica que ocurre en el caso de la enseñanza de la historia. Para comenzar, consideramos pertinente resaltar que dentro de la dinámica escolar los:

Discursos de poder, de resistencia, disciplinares, culturales, históricos se entremezclan en el aula sin dirección aparente. El discurso histórico escolar, como tal, no es una realidad evidente, particular, consciente, ni tampoco es un aspecto de la realidad escolar que ocupe su lugar de manera ordenada en el conjunto de los discursos generados dentro de la escuela. Sin embargo, puede desanudarse de ese entrevero discursivo para comprender como se construye una significación sobre el pasado dentro de la escuela. (Plá, 2005, p. 50).

Las investigaciones de Ana Zavala, quien ha dedicado gran parte de su producción académica a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento histórico escolar, nos permiten explicar las características de este tipo de conocimiento en particular. De principio Zavala establece que existen, en el ámbito escolar:

Tres versiones posibles de la historia: la de los historiadores, la de los profesores y la de los políticos que actúan tanto sobre su producción como sobre las distintas formas de su difusión, entre las cuales la enseñanza tiene históricamente en un lugar de privilegio. (Zavala, 2004, p. 285)

Este planteamiento retoma la idea que anteriormente manejamos sobre la constitución del conocimiento histórico, sobre que la Historia no es un conocimiento exclusivo de la disciplina histórica. De acuerdo a los planteamientos de Zavala, “la enseñanza de la historia

posiblemente sea más una versión de la historiografía que de la historia en tanto acontecer del pasado, al cual los profesores mayormente acceden leyendo libros de historia”. (2004, p. 285). Es decir, la asignatura de historia no está determinada por la disciplina histórica, sino más bien, se configura a partir de la producción historiográfica. Esto es entendible si pensamos que la forma principal en la que el conocimiento histórico disciplinar llega a las instituciones, aunado a la utilización del libro de texto, es a través del estudio y trabajo con obras historiográficas. Si bien existen otras formas de difusión de la historia académica como conferencias, cursos, diplomados etc., la utilización de textos historiográficos sigue teniendo un papel protagónico en el trabajo de los profesores.

Al respecto debemos ser conscientes que tanto en la historiografía como en la enseñanza de la historia “los textos escritos y hablados sobre los que ambas se soportan son ostensiblemente intertextuales.” (Zavala, 2004, p. 286), Tal característica sugiere que “la producción de sentido para un texto, y por lo tanto la versión que podamos dar de él (a su vez un texto referido a otro texto), tendría que estar siempre atenta al juego intertextual que hay en él. (Zavala, 2004, p. 287). La producción de conocimiento histórico en su modalidad disciplinar, pero en mayor medida escolar, tiene como condición primordial la relación con el conocimiento de “otros” al hacer referencia, ya sea para apoyar sus planteamientos o para refutar una interpretación ajena, a obras historiográficas. Por tanto, la constitución del discurso histórico escolar reproduce muchas de las características particulares de la labor del historiador en un diferente nivel intelectual. Si bien los enseñantes de historia y los estudiantes no desarrollan las clases en torno a la labor del historiador, porque no es esa la función de la asignatura en historia, el acceso a la información se da por el acercamiento con las obras de los historiadores, ya sea de forma directa utilizando historiografía, o indirecta a través de lo preparado por el profesor o los libros de texto.

Como mencionamos en el apartado anterior, una condición principal que determina las obras historiográficas es un tipo de subjetividad particular, la cual está presente en todas las fases del quehacer del historiador, y que trae consigo una acción de significar e interpretar los hechos históricos desde una perspectiva particular.

Zavala explica que es importante “poner el acento en la existencia de una larga cadena de interpretaciones, es decir de versiones de los acontecimientos y los textos que los dicen,

que no entrelaza solamente distintos y sucesivos lectores, sino que alterna los actos de lectura con otras prácticas discursivas, algunas orales y otras escritas”. (Zavala, 2004, p. 288). Es decir, una vez que las significaciones históricas se traspasan al contexto escolar entra en una dinámica de interpretaciones, tanto por el sentido que otorga el historiador a su obra, la interpretación del profesor a dichos discursos y hasta la forma en la que son asimiladas por los estudiantes.

En consecuencia, “no se puede profundizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia ni sobre la construcción de significados del pasado dentro del ámbito escolar si no tomamos en consideración algunos elementos de la historia que, como disciplina, la hacen una forma particular de conocimiento”. (Plá, 2005, p. 51). Entre dichos elementos, pretendemos ubicar cuáles de las características o enfoques propios de diferentes discursos históricos planteados o trabajados en la dinámica de aula, se reproducen en la constitución de los discursos históricos escolares.

Consideramos que esta reproducción se da en consecuencia de que “la práctica de la historia escolar queda subordinada a la institución de saber conformada por los historiadores que ejercen un poder sobre la historia escolar. Se debe, pues, comprender cuál es la lógica interna de este lugar social y cómo se interrelaciona con la escuela”. (Plá, 2005, p. 53), por lo que consideramos necesario, primeramente, ubicar dicha configuración y estructura particular para que, tanto los profesores como los educandos sean consciente de la estructura y lógica interna de los discursos históricos escolares.

Sin embargo, para alcanzar estos objetivos presentando un marco explicativo construido a partir de la dinámica escolar, consideramos pertinente enfocarnos en la forma de presentación narrativa por parte del profesor. Ubicar, aunque sea teóricamente, cuáles son las circunstancias explícitas en la forma en la que el docente de historia presenta los discursos históricos de los historiadores, para lo cual retomaremos, nuevamente, la obra de Barthes para apoyarnos en sus consideraciones lingüísticas.

Hablando de la exposición de los hechos históricos en la dinámica escolar se puede señalar que desde la designación de los contenidos a tratar durante el desarrollo de la clase de historia existe una segregación donde intervienen factores políticos, sociales e ideológicos. Los planes y programas se centran en una serie de hechos históricos muy

específicos, la mayoría de ellos enfocados al desarrollo de una conciencia nacional o para promover un sentido de pertenencia e identidad. La forma en la que se presentan dichos procesos seleccionados exhibe, de manera implícita, una visión e interpretación previamente construida de lo que se estudiará en clase. Abordar un hecho a través de categorías previamente construidas como Conquista, restauración, revolución trae consigo, retomando el análisis de Barthes (1994), un mensaje, un compromiso, una mentalidad, un imaginario, es decir, una construcción interpretativa. (p. 136)

Aunado a esto, el trabajo con un discurso histórico dentro de la dinámica escolar no puede desentenderse de una serie de características propias de la naturaleza del discurso histórico académico. Retomaremos las que consideramos de mayor importancia para entender la dinámica de configuración de discursos históricos estudiantiles dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia.

La primera de ellas tiene que ver con lo Barthes denomina fenómenos de aceleración de la historia, los cuales, para el caso de la historiografía, se representa por el hecho de que “un número igual de ‘páginas’ cubre lapsos de tiempo variados (tiempo de la materia enunciada)” (1994, p. 166). Es decir, el hecho de que el capítulo de un libro abarque un tiempo cronológico de 100 años y otro de igual extensión se enfoque en varios siglos siendo éstos de la misma obra de un autor, representa una selección de importancia. En este sentido “cuanto más nos acercamos al tiempo del historiador, más fuerte es la presión de la enunciación, más lenta se vuelve la historia; ni siquiera hay isocronía, lo que ataca implícitamente la linealidad del discurso y deja aparecer un ‘paragramatismo’ posible en la palabra histórica”. (Barthes, 1994, p. 166). Tal característica no es exclusiva de las producciones historiográficas, sino que igualmente se reproduce en la dinámica escolar de la enseñanza de la historia. En este caso, el discurso histórico con el que se trabaja un hecho o proceso histórico estará determinado, primeramente, por el tiempo que el docente designe al análisis y reflexión de dicho proceso histórico determinado por el programa de estudios.

Así como el historiador, de acuerdo con Barthes, presenta dentro de su discurso una disyuntiva entre el tiempo de la enunciación y el tiempo de la materia enunciada, el docente de historia, dentro de su práctica y en la constitución de su discurso escolar, realizará una selección sobre qué temas considera más importantes de abordar y a cuáles no, lo que

significa que designará más tiempo de clase a aquellos que, desde su significación, considere relevantes para los propósitos planteados, realizando una discriminación respecto del estudio de las demás temáticas. Esta condición puede estar determinada por cuestiones propias de la praxis docente, como lo es la insuficiencia del tiempo escolar para cubrir los programas, sin embargo, la concepción de un discurso histórico estudiantil tendrá como base el tiempo que el docente dedique a tal propósito.

Por otra parte, una problemática para que el estudiante entienda que el conocimiento histórico abordado a través de un discurso histórico académico es una construcción intelectual es la ausencia de un signo discursivo del enunciante. Al respecto de esto Barthes nos explica que:

Al nivel del discurso, la objetividad —o carencia de signos del enunciante— aparece como una forma particular del imaginario, como el producto de lo que podríamos llamar la ilusión referencial, ya que con ella el historiador pretende dejar que el referente hable por sí solo. (Barthes, 1994, p. 168)

En este sentido, es necesario reconocer a los autores y emisores de los discursos históricos y que, en consecuencia, sea una condición explícita en la enseñanza de la historia que, tanto la historiografía como la clase de historia, de acuerdo con Zavala:

Acaban siendo siempre la versión de algún lector, historiador, profesor de historia o alumno de primer año, que no (de)muestra su posesión/comprensión hasta que habla o escribe su versión acerca de lo que leyó en un libro o escuchó decir al profesor, mientras otro (el profesor o el alumno) lo escucha o lo lee, tratando de entenderlo” (2004, p. 288). Esto es sustancial para entender cómo se van formulando los distintos discursos históricos en la formación de los estudiantes.

En resumen, lo que se presenta como discurso histórico y discurso histórico escolar es, retomando el planteamiento de Zavala, por un lado:

un trabajo de corte hermenéutico, que genera una versión del/los textos/s leído/s (y que de alguna manera podría colindar con la crítica literaria, el análisis genético, etc.), y por otro uno de corte historiográfico que construye un sentido para el conjunto de los hechos de una época, que se materializan en la producción de un texto (historiográfico), que es intertextual al menos en relación a los otros textos leídos por su autor. (Zavala, 2004, p. 291).

Ambas características deben ser tomadas en cuenta, sobre todo en la configuración de dinámicas en la enseñanza de la historia y así poder ubicar dichas condiciones en la estructura de los discursos históricos estudiantiles.

En este punto surge una nueva interrogante que intentará ser respondida una vez que sea presentado nuestro marco explicativo sobre la configuración de los discursos históricos estudiantiles, ¿se debe hacer extensivas estas características dentro de una dinámica escolar para el desarrollo de propuestas para la didáctica de la historia? En primera instancia consideramos que las condiciones propias tanto del desarrollo de la disciplina histórica como de los discursos históricos resultar ser parte fundamental de la utilización, o no, de estos conocimientos para cumplir con su función social. Al respecto Plá, expone que:

La escritura de la historia es una práctica que da como resultado un acto moralizador. Esta aseveración, a primera instancia contraria a toda pretensión de verdad y de objetividad de la disciplina histórica, es en realidad un develamiento de lo que sucede en la escritura de la historia, de la intencionalidad consciente o no de escribir historia. Además, sí se tiene en cuenta que a la historia escolar se le ha dado desde su origen una función moralizadora, es importante entender cómo funciona esta acción dentro del ámbito de la historia profesional para poder relacionar dos instituciones sociales, la escuela y la historia. (Plá, 2005, p. 65)

En tal sentido, el trabajo analítico pretende contribuir con este develamiento de la lógica propia de la enseñanza de la historia, materializada, desde nuestro criterio, en los discursos históricos estudiantiles. Es necesario ubicar de qué forma los estudiantes aprehenden historia, qué determina la significación y sentido que le dan a los procesos, teniendo en cuenta las condiciones propias de la disciplina histórica y su producción historiográfica, así como también prestando atención a la lógica interna de los procesos con los que se enseña historia.

En la tercera parte de este primer capítulo, se centrará en realizar una breve revisión historiográfica sobre el proceso histórico analizado en la intervención educativa y, por lo tanto, el que será objeto para que los estudiantes construyan sus discursos históricos particulares en torno a él.

Se intentará, a su vez, ubicar el discurso histórico más reproducido o hegemónico en el estudio de la Conquista de México por parte de los estudiantes de Educación Media

Superior, para que en los capítulos posteriores se analice su relevancia dentro del entendimiento de dicho proceso en los contextos escolares.

### 3. LA CONQUISTA DE MÉXICO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y DE ENSEÑANZA

Los discursos sobre la Historia, como productos de la operación historiográfica, se ven influenciados por una serie de determinaciones epistemológicas del lugar de producción. Por ello, resulta necesario prestar atención en las particularidades del proceso histórico que se analiza pues a partir de éste podemos establecer la relación entre el proceso histórico estudiado y la explicación y significación presente en las producciones discursivas de los estudiantes.

A su vez, esta cuestión es necesaria para ser conscientes de cómo las particularidades de los procesos históricos determinan en gran medida su uso público, las intencionalidades de su enseñanza y, en consecuencia, las diferentes implicaciones y connotaciones que se le asignan a cada uno de éstos en los diferentes espacios de difusión.

La historiografía, entendida como “la historia del discurso [...] que los hombres han hecho sobre el pasado; sobre su pasado” (Carbonell, 2017, p.8), nos permite comprender cómo se ha entendido, explicado e interpretado la Conquista de México en diferentes momentos de nuestro devenir.

Sin embargo, la abundancia de obras historiográficas tanto temporal como temáticamente nos obliga a rastrear únicamente aquellos trabajos que, por su relevancia, influyen en el análisis de este proceso histórico en el contexto escolar.

Si entendemos la enseñanza de la Historia como una actividad constituida por una serie de discursos históricos, debemos entonces analizar y ubicar las diferentes representaciones del proceso histórico estudiado y a partir de ello entender la dinámica escolar que ha configurado la enseñanza de la Conquista de México y, en consecuencia, la construcción de los discursos históricos estudiantiles.

Como se comentó en el apartado anterior, cada asignatura que integra el currículum escolar tiene su origen y determinación por una serie de paradigmas específicos con intereses profesionales, políticos, económicos y culturales planteados por los diferentes grupos de poder que determinan los modelos y reformas educativas.

En este sentido, la Conquista de México, como temática presente en las asignaturas de Historia de las diferentes instituciones educativas, sigue la lógica del código disciplinar del liberalismo doctrinario, visible en México desde los primeros años de Independencia y que con el triunfo del proyecto liberal se incorporó en los diversos intentos por formar un nuevo tipo de ciudadanos de acuerdo con los objetivos de la recién instaurada lógica liberal. A partir de esto, se entendió que la Historia, “era el eje fundamental para consolidar el nacionalismo y el patriotismo, sobre todo ante los constantes conflictos internos y externos, y [se planteó que] mediante la educación pública, se podría unificar y dar sentido al progreso nacional, al ser formativa para una ciudadanía consiente y practicante de sus garantías individuales” (Gutiérrez, 2016, p.72)

Tal condición ha hecho que a lo largo del extenso y complejo recorrido histórico que significan las prácticas en torno a la enseñanza de la Historia a cargo del Estado, y su indudable utilización como un instrumento de formación ciudadana, se haya ido gestando un discurso específico en torno a este proceso histórico, en el que los diversos momentos, personajes y perspectivas van tomando ciertas connotaciones que se mantienen en las dinámicas escolares hasta la actualidad.

Si sostenemos que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2016, p.14), entonces ¿cuáles serían los instrumentos de reproducción de los discursos sobre la Conquista de México en la enseñanza de la Historia institucionalizada?

Los principales instrumentos de reproducción de los discursos históricos en el contexto escolar son, por un lado, los modelos educativos, los cuales se ven representados a través de los planes y programas de estudio y, por otro lado, los contenidos programáticos



trabajados por el profesorado y que, a su vez, son presentados principalmente en forma de libros de texto o materiales didácticos.

En consecuencia, es propicio reflexionar sobre dichos elementos para visualizar las distintas formas de análisis y significación sobre la Conquista de México en la escuela y, con ello, ubicar los referentes historiográficos desde los que parten.

Desde una perspectiva general, la educación se ha constituido como “un instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado – nación” (Vázquez, 1970, p.10). En tales circunstancias, tal como se ha comentado en reiteradas ocasiones, el objetivo de la enseñanza de la Historia queda supeditado a los intereses fundamentales que se plantearon y plantean los diversos proyectos político – sociales. Sin embargo, es significativo reconocer que el Estado no es el único ente que busca desarrollar ciertas condiciones comunes y homogeneizadoras para su población, sino es preciso entender que al “patriotismo histórico lo inauguraron los mismos historiadores contagiados por su época, deseando desentrañar cómo se habían generado sus propias naciones” (Vázquez, 1970, p. 13). De tal forma que los intereses políticos se concatenaron con las producciones historiográficas originadas desde el romanticismo para establecer una serie de discursos históricos específicos con los cuales comprender y explicar el proceso fundacional de la nación, los cuales son llevados a diversos espacios de difusión y enseñanza de la Historia.

Es precisamente por lo anterior que la enseñanza de la Conquista de México ha tenido un devenir histórico propio, en el que las explicaciones, personajes y significaciones se han ido transformando conforme el lugar de la operación historiográfica de los historiadores cambia y los intereses políticos - sociales se redefinen.

Existen diversos enfoques para analizar el desarrollo de los planes educativos y los contenidos programáticos. Para el caso de la breve revisión que se presenta, se han seleccionado dos propuestas de periodización que organizan el devenir histórico de la enseñanza de la Historia a partir de los diferentes proyectos legislativos, cinco periodos establecidos por Josefina Vázquez (1970) y cuatro etapas propuestas por Marcela Arce (2009) y, por otro lado, un trabajo centrado en la didáctica, los docentes, los estudiantes y el espacio educativo como el de Carlos Gutiérrez (2016).

Teniendo como base la propuesta de Josefina Vázquez, la primera etapa de la Historia de la educación se desarrolla apenas consumada la Independencia de México en 1821 y hasta la constitución de 1857. Tal periodo es concebido como un momento de construcción de los propósitos para la educación en general y para la enseñanza de la Historia en lo particular. Esta etapa pone de manifiesto que “desde las primeras décadas había un acuerdo general sobre la necesidad de educación y de que, como el pueblo desempeñaría un papel importante en la forma de gobierno adaptada con la independencia, haría falta que se le instruyera de manera que pudiera cumplir con sus funciones” (Vázquez, 1970, pp. 42 - 43). Algo característico de este periodo es que surgen una gran diversidad de propuestas sobre políticas públicas, sobre todo para la educación básica, en diversas partes del país, así como también los primeros esfuerzos, igualmente variados, por construir libros de texto con los cuales regular la educación.

La heterogeneidad característica de este primer periodo no fue la excepción en torno a la forma de abordar los contenidos históricos. Es importante aclarar que “en este lapso de tiempo los programas de primaria y secundaria no contemplaron la Historia como asignatura en sus currículos” (Arce, 2009, p. 16), únicamente pueden rastrearse algunos esfuerzos aislados que proclamaban la importancia de la asignatura de historia para la formación de los ciudadanos. De las obras constituidas para la enseñanza de la Historia, Vázquez y Gutiérrez ubicaron una serie de lecciones publicadas en el Museo Mexicano durante los años 1843-1844, realizados por José María De Lacunza, quien resulta “fundamental para comprender el desarrollo educativo de México, y muy especialmente de la difusión y enseñanza de la Historia” (Gutiérrez, 2016, p. 225). De forma general, este personaje puede reconocerse como catedrático de Humanidades en el Colegio de San Juan de Letrán, en donde elaboró una serie de discursos donde se aborda la historia de la recién nacida nación mexicana. Entre ellos se ubicó que únicamente en uno se “revisa las culturas indígenas [...] y toda la conquista: [dónde] no subraya ninguna figura, ni Cortés, ni Cuauhtémoc” (Vázquez, 1970, p.47). Es importante reconocer que estos no son los únicos trabajos centrados en la enseñanza de la Historia durante este periodo, sin embargo, las características de estos discursos nos permiten sostener que con esta serie de trabajos comenzó a construirse una interpretación hegemónica pues se reconoce a la Conquista como un tema de relevancia dentro de los

materiales escolares. Es con este tema con el que se da origen a la narrativa del surgimiento de la nación mexicana.

La segunda etapa del desarrollo educativo va de 1857 a 1889 y puede entenderse como un periodo de estructuración y consolidación del sistema educativo mexicano, en lo general, y para la enseñanza de la Historia, en lo particular. Con el triunfo del proyecto de nación liberal materializado en la constitución de 1857, se planteó que la educación debía tomar un rol protagónico en la transformación de la sociedad mexicana; esto dio paso a que comenzara a legislarse en favor de consolidar las instituciones de educación pública, sin embargo, la inestabilidad política nacional e internacional nuevamente mermó los proyectos educativos que comenzaban a surgir a partir de estos primeros proyectos de ley. Centrados en la enseñanza de la Historia, “el primer triunfo de los liberales con la revolución de Ayutla significó la consagración ‘oficial’ de los insurgentes y la apertura del camino hacia la glorificación del pasado indígena y la negación de la Conquista” (Vázquez, 1970, p. 68). Para estos momentos comenzó a constituirse la lista de héroes patrios. Para los liberales “los héroes eran todos nacionales [...]: Hidalgo, Morelos y Juárez. Cuitláhuac y Cuauhtémoc, loados a menudo, tenían que esperar aún que los autores escogieran al que merecía estar en la cúspide del panteón heroico” (Vázquez, 1970, pp. 69 – 70).

Por otro lado, durante esta misma temporalidad, “los conservadores insistían en un grupo diferente de héroes encabezados por Cortés, seguidos por Morelos e Iturbide” (Vázquez, 1970, p. 70). A partir de estas circunstancias podemos visualizar como el antagonismo ideológico influyó en la forma de entender la historia patria y, por lo tanto, de explicarla a través de ciertos personajes y momentos específicos.

Los discursos históricos del proyecto político liberal, sin duda, pueden ser catalogados como nacionalistas, donde las explicaciones de muchos de sus planteamientos parten de juicios morales en torno a las acciones de los personajes encumbrados como participes de las etapas nacionales. Ejemplo de lo anterior tenemos la explicación del político y profesor mexicano Luis Pérez Verdía sobre la figura de Hernán Cortés:

Ese forajido a quien sólo su fortuna y el interés de España han podido colocar en el rango de los héroes, no habiendo sido su vida más que un tejido de bajezas y traiciones

en Cuba, de perfidias, asesinatos y crueldades en México, en dónde cometió todos los crímenes posibles (Pérez, 1892).

Por otro lado, tenemos los discursos históricos que representaban la postura historiográfica de los conservadores, la cual, visible en la obra de Lucas Alamán, resulta ser antagónica al pensamiento liberal sin dejar de lado la estructura nacionalista. En torno a la figura de Hernán Cortés, Alamán planteó en varias ocasiones que “el propósito de sus escritos históricos era combatir la falta de respeto popular por la herencia española de México, [...] se dedicó a demostrar con base en la historia que Hernán Cortés fue el fundador de la nación mexicana” (Hale, 2012, p.20)

Sin duda, la construcción de esta serie de discursos históricos nacionalistas, ya sea desde el pensamiento liberal o a partir de la ideología conservadora, constituyen el inicio de las diversas posturas antagónicas en el entendimiento de dicho proceso histórico y su posterior influencia en la configuración didáctica para la enseñanza de la Historia.

La tercera etapa transcurrida de 1889 a 1917 es planteada por Vázquez como una “unificación interrumpida”. Esta denominación se da a consecuencia de que los consensos alcanzados a través de los Congresos Nacionales de Instrucción <sup>3</sup>se ven detenidos por las problemáticas sociales que iniciaron y promovieron la Revolución Mexicana. En dichos congresos la preocupación particular para el tema que se está tratando en esta investigación era “lograr la uniformidad de la enseñanza de la Historia en toda la República con el fin de dar la misma formación a todos los niños mexicanos [con el objetivo de] formar ciudadanos cumplidos, que respondieran a los mismos ideales” (Vázquez, 1970, p 111) A pesar de este propósito, seguía existiendo un disenso en la forma de enseñanza la Historia ahora protagonizado entre Enrique Rébsamen y Guillermo Prieto. El primero fue un pedagogo de formación que exhortaba a impartir una enseñanza centrada en la historia del México independiente, pues según su perspectiva dicha etapa podría unir más que desunir, por lo tanto, promovía una visión nacional y no local de la Historia. Mientras que el segundo, junto con otros intelectuales de la época, promovía una enseñanza centrada en lo local para que a partir de ésta se abordara la Historia nacional. Prieto, de forma específica, también promovía

---

<sup>3</sup> A finales del siglo XIX se realizaron en la Ciudad de México una serie de Congresos Nacionales en los que diversos especialistas discutieron propuestas para modernizar la educación pública en nuestro país.

una enseñanza “no solo del relato verdadero que por sí mismo muestre los hechos, sino hacer el análisis [además] de los vicios del partido contrario, [el partido conservador] el ataque abierto y la propaganda de los principios liberales” (Vázquez, 1970, p. 113). El empeño por establecer un panteón heroico se convertía nuevamente en una prioridad para los educadores en Historia. Veían apremiante la necesidad de tener una serie de “héroes patrios” que se convirtieran en ejemplo del ciudadano mexicano. A pesar de ello, las connotaciones en torno a la Conquista de México cambian. Promovido por Ramón Manterola se retoma el enfoque centrado en “resaltar más los méritos de los españoles y no su crueldad; sin destacar las personalidades y con el fin de encender mejor que el odio, la gratitud y los nobles sentimientos en los corazones de los niños” (Vázquez, 1970, p. 123). Tal disputa entre la visión indigenista e hispanista permeó a diversas esferas de la vida intelectual del país como la literatura, la arquitectura, la pintura entre otros espacios. En este punto la obra *México a través de los siglos* constituye un discurso histórico que promueve al mestizaje como el fenómeno histórico fundador de México.

La cuarta etapa está determinada por una serie de reformas educativas que buscaban, entre otras cuestiones, una educación de tendencia socialista, las cuáles se desarrollaron de 1917 a 1940. En palabras de Josefina Vázquez:

La Revolución permitió un replanteamiento de los problemas fundamentales, lo que produjo en la última instancia una nueva disputa sobre las verdaderas raíces de la mexicanidad, el eterno debate entre el predominio de lo indígena o de lo español en la nacionalidad. (1970, p.182)

Durante este periodo, surgieron personajes de relevancia mayúscula para la conformación de una educación regulada por el Estado. Entre ellos destaca la figura de José Vasconcelos quien, de forma específica para la enseñanza de la Historia, presentó un texto titulado *Breve historia de México*, en el que, al igual que Justo Sierra, buscaba imponer una visión histórica idealizada de los prehispánico. El Descubrimiento y Conquista se constituyen como acontecimientos fundamentales para explicar el origen mestizo del ciudadano mexicano y medios para promover una unificación entre las naciones indígenas. Tal homogenización del ser indígena tuvo como consecuencia la persecución y la extinción de muchas lenguas y sus hablantes. A partir de esto surgieron voces como la del catedrático

Longinos Cadena, quien exponía el entendimiento de la Conquista de una forma muy particular. En principio partía de un juicio favorable sobre la figura de Hernán Cortés aunado a que rechazaba el entendimiento de la Conquista como un acontecimiento violento:

ya que todas las conquistas hechas por las armas llevan aparejada la idea de explotar al vencido y dejarlo en inferioridad. Y aunque se reconoce que de ella surgió el embrión de la nación y facilitó la conquista espiritual, se subraya que dejó a la raza sometida en estado miserable y que a la luz misma de la doctrina que predicó, la conquista fue una injusticia (Vázquez, 1970, p. 193)

Durante este periodo, la comprensión de la enseñanza de la Historia y de la Conquista de México, parte de juicios morales de carácter nacionalistas y, además, comienzan a reafirmarse los discursos que plantean la Conquista como origen del mestizaje y de la nación mexicana.

La última periodización propuesta por Vázquez va de 1940 a 1960 y se caracteriza por una serie de reformas específicas que logran, en palabras de la historiadora, la unificación de discursos históricos a través de las versiones oficiales presentes en los libros de textos homogeneizados por el Estado mexicano. Esta etapa se desarrolla durante circunstancias internacionales muy agitadas, en específico la Segunda Guerra Mundial y el proceso de industrialización de la región latinoamericana.

En esta época la responsabilidad educativa recayó en Jaime Torres Bodet quien, “integró las tareas de la Secretaría y les dio un sentido nacional: para ello tuvo que enfrentarse a dos graves problemas: [...] el alto porcentaje de analfabetismo y la carencia de escuelas y maestros capaces” (Vázquez, 1970, p. 229). Para el caso específico de la enseñanza de la Historia, durante este periodo se propuso conciliar las diversas perspectivas educativas y las diferentes significaciones en los discursos históricos, por lo que se intentó limar “las diferencias de interpretación en momentos críticos de nuestra constitución nacional como la Conquista, la Independencia y la Reforma” (Vázquez, 1970, p. 242). Por tal motivo se intentó construir una visión de México menos polémica y más comprensiva que, de acuerdo a Josefina, desentrañara “lo mexicano”. Es importante aclarar que tal situación no derivó en un consenso sobre el significado de estos procesos sino más bien en una imposición de un discurso que silenció, y sigue silenciando, perspectivas, voces y sujetos. Desde el proyecto

nacional promovido por las fuerzas políticas y élites nacionales se impuso la idea de “lo mexicano” como elemento aglutinante de los sentidos de la Historia. Es decir, toda interpretación que diera fuerza y sentido a tal interpretación de la Historia nacional era utilizada para promover una unidad nacional homogénea.

El camino para lograr este propósito se consolidó con el decreto de 1959 que daba paso a la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto, institución encargada del diseño y elaboración de los materiales didácticos con los que los estudiantes de todo el país aprenderían el curriculum de educación básica. Esta universalización de los discursos históricos a través de un texto oficial encaminó el entendimiento de la Conquista a partir de significaciones muy específicas, por ejemplo:

a Cortés se le retrata como un soldado inteligente y de mucho valor, pero su hazaña no es la de un individuo aislado, sino la de muchos indios y españoles. Hay que recordar a sus grandes capitanes, a la Malinche, a los cempoaltecas y tlaxcaltecas que lo auxiliaron. [De forma general] se interpretan Conquista y Colonia como generadores del mestizo y de las instituciones de la cultura mexicana. (Vázquez, 1970, p. 281)

En este periodo, y a partir del consenso interpretativo que se alcanza a través de los libros de texto, se da el establecimiento de, lo que nosotros llamamos, el discurso hegemónico sobre la Conquista de México, el cual está determinado por una estructura concreta que impone el estudio de dicho proceso a través de ciertos personajes específicos, con un marco explicativo particular, generalmente constituido a partir de las acciones de los individuos, y cuya interpretación conlleva la idea del mestizaje y del sincretismo cultural. Dicho discurso histórico hegemónico se impone como una “verdad” que, ahora podemos sostener, cerró las posibilidades del diálogo y la discusión.

Aunado a las etapas hasta aquí descritas, es necesario agregar un periodo más, el cual es planteado por Marcela Arce (2009) como “Debates en el México contemporáneo”, que, si bien surge desde 1970, se focaliza a partir de 1993 y hasta el 2006. Con esta nueva etapa, se pretende reflexionar sobre las consecuencias de una serie de reformas educativas, las modificaciones a planes y programas de ciencias sociales y, por lo tanto, los enfoques didácticos para la enseñanza de la Historia.

En las cinco etapas anteriormente descritas podemos visualizar como el centro de la enseñanza de la Historia está supeditado por los contenidos históricos. Es decir, en cada periodo se establece una forma particular de entender y significar los diferentes procesos históricos que, desde una concepción nacionalista, dan origen a nuestro país.

En este brevísimo recorrido histórico sobre la institucionalización de la enseñanza de la Historia, se evidencia como los significados sobre, lo que la historiografía liberal ha denominado, los “momentos fundacionales” de la Historia mexicana corresponden a visiones e intereses específicos. En este sentido se confirma la idea de que en las sociedades modernas “los relatos históricos difundidos a través de la escuela han servido para pretender dar cohesión a los grupos por medio de la idea de un pasado común y compartido que fortalece los lazos de pertenencia y de identidad nacionales” (Argüello, 2020, p. 20).

Los criterios historiográficos con los que Josefina Vázquez establece estas etapas se ven determinados en gran medida por la idea de nación liberal construida a lo largo del siglo XIX e institucionalizada a partir de la estructura educativa del siglo XX.

Es decir, la misma clasificación con la que Josefina Vázquez ordena las etapas de la enseñanza de la historia siguen una lógica historiográfica particular, la cual es importante analizar y, en su caso, criticar para comprender el desarrollo de la enseñanza de la Historia institucionalizada.

La organización que presenta Vázquez explica como “la educación pública nació unida a la idea de nación y estuvo dirigida, desde sus orígenes, a difundir tal idea” (Zepeda, 2012 p.38). Es decir, la educación se constituyó como un instrumento para crear, fundamentar y reproducir una forma de identidad nacional.

En este sentido se entiende como la Historia escolar se construye desde una serie de valores, prácticas y creencias creados, reproducidos y justificados por los propios historiadores de la época. Es decir, la propia historiografía o los discursos históricos de los historiadores contribuyeron a construir una serie de significaciones específicas a los procesos históricos que los distintos proyectos políticos encumbraron como fundacionales de la nación mexicana. En este sentido se debe plantear que “tanto el nacimiento como el proceso de



construcción del Estado nación mexicano definieron el carácter político de la historiografía producida durante el siglo XIX. (Pi-Suñer, 2010, p. 33).

La definición de una idea de nación constituye un proceso histórico producido principalmente durante el periodo decimonónico en el que la construcción de los distintos proyectos de nación se ve determinado, de acuerdo Zepeda (2012) por una pugna entre la idea de nación liberal y la idea de nación conservadora.

La organización planteada por Vázquez, si bien retoma la visión conservadora de nación, se centra de forma específica en el entendimiento de nación liberal, el cual encumbra una serie de valores específicos, como, por ejemplo, para el caso específico del tema analizado durante esta investigación, la idea de que México se construye a partir de un proceso de mestizaje el cual se produce durante la Conquista de México y el cual da paso a la nación mexicana moderna.

La idea de mestizaje se construye a partir de la idea de raza, la cual representa una racionalidad colonialista que ha derivado en una organización social a partir de los rasgos étnicos lo cual es necesario problematizar dentro de la dinámica de enseñanza – aprendizaje de la Historia sobre todo si se busca que los estudiantes comprendan las problemáticas, racistas, étnicas y de desigualdad social que configuran a nuestra sociedad actual.

De forma diferente a la lógica hasta aquí planteada, a finales de 1980, pero sobre todo en la década de 1990 comenzaron a surgir nuevas conceptualizaciones educativas que se vieron traducidas en propuestas en torno a los modelos didácticos para la enseñanza de la Historia en Educación Básica. Dichas reformas, reconocían el valor formativo de la Historia y se planteaba:

el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones útiles para el estudio del pasado y el análisis de procesos sociales actuales que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales; propiciar la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la Historia, diversidad y globalidad del proceso histórico. (Arce, 2009, p. 67)

Tal situación, desplazó del centro de la enseñanza de la Historia a los contenidos históricos, sustituyéndolos por competencias cognitivas que contribuyeran a la formación del estudiante de Educación Básica. Esta perspectiva sigue dominando en gran medida las propuestas didácticas y pedagógicas de la enseñanza de la Historia hasta la actualidad. En ese sentido, durante este último periodo, la perspectiva historiográfica, política e ideológica construida en las etapas anteriores permanece dentro de las propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias, pero ahora en vinculación con un conjunto de actividades didácticas que pretenden desarrollar habilidades y capacidades específicas del pensamiento histórico. Los discursos históricos nacionalistas construidos a finales del siglo XIX y a inicios del XX siguen presentes en las formas de analizar la Conquista de México.

Las etapas aquí descritas, constituyen un panorama general sobre la enseñanza de la Historia en México, sin embargo, para el caso específico de la Educación Media Superior, es necesario centrarnos, aunque sea de forma efímera, en la etapa de su desarrollo que sigue teniendo un impacto hasta la actualidad. De forma específica nos referimos al periodo de consolidación de este nivel educativo, es decir el periodo iniciado en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994) y su Programa Nacional de Modernización Educativa.

De forma analítica, el sexenio de Salinas junto con el de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994 – 2000) se caracterizan por la consolidación política del neoliberalismo en México. La socióloga norteamericana ha definido al neoliberalismo como una racionalidad política que influye en todos los ámbitos de la vida social, por lo que el desarrollo educativo de la Educación Media Superior no se ha visto exento de tales circunstancias.

Durante estos sexenios el proyecto educativo para el nivel medio superior estuvo determinado por el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) y la reforma a la Ley General de Educación. Con esta última

Se buscó el desarrollo de facultades como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica y se reafirmó la necesidad de ‘fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. (Argüello, 2020, p. 193)

Como uno de los productos de dicho proyecto modernizador, en 1989 se presentó el Programa Nacional de Apoyo al Bachillerato, el cual propiciaba “la comprensión de comprensión de conceptos básicos, la formación de habilidades para el manejo de la información y el planteamiento y resolución de problema como ejes de este nivel de estudios” (Argüello, 2020, p. 193).

Este programa dio paso a la creación de la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) que as su vez orientó a las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) que determinó a este nivel educativo en sus reformas a planes y programas durante la reestructura de 1993.

A raíz de dicha reforma, en 1994 se publicó el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, en el cual se establecía que “la educación en México tiene una función política, puesto que es concebida como imprescindible para el logro de la democracia como sistema político y como forma de vida” (SEP, 1994, p. 19). En este sentido, dicha reforma curricular a la educación media superior:

Se llevó a cabo con base en los paradigmas cognitivo y socioculturales de la teoría del procesamiento humano de la información, específicamente de la teoría desarrollada por Robert Gagné (1916 – 2002) pedagogo y psicólogo estadounidense. [...] Retomando los postulados de ese autor, se definió a la práctica educativa desde la psicología instruccional, con el objetivo de formar ‘estudiantes independientes, creativos, y eficientes solucionadores de problemas’. (Argüello, 2020, p. 203)

Como es de suponerse, tales reformas tuvieron un impacto en los contenidos y libros de texto. La diversidad de programas, libros de texto y materiales de apoyo de la Educación Media Superior constituyen un reto para análisis, por tal motivo en el siguiente capítulo se abordarán los contenidos presentes en los planes y programas de la institución muestra para la investigación.

Iniciado el nuevo siglo en nuestro país, comienza a su vez un cambio político en nuestro país que derivó en la alternancia partidaria sin que ello significara un cambio de régimen político. Con el 2000 llegó un nuevo partido político al poder, pero con una continuidad en las políticas de índole neoliberal.

Durante los sexenios de Vicente Fox (2000 – 2006) y Felipe Calderón (2006 – 2012) “el educacionismo estuvo caracterizado por un marcado acento neoliberal y de corte empresarial” (Argüello, 2020, p. 224) Implementándose una serie de reformas y modificaciones curriculares para la Educación Media Superior que significaban una continuidad de los sexenios anteriores.

El proyecto político de Vicente Fox se estructuró a través del Plan Nacional de Educación el cual promovía una visión de la educación basada en competencias y el establecimiento de instrumentos para evaluar el aprendizaje. En tal sentido, siguiendo los proyectos de la OCDE:

Se estableció que ante una sociedad inmersa en profundos procesos de transición se requiere estimular la participación de las instituciones educativas nacionales, así como de empresas públicas y privadas, en el intercambio internacional de servicios educativos, de conocimientos y experiencias, aprovechando los espacios de acción que existen en el marco de las relaciones bilaterales y en el de los organismos internacionales (Argüello, 2020, p. 245).

En el 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) la cual está encargada de organizar los cambios institucionales, la orientación de los diversos subsistemas de media superior y la implementación del modelo educativo por competencias guiándose en los paradigmas internacionales.

Durante la administración de Felipe Calderón se aprobó la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) “con la intención de aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias en otros países de manera que la EMS en el país se ubique a la vanguardia internacional” (Argüello, 2020, p. 248).

Durante este sexenio se conmemoraron el bicentenario del inicio de Independencia y el centenario de la Revolución Mexicana por lo que se emprendieron una serie de actividades centradas en la enseñanza de la Historia, las cuales se caracterizaron por presentar una

visión celebratoria de la Historia, centrada en los grandes acontecimientos y en una narrativa ya elaborada y validada, [la cual refleja] la manera como los gobiernos de este periodo, como los anteriores, hicieron constante referencia al pasado en una

narrativa lineal y progresiva para explicar su mandato como el resultado e inevitable de la historia nacional. (Argüello, 2020, p. 246).

Una constante de este breve y somero recorrido histórico, al menos durante las primeras cinco etapas expuestas, es que el entendimiento, tanto de los personajes históricos como del proceso mismo de la Conquista, va cambiando conforme los fines de la enseñanza de la Historia se transforman. Aunado a que es notoriamente manifiesto como dicha diversidad de interpretaciones dependen, en gran medida, de los intereses y perspectivas del historiador o profesor que construye su discurso histórico particular.

Si tomamos como válida la postura de Ana Zavala, expuesta anteriormente, con la que pretende explicar que la enseñanza de la Historia escolar tiene una íntima relación con la historiografía, entonces podríamos sostener que el profesor de historia o el historiador enseñante, más que trabajar con procesos históricos, determina su práctica a través de una serie de discursos históricos que les son impuestos, o el mismo impone, a la hora de desarrollar su práctica.

En este sentido, ¿cómo es posible determinar el tipo de enfoque que se da a la Conquista de México por el grupo muestra analizado en esta investigación? En una dinámica presencial se tendría que asistir a las sesiones de trabajo y tomar nota de cada uno de los momentos en los que se desarrolla el tema, sin embargo, dadas las condiciones de trabajo virtual, se solicitaron los materiales didácticos a la profesora titular con los que se abordó ese proceso histórico, los que están integrados en un cuadernillo elaborado por los profesores del área de Historia de la preparatoria y a partir del cual, se puede evidenciar de qué manera influye el estudio del contenido histórico con las diversas explicaciones e interpretaciones que los estudiantes le dan al proceso histórico.

En cuestiones de forma, el cuadernillo analizado consta de cuarenta y cinco cuartillas las cuales fueron presentadas a los estudiantes en un compilado en formato PDF. Cada uno de los manuales presenta una portada, un pequeño resumen del tema anterior y una hoja de instrucciones para guiar el trabajo autónomo que cada estudiante debe realizar.

El formato de dicho material es muy parecido a un libro de texto, es decir, el texto se ve acompañado con figuras relacionadas con la temática abordada: líneas del tiempo, mapas,

imágenes ornamentales y retratos de los personajes en cuestión, así como también es posible ubicar a lo largo del texto un glosario con conceptos que los profesores quieren resaltar de dicho proceso.

El análisis de este proceso histórico se da a partir de una serie de exposiciones declarativas con información específica, es decir de información “bruta”, por llamarle de alguna forma, que es presentada de acuerdo a cuatro grandes subtemas desde los que se aborda la Conquista de México: Conquista militar de México, Caída de Tenochtitlán, Mentalidad del Conquistador y sus principales personajes y, por último, la Conquista espiritual.

El abordaje de cada una de estas etapas se da desde una exposición de información con perspectiva cronológica. A pesar de que a lo largo de la presentación de información se solicita a los estudiantes, en momentos diferentes, visualizar cuatro materiales audio – visuales, éstos giran en torno a reafirmar o complementar la información proporcionada por el manual.

Aunado a lo anterior, en la parte final del manual viene dos actividades a realizar que, nuevamente, se enfocan en la extracción de información específica que se presenta a lo largo de la sesión virtual. A pesar de que se realizan actividades y tareas que no son visibles dentro del cuadernillo, la mayoría del trabajo y abordaje de este proceso histórico se da por la memorización de ciertos datos específicos: privilegiándose el manejo de información más que el desarrollo autónomo y autorreflexivo que propicie el entendimiento del presente a través del estudio del pasado.

Al respecto de la explicación expuesta en el cuadernillo, es visible como la información se da en orden cronológico: comienza con las primeras expediciones emprendidas de la actual isla de Cuba por los territorios hasta entonces desconocidos de Mesoamérica, continua con las expediciones terrestres de Hernán Cortés, posteriormente la caída de Tenochtitlán y finaliza con la sistemática imposición del cristianismo a las poblaciones aborígenes. Aunque la delimitación por fechas concretas queda en segundo plano, es innegable que el abordaje se da desde una perspectiva lineal del tiempo.

Otra característica importante en la forma de trabajar el contenido dentro del cuadernillo es la preponderancia a explicar el proceso histórico desde un enfoque personalista. El proceso histórico se desarrolla a través de una serie de personajes específicos, los cuales han sido encumbrados por la historiografía académica: Hernán Cortés, Pedro de Alvarado, Moctezuma, Malinche, Fray Bartolomé de las Casas, Fray Pedro de Gante y Fray Bernardino de Sahagún, entre otros. El enfoque contextual, aunque existen ciertas menciones, queda extraviado dentro del abordaje del tema.

La interpretación que puede ubicarse dentro del manual, y que guía el desarrollo del mismo, entraría en la denominación de interpretación hegemónica por retomar las ideas que se fueron construyendo a lo largo del siglo XIX sobre el origen del mestizaje, el sincretismo cultural y el encuentro de dos mundos.

Dicha perspectiva es visible desde la presentación programática del tema; la Conquista se incluye dentro de la Unidad III, titulada: “Los grandes acontecimientos europeos del siglo XV y XVI y sus repercusiones en México”. De forma específica este tópico lleva por título “Conquista de México: militar y espiritual”

A partir de las características hasta aquí mencionadas, se puede afirmar que las explicaciones, narraciones y significaciones de dicho proceso se ven íntimamente influenciadas por los discursos históricos originados desde la producción historiográfica.

La perspectiva militarista tiene como origen las fuentes primarias “básicas” para el estudio de este proceso histórico. Nos referimos a las crónicas y narraciones de los primeros conquistadores como *La historia verdadera de la Conquista* de la Nueva España de Bernal Díaz del Castillo o las *Cartas de Relación* de Hernán Cortés, obras que se han convertido en referentes para el análisis de este proceso.

Por otra parte, también pueden ubicarse elementos del libro *La visión de los vencidos*, obra altamente difundida del historiador mexicano Miguel León – Portilla (2012). En ella se presenta, lo que por mucho tiempo se consideró una perspectiva de la Conquista desde el pensamiento de los indígenas, esto a través de una revisión de sus relatos, cantares y crónicas donde se abordan elementos como los presagios que anunciaron la llegada de los españoles,

el avance de las huestes de Cortés y hasta crónicas indígenas sobre la caída de la ciudad de México – Tenochtitlán.

Sin intentar reducir todo el pensamiento de Miguel León – Portilla en una única noción explicativa, podríamos sostener que *La Visión de los vencidos* forma parte del paradigma conceptual con la que el autor entiende el proceso de exploración y Conquista por parte de los reinos e imperios europeos al nuevo mundo. Nos referimos al enfoque explicativo presentado por el autor ante la Reunión de Comisiones Nacionales del V Centenario del Descubrimiento de América organizado por la OEA, de forma específica hacemos referencia a su tesis presente en la ponencia “Encuentro de dos mundos”. Dicha interpretación intentó, de acuerdo con Juan Ortega y Medina:

Darle un sentido distinto a lo que hasta el día de hoy hemos calificado históricamente como descubrimiento de América, pese a la profunda discrepancia existente entre una y otra definición del suceso histórico en que “descubrimiento” y “encuentro” se oponen irreductiblemente. El actor ve el trascendental suceso en razón de las consecuencias que se iniciaron a partir del 12 de octubre de 1492. (González y Mayer, 2016, p. 148).

Dicho planteamiento, no únicamente tuvo repercusiones en el ámbito de la academia de Historia, sino además tuvo un impacto profundo en la discusión pública, y, en consecuencia, en la forma en la que se conceptualizaban los discursos históricos sobre el descubrimiento de América y la Conquista de México. Lo anterior es visible en la gran cantidad de libros de texto, encabezados de diarios, vídeos, difusión de la Historia y demás espacios públicos de interacción con la Historia que retoman y reproducen tal planteamiento. Tal es el caso del manual que se ha estado analizando, donde puede ubicarse de forma explícita dicho enfoque explicativo.

Otra obra clásica para el estudio de la Conquista de México, y que tiene una influencia considerable en el discurso histórico presentado por los profesores, es el trabajo del historiador francés Robert Ricard (2017), *La conquista espiritual de México*, libro publicado por primera vez en español en 1947. La temporalidad no es lo único que define a una obra como fundamental, sino más bien este carácter está determinado por las diversas líneas de investigación y preguntas que se inspiran o tienen como punto de partida dicho trabajo. Este



análisis investiga uno de los procesos de mayor relevancia para entender la constitución del virreinato de la Nueva España subsecuentes a la caída de México – Tenochtitlán, es decir, el proceso de evangelización, conversión y regulación de los indígenas a través de los religiosos llegados a los nuevos territorios de la corona española. Dicha dinámica cultural fue analizada por Ricard a través de la figura del apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes. Una perspectiva necesaria para entender la consolidación de las instituciones europeas en los “nuevos” territorios y el sincretismo cultural entre ambas cosmovisiones.

A pesar de que, en el prólogo de 1986 a la segunda edición en español, el propio historiador reconoce que su obra, al ser editada por primera vez en francés en los años de 1933 y aunado a la gran cantidad de trabajos historiográficos especializados en los temas religiosos en México desde nuevos enfoques y con mayor abundancia de fuentes, “tendría que transformar del todo un libro salido de las prensas hace casi medio siglo” (2017, p. 25). A pesar de ser una obra antigua, la perspectiva planteada en su investigación marcó de forma profunda la historiografía mexicana y el curriculum de Historia. Tal es el caso del programa de estudios presentado por la Escuela de Bachilleres, el cual plantea desde su título la connotación de Conquista espiritual determinada por el historiador francés.

Hasta este punto, se ha intentado ubicar la configuración del discurso histórico sobre la Conquista de México que se estudia en la mayoría de las instituciones de educación y, de forma específica, dentro de la institución donde se realizó la intervención didáctica, ello con la intención de presentar un análisis que evidencie la influencia de estos enfoques en los discursos históricos estudiantiles.

Aunado a esto, es posible ubicar una gran cantidad de discursos existentes en la actualidad, no solamente de naturaleza historiográfica sino también de índole mediática como recursos audiovisuales, musicales, iconográficos y hasta controversias diplomáticas<sup>4</sup> altamente cuestionadas que influyen en el entendimiento y significación que se hace de él.

Ante tales circunstancias que influyen en la forma en la que se entiende y significa el proceso histórico de la Conquista, construimos una secuencia didáctica que nos permitiera,

---

<sup>4</sup> En este punto hacemos referencia al caso específico de la carta enviada por el presidente de nuestro país a los reyes de España y al Papa Francisco solicitando disculpas por la Conquista. Esta noticia se puede revisar en s/a. (25 de marzo 2019). AMLO solicita por carta al rey de España y al Papa que pidan perdón por la Conquista de México. *BBC*: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47701387>

por un lado, analizar las características de los discursos históricos escolares enfocándonos en el pensamiento de los estudiantes y, además, contribuyera con el estudio de la Conquista de México desde una perspectiva en la que se tomaran en cuenta diversos discursos históricos en torno a este proceso y las implicaciones que esto conlleva.

En el siguiente apartado se plantean las características puntuales de cómo entendemos un discurso histórico estudiantil, así como los elementos constitutivos de éste.

#### 4. UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: LOS DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES

La significación que una persona construye sobre el pasado es originada tanto por la historiografía profesional a la que ha tenido acceso, por las prácticas educativas institucionalizadas que ha recibido, como por las experiencias personales que le han llevado a aprehender y significar los procesos históricos de una forma particular.

Si se tiene en cuenta que la historia se constituye como una disciplina intelectual influenciada por una serie de componentes sociales que configuran la forma en la que se problematiza, analiza e interpreta ese pasado y que, por otro lado, la enseñanza de la Historia surge y se desarrolla como una práctica educativa institucionalizada cuyas características configuran la forma en la que los educandos estudian, entienden y analizan el pasado y, por lo tanto, influyen en la significación de los estudiantes, se entiende, entonces, que los discursos históricos estudiantiles, son productos de la interacción de los estudiantes con el conocimiento histórico y que, en consecuencia éstos deben ser analizados para comprender los elementos que determinan la dinámica de apropiación del pasado en los contextos de Educación Media Superior.

En ese sentido, resulta oportuno reflexionar sobre los productos que los estudiantes elaboran durante el proceso de aprendizaje de la Historia, porque en ellos se pone de manifiesto la concatenación de, al menos, tres ámbitos de interacción con el conocimiento histórico: a) los discursos historiográficos, b) las dinámicas educativas en torno al estudio de la Historia y c) los demás referentes, algunos más notorios que otros, de la cultura histórica que ocurren en espacios fuera del ámbito escolar – académico, como los espacios mediáticos,

medios de comunicación, redes sociales etc. a partir de los cuales se construye una significación y se da un sentido hacia el pasado por parte de los estudiantes.

En síntesis, resulta necesario indagar cuáles son los elementos que configuran el estudio del pasado por parte de los estudiantes de Educación Media Superior.

Es necesario tener conciencia de que durante la enseñanza de la Historia escolar se dan una serie de “pugnas” entre los diversos actores que intervienen en dicho proceso. A la par de tales influencias de comprensión, también tiene que tomarse en cuenta que durante la dinámica escolar se ponen en práctica una serie de operaciones intelectuales ejecutadas por el estudiantado que le permiten explicar e interpretar los procesos históricos de una forma específica. En conclusión, perspectivas de comprensión y proceso cognitivos son dos variables imprescindibles para comprender el proceso de enseñanza de la Historia.

La cohesión producida entre los referentes de la cultura histórica, las prácticas educativas determinadas por las estrategias didácticas empleadas por el profesor y las formas en las que se analiza, entiende, asimila y reproduce una significación sobre el pasado por parte de los estudiantes originan un tipo de discurso histórico particular: el discurso histórico estudiantil; éste posee una serie de características específicas que es necesario examinar para entender la actividad de aprehender historia desde el punto de vista de aquellos que son educados.

Para explicitar tales características de la manera más eficiente, el análisis se debe realizar desde el contexto de la misma dinámica de aprendizaje de la Historia, tomando en cuenta los elementos estructuradores de la construcción discursiva escolar. En primera instancia, se debe considerar la forma de manifestar al sujeto de enunciación del discurso, es decir, la forma en la que se manifiesta la autoría del discurso en la que se representa el grado de objetividad o subjetividad del análisis que se realiza sobre el pasado y a partir de la cual son visibles los componentes que estructuran la forma de reflexionar sobre dicho acontecer.

El segundo elemento a considerar son las características de configuración y estructuración discursiva. En este ámbito específico son visibles, a través del tipo de explicación, narración e interpretación, los diferentes factores e influencias escolares y extraescolares que determinan el entendimiento de la Historia de cada estudiante, así como

las significaciones personales que los estudiantes realizan de los procesos históricos estudiados.

El tercer elemento de interés son las operaciones intelectuales a partir de las que se aprende Historia, es decir, el método del estudiante para aprehender el pasado. Estas habilidades empleadas por los estudiantes ejemplifican las estrategias didácticas aplicadas por el profesor en el desarrollo de la dinámica de aprendizaje.

La conformación de un discurso histórico por parte de un estudiante o grupo está determinada, como ya se mencionó, por una serie de estructuras que van desde la cultura histórica en el que se inscribe la persona, la historiografía a la que ha tenido acceso, las interpretaciones que se le han impuesto a partir de su círculo familiar o académico, la influencia mediática del cine, televisión, diarios, así como también por el sentido individual que va construyendo del hecho histórico.

Para analizar tales condiciones, se recolectaron una serie de productos escolares que permiten comprender la forma en la que los estudiantes construyen sus discursos históricos, así como las operaciones intelectuales empleadas en dicha tarea. Para ello, se estructuró el análisis a partir de una metodología que permitió elaborar un modelo interpretativo teniendo como base la “voz” de los estudiantes. El marco metodológico seleccionado fue la Teoría Fundamentada, la cual se constituye como una metodología cualitativa que, a través de sus tres niveles de análisis, codificación abierta, axial y teórica, permitió trabajar, analizar e interpretar las experiencias, desafíos, juicios y conocimientos de los estudiantes en la construcción de sus discursos históricos.

Se seleccionó esta metodología de investigación porque, tanto los instrumentos para la recolección de información, sus modelos de análisis, así como la elaboración de un marco explicativo desde las significaciones de los estudiantes, permiten apreciar de una forma compleja un fenómeno multifactorial como lo es el entendimiento de un proceso histórico en un contexto escolar. Resulta fundamental organizar la investigación desde una metodología cualitativa porque se pretenden evidenciar cuales son los significados, formas de entendimiento, explicaciones e interpretaciones presentes en los discursos históricos de los estudiantes.

Esta metodología ha sido utilizada por diversas disciplinas, entre las que destacan la psicología, la psiquiatría, la medicina, la sociología, la antropología etc. y recientemente se ha incorporado como instrumento heurístico retomado por diversas investigaciones en enseñanza de la Historia para analizar el desarrollo del pensamiento histórico (González, Pagés y Santiesteban, 2011) y para la reflexión y evaluación de propuestas sobre didáctica para la enseñanza de la Historia (Martínez y Pagés, 2017), (Latapí y Yáñez, 2019).

La Teoría Fundamentada puede concebirse como “un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos” (Glaser & Strauss, 1967, p. 46). Es decir, el marco explicativo con el que se interpreta el fenómeno estudiado surge desde las mismas vivencias, puntos de vista y experiencias de los que participan en él.

En esta metodología los instrumentos de recopilación de información deben estar determinados por la naturaleza del objeto de estudio. En el caso de esta investigación, que se desarrolló en un contexto escolar, esos instrumentos fueron: los trabajos producidos por los estudiantes, comentarios y las actitudes surgidas durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Es importante aclarar que la recopilación de información ocurrió en dos momentos: una prueba piloto y el desarrollo de una secuencia didáctica. Durante la prueba piloto se obtuvieron una serie de ejercicios de clase: 1) explicación breve sobre la Conquista de México que se guio por la pregunta: ¿qué entiendo por Conquista de México?; 2) Un cuadro comparativo entre dos obras historiográficas: la de Enrique Semo y la de Federico Navarrete; 3) Un cuadro comparativo entre dos canciones que abordan la Conquista; 4) Un cuadro comparativo entre dos obras iconográficas y, por último; 5) Una reflexión final sobre la Conquista. Estos productos sirvieron para elaborar una matriz de análisis primaria a partir de la que se constituyó la plataforma para desarrollar esta investigación.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se afinaron las categorías presentes en el matriz y se desarrollaron a partir de sus características principales. La exposición de todos estos componentes se presenta en el Capítulo II. En el Anexo I se presentan los ejemplos de cómo los trabajos de los estudiantes obtenidos durante la prueba piloto fueron organizados en planteamientos generales en función de los elementos en común que presentaron, así como en función de las diferencias que presentaban en la estructura y configuración de su

comprensión de la Conquista de México. Todo esto constituye el primer nivel del análisis cualitativo, es decir, la codificación abierta.

La tarea de identificar los conceptos que después puedan congregarse en categorías es primordial en la Teoría Fundamentada, ya que el desarrollo de éstas a partir de sus propiedades y dimensiones, teniendo como eje una categoría central permite construir el marco explicativo del problema investigado.

Para el caso de esta investigación, la categoría central, no ha surgido “naturalmente” de los datos, pues ha sido una conceptualización *a priori* desde el planteamiento del problema. Pues e parte del principio de que en una dinámica escolar pueden presentarse, por lo menos, tres tipos de discursos históricos: 1) los producidos por los profesores; 2) los contruidos por los estudiantes; y de forma más general 3) los establecidos institucionalmente por los diferentes poderes que ejercen un uso público de la Historia.

En ese sentido, al centrar el análisis únicamente en las configuraciones presentes en los discursos contruidos por los estudiantes, se ha decidido estructurar esto como la categoría central con el propósito de que desde un inicio se pueda apreciar el enfoque analítico de lo investigado.

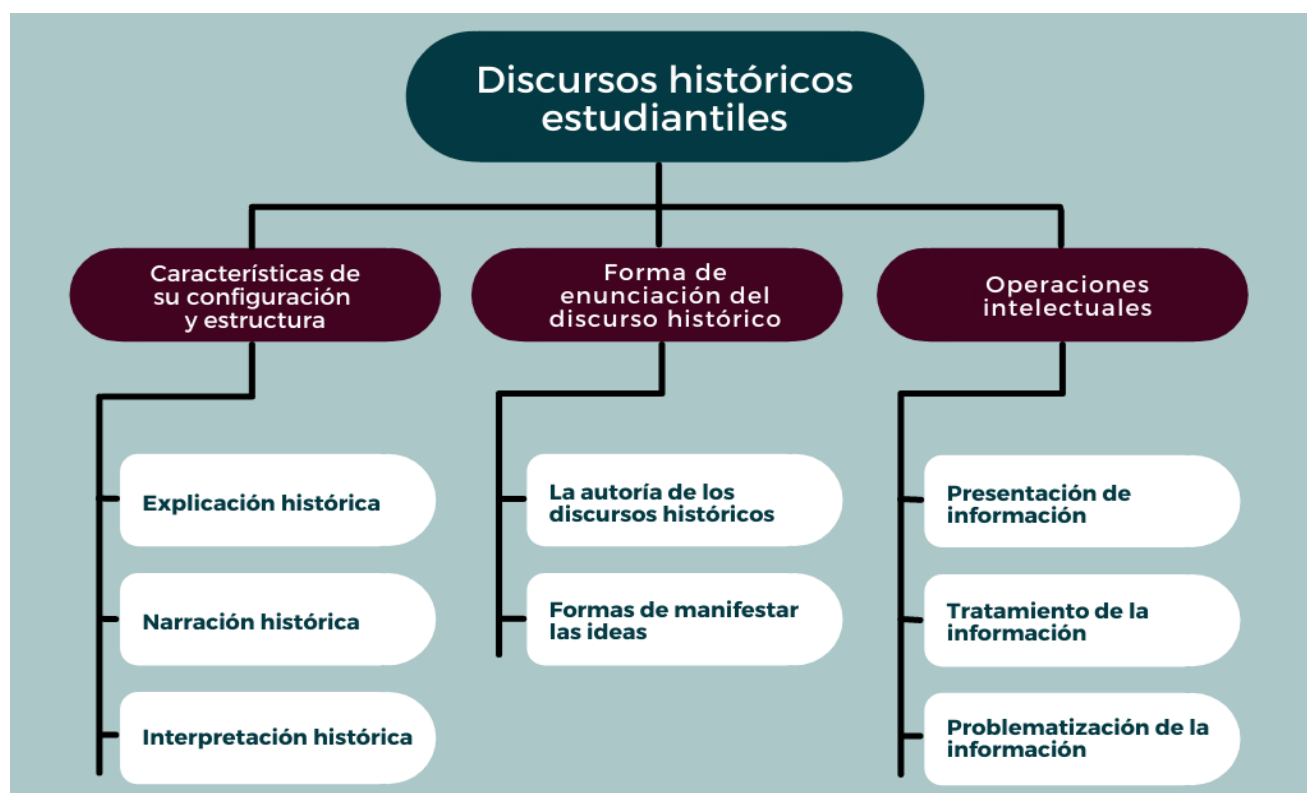
Una vez que se ubicaron algunos planteamientos generales comunes en los discursos de los estudiantes, se organizaron a partir de tres grandes dimensiones de reflexión: 1) Las formas de enunciación del discurso histórico, 2) Las características de la configuración y estructura del discurso histórico y 3) Las operaciones intelectuales con las cuales se construyó el discurso presentado por los estudiantes.

A partir de cada una de estas dimensiones se ubicaron una serie de rubros que permiten visibilizar los elementos configurantes de los discursos históricos estudiantiles. De las formas de enunciación se desprenden dos grandes categorías: 1.1) La autoría de los discursos históricos, vinculada a la dimensión sobre la configuración y estructura del discurso y 1.2) Las formas de manifestar las ideas, relacionadas con la dimensión de las operaciones intelectuales. De las características sobre la configuración y la estructura del discurso se apreciaron tres rubros estructuradores: 2.1) Explicación histórica, 2.2) Narración histórica y 2.3) Interpretación histórica. Por último, en lo que respecta al campo de las operaciones

intelectuales para la construcción del discurso, se ubicaron dentro del trabajo de los estudiantes tres rubros principales: 3.1) Presentación de la información, 3.2) Tratamiento de la información y 3.3) Problematización de la información.

En la **Figura 1**, puede apreciarse de forma visual la conformación de la categoría central, junto con las tres dimensiones de reflexión y a partir de cada una de ellas los elementos configurantes de los discursos históricos estudiantiles.

Cada uno de los elementos constituyentes representados en los ocho rubros hasta aquí presentados permiten entender la diversidad de discursos históricos existentes en el contexto escolar analizado.



**Figura 1:** Categoría central, dimensiones analíticas y sus rubros.

De los rubros 1.1) La autoría de los discursos históricos y 1.2) Las formas de manifestar las ideas, surgen tres formas particulares en las que se muestra la enunciación de un discurso. Por un lado, se visualizaron aquellos discursos contruidos desde un enfoque personal, donde el estudiante se asume como expositor del acontecimiento o de la información. Esta primera forma fue denominada como 1.1.1) Planteamiento personal. En segundo lugar, se ubicó un tipo de emisión que se apoya, de forma implícita o explícita, en distintas fuentes de información sobre el proceso histórico estudiado. Esta segunda forma se cataloga como 1.1.2) Intertextualidad. En tercer lugar, se identificó un tipo de autoría y emisión construida desde la primera persona, donde el estudiante presenta una advertencia en forma de aclaración con la que plantea que lo expuesto es una explicación y significación personal y, por lo tanto, es un entendimiento singular en el marco de la diversidad de comprensiones distintas. Esta última forma de enunciación ha sido denominada como 1.1.3) Relativismo.

Por otro lado, de los rubros centrados en las características sobre la configuración y la estructura del discurso surgen a su vez una serie de estadios o formas en las que se desarrollan cada uno de ellos. Del rubro 2.1) Explicación histórica, planteado para analizar los enfoques que los estudiantes utilizan al momento de explicar un proceso histórico determinado, en este caso la Conquista de México, se establecen tres tipos de explicaciones: 2.1.1) Positivista/ Hegemónica; 2.1.2) Personalista - Unicausal) y 2.1.3) Contextual - Multicausal.

Por su parte, del rubro 2.2.) Narración histórica, se han planteado una serie de categorías que, al presentarse de manera constante tanto en la prueba piloto como en la aplicación de la secuencia didáctica, manifiestan distintas connotaciones en la forma de analizar el proceso histórico. De acuerdo con lo anterior, se ubicaron cuatro modos narrativos, éstos son: 2.2.1) Perspectiva nacionalista; 2.2.2) Perspectiva literaria; 2.2.3) Perspectiva cronológica/descriptiva y 2.2.4) Perspectiva analítica.

En el rubro 2.3) Interpretación histórica, propuesto para establecer diferentes enfoques interpretativos utilizados por los estudiantes, se desprenden tres formas de exégesis del proceso histórico de la Conquista de México: 2.3.1) Interpretación moralista; 2.3.2) Interpretación hegemónica y 2.3.3) Interpretación analítica.



Por último, en lo que respecta a la dimensión de las operaciones intelectuales para la construcción del discurso, se ubicaron una serie de ejercicios racionales para el análisis y reflexión de la información de las fuentes proporcionadas dentro de la secuencia didáctica.

Del rubro 3.1) Presentación de la información, se pudieron ubicar tres tipos de actividades realizadas por los estudiantes: 3.1.1) Reafirmación de ideas previas; 3.1.2) Selección de ideas específicas y 3.1.3) Exposición de ideas.

Por su parte, del rubro 3.2) Tratamiento de la información, se determinaron cuatro grandes formas con la que los estudiantes trabajaron la construcción de sus discursos históricos: 3.2.1) A partir de las indicaciones asignadas; 3.2.2) Descripción general y superficial de la información; 3.2.3) Análisis desde sus conocimientos previos y 3.2.4) Profundización de la explicación.

Por último, del rubro 3.3) Problematización de la información, se pudieron ubicar tres grandes ejercicios utilizados para la construcción de sus discursos: 3.3.1) Análisis e interpretación por emociones; 3.3.2) Problematización desde las ideas; 3.3.3) Interpretación problematizada.

En la **Figura 2** se presentación conceptualmente cada uno de los rubros con sus respectivas características y propiedades.



**Figura 2:** Cada uno de los rubros con sus características y propiedades particulares.

Los rubros y características hasta aquí descritas constituyen las categorías y subcategorías obtenidas a través de la codificación abierta y la codificación axial. En el Capítulo III se describen de forma detallada cada uno de estas categorías correspondientes a los elementos de la configuración y estructura de los discursos históricos y en el Capítulo IV se analizan las operaciones intelectuales ejecutadas por los estudiantes durante el desarrollo de la intervención didáctica.

En el siguiente capítulo se presentan las condiciones contextuales del lugar donde se desarrolla la práctica educativa, así como la propuesta de secuencia didáctica desarrollada en dicha intervención, con el objetivo de analizar su influencia en la forma de construir los discursos históricos por parte de los estudiantes.

## CAPÍTULO II

### UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA ESCUELA Y SUS CONDICIONES DE DESARROLLO

Las intervenciones didácticas que se realizan a partir de la enseñanza de la Historia resultan ser el medio adecuado para propiciar una reflexión sobre la realidad social. Esta práctica educativa también es una vía para analizar la forma en la que los estudiantes conocen la historia, cómo apprehenden el pasado y las características en torno a la significación que hacen de procesos históricos como la Conquista de México, lo anterior a través del estudio de la configuración y estructura de los discursos históricos producidos por los educandos.

Los programas de estudio y secuencias didácticas pueden desarrollarse en dos planos de acción, por un lado, constituirse como actividades de enseñanza aprendizaje con objetivos específicos para contribuir con la formación de los estudiantes y, por otro lado, como un instrumento de investigación con el cual poder analizar la forma en la que se comprende, se explica y se da sentido a la Historia.

De acuerdo con lo anterior, hemos diseñado una intervención educativa que tiene dos objetivos principales: a) Desarrollar una secuencia didáctica para el estudio del proceso histórico de la Conquista de México en la Educación Media Superior y b) Analizar las dimensiones, rubros y propiedades que los estudiantes presentan en sus discursos históricos.

El diseño de cualquier tipo de intervención didáctica está configurado a partir de tres grandes ejes estructuradores: 1) Las características y naturaleza de la disciplina, como productora y reguladora del conocimiento estudiado, 2) Las prácticas pedagógicas como método y modelo del proceso de enseñanza - aprendizaje; y 3) Las circunstancias contextuales en las que se desarrolla dicha experiencia, como límite socio – cultural de la relación entre el conocimiento y la enseñanza – aprendizaje

En el capítulo anterior, se analizó la naturaleza de la disciplina histórica desde una perspectiva centrada en la operación historiográfica y, también, se reflexionó sobre diversos

discursos en torno a la Conquista de México, tanto los surgidos a partir de la historia como los producidos en contextos escolares. Dichas tareas tienen el objetivo de evidenciar cómo las características disciplinares intervienen en la construcción de los discursos históricos estudiantiles.

Durante el presente capítulo, se reflexionará sobre las condiciones contextuales de la institución donde se desarrolló la intervención didáctica, prestando atención a su devenir histórico y a los fundamentos pedagógicos a partir de los cuales desarrolla su labor educativa. En el segundo apartado se presentará la secuencia didáctica utilizada para indagar los elementos constitutivos de los discursos históricos estudiantiles, asimismo se presentará el diseño y desarrollo de la misma con la intención de mostrar su influencia en los productos de los estudiantes.

## 1. EL CONTEXTO EDUCATIVO

La institución educativa donde se realizó la práctica docente fue la Escuela de Bachilleres Plantel Sur de la Universidad Autónoma de Querétaro, la cual se ubican en la capital del Estado de Querétaro.

La Historia de la Escuela de Bachilleres está determinada por la Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro (Díaz, 1971; Anaya, 1987). Si bien, el antecedente histórico de la institución como bachillerato se remite a la educación impartida por los Colegios Jesuitas de San Ignacio de Loyola y San Francisco Javier, instituciones catalogadas como origen de la formación Media Superior y Superior en el Estado de Querétaro. Sin embargo, por cuestiones de brevedad nos focalizaremos en el desarrollo histórico de la preparatoria como parte de la Universidad.

Con la inauguración oficial de la Universidad del Estado de Querétaro, el 24 de febrero de 1951, se estableció que dicha institución estaría integrada por la Escuela Preparatoria y los estudios de Jurisprudencia, Ingeniería, Ciencias Químicas, Enfermería, Contabilidad y Bellas Artes.

La naciente Escuela Preparatoria tuvo durante sus inicios un plan de estudios heredado de la preparatoria del Colegio Civil, el cual determinaba una duración de cinco años y un plan anual de los cuales, tres años correspondían a secundaria y dos a preparatoria.

Una vez que la Universidad consigue su autonomía en febrero de 1959, la Escuela Preparatoria para entonces ya de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) comienza un proceso de reestructuración. En el año de 1964 tuvo sus primeras modificaciones: el plan de estudios de cinco años se reducía a dos y se separaba la secundaria de la preparatoria. Con este nuevo currículum, los alumnos cursaban un tronco común (primer año) y una especialidad (segundo año), las cuales eran ciencias biológicas, ciencias químicas, ciencias sociales y físico – matemáticas. Otro movimiento en el plan de estudios se realizó en el año de 1967, en el que la preparatoria pasó de tener una duración de dos a una de tres años, con un plan anual y único. En el año de 1975, nuevamente el plan de estudios sufrió modificaciones: de un plan anual paso a ser semestral (seis semestres) e incorporó materias y cursos opcionales para salidas laterales, es decir, se realiza una reestructuración del plan de estudios.

Es importante señalar que, durante el año de 1991, el nuevo mapa curricular estaba diseñado por tres ejes básicos que son: los lenguajes, la filosofía y la historia. En ellos se fincaba la idea de formación del alumno y además promovía la posibilidad de hacer estudiantes críticos, creativos y constructivos, para lo cual debía cursar un mapa curricular constituido por treinta y tres asignaturas, con una carga horaria de veinticinco horas/semana, e incluía asignaturas complementarias y optativas que apoyaban la intencionalidad del bachillerato universitario.

En el año 2003, se aprueba en el Consejo Universitario, la Restructuración Curricular para la Escuela de Bachilleres, la cual se basa en el modelo pedagógico constructivista centrado en el aprendizaje a través de estrategias didácticas basadas en temas - problema. El nuevo plan de estudio consta de cuarenta y dos asignaturas curriculares y dos asignaturas complementarias, tiene una duración de tres años, dividida en seis semestres, con una carga de 33 horas por semana, esto da un total de 198 horas. El plan estuvo estructurado por los ejes de: formación matemática, formación de ciencias naturales, formación histórico-social,

lenguas y comunicación, y, por último, se incorpora una innovación didáctica novedosa: el eje de formación personal.

De forma reciente la Escuela de Bachilleres se ha visto sujeta a una nueva reforma curricular. En el 2017 entró en vigor un modelo educativo enfocado en los objetivos y necesidades de la Universidad Autónoma de Querétaro. De acuerdo con el documento oficial la:

reestructuración curricular que se presenta, además de la actualización de los planes y programas de estudio de la EBA-UAQ, también pretende fortalecer y consolidar su identidad como parte integrante de la Universidad Autónoma de Querétaro, establecer un perfil docente adecuado para ofrecer una educación de excelencia; brindar una formación que permita establecer una relación efectiva entre la escuela y el entorno del estudiantado, así como facilitar el logro del perfil de egreso y puedan continuar sus estudios en el nivel técnico superior o superior (UAQ, 2019, p. 12).

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Querétaro está constituido por tres componentes fundamentales para la Formación Universitaria cuya aplicación incluye a la Escuela de Bachilleres y todas las Facultades de la universidad; el primer bloque abarca principios y valores, el segundo tiene que ver con el enfoque pedagógico y el tercero, implica adoptar una postura bien definida sobre la innovación educativa, mismos que se interrelacionan y se centran en el estudiante quien es el protagonista de su formación universitaria.

En relación al primer bloque se plantea que la formación universitaria se cimienta en la filosofía institucional de la Autónoma de Querétaro, es decir que es de corte humanista, con compromiso social y de carácter sustentable. Respecto al enfoque pedagógico, este se concibe como una guía que permite orientar los fines de la enseñanza, así como determinar las prácticas idóneas para hacer más eficaz y de calidad el aprendizaje por medio del establecimiento de directrices óptimas para su correcto desarrollo. Si bien, no existe un único modelo pedagógico y lo que se propone es la integración de varios, es necesario establecer que se reconoce al estudiante y su formación como el centro del trabajo académico.

En cuanto a la innovación educativa, se plantean nuevas modalidades de trabajo transversal, multi e interdisciplinario en el aula, las cuales retoman el uso de las nuevas tecnologías de la información, que son acordes a la educación centrada en el estudiante y su aprendizaje, así como con la necesidad de formarlos en ciudadanía, cuidado del medio y el desarrollo de competencias para la vida, con un franco compromiso social que dé cabida al abordaje de los problemas de la realidad profesional. Todo lo anterior con el propósito de que los estudiantes pongan en acción las capacidades profesionales y socioemocionales que construyeron, con ello se busca acercar los escenarios de aprendizaje a las actividades profesionales en los que cada estudiante se desenvolverá posteriormente. Esta última parte importante en lo que respecta a la configuración de los discursos históricos estudiantiles, esto debido a que los objetivos planteados para la asignatura de Historia dentro del plan de estudios influyen en las estrategias y contenidos a partir de los cuales el estudiantado se desarrollará dentro de la asignatura.

Lo hasta aquí descrito constituye las bases teóricas, epistemológicas y los objetivos planteados por el Modelo Educativo de la UAQ, sin embargo, es necesario un análisis cualitativo de mayor profundidad para evaluar si dichos planteamientos se llevan a cabo en el desarrollo de la práctica educativa del cuerpo docente o si dicho modelo educativo se queda en letra muerta.

Es importante mencionar que a pesar de que el desarrollo académico de la Autónoma de Querétaro se rige por un modelo universitario propio, la Escuela de Bachilleres, como institución educativa incorporada a la SEP, debe seguir los requisitos establecidos desde esta Secretaría. En relación con esto, es importante mencionar que, en el 2008, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad por el que se ponía en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Los propósitos de la RIEMS estaban orientados a fortalecer y consolidar la identidad del nivel medio superior y con ello determinar un perfil común en todas sus modalidades y subsistemas. Además de esto, tenía el objetivo de ofrecer una formación que permitiera establecer una relación efectiva entre la escuela y el entorno de los alumnos; facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas y lograr un perfil de egreso específico una vez que se consolidara un Marco Curricular



Común (MCC) el cual se consiguió en el 2008, con la intención de que fuera compartido por las instituciones de bachillerato, mismo que incorporaba el enfoque por competencias a la espera de establecer los saberes mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato, lo que les permitiría comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Como puede visualizarse a través de este brevísimo recorrido histórico sobre los planes y programas es notorio que el desarrollo institucional ha ocurrido de forma autónoma, sin que ello signifique un distanciamiento con los planteamientos presentados por las instituciones de educación nacional, lo cual es evidente a partir del 2008 con su incorporación al SNB. Hasta este punto surge una pregunta fundamental ¿cuál es la influencia de los planes educativos con la forma en la que los estudiantes construyen su entendimiento de la historia? En el siguiente apartado, nos centraremos de forma específica en los planes y programas de la asignatura de Historia.

#### 1.1. PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA.

La materia de Historia se presenta de forma consecutiva en los tres primeros semestres del vigente Plan de Estudios de la preparatoria. La clase de Historia I que se imparte en el primer semestre tiene el siguiente objetivo:

Que el estudiante construya su ser histórico, sea consciente de su ubicación en el tiempo y el espacio e identifique los procesos ocurridos en el pasado y los relacione en la construcción de su identidad como mexicano, integrante de una nación independiente, bajo un marco de interculturalidad, con un enfoque multi e interdisciplinario transversal sustentable y de responsabilidad social. (UAQ, 2019, p. 159).

La clase de Historia I, está constituida por cinco unidades las cuales se organizan e integran de la siguiente manera:

<b>UNIDAD I. HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA.</b>
---

- |     |   |
|-----|---|
| 1.1 | Concepto de historia.                   |
| 1.2 | Conceptos fundamentales de la historia. |

- 1.3 Fuentes de la historia.
- 1.4 Interdisciplinariedad de la Historia
- 1.5 Categorías de estudio: (tiempo, espacio, actores, acontecimientos, procesos).
- 1.6 Escuelas de interpretación histórica (positivista, historicista, marxista y Annales).

## **UNIDAD II. MÉXICO ANTIGUO**

- 2.1 Teorías del poblamiento de América (Beringia; Oceanía; Ruta Atlántica).
- 2.2 Etapa lítica y protoneolítico (domesticación del maíz)
- 2.3 Áreas culturales de: Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica.
- 2.4 Horizontes culturales de Mesoamérica (preclásico, clásico y posclásico).
- 2.5 Paralelismos culturales de Mesoamérica con regiones culturales (Mesopotamia, Egipto, China, India y los Andes)
- 2.6 Las culturas de Mesoamérica (olmecas, mayas, zapotecos, culturas de centro de Veracruz, teotihuacanos, culturas del centro norte, toltecas, totonacos, mixtecos, purépechas y mexicas): ubicación organización social y política, religión, arte y cultura.

## **UNIDAD III. LOS GRANDES ACONTECIMIENTOS EUROPEOS DEL SIGLO XV Y XVI Y SUS REPERCUSIONES EN MÉXICO.**

- 3.1 Contexto europeo del siglo XV (Renacimiento; caída de Constantinopla; Mercantilismo)
- 3.2 Situación de España en el siglo XV (reconquista; expulsión de judíos y moros; la Inquisición; los Reyes Católicos).
- 3.3 Encuentro de dos mundos
- 3.4 Las Indias Occidentales
- 3.5 La conquista de México: militar y espiritual.

## **UNIDAD IV. ÉPOCA COLONIAL**

- 4.1 Capitanía General y gobierno de Audiencias.
- 4.2 Establecimiento del Virreinato de la Nueva España.
- 4.3 División geopolítica del territorio novohispano. (Habsburgo y borbónica).
- 4.4 Las secuelas de la conquista: epidemias, devastación y reestructuración.
- 4.5 La evangelización de Nueva España y el papel de los religiosos.
- 4.6 Procesos de mestizaje biológico, social y cultural. (americanos, europeos y africanos)
- 4.7 El primer momento del capitalismo mundial. Actividades económicas (minería, obrajes, agricultura, ganadería).

## **UNIDAD V. GUERRA DE INDEPENDENCIA**

- 5.1 Causas internas y externas que dan origen al proceso de Independencia:  
factores externos (Ilustración; Independencia de EEUU; Haití; Revolución Francesa; Guerras Napoleónicas) y factores Internos (Reformas borbónicas; nacionalismo criollo; desigualdad social)
- 5.2 Etapas del movimiento: Inicio, Organización, Resistencia y Consumación.

**Tabla 1:** Unidades de la asignatura Historia I

Como se puede apreciar, en lo relativo a los contenidos, la primera unidad está dedicada para una revisión general de algunos fundamentos relacionados con teoría y filosofía de la historia. Las demás unidades están constituidas por una secuencia cronológica de los procesos históricos que tradicionalmente se han estudiado como parte de la historia de México. Un aspecto interesante de esta asignatura es que, al menos en la unidad que atañe al tema seleccionado para la intervención didáctica de esta investigación, reproduce la visión historiográfica de Josefina Zoraida Vázquez, pues nombra la Unidad III de la misma forma que la historiadora mexicana lo hace en su obra *Historia de la Historiografía*, es decir, los grandes acontecimientos europeos en el siglo XV y XVI. Es durante este primer semestre de la preparatoria donde se trabaja de forma específica el tema de la Conquista de México. En este sentido, se aprecia una continuidad en el discursos histórico sobre la Conquista de México, y su subsecuente proyecto político, planteado por Josefina Vázquez, es decir la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro plantea la idea del ser mexicano desde un enfoque excluyente, donde no se cuestiona a aquellos sectores que han sido negados o relegados a lo largo de la Historia.

Por su parte la materia Historia II, impartida en el segundo semestre, tiene el propósito de que el estudiante:

Construya una visión holística e integral de los acontecimientos históricos de 1821 a 1921, para que describa el proceso de la construcción de la identidad nacional, así como la organización política, económica y social en México desde la consumación de la independencia, hasta el inicio del periodo de reconstrucción nacional, bajo el marco de la interculturalidad con sentido de responsabilidad social sustentable. (UAQ, 2019, p. 163).

Los contenidos de esta asignatura están divididos en cuatro grandes unidades, las cuales se presentan de la siguiente manera:

**UNIDAD I. LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA Y LOS INTENTOS POR CONSOLIDAR EL NACIENTE ESTADO MEXICANO.**

- 1.1 Marco histórico conceptual de: estado, nación, monarquía, imperialismo, expansionismo colonial, división de poderes, república, masonería, caudillismo, constitucionalismo.
- 1.2 Dicotomías políticas decimonónicas (monarquía y república; federalismo y centralismo; liberalismo y conservadurismo).
- 1.3 Primeras formas de gobierno (Imperio, República).
- 1.4 Latinoamérica y el expansionismo norteamericano y europeo.

**UNIDAD II. CONFLICTOS E INTERVENCIONES INTERNACIONALES.**

- 2.1 Intento de Reconquista Española.
- 2.2 La Guerra de Texas.
- 2.3 Primera Intervención Francesa.
- 2.4 Movimientos separatistas territoriales.
- 2.5 La Guerra México-Estados Unidos.

**UNIDAD III. DÉCADA NACIONAL 1857-1867**

- 3.1 Revolución de Ayutla.
- 3.2 Constitución de 1857 y Leyes de Reforma.
- 3.3 Guerra de los Tres Años.
- 3.4 Segunda Intervención Francesa y Segundo Imperio Mexicano.
- 3.5 Restauración de la República.

**UNIDAD IV. PORFIRISMO Y REVOLUCIÓN MEXICANA (1876-1921)**

- 4.1 El Porfirismo: llegada y ascenso al poder; aspectos políticos, económicos, sociales y culturales; relaciones internacionales.
- 4.2 La Revolución Mexicana: Etapa Maderista, Constitucionalista y lucha de facciones; proyectos revolucionarios.
- 4.3 Constitución de 1917.

**Tabla 2:** Unidades de la asignatura Historia II

Los contenidos que se abordan en este segundo semestre en la preparatoria giran en torno a la historia nacional, es decir el semestre se centra en estudiar aquellos procesos históricos que se han utilizado tradicionalmente para explicar la conformación de la nación y el Estado mexicano. Dado que el desarrollo de la práctica docente dentro de la preparatoria está regulado por la “libertad de cátedra”, nos es muy difícil plantear una serie de reflexiones

particulares sobre las formas en las que se abordan, didáctica y disciplinarmente, dichos temas.

La asignatura Historia III, impartida en el tercer semestre es la última materia centrada exclusivamente en el conocimiento histórico. Esta última asignatura tiene como propósito que el estudiante:

analice y reconstruya procesos históricos del México del siglo XX y XXI, reconociendo su papel como actor social dentro de un contexto internacional para asumir que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. (UAQ, 2019, p. 166).

Los contenidos de esta última asignatura de historia siguen la línea cronológica de la Historia nacional, es decir son la continuación cronológica de la historia de México. Dichos contenidos se organizan en cinco grandes unidades y se presentan de la siguiente manera:

#### **UNIDAD I. DEL CAUDILLISMO AL MAXIMATO**

- 1.1 V. Carranza
- 1.2 Álvaro Obregón (Política educativa y políticas federales)
- 1.2 Plutarco Elías Calles (Características del gobierno)
- 1.3 Guerra Cristera
- 1.4 Maximato
- 1.5 Contexto mundial: Primera Guerra Mundial, Revolución rusa, la Gran Depresión

#### **UNIDAD II. CARDENISMO**

- 2.1 Primer plan sexenal
- 2.2 Política de masas
- 2.3 Expropiaciones
- 2.3 Guerra civil española
- 2.5 Segunda guerra mundial

#### **UNIDAD III. INSTITUCIONALIZACIÓN Y DESARROLLO ESTABILIZADOR.**

- 3.1 Política de unidad nacional (México en la Segunda Guerra Mundial, Sustitución de importaciones).
- 3.2 Presidencialismo
- 3.3 Sindicalismo
- 3.4 Guerra fría
- 3.5 Desarrollo estabilizador

- 3.6 Movimientos de inconformidad
- 3.7 Nacionalizaciones
- 3.8 Cultura y educación
- 3.9 Revolución cubana
- 3.10 Movimientos sociales de los 60s en Latinoamérica y el mundo.

**UNIDAD IV. LAS CRISIS NACIONALES (1970 A 1994)**

- 4.1 Guerra sucia, represión y guerrilla urbana
- 4.2 Desarrollo compartido
- 4.3 Petrolización de la economía
- 4.4 Nacionalización de la banca
- 4.5 Ruptura y cambio económico
- 4.6 Política económica y neoliberalismo
- 4.7 Lineamientos económicos internacionales
- 4.8 Fin de la Guerra Fría
- 4.9 Modificaciones constitucionales
- 4.10 Tratado de libre comercio con América del Norte

**UNIDAD V. ALTERNANCIA A LA DEMOCRATIZACIÓN**

- 5.1 Política social y democrática
- 5.2 Alternancias en el poder
- 5.3 Conflicto Estados Unidos-Medio Oriente
- 5.4 Relaciones México-Estados Unidos en el siglo XXI
- 5.5 México presente: estado y sociedad
- 5.6 Panorámica mundial contemporánea

**Tabla 3:** Unidades de la asignatura Historia III

El formato temático, a pesar de sustentarse en el desarrollo de capacidades para la formación integral del estudiantado, sigue la perspectiva tradicional de la historia del Estado mexicano, por lo que, a lo largo de estas tres asignaturas, si bien es posible ubicar temas vinculados a cuestiones culturales, educativas, sociales etc. estos quedan expuestos de una forma muy ambigua, la dinámica de enseñanza se focaliza en un abordaje político. En consecuencia, lo que se estudia en las preparatorias de la Universidad Autónoma de Querétaro no es la Historia de México, que desde un punto de vista disciplinar es un campo del conocimiento muy amplio y complejo en el que bien se podría abordar una historia de las

mentalidades, las revueltas populares, grupos subalternos, la cultura o la construcción de las tradiciones en nuestro país, sino más bien lo que se enseña es la Historia política, principalmente, y algunos temas de historia económica del país.

Tales condiciones, reproducen la visión nacionalista analizadas en el capítulo anterior, lo que permite sostener que los discursos históricos estudiantiles parten de un estudio y entendimiento nacionalista de los procesos históricos

En el siguiente apartado se presenta la secuencia didáctica con la que se realizó la intervención, así como una serie de reflexiones a considerar sobre el impacto de la emergencia sanitaria en el desarrollo de la misma.

## 2. SECUENCIA DIDÁCTICA

La propuesta de secuencia didáctica presentada en esta investigación tiene como eje el trabajo con diferentes discursos históricos enfocados en el estudio de la Conquista de México. Al hablar de discursos históricos no se habla únicamente de aquellos producidos por los historiadores a través de su operación historiográfica sino también se intenta presentar discursos históricos originados como productos culturales en otras esferas de sociabilidad. En este sentido se utilizará la categoría expuesta por el filósofo - historiador Jörn Rüsen: *cultura histórica*, para designar los materiales seleccionados en la propuesta didáctica, esto debido a que abarcan tanto productos historiográficos como obras artísticas y audiovisuales de distintas temporalidades. De acuerdo con este autor, la *cultura histórica* contempla las significaciones sobre la Historia originadas por “las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental” (Rüsen, 1994, p. 2).

En relación con esto, la secuencia didáctica, como estrategia educativa, intenta concebir un ambiente de aprendizaje donde se cuestionen diversos discursos históricos con el objetivo de que, a partir de ello, los estudiantes sean capaces de problematizar, cuestionar, analizar e interpretar las diferentes formas de entender y significar este proceso histórico.

Para apreciar de forma eficiente el desarrollo de una secuencia didáctica tienen que tomarse en cuenta al menos dos elementos principales: 1) Las características del grupo de estudiantes donde se realizó la práctica didáctica y; 2) El método o corriente pedagógica que sustenta el diseño y aplicación de la propuesta. Los siguientes subapartados tienen el objetivo de presentar dichas consideraciones.

## 2.1 LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El proceso educativo tiene como actor principal a los estudiantes. Son ellos la razón de ser de las instituciones educativas y, en consecuencia, los participantes protagónicos del diálogo producido por la dinámica de enseñanza – aprendizaje.

El proceso formativo que han llevado cada uno de los educandos involucrados en dicha dinámica, así como el capital cultural que cada uno posee influye en la forma de desarrollar el estudio de la Historia. Algunas de estas variables son difíciles de apreciar debido a que esta investigación se enfoca en el plano de las generalidades, pese a ello para poder analizar de una forma adecuada las características de los discursos históricos estudiantiles se debe tomar en consideración las condiciones contextuales de los grupos que componen la muestra de análisis de esta investigación.

La intervención didáctica se realizó gracias a la disposición de la Mtra. Sandra López De la Fuente, quien ha sido profesora del área de Historia por más de 15 años dentro de la preparatoria. Es importante recordar, que el desarrollo de la intervención se dio en dos momentos diferentes. Una primera vez, durante el mes de enero del 2020 como prueba piloto, de la cual la muestra de análisis estaba conformada por los siete grupos de la profesora. Dicho pilotaje se desarrolló durante toda una semana activa de forma presencial. El total de personas con las que se aplicó esa práctica fue de 296 estudiantes, un promedio de 40 alumnos por grupo. La segunda intervención se realizó durante el mes de agosto del 2020 y, a consecuencia de la emergencia sanitaria, la dinámica de clase tuvo lugar a través de plataformas virtuales con dos sesiones sincrónicas y tres sesiones asincrónicas tal y como lo veremos más adelante en la descripción de la secuencia didáctica. En este segundo momento, únicamente se trabajó con dos grupos de 40 y 45 estudiantes respectivamente.



Los educandos con los que se empleó la propuesta didáctica presentan una serie de características que es necesario tomar en consideración. Por un lado, la mayoría de los grupos presentaba un porcentaje importante de estudiantes originarios de otros estados de la República, entre ellos: Guanajuato, Sonora, Guerrero, San Luis, Veracruz, Nayarit, Estado de México y CDMX. Esto quiere decir que en los grupos donde se realizó la aplicación muchos de los estudiantes, al menos una tercera parte, y en algunos casos hasta la mitad del total provenían de Estados distintos al de Querétaro. Esto se debe a la dinámica geoeconómica de la entidad; su ubicación geográfica en el centro del país y su integración en el corredor industrial del Bajío, todo esto hace de la ciudad de Querétaro un sitio con un denso movimiento migratorio (CONAPO, 2014). ¿Dicha característica repercute en el sentido y significación que se hace sobre la Conquista de México? La heterogeneidad social está presente en la dinámica de desarrollo de la secuencia didáctica, esto es visible en algunos de los comentarios que evidenciaban connotaciones a los procesos de Conquista regional desde un enfoque local, como el expuesto por una estudiante originaria del Estado de Sonora quien explicó que “muchos años después de la caída de Tenochtitlán todavía se seguía conquistando a los indios Yaquis”. Sin embargo, dichas connotaciones evidencian que, a pesar de tener ciertas nociones sobre los procesos locales de Conquista, se impone la perspectiva nacional en los discursos históricos estudiantiles, tal y como se verá más adelante, debido al proceso prolongado de homogenización discursiva que ha “impuesto” un entendimiento unificado de este complejo proceso histórico.

Aunado a esta característica, la situación socio – económica del promedio de los estudiantes “podría considerarse de nivel medio, por lo que la mayoría puede realizar su dinámica escolar sin tener la necesidad de hacer ocupaciones secundarias, a pesar de ello sí existe un grupo de estudiantes con condiciones menos favorables, por lo que buscan por distintos medios sobrellevar su situación” (De la Fuente, comunicación personal, 21 de enero, 2020).

Diversas investigaciones han evidenciado cómo la herencia cultural de la familia potencializa o, en un caso contrario, dificulta el desenvolvimiento de un estudiante sobre todo en el nivel Medio Superior y Superior.

Las características asociadas a la procedencia familiar, tales como [...] etnia, religión, nivel socioeconómico, formas de hablar, se incorporan en el transcurso de la vida, y su influencia permanecerá e incidirá en las posibilidades de acceso u obstáculos en circuitos presentes y futuros de poder. Existen otros significantes tales como el entorno social, y la escuela, quienes aportarán en reforzar una posición social, así estos ambientes generan circuitos culturales acotados y apropiados de acuerdo a si son los herederos o no lo son (Brito, 2014, p. 116)

En lo que respecta al contexto macro social, la ciudad vive, como el resto del país, situaciones de violencia generalizada y violencia de género de las cuales el plantel no queda exento. Además de lo anterior, la preparatoria tampoco se exime de ciertas problemáticas comunes a los contextos escolares de Educación Media Superior de nuestro país, tales como embarazos no deseados (Olguin y Rojas, 2018), inseguridad y adicciones, (Villatoro, et. Al. 2016).

Dentro de esta investigación es difícil determinar que tanto influye el contexto socio – económico en la forma en la que los estudiantes construyen sus discursos históricos, debido a que el análisis de información se centró únicamente en los trabajos producidos dentro de la dinámica escolar, sin embargo, es importante considerar dicha variable pues repercute en el aprovechamiento individual de una persona en diversos ámbitos de desarrollo, uno de ellos el escolar.

## 2.2 PROPUESTA DIDÁCTICA: SUS FUNDAMENTOS

La elaboración de cualquier propuesta de intervención didáctica debe diseñarse, aplicarse y evaluarse a partir de una serie de fundamentos epistemológicos que, desde la pedagogía, le den sustento y estructura.

Desde el ámbito disciplinar de la historia son diversos los autores (Rüsén,1989; White,1992; Koselleck 1993) que han centrado sus trabajos en reflexionar teóricamente sobre las implicaciones de los discursos históricos, pero ¿qué tiene que decirnos la psicología educativa y la pedagogía al respecto de la construcción de las narrativas dentro de los procesos educativos?

Uno de los autores que ha presentado la construcción discursiva como elemento explicativo dentro de su marco teórico es el pedagogo y psicólogo norteamericano Jerome Bruner.

La producción académica de este autor puede entenderse a partir de dos grandes momentos. En el primero, “abrazó con entusiasmo la propuesta de la revolución cognitiva en la que el conocimiento humano tiene explicación como un modelo formal de la mente” (Camargo y Hederich, 2010, p. 330), es decir, asumió la perspectiva cognitivista para el entendimiento del desarrollo epistémico.

En el segundo momento de desarrollo intelectual, Bruner redireccionó las bases de su entendimiento de las operaciones de aprendizaje y planteó que “para comprender a los seres humanos es preciso comprender antes la forma cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus intenciones” (Camargo y Hederich, 2010, p. 333). En palabras del propio autor, “las diversas formas de conocer y comportarse en el mundo (los estados intencionales) solo son comprensibles cuando se las enmarca en un sistema cultural determinado” (Bruner, 1991).

En este segundo momento su comprensión y explicación de las formas de desarrollo cognitivo se configuran a partir de la perspectiva socio – cultural. El autor plantea que:

al pertenecer a un grupo cultural específico, el sujeto cree que el mundo está organizado de una cierta manera, quiere lograr determinadas cosas en la vida y hay algunas cosas más importantes que otras. En otras palabras, el entorno cultural guía la construcción del mundo, categorizándolo de una manera determinada y estableciendo sistemas de jerarquías y prioridades particulares. (Camargo y Hederich, 2010, pp. 333 -334).

Sus intereses durante su segunda etapa de desarrollo intelectual se centran en una explicación de las experiencias individuales a partir de la categoría *psicología popular*, la cual le permite explicar cómo la gente organiza su experiencia y conocimiento relativos al mundo social, teniendo en cuenta que “el individuo se encuentra inmerso en un entorno cultural que es el que proporciona los elementos para la aprehensión del mundo, los otros y él mismo”. (Camargo y Hederich, 2010, 334). Dicha categoría consiste en “un conjunto de

descripciones, más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo “funcionan” los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y las mentes de los demás” (Bruner, 1990, p. 53).

A partir de esta categoría explicativa Bruner plantea que uno de los mecanismos que permiten la construcción de sentido es el lenguaje hecho discurso y dentro de este el discurso narrativo.

“La narración, de acuerdo con Bruner, es el instrumento cultural que con mayor fuerza y eficacia construye mundos posibles. Entre otras posibilidades, los relatos: 1) Proporcionan marcos o esquemas de conocimiento (creencias, valores, situaciones canónicas y contextos) desde los cuales se puede construir explicaciones del mundo y de la vida; 2) Proporcionan elementos para establecer empatías por la vía de analogías (relatos metafóricos, metonímicos, alegorías, apologías), lo cual permite relacionarse con otros compartiendo subjetividades; y 3) Indican contextos y circunstancias que permiten construir sentidos mediante la interpretación de intenciones (Camargo y Hederich, 2010, 334).

Bruner exhortó en más de una de sus obras (2001; 2007) la necesidad de un procedimiento que describiera las producciones del pensamiento relativas a los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados. En este sentido, resulta necesario cuestionar cómo debe entenderse a la escuela, al profesorado y al alumnado de acuerdo a los planteamientos de este autor.

Desde su perspectiva, se puede comprender a la escuela como un espacio de construcción de significados donde el docente y el estudiantado, como actores principales de dicho proceso y a través de lenguaje presentado en discursos, concatenan sus posiciones interpretativas, o en algunos casos se imponen unas sobre las otras, en torno al conocimiento o hechos estudiados.

En tal sentido, el profesor y el estudiante se constituyen como sujetos culturales y, por lo tanto, reproductores de significados particulares dentro de los sistemas simbólicos en los que se encuentren inmersos Bruner plantea que:

es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo, Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa. y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes (1991, p. 48).

Los planteamientos de Bruner permiten conceptualizar a la educación como una práctica social en la que se construyen significados a través de la reproducción cultural. Para el caso específico de la enseñanza de la Historia, tal práctica constituye el entendimiento y significación del pasado a través de los discursos históricos. Éstos componen los medios de transmisión de la cultura. En este sentido, y para el caso de la propuesta que a continuación se presenta, se considera que la enseñanza de la Historia es una actividad constituida por narrativas y discursos que deben ser evidenciados para que, posteriormente, el estudiantado sea capaz de comprenderlos y así construir una interpretación propia sobre el hecho histórico estudiado.

### 2.3 PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Como se ha venido explicando a lo largo de este capítulo, esta intervención educativa tiene el objetivo de cumplir dos funciones principales: 1) Insertarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia de historia de acuerdo a los requerimientos de la Escuela de Bachilleres de la UAQ y 2) A través de sus distintos niveles de desarrollo, obtener una serie de trabajos escolares con los cuales obtener información para analizar las dimensiones, rubros y propiedades que los estudiantes presentan en sus discursos históricos.

El presente apartado se enfoca en enunciar la estructura de la secuencia didáctica aplicada, así como los diversos elementos y momentos que la integran.

Para diseñar esta propuesta de enseñanza – aprendizaje se han tomado en consideración tres elementos principales: la naturaleza singular del conocimiento histórico, las condiciones y características del espacio donde se enseña y las bases pedagógicas desde

las que se concibe la práctica educativa con los respectivos objetivos esperados en el proceso de aprendizaje.

A partir de estos tres elementos estructuradores se construyó una propuesta de enseñanza para la Educación Media Superior donde se analizó el proceso histórico de la Conquista de México. La propuesta de intervención tuvo dos objetivos principales: por un lado, se pretendió que los estudiantes: a) analizaran y criticaran los acontecimientos históricos ocurridos en torno a la Conquista de México. Y, por otro lado, b) que los educandos construyeran una significación personal sobre la Conquista de México después de trabajar distintos discursos históricos en torno a este proceso.

Enfocados en los objetivos anteriores, la propuesta pretendió establecerse como una serie de ejercicios focalizados en cuestionar y reflexionar sobre el proceso histórico de la “Conquista de México” desde múltiples narrativas y discursos históricos.

Como se mencionó con anterioridad, la institución donde se desarrolló la práctica docente fue la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. En dicha institución el tema a desarrollar se encuentra ubicado en la tercera unidad del programa de Historia I, el cual se titula, *Los grandes acontecimientos de los Siglos XV y XVI*. Dentro de ella el proceso histórico es denominado por los contenidos programáticos como: *La Conquista de México: espiritual, militar*.

Dicha propuesta de secuencia didáctica se planteó para desarrollarse en una semana por medio de cinco sesiones, dadas las condiciones de contingencia sanitaria, a través de plataformas virtuales: dos sesiones sincrónicas a través del programa de conferencia Zoom y tres sesiones asincrónicas mediante la plataforma Classroom.

Para darle mayor fluidez a la explicación se ha planteado el contenido de la propuesta a partir de cuatro grandes momentos de desarrollo. Si al lector le interesa visualizar el formato completo de la secuencia didáctica puede encontrarlo en Anexo II. En forma gráfica el desarrollo de estos cuatro momentos se desarrolló como lo muestra la **Tabla 5**.

El primer momento de la intervención didáctica se desarrolló a través de la Clase sincrónica 1 y fue nombrado **Verificación diagnóstica**. Dentro de las actividades planteadas

se reflexionó sobre la historia como disciplina y la enseñanza de la Conquista de México. De forma específica los propósitos planteados para esta sesión fueron:

1. El estudiante reconocerá sus concepciones y conocimientos previos sobre la Conquista de México.
2. El estudiante problematizará sobre cómo aprendemos historia y cuáles son sus horizontes de comprensión.



**Tabla 5:** Los momentos de la intervención educativo

El desarrollo de la sesión a través de la plataforma Zoom fue una discusión/ diálogo abierto la cual estuvo guiado por las preguntas: ¿Qué sabemos de la Conquista? ¿Por qué sabemos lo que sabemos?

Durante su desarrollo se explicaron las diferencias entre un hecho histórico, una interpretación histórica y un discurso histórico. De esta manera los estudiantes fueron advertidos que el conocimiento histórico, si bien parte de hechos “reales” como el caso de la irrupción europea en las sociedades precolombinas para el caso específico del proceso de la Conquista, existen diversas interpretaciones orientadas a dar sentido a esos hechos históricos,

los cuales son utilizados de diversas formas: como capital cultural o con intencionalidades ideológicas, políticas y sociales.

Además, en la parte final de esta primera sesión se dejó una actividad titulada: “Recordemos qué sabemos de la Conquista de México”. Dicha tarea solicitaba la elaboración de una reflexión sobre lo que sabían de la Conquista de México. De forma específica este producto de clase cumplió dos funciones, por un lado, una evaluación de tipo diagnóstico y por otro constituir un primer ejercicio de clase para comenzar a desarrollar la matriz de análisis elaborada a partir de la intervención piloto sobre las características de los discursos históricos estudiantiles.

El segundo momento de la intervención educativa ha sido nombrado como: **Abordaje del proceso histórico**. El desarrollo de este gran momento estuvo determinado por los siguientes objetivos específicos:

1. El estudiante comprenderá cómo un mismo hecho histórico puede tener múltiples interpretaciones e intencionalidades.
2. El estudiante reflexionará sobre las características de cada uno de los discursos.
3. Una vez realizado el análisis de las narraciones sobre la Conquista; el estudiante establecerá las semejanzas y contradicciones entre los diversos discursos históricos.

De forma concreta, las actividades que se plantearon para alcanzar estos objetivos se desarrollaron en torno al análisis y reflexión a partir de los discursos sobre la Conquista de México donde se exponen diversas interpretaciones. Dichos discursos históricos fueron: dos obras historiográficas: fragmentos textuales de *La Conquista: Catástrofe de los pueblos originarios* de Enrique Semo, (2019) y *¿Quién conquistó México?* del historiador mexicano Federico Navarrete (2019).

El libro de Semo presenta una nueva interpretación del proceso de Conquista de los pueblos originarios del continente, dándole un enfoque universal y con efectos trascendentales para la Modernidad y nuestra actualidad. Por ejemplo, en el tomo I, del cual fueron extraídos los fragmentos presentados a los estudiantes, analiza la racionalidad colonial como fundamento para la estructura racista de la sociedad novohispana. Dicha característica era inexistente, según el autor, antes de 1492 y todavía en la actualidad se pueden encontrar



representaciones de ella. Por otro lado, reflexiona sobre cómo el surgimiento de las colonias americanas provocó grandes tragedias para los pueblos originarios, no solamente de nuestro continente, sino también para el continente africano, el cual, de manera específica vivió un proceso de transformación debido al tráfico de esclavos negros. De forma general este libro aporta una nueva interpretación a este proceso histórico, pero desde una mirada estructural. Aunque hace referencia a los hechos que englobaron la caída de la Ciudad de México – Tenochtitlán, su enfoque es más amplio al analizar a la Conquista como un proceso de larga duración.

Por su parte, Navarrete hace una revisión y crítica de las interpretaciones hegemónicas de la Conquista, las cuales forman parte de los discursos históricos que mayor divulgación y aceptación tienen en nuestro país. Esta producción historiográfica, además, cuestiona los planteamientos negativos aceptados en torno a la Malinche, la postura de considerar a Hernán Cortés el gran conquistador de México y, aunado a ello, critica la idea de que la participación indígena se llevó a cabo únicamente a través de ciertos personajes específicos, entre otras cuestiones características del discurso hegemónico. De forma general podemos decir que esta obra fue elaborada con la intención de presentarse como un texto de divulgación histórica construido desde la más alta rigurosidad académica.

Ambas obras surgen en el contexto conmemorativo de los 500 años lo que, aunado a su valor historiográfico, permite acercar a los estudiantes a significaciones nuevas producidas desde la disciplina de la historia.

Por otro lado, se han utilizado dos medios audiovisuales. El primero un documental titulado *Hernán Cortés un hombre entre Dios y el diablo*, coproducido por la Fundación Miguel Alemán, el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, Fundación UNAM, TV UNAM, y Clarovideo y, por otro lado, la conferencia de Antonio Rubial García, *Los mitos de la Conquista*, presentado por el Centro de Estudios Históricos de México.

El audiovisual *Hernán Cortés: un hombre entre Dios y el diablo* presenta un formato de película - documental, pues está constituido por una serie de escenas que intentan “representar” los diversos hechos históricos que marcaron la caída de México – Tenochtitlán acompañadas de diversos comentarios e intervenciones de especialistas entre ellos Eduardo

Matos Moctezuma y Migue León Portilla. En lo referente al contenido, este elemento audiovisual se entiende como una representación del discurso histórico hegemónico.

Por otro lado, la conferencia *Los mitos de la Conquista* del historiador mexicano Antonio Rubial se constituye como una revisión a ese discurso hegemónico centrándose en el papel del cristianismo y la evangelización como factores fundamentales para la consolidación de la naciente sociedad novohispana.

Ambas producciones presentan, desde una perspectiva académica, pero en un formato más asequible para con los estudiantes, dos formas distintas de entender el proceso estudiado.

Por último, y para tener una visión holística de los discursos en torno a este proceso histórico, incorporamos desde una perspectiva visual – artística el análisis de los discursos iconográficos de dos pinturas: *La fusión de dos culturas* de Jorge González Camarena presentado en 1963 y localizado en el Museo Nacional de Historia y el óleo de un artista europeo anónimo titulado *La Conquista de México por Hernán Cortes*, fechado en el siglo XVII y el cual se encuentra en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos de América.

El análisis de estos discursos se desarrolló durante las clases 2, 3 y 4. Las tres sesiones fueron asincrónicas a través de la plataforma Classroom, donde cada tipo de discurso constituyó un ejercicio específico. Es decir, se determinó una sesión, y su respectiva actividad, para trabajar los diferentes formatos de discursos históricos.

De forma puntual, los estudiantes tomaron un rol protagónico leyendo, analizando, reflexionando y valorando de forma autónoma e individual cada uno de ellos a partir de las indicaciones y actividades programadas por la secuencia didáctica.

Para el desarrollo de cada una de las sesiones se abrieron diversos canales de comunicación a través de la misma plataforma Classroom y por medio de un grupo en la aplicación Whats App. Ambos espacios se pusieron a disposición de los estudiantes para comentar cualquier duda o situación que tuvieran al respecto de las actividades.

Como instrumento de evaluación para cada sesión de este segundo momento se pidieron una serie de productos de clase. De forma específica estos productos fueron: 1) Reporte de lectura sobre los discursos historiográficas, 2) Reflexión general sobre los elementos audiovisuales y 3) Actividad específica para analizar las obras iconográficas.

Dichos ejercicios cumplen un doble propósito. A) Evaluar el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes y B) Constituirse como productos de clase para analizar la forma en la que los estudiantes trabajan la construcción de sus discursos históricos.

El tercer momento de la intervención lo constituye una actividad en específico, que se ha nombrado como: **Problematización de los discursos históricos**. Dicha tarea tiene dos objetivos específicos:

1. El estudiante reflexionará en torno a las semejanzas y contradicciones de los discursos históricos.
2. A partir de lo anterior, el estudiante valorará los diversos acontecimientos ocurridos durante el proceso de la Conquista de México como construcción y configuración de algunos de los elementos estructurales de la sociedad presente.

Una vez que los estudiantes analizaron y reflexionaron en torno a lo que expone cada uno de los discursos históricos presentados se les solicitó, como actividad de cierre de las sesiones asincrónicas, la elaboración de un cuadro comparativo en el que tuvieran que comparar y contrastar las ideas de los autores y las propias para que, a partir de ellas, comenzaran a construir una interpretación del proceso histórico.

A la par de la realización del cuadro comparativo se les solicitó que buscaran un discurso histórico sobre la Conquista de México, diferente a los trabajados. Ya fuera algo que hayan leído, visualizado o conocido a través de otros o de forma individual. Dicho discurso también tenía que ser incluido en el cuadro comparativo.

El cuarto y último momento de la intervención fue una sesión de sociabilización del conocimiento y las actividades de evaluación realizadas por los estudiantes. De forma específica, nombramos dichas actividades como: *Una interpretación propia de la Conquista de México*. Los objetivos particulares que guiaron el desarrollo de esta sesión y del proyecto final fueron:

1. El estudiante construirá una interpretación personal sobre el proceso histórico de la Conquista de México.
2. El estudiante valorará los diversos acontecimientos ocurridos durante el proceso de la Conquista de México como construcción y configuración de algunos de los elementos estructurales de la sociedad presente.

Tal como se comentó, este gran momento, tiene a su vez dos actividades específicas: 1) La socialización, discusión y análisis grupal de los discursos históricos trabajados por los estudiantes para tratar de explicar los planteamientos que hicieron sentido en los estudiantes y aquellos que fueron descartados. En segundo lugar, y como actividad final 2) El desarrollo de la actividad de evaluación, la que consistió en la elaboración de una interpretación personal, propiamente lo que se puede llamar “discurso histórico estudiantil”, materializada a través de un guión y vídeo explicativo.

La clase sincrónica estuvo enfocada en dialogar en torno a las dudas, interrogantes, comentarios y observaciones que los estudiantes concibieron después del análisis de los diversos discursos, esto con el objetivo de reflexionar si había consensos o discrepancias en la forma de entender este proceso histórico.

El desarrollo de la actividad final, guión y vídeo explicativo, se guio y supervisó por el profesor, poniéndose a disposición de los estudiantes nuevamente los espacios de comunicación por si se presentaban cuestionamientos o para resolver sus dudas.

De forma específica los alumnos tuvieron que trabajar de forma autónoma e independiente dos elementos que constituyeron el proyecto de evaluación: el guion y el vídeo explicativo. La elaboración de estos productos de clase nuevamente fue pensada con dos objetivos específicos: 1) Evaluar la forma en la que los estudiantes explicaron, narraron e interpretaron el proceso histórico de la Conquista de México y 2) De forma muy puntual, este trabajo resultó ser el producto de clase a partir del cual construyó un marco explicativo sobre cómo los estudiantes construyen sus discursos históricos.

La propuesta presentada, desde el punto de vista de la práctica educativa, pretende ser una innovación didáctica focalizada en desarrollar la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento histórico y sobre todo en la significación y sentido que se le puede dar a la historia.

La Historia como conocimiento debe permitir a los jóvenes formarse un criterio propio y propiciar que cada uno se asuma como un sujeto histórico, lo anterior con la intención de propiciar que el estudiante, y los individuos en general, entiendan su presente a través de mirar al pasado y así puedan tener elementos para proyectarse al futuro.

Por otro lado, esta propuesta de intervención generó, al menos, tres productos de clase que permitieron visualizar las características de los discursos históricos estudiantiles a partir de sus propiedades y dimensiones, así como también proponer una clasificación de estos discursos escolares con miras al diseño de intervención didácticas para una mejor y más eficiente enseñanza de la historia.

## 2.4 UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Las circunstancias actuales de emergencia sanitaria repercuten indudablemente en la forma de desarrollar las diversas prácticas sociales que se llevan a cabo cotidianamente, por lo tanto, exigen a dedicar un espacio a la reflexión sobre el impacto de la pandemia a las prácticas educativas, pero, sobre todo, observar el impacto que tuvo el desarrollo de la práctica didáctica en una dinámica de trabajo virtual en la forma de configurar los discursos históricos por parte de los estudiantes.

La propagación mundial de la enfermedad COVID – 19 a partir de diciembre del 2019 “ha representado, por su gravedad y alcance, un reto global sin precedentes” (Casanova, 2021, p.10). La emergencia sanitaria de tal enfermedad respiratoria ha tenido repercusiones drásticas en la gran mayoría de los ámbitos de desarrollo social al grado que, para el caso de nuestro país, a partir de marzo del 2020 las escuelas públicas y privadas de todos los niveles educativos se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones e implementar, en la mayoría de los casos de forma improvisada, la modalidad de aula invertida utilizando como medios una serie de herramientas virtuales entre las que destacan plataformas de vídeo conferencias, aplicaciones de registro de tareas, correos electrónicos y mensajerías instantáneas, entre otras.

Tal situación mostró, y en algunos casos acentuó, una serie de deficiencias y problemáticas presentes en la dinámica escolar tradicional, las cuales, al parecer de algunos expertos podría originar una “generación perdida” (Unicef, 2020). Dichas condiciones exigen reflexionar sobre el impacto de la pandemia en el desarrollo de la intervención didáctica ya presentada y algunos aspectos a considerar sobre el análisis de los discursos históricos estudiantiles.

Para organizar dicha reflexión resulta pertinente plantearla a partir de cuatro ámbitos que constituyen la enseñanza escolar: 1) Localizaciones, 2) Sentidos y significantes, 3) Actores y 4) Procesos<sup>5</sup>.

#### 2.4.1 Los espacios de localización de la práctica educativa

Uno de los ámbitos que mayormente se ha visto afectado a consecuencia de la emergencia sanitaria han sido las instituciones físicas de educación. Las aulas, salones, auditorios, patios y laboratorios donde ocurrían las distintas manifestaciones de la educación, hoy lucen desolados a consecuencia de más de un año de no ser ocupados por los diversos actores que dan vida a las prácticas educativas. En palabras de Ángel Díaz Barriga (2021), “estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula. Quizá el cumplimiento, en cierta forma, de la profecía que habían prefigurado en los años setenta del siglo pasado Illich, con su libro *La sociedad desescolarizada*, y Reimers, con *La escuela ha muerto*. El aislamiento social nos acerca de alguna forma a esta situación” (p.20). Tal espacio escolar ha sido sustituido por un sinfín de plataformas que, en el mejor de los casos, permiten al docente ver un gran número de recuadros negros y algunas fotografías de perfil de aquellos que integran sus grupos, cuyos rostros será muy difícil reconocer presencialmente. Para el caso de los estudiantes, el aula física fue sustituida por una pantalla a la que muy difícil pueden prestarle la atención adecuada si no tienen un espacio particular para atender las sesiones virtuales.

La acción dialógica física a partir de la cual Paulo Freire exhortaba a realizar el proceso de educación ha sido sustituida por un proceso de telecomunicación o comunicación virtual que intenta sustituir las interacciones físicas de comunicación.

Para el caso de la intervención didáctica realizada, se dejó de asistir al Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres para desarrollar las actividades a través de la plataforma Zoom, la cual permitió que los estudiantes escucharan las exposiciones presentadas, sin que pudiéramos, nosotros como docentes, asegurar que el desarrollo de las clases propuestas captara la atención de los grupos, debido a que una de las recomendaciones de la institución

---

<sup>5</sup> Estos cuatro planos analíticos fueron planteados dentro del conversatorio “Los docentes: El trabajo docente y la contingencia” organizado por el Dr. Rafael García en el seminario Práctica Docente II realizado el 5 de octubre de 2020.

fue “no obligar” a los estudiantes a encender su cámara por lo que la interacción visual fue casi inexistente.

Esta interacción artificial es la respuesta a la necesidad urgente de continuar las clases, sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje que ocurren en espacios físicos, donde el profesor tiene mayor control y la dinámica escolar puede tomar diversos caminos de acuerdo a la relación comunicativa y afectiva entre el estudiantado y el docente, resultan considerablemente diferentes a las actitudes que ocurren en la dinámica virtual donde, en palabras de Sebastián Plá (2021):

Al cerrar las instituciones educativas como espacios físicos, [se] canceló su lado creativo; es decir, sus potencialidades liberadoras. Lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios. De ahí la urgencia por “salvar” el año escolar y la creación de las “Carpetas de Experiencias”, que no serán más que verificación y calificación de la tarea realizada (p. 31).

Para el caso específico del desarrollo de secuencia la didáctica anteriormente expuesta, las repercusiones que tuvo la contingencia se centraron sobre todo en la participación durante las sesiones sincrónicas y en la entrega de las actividades durante las sesiones asincrónicas. La ausencia de interacción dentro de un espacio físico, aunado a que dicha intervención se realizó como profesores visitantes provocó que la respuesta a las actividades no fuera la deseada. De los noventa y cinco estudiantes que componía la muestra de análisis, únicamente veintiuno entregaron las actividades de forma completa en tiempo y forma. Aunque el espacio físico no constituye el elemento fundamental para los procesos de enseñanza – aprendizaje, pese a ello, la interacción física sí resulta insustituible para desarrollar las prácticas educativas desde modelos dialógicos – comunicativos.

En lo concerniente a la construcción de los discursos históricos por parte de los estudiantes, resulta considerablemente diversas las actitudes tomadas por los educandos. Por un lado, la inasistencia a un espacio físico y su consecuente ausencia de relación directa con el profesor originó un menor nivel de compromiso, no únicamente con la intervención realizada para esta investigación, sino en la participación en general a las actividades escolares, según compartió la profesora titular. Tal situación se ve reflejada en que la mayoría de los estudiantes no participó de acuerdo a lo esperado en las actividades planificadas.

Por otro lado, de aquellos estudiantes que sí participaron de una forma eficiente en el desarrollo de la secuencia didáctica, lo hicieron bajo una condición específica: de independencia en el desarrollo de las actividades. Si bien cada una de las clases asincrónicas estaba supeditada por una serie de indicaciones particulares y existían diversos canales de comunicación para guiar a los estudiantes con sus interrogantes, éstos asumieron un rol de mayor protagonismo pudiendo, en consecuencia, analizar la información y construir sus discursos históricos de forma más autónoma sin la imposición de significados por parte del profesor o de sus compañeros.

Tales características son visibles en la estructura de los discursos históricos: tanto en la forma de trabajar la información como en las particularidades empleadas por los estudiantes.

#### 2.4.2 Sentidos y significantes de la práctica educativa

La transformación de la dinámica escolar cuestionó y problematizó los saberes pedagógicos de los docentes y los saberes tecnológicos tanto de los profesores como de los estudiantes. En este sentido, comenzaron a concebirse preguntas que trataban de analizar las nuevas condiciones de la práctica educativa, tales como: ¿cuál es el fin de la educación de acuerdo a las nuevas condiciones sociales? ¿cuál es el porvenir del papel de la profesión docente? ¿cómo enseñar y aprender de acuerdo a las nuevas condiciones que, sin lugar a dudas, rebasan a los actores partícipes de los procesos de enseñanza aprendizaje? Intentar reflexionar en torno a estas preguntas inclina la discusión hacia los significados mismos de la educación y produce una serie de propuestas que tienen como consecuencia la redefinición de los sentidos de la práctica educativa. A partir de lo anterior, María Concepción Barrón (2021) nos dice que

La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. Sin duda es un momento de disrupción y transformación en la educación. Las tic, por sí solas,



no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. (p.70)

Esta reflexión propone, entre otras cuestiones, resignificar los componentes que integran el proceso educativo y, de forma particular, sustituir el sentido de las tecnologías como herramientas necesarias para el desarrollo de propuestas didácticas “innovadoras” para, al contrario, entenderlas como instrumentos que para tener una eficiente aplicación conllevan una formación tanto de los profesores como de los educandos. En el caso particular de lo vivido durante la intervención en tiempo de pandemia, se considera necesario volver a encumbrar la figura del profesor, no como el que posee el conocimiento ni como el que impone significaciones sobre la Historia, sino más bien como el mediador y promotor de estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades y deficiencias de los grupos con los que trabaja, pero al mismo tiempo, es necesario responsabilizar a los educandos sobre su aprendizaje. Las experiencias ocurridas en estos momentos de trabajo virtual, evidencian como la mayoría de los estudiantes no está formado para trabajar con autonomía.

En este sentido, la resignificación de ciertos elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje llevó a plantear una secuencia didáctica en la que los materiales didácticos se constituyeran como instrumentos que necesitan una mediación, sobre todo en el contexto de las clases en línea, donde muchos estudiantes se sienten abandonados sin deslindarlos de su responsabilidad como promotores de su aprendizaje. Aunque seguramente tal objetivo se haya cumplido parcialmente, se debe poder ubicar y, en su caso, plantear esos momentos de diálogo en el desarrollo de las prácticas educativas.

Si bien, durante el desarrollo de la secuencia se presentaron diversos momentos de crisis, como por ejemplo la falta de participación de los estudiantes ante la ausencia de un servicio de internet adecuado o la poca participación en los momentos de foro, se considera que las propuestas para la enseñanza de la Historia deben encontrar el punto medio entre la mediación y la autonomía.

### 2.4.3 Los actores del proceso educativo

Uno de los componentes fundamentales del proceso educativo que, en estrecha relación con lo planteado en el apartado anterior, se vio modificado y, en el peor de los casos, afectado

debido a las circunstancias de emergencia sanitaria fue el papel de los diferentes actores que intervienen en la dinámica de aprendizaje y enseñanza.

El trabajo individualizado desde el hogar trajo consigo, por un lado, una mayor consciencia sobre las capacidades y deficiencias que, tanto los docentes como los educandos han desarrollado a lo largo de su formación. La necesidad de reflexionar sobre los roles dentro de la dinámica de trabajo a distancia y la serie de dificultades que se encontraron como profesores en tales circunstancias han provocado que se cuestione las consecuencias de las prácticas tradicionales de enseñanza. En tal sentido, la premura por modificar la dinámica escolar para trabajar de forma virtual obligó a cuestionarse: ¿cuál es el papel de los profesores y el de los estudiantes durante el contexto de trabajo virtual? ¿los estudiantes son capaces de trabajar de forma individual? ¿por qué el profesor trabaja más y siente que hace menos?

Diversos cursos de actualización, así como el acelerado desarrollo tecnológico han provocado que las generaciones más jóvenes de profesores tengan acceso a un sinnúmero de plataformas y aplicaciones útiles para la enseñanza. Al surgir la emergencia de salud se les solicitó a los profesores diseñar espacios de trabajo a distancia con los cuales solventar la ausencia de un espacio físico, sin embargo, tal y como lo plantea Ángel Díaz – Barriga (2021):

Tampoco basta con pensar que, si los docentes tienen acceso a la tecnología y al manejo de algunas herramientas pueden, de un momento a otro, crear programas en la lógica que demanda el trabajo digital. Los que desarrollan programas, sean objetos de aprendizaje, aplicaciones o cursos en línea, en general cuentan con un equipo integrado por un especialista en la materia, un experto en didáctica y un diseñador. Se trata de emplear con toda su potencialidad la tecnología (p. 23).

Es decir, la habilidad para manejar plataformas virtuales y una serie de tecnologías de la comunicación no basta para desempeñar de forma eficiente estrategias de enseñanza para la educación en línea. Desde un punto de vista del rol educativo, el docente se convierte en un técnico que organiza una serie de actividades que después revisará de forma rápida para continuar con el acelerado ritmo de los programas educativos.

Aunado a esta parte formativa, otro de los elementos que mayor preocupación causa a las instituciones de educación es el acceso a internet, así como a equipos de cómputo. Dicha situación es más grave sobre todo en el contexto de los estudiantes. De acuerdo con Gabriela De la Cruz:

Datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2019, ponen en duda su universalización en el territorio nacional. En 2019, 44.3 por ciento de los hogares contaban con computadora, 56.4 tenían acceso a internet y 44.6 de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar. Por su parte, la proporción de hogares con televisión fue de 92.5 por ciento y aquellos con acceso a televisión de paga representaba 45.9 por ciento. El catálogo de actividades previstas por el programa “Aprende en casa” deja de lado a 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes que no tienen acceso a internet en el hogar, restringiendo las actividades a las programadas por la televisión educativa (2021, p. 41).

Junto con la premura en el rediseño de la práctica educativa, la falta de experiencia de los profesores para diseñar estrategias eficientes para el trabajo virtual y la desigualdad en el acceso a internet y equipos de cómputo adecuados, el trabajo en casa también tiene como obstáculo las condiciones sociales y familiares en las que tanto profesores como estudiantes desarrollan su proceso de enseñanza - aprendizaje. De acuerdo con Gabriela De la Cruz (2021):

Para los niños y las niñas que sufren de violencia en sus hogares, las escuelas no sólo son espacios para el aprendizaje, sino áreas de protección, contención y ternura. Un estudio realizado por el UNICEF sobre la violencia contra la niñez en México consigna que las formas de violencia más comunes en el hogar “están asociadas a prácticas disciplinarias violentas, descuidos y maltratos psicológicos (p. 43).

La redefinición del rol docente no significa únicamente tener la capacidad de manejar una serie de TIC'S para el trabajo virtual, sino también la destreza para solventar una serie de deficiencias estructurales que muchas veces sobrepasan las tareas del docente. Tales cuestiones se vieron materializadas durante el desarrollo de nuestra práctica educativa, donde el diseño de una secuencia que había sido planteada para realizarse de forma presencial

provocó, entre muchas otras cuestiones una falta de presión sobre la intervención del profesor. La mayoría de las actividades fueron diseñadas para que los estudiantes las trabajaran de forma independiente y aunque se abrieron canales de comunicación a través de aplicaciones de mensajería instantánea, éstos fueron muy poco utilizados por los estudiantes.

Aunque es posible ubicar las problemáticas que tuvieron en el desarrollo de tales ejercicios en los productos que fueron entregados, se debe reflexionar sobre las capacidades y deficiencias específicas de los estudiantes al momento de diseñar propuestas de intervención, lo cual resulta sumamente problemático con grupos nuevos o intervenciones como profesores visitantes.

En relación a la construcción de los discursos históricos estudiantiles se puede sostener que el trabajo autónomo propició la producción de un discurso más genérico, es decir, surgido desde los conocimientos, capacidades y significaciones que cada uno de los estudiantes hace de la Historia. A pesar de ello, parece preocupante no poder conocer los distintos niveles de comprensión que pudieron desarrollar los estudiantes al momento de trabajar los diversos discursos históricos. Tal cuestión se analiza en el capítulo IV de esta investigación.

#### 2.4.4 Los procesos de la práctica educativa

La modificación de los espacios en los que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, junto con la resignificación de los componentes de la práctica educativa, entre ellos el rol de los profesores, el de los estudiantes, y las circunstancias familiares que toman un papel protagónico en el contexto de la emergencia sanitaria inevitablemente llevan a modificar los procesos a partir de los cuales se desarrolla el acto de educar y aprender.

El desarrollo del trabajo a distancia encumbra a los nuevos paradigmas pedagógicos que sostienen que los profesores son creadores de ambientes de aprendizaje. dicho principio toma relevancia en el contexto actual donde diversos momentos de la práctica docente, diseño, aplicación y ejecución, se reajustan al grado que la carga de trabajo de los profesores se acentúa al inicio del curso escolar y la de los estudiantes durante todo el desarrollo del semestre.

La preparación de nuevos materiales didácticos para el desarrollo de las sesiones virtuales, como el cuadernillo descrito anteriormente, evidencian que los procesos educativos de los docentes han derivado en el diseño de instrumentos y la explicación o discusión de los temas, tales prácticas van acompañadas de proyectos, tareas y ejercicios que los estudiantes deben realizar de forma personal y la evaluación se ha constituido como la entrega de evidencias que el profesor debe revisar para la entrega de comentarios o retroalimentación.

Como pudo apreciarse en el apartado anterior, tales procesos fueron los que estructuraron el diseño de la secuencia didáctica presentada en esta investigación. Desde el punto de vista de los discursos históricos, los procesos que predominaron en el desarrollo de la secuencia didáctica fue el trabajo con información: su análisis e interpretación.

En el siguiente capítulo se presentan las características particulares de los discursos estudiantiles y en el capítulo IV se presentan de forma más detallada los ejercicios intelectuales realizados por los estudiantes durante la construcción de éstos.

## CAPÍTULO III

### DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES: SU ESTRUCTURA Y CONFIGURACIÓN DISCIPLINAR

Como se comentó en el primer capítulo de esta investigación, desarrollar una significación o entendimiento particular sobre un proceso histórico es consecuencia de un proceso prolongado de acercamientos hacia el conocimiento histórico por determinados momentos y a partir de diversos discursos.

Sin embargo, la asimilación, comprensión e interpretación que de la Historia pueden llegar a desarrollar los estudiantes no se da a partir del contacto con ella en uno solo de sus ámbitos de vinculación, en este caso a partir de los contenidos establecidos en un plan de estudios particular, sino más bien, la manera de entender el conocimiento histórico y las formas de relacionarse con él, están influidas por las diversas manifestaciones donde se utilizan los discursos históricos, como lo son ámbitos culturales, políticos, mediáticos, ideológicos, etc. Los que tienen, o han llegado a tener, una profunda relevancia dentro de la sociedad al grado que han llegado a instaurarse en la memoria individual y colectiva de diversos sectores.

A pesar de ello, el análisis de las significaciones históricas dentro del contexto escolar resulta apropiado pues nos permite visualizar, en cierta medida, las representaciones y construcciones que los estudiantes se han ido formando en el tiempo. Esto a partir de la idea de que los educandos manifiestan su bagaje formativo dentro de la dinámica escolar. Es decir, los alumnos no se desprenden de sus construcciones y comprensiones formadas fuera de la escuela al momento de incorporarse a una dinámica de educación escolar, sino más bien, estas concepciones y entendimientos previos se manifiestan en el proceso de enseñanza – aprendizaje institucionalizado.

La práctica educativa, al estar desarrollada de forma muy específica por un plan de estudios, por un método educativo y por un programa de asignatura, además de ser influida por la cultura histórica y por las estrategias de los docentes, regula de forma muy particular el desarrollo de las prácticas didácticas y, en consecuencia, limita el trabajo enfocado en las conceptualizaciones previas de los estudiantes, sin embargo, plantear un análisis de las construcciones discursivas escolares teniendo en cuenta dichos factores permitió observar una parte de la asimilación y comprensión histórica de los estudiantes de Educación Media Superior.

A partir de lo anterior, y como objetivo de este tercer capítulo, se desarrollarán las categorías y rubros presentes en la matriz de análisis a partir de los productos de clase obtenidos durante el desarrollo de la intervención didáctica.

De forma específica, los tres productos de clase obtenidos de la segunda intervención son: 1) Trabajo diagnóstico en forma de texto breve donde se solicitó una explicación de su entendimiento de la Conquista de México; 2) El análisis de los tres tipos de discursos presentados en la secuencia didáctica: los dos textos de historiadores, los elementos audiovisuales y las obras iconográficas. Estos trabajos, desde un punto de vista didáctico, permitieron apreciar la forma en la que los estudiantes trabajan con los discursos históricos ya producidos y, en sentido analítico, permitió reflexionar sobre cómo son retomadas y asimiladas las ideas presentes y expuestas en estos discursos, y por último; 3) Un guion y vídeo explicativo donde los estudiantes han construido y presentado un discurso histórico propio sobre la Conquista de México a través de lo analizado, reflexionado y cuestionado en el desarrollo de la intervención didáctica.

El análisis de estos tres productos de clase permitió establecer una serie de reflexiones sobre cómo es que los estudiantes de Educación Media Superior conocen y apprehenden historia. Comenzaremos por exponer una descripción inicial a partir del primer producto obtenido y posteriormente la explicación se enfocará en la forma de trabajar los discursos históricos por parte de los estudiantes para, subsecuentemente en el último capítulo, presentar una clasificación explicativa sobre los distintos tipos de discursos históricos estudiantiles ubicados en la muestra.

## 1. LA AUTORÍA Y LA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA

Como se mencionó en el capítulo anterior, los alumnos que conforman la muestra de análisis estudiaron el proceso de la Conquista con su profesora titular y, en consecuencia, se sostiene que concibieron una interpretación específica de este tema antes de haber realizado la intervención didáctica propuesta en esta investigación. Esto es importante porque algunos de los elementos presentes en los trabajos escolares, así como la configuración y estructura de los discursos históricos establecidos durante los productos de clase solicitados no tienen su origen en la intervención propuesta, sino que se fueron construyendo, al menos, durante el desarrollo inicial de su semestre, y por lo tanto, es pertinente considerar las características generales de estos trabajos como un “estadio” inicial sobre las configuraciones y estructura de los discursos históricos estudiantiles.

A través de la lectura, desmenuzamiento y catalogación de las ideas y configuraciones presentes en este primer trabajo se comenzaron a ubicar ciertas condiciones y elementos que se consideran determinantes en la forma en la que los estudiantes construyeron sus discursos históricos, así como también se puede detallar de forma más eficiente las categorías con las que se clasifican y explican las construcciones discursivas.

### 1.1 AUTOR DEL DISCURSO HISTÓRICO

¿Por qué es necesario desarrollar un análisis en torno a cómo se plantea y configura la interlocución y emisión de un discurso histórico? Tal como se planteó en el primer capítulo de esta investigación, el estudio y análisis de los procesos históricos da como resultado una operación historiográfica que resulta ser colectiva. Hasta el especialista dentro de las ciencias sociales recurre a otros para desarrollar y apoyar sus reflexiones y, en consecuencia, para construir un entendimiento de la realidad social. En este sentido, interesa comprender, en primera instancia, cómo se presenta la autoría de los planteamientos presentes en un discurso estudiantil y, por otro lado, reflexionar sobre qué tanto se responsabilizan y asumen los estudiantes como autores de las ideas establecidas dentro de los discursos históricos construidos en los contextos escolares.



Como se planteó en el apartado anterior, de la dimensión Formas de enunciación del discurso se desprenden dos grandes categorías: 1.1) La autoría de los discursos históricos, vinculada a la dimensión sobre la configuración y estructura del discurso y 1.2) Las formas de manifestar las ideas, relacionadas con la dimensión de las operaciones intelectuales. Para ambas categorías se ubicaron tres grandes formas de representar la autoría y manifestación de las ideas: 1.1.1) Planteamiento personal, 1.1.2) Intertextualidad y 1.1.3) Relativismo. A continuación, se iniciará con la descripción de las características presentes en cada uno de estos tipos.

### 1.1.1 Planteamientos personales

Caracterizamos como Planteamiento personal a todo enunciado, idea o supuesto presente en los discursos históricos de los estudiantes, cuyas características esenciales pueden ubicarse en dos planos de análisis, por un lado, que en los enunciados presentes pueda visualizarse una aprehensión de una serie de ideas específicas proporcionadas por la diversidad de espacios públicos donde se producen discursos históricos, es decir se aprecia un entendimiento personal, de cierta manera, sustentado en el “conocimiento general” sobre el proceso histórico en cuestión de modo que resulta muy complejo ubicar la referencia de origen de estas ideas y, por otro lado, estos planteamientos personales, en algunas ocasiones, resultan ser ideas ambiguas, generalmente establecidas desde un punto de vista simplista sobre el proceso histórico analizado o simplemente constituyéndose como un entendimiento vago. La diversidad de planteamientos puede organizarse en dos planos analíticos: algunas veces los planteamientos están más cerca de una comprensión fundamentada con ideas específicas y en otras ocasiones, los planteamientos son más bien un análisis ambiguo.

Un ejemplo del primer tipo de planteamiento personal, lo podemos ubicar al retomar las ideas de Abundio Martínez<sup>6</sup>, él expresa las siguientes ideas:

Los acontecimientos de Francisco Hernández de Córdoba y Juan de Grijalva en 1511 son aislados, y la Corona española aún no ha mostrado interés por estas tierras, pero desde 1516 La gente ha intensificado sus esfuerzos para evaluar más a fondo si son solo islas o algunos lugares son más

---

<sup>6</sup> Los nombres de los 19 estudiantes que conforman nuestra muestra de análisis han sido sustituidos por los personajes de la novela Pedro Páramo de Juan Rulfo.

grandes e interesantes. Trajeron esta nueva noticia a Cuba y generaron grandes expectativas, y pronto comenzaron a trabajar para organizar una nueva expedición. Partieron en abril de 1518.

En este enunciado se puede apreciar que Abundio expone una serie de ideas que constituyen un planteamiento personal sustentado, esto debido a que utilizó información e ideas que en algún punto de su desarrollo le fueron proporcionadas o establecidas en algún espacio de sociabilización del conocimiento histórico. Así mismo es posible apreciar que estas ideas pasaron por un proceso de asimilación en la medida en la que es él, quién decide la forma de concretarlas en una idea con su estilo narrativo y con su enfoque específico.

Otro ejemplo de un planteamiento personal sustentado lo ubicamos en las ideas presentadas por Gerardo Trujillo, quien plantea un entendimiento de la Conquista de la siguiente manera:

La conquista de México se refiere principalmente a la lucha que hubo entre los años de 1519 y 1521 entre españoles y mexicas, logrado por Hernán Cortés en nombre de España y a favor del Imperio español

En sus ideas se puede apreciar que ha hecho suya cierta información muy específica sobre los personajes que intervienen, en cierta medida, y sobre la temporalidad que hegemonícamente se ha planteado para estudiar este proceso histórico. Aunado a que en su planteamiento pueden visualizarse una explicación y una interpretación específica.

Otro tipo de planteamiento personal lo podemos encontrar en Matilde Córdoba, quien nos presenta el siguiente enunciado:

La conquista consistió en la invasión, dominación y expansión que ejercieron determinadas naciones europeas en el continente americano a partir del descubrimiento de América en 1492 durando tres años.

En este es posible ubicar nuevamente una serie de ideas de las cuales desconocemos su origen por lo que, en mayor o menor medida, han sido planteadas por Matilde, sin embargo, el enfoque que presenta es distinto al de Abundio o Gerardo, visualizándose una mayor interpretación personal que, si nos centramos en el rigor disciplinar, presenta una situación donde la exactitud de fechas y datos específicos son dejados de lado, es decir responden de forma errónea, como por ejemplo, el lapso de tiempo en el que plantea que

ocurrió la Conquista. Tal condición abre una línea de investigación para conocer ¿por qué responden así? ¿Cómo catalogar un error dentro de una explicación histórica?

Un último ejemplo de planteamiento personal más cercano a la simplificación y el entendimiento ambiguo del proceso histórico lo encontramos en Inocencio Ortiz quien presentó de modo concreto su forma de entender la Conquista.

En conquistar los territorios de México y que pertenezcan a España.

En esto es posible apreciar diferentes elementos de la estructura narrativa, como por ejemplo su perspectiva nacionalista y un enfoque anacrónico en el sentido que la narración nacionalista provoca que el estudiante entienda el proceso histórico como un conflicto entre naciones. Sin embargo, en lo que respecta a la producción del discurso histórico podemos ver como claramente se manifiesta un entendimiento personal o, en su caso, asimilado del proceso histórico analizado. Su estructura tan concreta resulta, en consecuencia, ambigua y presentan una simplificación y, hasta cierto punto, desinterés por la comprensión y exposición de ideas.

### 1.1.2 Intertextualidad

La intertextualidad, de acuerdo con Plá (2005), “es el proceso mental mediante el cual se construyen los pensamientos propios, ya sea a partir de conjuntos de conocimientos previos construidos por otros o por la oposición a hipótesis que significan el pasado histórico” (p. 145). Desde un punto de vista analítico, y conforme a la perspectiva de la investigación, este proceso se ve materializado cuando, en este caso, los estudiantes retoman ideas claras de otras fuentes para apoyar su narrativa o para plantear nuevas ideas en oposición a las ya existentes.

Desde la estructura conceptual de la presente, se han podido ubicar dos tipos de intertextualidad manifiesta, la explícita, donde el estudiante retoma una idea tal cual se encuentra en una fuente y lo deja de manifestó dentro de su texto: y la implícita, donde es posible ubicar que la idea o explicación presentada no pertenece al estudiantado, sino más bien, ha sido tomada de algún otro espacio público de divulgación de la historia sin que el estudiante haya manifestado tal situación.

De la intertextualidad explícita únicamente se ha podido ubicar un caso en el primer grupo de productos donde queda claro dentro del discurso estudiantil. Nos referimos a la narrativa presentada por Filoteo Arechigo, quién expresa lo siguiente:

Como ya lo vimos, la Conquista de México se refiere principalmente del Estado Mexica, logrado por Hernán Cortés en nombre del Rey Carlos I de España y a favor del Imperio Español entre los años de 1519 y 1521.

Esta idea, tal cual se presenta, fue retomada por Filoteo del cuadernillo que los estudiantes trabajaron junto con su profesora titular y así lo deja de manifiesto el estudiante con la aclaración: “como ya lo vimos”, es decir, el inicio de su discurso histórico parte de una idea ya construida previamente por los profesores titulares, la cual, de forma específica, le sirvió a Filoteo, como problemática inicial para posteriormente realizar planteamientos personales con sus ideas y argumentos.

Para el caso de la intertextualidad implícita se ubicó distintas formas de manifestarse. Una de ellas es donde, sin mencionar el origen externo de esas ideas, los educandos parten de narraciones públicas para construir o iniciar sus dilucidaciones. Por otro lado, podemos ubicar quienes utilizan ideas de otros autores modificando su estructura, en forma de paráfrasis, para integrarlas en su narrativa y, por último, quiénes plantean la idea ajena de forma vaga y sin vinculación.

Un ejemplo en el que son visibles las características de este primer tipo de intertextualidad implícita, se encuentra en Florencio Cárdenas. Quien plantea lo siguiente:

En febrero de 1519 salió de La Habana una empresa de rescate con destino a las remotas tierras del Yucatán. Se trataba de la tercera expedición enviada desde Cuba por su ambicioso gobernador Diego de Velázquez, quien pretendía obtener oro de las regiones aun escasamente exploradas. Al mando del grupo de españoles iba Hernán Cortés. Arribaron a la región donde se ubican actualmente los puertos de San Juan de Ulúa y Veracruz, Cortés demostró excepcionales dotes de mando y habilidades para captar la compleja realidad del mundo indígena en México. Asimismo, rompió con Velázquez y prosiguió con sus propios intereses.

En el fragmento de Florencio se aprecia cómo se conjugan las ideas externas con las propias para construir una visión particular sobre el proceso de la Conquista. En su narrativa, se presentan planteamientos que ubicados dentro del cuadernillo trabajado con

su profesora titular acompañadas de meditaciones propias. Esta combinación de ideas ocurre a partir de una dinámica donde los estudiantes retoman explicaciones ajenas para apoyar y, en algunos casos, reforzar su discurso con el objetivo de presentar una narrativa personal.

Un ejemplo muy particular de intertextualidad implícita se vislumbra en Pedro Páramo, quién expone el siguiente enunciado:

Consistió en la conquista militar y espiritual de México ya que se dejaron atrás todos esos ideales pasados que forjaron por siglos, para dar paso a nuevos ideales costumbres y tradiciones, pero esto fue muy costoso para nuestros antepasados, esto se logró a base de engaños, masacres, violencia, entre otros factores sinceramente fue algo muy feo para nuestros antepasados el miedo que sintieron, y la impotencia

Aquí es posible visualizar que retoma la visión específica del programa de estudios para construir su discurso, por lo que éste se ve determinado por la estructura curricular e interpretación hegemónica con la que se constituyó su programa de asignatura. Es decir, comprende la Conquista a partir de dos enfoques específicos. Uno militar – bélico y otro espiritual - cultural. Con este enfoque se puede apreciar cómo surge una perspectiva nacionalista, dividiendo el proceso en dos facciones, ellos – nosotros, donde Pedro toma postura por una de las partes.

Por último, otro tipo de esta intertextualidad se ubicó en Dorotea Núñez, quien plantea lo siguiente:

En busca de nuevas rutas para llegar a Asia, Cristóbal Colón y su tripulación llegaron el once de octubre de 1492 a un nuevo continente, se dieron cuenta de que en este lugar había muchas riquezas y regresaron a España con objetos valiosos y mujeres que los nativos les habían dado, después de varios viajes buscaron la forma de obtener su territorio.

Aquí es posible visibilizar que retoma el discurso presentado por la profesora titular pero no de forma literal, sino más bien, lo parafrasea en un tipo de asimilación narrativa para presentar el discurso como propio sin alejarse de las ideas que ha trabajado en clase.

### 1.1.3 Relativismo

En lo que respecta al último tipo de producción del discurso histórico, se ha establecido la subcategoría de Relativismo en la medida en que se identificaron, en la forma de presentar la autoría de las ideas, ciertas aclaraciones donde es visible ubicar connotaciones relativistas en las que es importante detenerse a reflexionar.

Esta forma de emisión de discurso histórico se presenta como un planteamiento personal, es decir, se presenta como una idea personal, pero con ciertos matices o advertencias que, bien utilizadas, pueden constituirse como elementos problematizadores para el entendimiento de la historia.

De este estadio de producción encontramos a su vez diferentes formas de presentarse, por un lado, tenemos aquellos planteamientos en los que se deja de manifiesto una incompreensión casi total de lo que se está estudiando y, por otro lado, tenemos aquellos enunciados que se mueven con cierta cautela, planteando que son ideas personales y que por lo tanto no son únicas.

Del primer tipo de enfoque relativista podemos ejemplificarlo a partir de lo planteado por Felicitas Sánchez, quien expone lo siguiente:

He aprendido sobre esto en la escuela, algunas revistas interesantes, y de museos, aunque ya ni sé que creer ya que me revuelve el pensar que hay pedacitos que no encajan o que faltan.

Una vez expuesta su narrativa sobre lo que fue la Conquista, Felicitas deja de manifiesto que el origen de sus ideas se da a partir de un prolongado aprendizaje en diversos ámbitos de los discursos históricos y que tal situación ha llegado a un punto donde “ya no sabe que creer”. Esto, que en primera instancia resulta ser problemático, puede ser retomado con ciertos enfoques para poder ser el punto de partida para construir discursos históricos desde la colectividad, siento conscientes de las múltiples perspectivas existentes.

El otro tipo de relativismo lo podemos encontrar en lo expuesto por Bartolomé Bárcenas, quien presenta la siguiente narrativa:

Y desde mi punto de vista la conquista trajo muchos avances y muchos problemas, y lo más probable es que si los españoles no hubieran llegado primero alguno de los otros países europeos probablemente hubiéramos sido dominados por otra colonia.

En este párrafo se aprecia una aclaración que nos parece pertinente tomar en consideración. Al iniciar su exposición de ideas a partir de la advertencia “y desde mi punto de vista” está dejando de manifiesto que el entendimiento y asimilación de este proceso histórico tiene distintas formas de manifestarse y que la suya es sólo una de ellas, por lo que, de forma implícita, expresa al menos dos cuestiones importantes para la didáctica de la historia: a) Que el conocimiento histórico no es algo acabado, es decir, está en un continuo proceso de redefinición y reinterpretación y que b) el diálogo y comunicación sobre las diversas formas de entender un mismo proceso histórico nos lleva a ser conscientes de un sentido más amplio y complejo de los fenómenos sociales.

Es importante mencionar que los tipos de enfoque en los que se manifiestan la autoría se relacionan entre sí, es decir, en el discurso histórico de un estudiante pueden apreciarse los tres tipos de enfoques sobre la autoría y la emisión de las ideas. En algunos casos predomina un tipo de emisión específica, pero en otras circunstancias, los tres tipos configuran de una forma en la que se entretajan para construir una narrativa, en algunos casos congruente y en otras circunstancias un discurso contradictorio, por parte de los estudiantes.

A manera de conclusión parcial e intentando plantear ciertas interpretaciones que serán retomadas más adelante, es posible visualizar que la presentación o tipo de autoría presente en un discurso histórico estudiantil toma relevancia en el sentido que permite evidenciar, por un lado, la fuente de información a la que el educando recurre para construir su discurso y, por otro lado, posible ubicar la responsabilidad que cada estudiante toma al respecto de lo que plantea dentro de su discurso histórico.

Un primer indicio sobre el origen de las ideas, explicaciones e interpretaciones y la forma en la que los estudiantes “hace suyos” dichos conocimientos es importante para entender, primeramente, la forma en la que se aprende historia para, posteriormente, poder interferir didácticamente en la dinámica de enseñanza aprendizaje.

## 1.2 ESTRUCTURA Y CONFIGURACIÓN DISCURSIVA

Continuando con este análisis, la investigación se centrará ahora en la dinámica y organización de los rubros, y sus respectivos niveles y estadios en torno a la segunda gran dimensión: “Estructura y configuración discursiva”.

Esta dimensión trata de analizar y explicar el sentido de la historia en los discursos históricos estudiantiles a partir de las formas, perspectivas y modos en los que se explica, narra e interpreta. De ésta se desprenden tres rubros que permiten reflexionar sobre las configuraciones, comprensiones y estructura discursiva en las construcciones históricas de los estudiantes, nos referimos a: 1.2.1. Explicación histórica, 1.2.2. Narración histórica e 1.2.3. Interpretación histórica.

### 1.2.1 Explicación histórica

El primer aspecto que interesó analizar fue la forma en la que los estudiantes explican el proceso histórico, sobre todo, cuáles son los enfoques y perspectivas presentes en su estructura explicativa. De este primer rubro se pudieron ubicar tres grandes tipos de explicación: 1.2.1.1) Positiva/Hegemónica, 1.2.1.2) Personalista - Unicausal y 1.2.1.3) Contextual - Multicausal.

#### 1.2.1.1 Positiva/Hegemónica.

Una de las formas más comunes de explicación, al menos dentro de la muestra de análisis obtenida, es la denominada Positivista – Hegemónica, la cual presenta una serie de características muy específicas, dentro de las que destacan: plantear la búsqueda de la “verdad” o “realidad” del proceso histórico explicado y, por otro lado, seguir una serie de ideas establecidas dentro de los discursos hegemónicos sobre la Conquista de México. Para mayor claridad es pertinente plantear qué se entiende como discurso hegemónico.

Desde una perspectiva historiográfica, podemos considerar discurso histórico hegemónico como aquel conjunto de ideas que fueron establecidas por un poder factico, ya sea político, económico o cultural, con un objetivo específico dentro de los espacios públicos



de vinculación con la historia al grado de configurarse dentro de la memoria colectiva de la sociedad.

El discurso histórico hegemónico al que nos referimos para el caso de la Conquista de México es el mencionado dentro del capítulo primero, producido como parte del proyecto liberal y su idea de Estado nacional mexicano basado en la idea del mestizaje como producto de la unión de dos culturas: la española y la indígena.

Es difícil determinar los elementos configurantes de este discurso histórico hegemónico, sin embargo, dentro de lo manifestado por los estudiantes podemos ubicar tres grandes características: 1) Se plantean los acotamientos como una serie de hechos incuestionables, 2) La exposición de las ideas se inserta en tres grandes momentos: a) Previo y llegada de Hernán Cortés a Mesoamérica, b) Alianza con pueblos indígenas, poniendo énfasis en el encuentro con Malintzi y c) La caída de Tenochtitlan y posterior vinculación cultural y social. Y por último 3) La significación e interpretación se determina a partir de un enfoque nacionalista anacrónico estableciendo una relación faccionaria entre ellos, los españoles, y nosotros, los indígenas mexicanos, donde el estudiantado se asume dentro de ella.

Un ejemplo de esta serie de ideas presentadas como planteamientos concretos sin espacio para la problematización o cuestionamientos está presente en la explicación expuesta por Felicitas Sánchez:

En 1518 llegan a lo que sería México (Juan de Grijalva y Hernán Cortés), llegan a lo que sería Veracruz donde encontrarían a Moctezuma, ya de ahí surgiendo la confianza al haber pensado que eran dioses, les rinden tributos y dejan que los traten como quieran. Sumándole las enfermedades que los españoles trajeron consigo, las guerras de los españoles y mexicas (los españoles contando con aliados) se puso fin a los pueblos mesoamericanos (cayendo Tenochtitlán en 1521), terminando así con la conquista.

A partir de este fragmento es visible cómo se explica el proceso histórico a partir de la asimilación y apropiación de las tres grandes características y estructura general del discurso hegemónico: llegada, encuentros y caída.

Otro ejemplo muy preciso de estas características fundamentales de la explicación Positivistas/Hegemónica se encontró en el texto elaborado por Susana Ramírez, quien plantea lo siguiente:

En 1521 los españoles incomunicaron Tenochtitlan e impidieron el suministro de alimentos y agua bloqueándolo. Los mexicas resistieron a este suceso aproximadamente tres meses hasta que el 13 de agosto de 1521 los españoles tomaron de preso a Cuauhtémoc logrando así la conquista de Tenochtitlan. Las “consecuencias” que dejó esta conquista para nuestro presente fueron que muchas lenguas nativas han desaparecido y otras lenguas casi han llegado a ese punto. Destruir las obras culturales de los pueblos indígenas, textos, obras culturales de los pueblos indígenas como textos, obras de arte, religiones, templos, ciudades y recuerdos. También el desprecio a las culturas originarias.

Como se puede apreciar, la explicación de los hechos presentada por Susana se enfoca en la última característica de la perspectiva Positivista/Hegemónica: el sitio y posterior caída de Tenochtitlan. Centrando las consecuencias en aspectos socio -culturales como lo son: la sustitución de lenguas indígenas y destrucción de elementos artísticos y el homicidio de comunidades originarias.

Otro fragmento muy relacionado con este tipo de explicación se ubicó en el discurso de Juan Preciado, quien manifiesta lo siguiente:

Para mí la conquista es el tema principal a tratar en la educación de México, ya que nos deben de explicar que fue antes de que los españoles nos conquistaran militarmente y espiritualmente las tradiciones que teníamos y por qué deben de darnos orgullo nuestras raíces.

En este planteamiento se puede observar un entendimiento muy específico sobre este proceso histórico. En primera instancia se plantea como una significación específicamente personal centrada en una idea de “orgullo nacionalista”, retomando un enfoque curricular particular, al abordar la explicación del proceso desde dos perspectivas específicas encumbradas por el discurso hegemónico: la explicación a partir de una Conquista militar y una Conquista espiritual.

### 1.2.1.2 Personalista – Unicausal

Un enfoque distinto en lo que refiere a la manera de explicar los procesos históricos es comprensible a partir de la categoría Personalista – Unicausal, la cual pretende agrupar a aquellas explicaciones centradas en las acciones específicas de una serie de personajes particulares. La perspectiva explicativa puede ser catalogada como unicausal, en el sentido de que el estudiante encumbra únicamente las acciones individuales de estos personajes como origen, desarrollo y consecuencia del proceso histórico.

Un ejemplo de este tipo de explicación lo refleja el discurso histórico de Florencio Cárdenas, quien plantea lo siguiente:

En febrero de 1519 salió de La Habana una empresa de rescate con destino a las remotas tierras del Yucatán. Se trataba de la tercera expedición enviada desde Cuba por su ambicioso gobernador Diego de Velázquez, quien pretendía obtener oro de las regiones aun escasamente exploradas. Al mando del grupo de españoles iba Hernán Cortés. Arribaron a la región donde se ubican actualmente los puertos de San Juan de Ulúa y Veracruz, Cortés demostró excepcionales dotes de mando y habilidades para captar la compleja realidad del mundo indígena en México. Asimismo, rompió con Velázquez y prosiguió con sus propios intereses. De mucha ayuda resultó también una mujer, la Malinche, que Cortés había recibido de parte de algunos amistosos indígenas de la zona costera. Malinche fue su amante y sirvió a Cortés como intérprete, siendo conocedora de la mentalidad indígena mesoamericana. En la mente de Cortés cobró fuerza una idea: avanzar a la capital azteca y apoderarse de sus riquezas. Con ese fin, se dirigió primero a Tlaxcala y luego de derrotar la resistencia logró la alianza estratégica con estos y otros enemigos de los aztecas.

En esta larga exposición podemos entender cómo se da una explicación personalista. Lo que hace Florencio es centrarse en una serie de personajes específicos, en este caso Hernán Cortés y la Malinche, de quienes exalta sus capacidades y habilidades para entender el mundo indígena, formar alianzas con grupos originarios y alcanzar objetivos muy específicos, como lo fue la Conquista de la ciudad de Tenochtitlán. De acuerdo a los comentarios retomados por una de las tutoras de esta investigación, algo interesante dentro de esta explicación es la forma de manejar los tres tiempos, pasado – presente – futuro- dentro de la exposición, por ejemplo, Florencio deja ver que desde que parte de Cuba, Hernán Cortés ya sabe o al menos tiene la intención de conquistar la Ciudad de Tenochtitlán. Por otro lado, una cuestión más a resaltar es el uso de la concepción “Azteca”, lo que tiene mucho que ver

con el uso público que se da a las culturas mesoamericanas, por ejemplo, la connotación que se le da a ciertos deportes como “selección azteca”, “Estadio azteca”, etc.

Otra perspectiva similar al momento de explicar el proceso histórico de la Conquista lo observamos en las ideas planteadas por Juan Preciado, quien expone lo siguiente:

Yo considere los que para mí tuvieron los roles más importantes estos son: Hernán Cortes, Cuauhtémoc, Moctezuma, Cuitláhuac, la malinche, Gerónimo de Aguilar, Pedro de Alvarado, Xicoténcatl esos para mí fueron los de más relevancia, en realidad hay muchos más, pero esos personajes son los que más he escuchado de ellos.

Aunque no menciona acciones concretas, plantea una serie de personajes que según su comprensión son los más relevantes para el entendimiento de este proceso, aclarando que cómo éstos son personajes de los que ha oído hablar recurrentemente, por lo tanto, se debe centrar en ellos su explicación y entendimiento de la Conquista.

Por último, un tipo de explicación personalista vinculada a otras características de los discursos históricos estudiantiles lo podemos apreciarla en lo planteado por Damiana Cisneros, quien expone de la siguiente manera su entendimiento de proceso histórico:

La conquista de México fue el hecho histórico en el que los españoles vinieron hacia un nuevo territorio para ellos. Hernán Cortés en conjunto con los ya dominados Tlaxcaltecas, siendo uno de los principales personajes, fue quién inició varios sucesos para conseguir que los mexicas principalmente cayeran ante ellos, ya que, los mexicas eran un imperio grande y con gran poder sobre los indígenas. Por lo cual esto originó que al pasar por varios sucesos antes de la llegada a los españoles a Tenochtitlán y posterior a su caída de esta misma.

Esta explicación puede entenderse como un planteamiento personal desde una perspectiva unicausal, esto debido a que, a pesar de que menciona elementos políticos, se centra en las acciones de Hernán Cortés como el hombre fuerte ejecutor de la Conquista de México.

### 1.2.1.3 Contextual – Multicausal

Una forma distinta de explicación histórica es comprensible a partir del estadio Contextual – Multicausal. De forma específica, la diferencia con los otros tipos de explicación recae en

que el estudiante no se enfoca ni en una serie de ideas ya asimiladas ni tampoco en las acciones concretas de ciertos personajes, sino más bien su explicación está dada por una visión más general, teniendo en consideración para la argumentación de sus ideas aspectos socio – políticos, culturales, económicos, así como también, si llegasen a presentarse reflexiones centradas en acciones de un personaje, éstas son colocadas dentro de un contexto explicativo.

Ejemplo de este tipo de explicaciones se encontró en el discurso de Florencio Cárdenas, quién plantea lo siguiente:

De esa manera, los españoles contaron desde un comienzo con valiosa información sobre las relaciones políticas que imperaban entre los diversos pueblos que habitaban el Valle de México y estaban sometidos a los aztecas.

En lo planteado por Florencio se aprecia como su explicación se centra en las condiciones socio - políticas de la región mesoamericana, al poner mayor énfasis en la organización política imperante entre los pueblos del Valle de México.

Otro ejemplo de explicación centrada en aspectos contextuales se ubicó en el discurso de Bartolomé Bárcenas, quien, en dos fragmentos de su discurso, expone las siguientes explicaciones.

La conquista tubo [sic] inicio como tal desde las exploraciones marítimas de Cristóbal colon en búsqueda de comprobar su teoría de que la tierra no era plana además de que estaban en busca de nuevas rutas comerciales para llegar a la india.

Decidieron aliarse con los pueblos enemigos de los mexicas para poder derrotar estratégicamente a los mexicas. Aunque después de la caída de Tenochtitlan los demás pueblos se fueron entregando de manera más fácil o sin ninguna resistencia

Dentro de su primera explicación se puede visibilizar que, a pesar de centrarse en las acciones individuales de Cristóbal Colón las inscribe dentro de una serie de implicaciones estructurales, es decir las contextualiza. Por otro lado, dentro del segundo fragmento, podemos apreciar cómo se centra en las características estructurales de la región mesoamericana, al igual que Florentino, concentrándose en la organización socio – política.

Otro planteamiento desde este tipo de explicación está presente en el discurso de Juliana Nava, quién desde un enfoque muy concreto y directo nos dice lo siguiente:

Después de dos años (1519-1521) Tenochtitlán caería en poder de los conquistadores españoles a favor del entonces rey Carlos I, pero esto no habría sido posible sin la suma de varios hechos que se fueron fraguando en el camino. Para empezar, tenemos tanto la ayuda de las alianzas con los totonacas y tlaxcaltecas, como la labor de los intérpretes.

La explicación que realiza Juliana se centra en múltiples causas, entre las cuales destacan la organización socio – política de la región además de la estructura cultural, al plantear la necesidad que tuvieron los españoles de hacerse de intérpretes para consolidar sus alianzas con los pueblos indígenas.

A través de esta descripción detallada se puede comprender la forma y los componentes que los estudiantes emplean al momento de emprender la explicación de un proceso histórico. Tal como se ha dejado de manifiesto a lo largo de este subapartado, el proceso histórico estudiado toma una relevancia mayúscula para la enseñanza de la Historia en el sentido de que el estudiante ha ido construyendo un entendimiento específico sobre los diferentes procesos históricos presentes en los programas educativos a lo largo de su desarrollo socio – cultural. En algunos casos esta comprensión resulta ser ambigua y en otros más compleja. Tal condición es importante sobre todo si se pretende que los estudiantes tengan un tipo de explicación con la cuál puedan apreciar diversos componentes y perspectivas del proceso histórico estudiado.

### 1.2.2 Narración histórica

Uno de los aspectos más importantes dentro de los discursos históricos estudiantiles, pues tiene íntima relación con la forma en la que se concibe, entiende y asimila el conocimiento histórico, es la forma de narrar un acontecimiento o proceso histórico. Por ello se ha establecido como segundo rubro de la estructura y configuración la categoría Narración histórica, con la cual, se pretende apreciar las formas de representación de la Historia, en este caso de la Conquista de México, a partir del estilo narrativo con el que los estudiantes exponen dicho proceso histórico. Al igual que con los rubros anteriores, para éste se han establecido una serie de tipos o estadios de acuerdo con las características encontradas en los trabajos escolares de los estudiantes.

De este rubro, se ubicaron cuatro grandes perspectivas de acuerdo con las distintas formas encontradas en los productos escolares. Estas son: 1.2.2.1. Perspectiva literaria, 1.2.2.2. Perspectiva cronológica/ descriptiva, 1.2.2.3. Perspectiva nacionalista y 1.2.2.4. Perspectiva analítica. A continuación, se comienza con la ejemplificación y explicación de estos diferentes tipos de narración histórica.

#### 1.2.2.1 Perspectiva literaria

Una de las formas narrativas que se puede ubicar dentro de la estructura de los discursos históricos estudiantiles está muy asociada a la narración literaria, esto en el entendido de que se aleja un poco de la problematización y análisis de los procesos históricos para adquirir un formato similar a la escritura literaria donde los planteamientos presentados toman el estilo, profundidad y vivencia que el autor, en este caso el estudiante, imprime en ellos de forma particular.

La forma en la que se presenta esta perspectiva se acerca más a un género literario que a un análisis historiográfico “tradicional”<sup>7</sup>, sin desmeritar ninguna de las perspectivas encontradas. Un ejemplo muy singular para mostrar la forma y características de este estadio lo encontramos en la narración presentada por Abundio Martínez, quién plantea lo siguiente:

Una sola orden del emperador mexica podía acabar con todos ellos de un plumazo por ello trataron de convencer a Cortés de coger prisionero a Moctezuma y utilizarlo como escudo defensivo contra cualquier intento de ataque contra ellos. Esta noticia llegó rápidamente a oídos de Hernán Cortés en Tenochtitlán y fue el argumento utilizado contra Moctezuma acusándole de haber ordenado semejante ataque a lo que el emperador se negó, pero al final tuvo que acceder a ser hecho prisionero y puesto bajo vigilancia en su propio palacio. Si bien Moctezuma obedeció sin problemas los dirigentes mexicas no admitieron esta sumisión tan fácilmente e intrigaron para expulsar a los españoles de la ciudad.

En el discurso de Abundio se visualiza como la narrativa histórica toma estilo literario donde enlaza acontecimientos históricos sin enfocarse en hechos históricos concretos ni

---

<sup>7</sup> Al igual que otras disciplinas académicas, la operación historiográfica ha estado determinada por distintos paradigmas metodológicos que influyen en la forma en la que se escribe historia. Uno de ellos tiene que ver con la corriente historiográfica del positivismo, también conocida como tradicional, la cual entre sus principios fundamentales está la escritura de la historia desde una visión objetiva únicamente planteando los hechos tal y como ocurrieron.

fechas específicas, sino más bien imprime un estilo narrativo con el que intenta provocar mayor interés, emoción y, en consecuencia, atracción a su narrativa histórica, además de la capacidad que tiene para darle voz y viveza a los personajes presentados en la explicación de este proceso histórico. Algo importante a considerar en este punto es que este fragmento fue extraído textualmente de una página de internet, habría que preguntarse por qué el estudiante decidió copiar y por qué justamente este tipo de narración.

Al respecto de la extracción idéntica de enunciados o párrafos, también conocido como plagio, Sebastián Plá (2005), expresa que tal práctica en los contextos escolares resulta, hasta cierto punto, favorable, porque “leer Historia permite escribir Historia y si se escribe Historia se piensa históricamente, por lo que el tomar como referentes formatos textuales permite escribir a partir de ellos” (p.151). Sin embargo, una de las tareas fundamentales del docente en Historia debe ser el “enseñar” a los estudiantes un empleo adecuado de las fuentes de información por lo que no se debe justificar el plagio si éste retoma ideas o planteamientos de otros desde la deshonestidad.

Otro ejemplo sobre esta perspectiva está presente en el discurso histórico de Dolores Preciado, quien presenta en dos fragmentos su entendimiento en torno a la Conquista de México.

Un poco más tarde, Diego de Velázquez mandó a Pánfilo de Narváez para que arrestara a Hernán Cortés por no seguir sus órdenes. Hernán Cortés al enterarse de esto, fue a convencerlo de que se uniera a su “equipo conquistador”. Los hombres de su tripulación aceptaron unírsele y Narváez fue herido de un ojo y ya tuerto, fue hecho prisionero.

Al irse Hernán Cortés de Tenochtitlán dejó a cargo a Pedro de Alvarado, el cual, un día cuando los Mexicas celebraban a Tezcatlipoca, pensó que estaban conspirando contra ellos, por lo cual, empezó una gran matanza. Los mexicas decidieron defenderse, obligando a los españoles a refugiarse en el palacio Moctezuma.

Como puede visualizarse, Dolores presenta una explicación determinada por un enfoque literario de los hechos encumbrados como nacionales del discurso hegemónico. En ellos imprime una serie de planteamientos personales como la idea de “equipo conquistador” con los que intenta generar una mayor atracción a su discurso, en el que, de la misma manera que en el ejemplo anterior, permea en los personajes ciertas características o situaciones que los hacen más presentes.



### 1.2.2.2 Perspectiva cronológica/ descriptiva

Una de las formas narrativas más comunes dentro de los discursos históricos estudiantiles está representada por el tipo Perspectiva cronológica/ descriptiva. La característica principal que se manifiesta en esta forma narrativa es la enunciación descriptiva de una serie de hechos específicos organizados por una perspectiva cronológica, es decir, se presenta la descripción de una serie de acontecimientos ordenados cronológicamente de acuerdo a cómo se ha establecido que ocurrieron. En algunos discursos el orden temporal toma mayor relevancia y en otros la enunciación descriptiva se asume como eje rector de las narrativas históricas.

Una muestra de este tipo de narrativa, donde se simplifica el análisis del proceso histórico, se ubicó en el discurso de Ana Ortiz, quien plantea lo siguiente:

Tras varios viajes para encontrar los reyes le otorgaron el derecho de colonizar el nuevo territorio en nombre de la corona española a Hernán Cortes, quien con varios hombres llegaron a lo que actualmente es el estado de Veracruz en 1519, siguieron recorriendo todo el territorio y se encontraron a los aztecas que al ver que era “diferente” ellos, creyeron que era su Dios, paso el tiempo y entre confrontaciones terminaron tomando el nuevo territorio.

El discurso de Ana está determinado por una narración del proceso desde una perspectiva descriptiva, sin plantear un análisis a profundidad ni mucho menos intentando mirar de forma compleja el proceso histórico estudiado, quedándose únicamente en una enunciación de ciertos acontecimientos seleccionados por ella.

Otro ejemplo de esta perspectiva es visible en las ideas presentadas por Bartolomé Bárcenas, quien narra de la siguiente manera la Conquista de México:

Se realizaron 3 exploraciones previas antes de que Hernán Cortez se decidiera a entrar de lleno a la civilización mesoamericana para explorar las tierras nuevas. Por lo cual el Rey envió una orden de búsqueda y captura para él. Hernán Cortez estuvo viajando atreves de Mesoamérica explorando y teniendo contacto con los pueblos, llegando hasta Tenochtitlan la ciudad principal de los mexicas. Hernán Cortez fue bien recibido y sin problemas en la ciudad, aunque después se desarrollaran situaciones que ocasionarían problemáticas como “La noche triste”. [Sic]

En esta narración se perciben una serie de inconsistencias históricas, así como también una simplificación de este proceso, sin embargo, es visible que la estructura narrativa

de Bartolomé está determinada por la descripción de ciertos momentos que para él son relevantes sin poner énfasis en el eje temporal. Como podemos analizar, en este breve fragmento no coloca ninguna fecha como elemento organizador, por lo que podemos plantear que el eje rector de su narrativa es la descripción de esta serie de acontecimientos seleccionados.

Una narración donde sí puede apreciarse un enfoque que presta mayor relevancia al eje temporal es el de Florencio Cárdenas. Este estudiante plantea lo siguiente:

El ataque sobre Tenochtitlán se inició con la destrucción de los poblados cercanos y prosiguió con el sitio de la ciudad que duró 75 días. Las enfermedades, la falta de agua (pues los españoles habían cortado el principal acueducto), de comidas, el hacinamiento y la lucha continua vencieron la resistencia azteca encabezada por Cuauhtémoc. El 13 de agosto de 1521, el imperio azteca quedó sometido a Cortés.

En lo expuesto por Florencio, podemos apreciar una narrativa descriptiva centrada en un horizonte temporal y en una serie de acontecimientos relevantes. En su discurso, aunque no determinado únicamente por las fechas, podemos apreciar cómo se presentan elementos temporales que guían y estructuran la descripción de los hechos históricos.

### 1.2.2.3. Perspectiva nacionalista

Una de formas narrativas construida, en mayor medida por la enseñanza de la historia institucionalizada y, por lo tanto, con mayor presencia dentro de los discursos históricos estudiantiles es la Perspectiva nacionalista. Entre otros rasgos, está caracterizada por la idea de la existencia de un Estado nacional mexicano desde el tiempo de las civilizaciones prehispánicas, es decir una concepción anacrónica del surgimiento de nuestro país, o en otros casos de forma más mesurada, por la idea de que estos pueblos son el antecedente directo del Estado mexicano y, por lo tanto, los estudiantes establecen un antagonismo entre México y España para entender el proceso histórico de la Conquista, asumiendo, generalmente, un rol dentro del entendimiento faccionario de este proceso histórico.

En algunos discursos la perspectiva nacionalista llega a manifestarse como parte esencial para el entendimiento de la Conquista y en otros casos únicamente se muestran ciertas características de este tipo de comprensión.

Un discurso donde se pueden apreciar ciertos elementos de una perspectiva nacionalista es el presentado por Juan Preciado, quien manifiesta lo siguiente:

A lo que yo entiendo fue este proceso en el cual nos dominaron, es decir a las poblaciones indígenas, culturas, grupos etc. Todo esto recordado que son civilizaciones del continente americano por parte de países quienes en ese entonces eran muy poderosos, según yo los principales países con gran poder eran: Francia, Portugal, España y Gran Bretaña.

Como se puede analizar, desde un enfoque disciplinar presenta errores anacrónicos al entender el proceso de colonización como un proceso entre países, además de que se asume dentro de una perspectiva plenamente nacionalista al manifestar que "nos dominaron", es decir, su forma de asimilación histórica está influenciada por su inclusión en la dinámica del proceso de la Conquista, por lo que el estudiante se siente parte de ella y, por lo tanto, del dominio europeo frente a los pueblos originarios de América.

Otro discurso donde se muestra esta serie de ideas anacrónicas originadas por la narración histórica centrada en una perspectiva nacionalista está presente en las ideas de Juliana Nava, quien plantea lo siguiente:

La conquista de México se refiere principalmente al sometimiento del estado por parte de los españoles, dirigidos por Hernán Cortes, entre 1519-1521. Luego de la expedición de Grijalva, Diego de Velázquez organizó una nueva expedición, esta vez a cargo de Hernán Cortés. Así, en 1519 junto a Cristóbal de Olid, Pedro de Alvarado, Francisco de Montejo, Diego de Ordaz y Bernal Díaz del Castillo (quien sería el cronista) se aventuraron rumbo a México.

En el discurso de Juliana, se puede apreciar una serie de planteamientos personales con perspectiva nacionalista, lo que origina, a su vez, una serie de ideas anacrónicas narrando este proceso histórico como un sometimiento del Estado mexicano frente a una serie de agentes externos.

Un ejemplo donde la perspectiva nacionalista se constituye como parte fundamental de la comprensión, narración e interpretación de la Conquista de México lo encontramos en el discurso de Pedro Páramo, quien expone lo siguiente:

Consistió en la conquista militar y espiritual de México ya que se dejaron atrás todos esos ideales pasados que forjaron por siglos, para dar paso a nuevos ideales costumbres y tradiciones, pero esto fue muy costoso para nuestros antepasados, esto se logró a base de engaños, masacres, violencia, entre otros factores sinceramente fue algo muy feo para nuestros antepasados el miedo que sintieron, y la impotencia

Si, y muchas, primero es fácil decir que sería mucho mejor que no nos hubieran invadido los españoles pero esto sería un comentario muy precipitado ya que si los españoles no nos hubieran invadido hubiera llegado otro país a invadirnos, como Francia o Inglaterra así que no nos hubiéramos librado de todo está conquista territorial y espiritual y quien sabe cuánto tiempo hubiésemos durado conquistados ya que nos pudimos Independizar de los españoles gracias a que España estaba un poco ocupado por la guerras napoleónicas con los ideales de Napoleón, esto fue una enorme ventaja. [Sic]

En estos dos fragmentos de su discurso es visible como su narrativa histórica está influenciada principalmente por una idea nacionalista al asumirse como parte del legado indígena en diferentes momentos, además puede visualizarse una perspectiva subjetiva construida a partir de juicios de valor apelando a sentimientos o emociones. Otro de los aspectos fundamentales de su construcción narrativa se caracteriza por tomar parte del proceso histórico, reiterado en varias ocasiones una serie de planteamientos constituidos por un “nosotros” frente a un “ellos”.

#### 1.2.2.4. Perspectiva analítica

El último tipo de narración histórica ubicado dentro de los discursos históricos estudiantiles puede entenderse a partir del estadio: Perspectiva analítica. De forma específica, la característica principal de esta forma narrativa es la organización metódica o reflexiva para estudiar y analizar la Conquista de México, es decir, se aprecia que el estudiante establece un orden para exponer la información, de tal forma que presenta un discurso histórico estructurado en partes para explicarlo por una serie de momentos relevantes seleccionados y organizados por él.

Un ejemplo de esta forma narrativa lo encontramos en el discurso de Abundio Martínez. Para mostrar este tipo de discurso no hemos seleccionado un fragmento en específico, sino más bien se han de plantear los apartados en los que divide la información

sobre la Conquista para exponer dicho proceso histórico. De forma específica Abundio organiza la información de la siguiente manera:

Primeras expediciones organizadas; Partida a Tenochtitlán; Arresto de Moctezuma; Muerte de Moctezuma y la noche triste; Caída de Tenochtitlán.

Como se puede percibir, el estudiante seleccionó una serie de categorías concretas para organizar su discurso histórico. A partir de cada uno de estos apartados Abundio presentaba una serie de argumentos, planteamientos e ideas para entender y explicar el proceso histórico. Por ejemplo, para el segundo apartado, Partida a Tenochtitlán, presenta la siguiente serie de ideas:

La expedición estaba compuesta por 15 caballos, 400 soldados de infantería, 200 cargadores y 1000 totonacas. Recibieron a los extranjeros y sus aliados totonacas atacándolos frontalmente, pero fueron rechazados por la artillería y la caballería españolas que les pusieron en fuga capturando a sus jefes. Finalmente, no tuvieron más remedio que rendirse y aliarse con los españoles al darse cuenta de que no eran aliados de los mexicas, sus grandes enemigos. Estos hechos llegaron a conocimiento de Moctezuma que continuó enviando emisarios invitando a los españoles a volverse atrás y no seguir su camino hacia Tenochtitlán

A partir de esto, se aprecia que el estudiante utiliza estos organizadores analíticos para centrar la presentación en una serie de ideas e información específica y así presentar un discurso histórico con mayor solidez argumentativa.

Lo analizado durante este subapartado nos permite visualizar y comprender diferentes enfoques narrativos empleados por los estudiantes dentro de sus discursos históricos. La narración histórica es importante en el sentido de que a partir de ella podemos apreciar el sentido que se le da al conocimiento histórico y, en consecuencia, los diversos tipos de formas significativas que se le dan a la historia y al proceso histórico estudiado.

### 1.2.3 Interpretación histórica

El último rubro establecido para el análisis de la estructura y configuración de los discursos históricos estudiantiles es la Interpretación histórica. Con ella se pretende reflexionar sobre las formas en las que los estudiantes significan y le dan sentido al pasado. En este caso en

particular, pretendemos reflexionar sobre las ideas que surgen en forma de consecuencias y la relevancia que los estudiantes le otorgan al proceso histórico de la Conquista.

De forma puntual, para este último rubro hemos podido ubicar tres grandes formas de interpretación histórica. En primera instancia tenemos 1.2.3.1. Interpretación moralista, seguida por la 1.2.3.2 Interpretación hegemónica y por último la 1.2.3.3. Interpretación analítica.

### 1.2.3.1 Interpretación moralista

La primera forma de interpretación ubicada dentro de los discursos estudiantiles es aquella, que por sus características hemos denominado “moralista”. La estructura principal de esta forma interpretativa es que cataloga las acciones a partir de dos grandes enfoques: acciones o acontecimientos buenos o positivos y aquellos que resultan malos o perjudiciales. Es decir, el sentido y significación que se le otorga a los acontecimientos a partir de los cuales se entiende el proceso histórico de la Conquista están determinado por una serie de juicios morales y/o de valor.

El único fragmento ubicado que ejemplifica esta forma interpretativa lo podemos encontrar en el trabajo de Pedro Páramo, quién plantea lo siguiente:

Consistió en la conquista militar y espiritual de México ya que se dejaron atrás todos esos ideales pasados que forjaron por siglos, para dar paso a nuevos ideales costumbres y tradiciones, pero esto fue muy costoso para nuestros antepasados, esto se logró a base de engaños, masacres, violencia, entre otros factores sinceramente fue algo muy feo para nuestros antepasados el miedo que sintieron, y la impotencia.

Como es visible en esta serie de ideas, la interpretación de Pedro está basada en juicios de valor, al utilizar ideas como “muy feo”, podemos visualizar la carga moralista y el enfoque específico con el que significa este proceso histórico. Otro aspecto que resulta interesante tomar en consideración es el planteamiento donde explica que “se dejaron atrás todos esos ideales pasados”. Como tal, nuestro instrumento de investigación no nos permite conocer a qué es lo que hace referencia dado que no realizamos entrevistas individuales, sin embargo,

esto dice que el estudiante relaciona a las sociedades prehispánicas con interpretaciones y prejuicios específicos que también tienen una vinculación moral.

#### 1.2.3.2 Interpretación hegemónica

Al igual que con las formas de explicación, en los tipos de interpretación se ubicó una forma de significación hegemónica, la cual está caracterizada por una serie de ideas específicas que se han ido encumbrado dentro de la memoria colectiva y entendimiento social del proceso histórico de la Conquista. Al igual que con la explicación hegemónica, dicha interpretación fue concebida e instaurada dentro los discursos públicos de la historia por un proyecto político, en este caso el proyecto de Estado – nación construida por políticos e intelectuales liberales desde mediados del siglo XIX.

Las características principales de esta interpretación hegemónica están determinadas por una “una perspectiva colonizada” donde las consecuencias relevantes de la Conquista se centran en la idea del mestizaje y, por lo tanto, en el sincretismo entre dos culturas diferentes: la indígena y la europea. En algunos posicionamientos, el proceso histórico de la Conquista se plantea como antesala u origen de la nación mexicana y por lo tanto el inicio de la historia patria.

Un ejemplo de esta forma interpretativa es muy notorio en el discurso elaborado por Pedro Páramo, quién expone lo siguiente:

La mayoría de nuestras culturas y tradiciones fueron modificadas por los españoles, como las posadas navideñas, la guitarra, algunas edificaciones y templos que existen en la actualidad, nuestra religión que es de las cosas que más nos caracteriza nuestro fanatismo y que llego a afectar a nuestra historia de México, o la lengua si hubieran venido franceses hablábamos francés.

Las castas, esto es algo muy importantes ya que si no hubieran venido los españoles no hubiéramos existido simplemente, y es que hubo varios indígenas con africanos, españoles con indígenas, mestizos con africanos todo esto marco nuestra historia ya que la mayoría de mexicanos de ahora no somos indígenas puros ya sea que venimos de descendencia española, indígena, africana y gracias a esto es que a veces nos vemos feítos de tanta combinación.

Las ideas planteadas por Pedro en estos dos fragmentos de su trabajo se pueden insertar válidamente en la idea de mestizaje y el sincretismo cultural. La interpretación hegemónica se manifiesta de forma muy interesante cuando el estudiante plantea que “las

mezclas hacen que nos veamos feitos”, asumiendo que los roles estéticos occidentales son superiores a los rasgos físicos latinoamericanos, lo que nos permite catalogar su perspectiva como una visión colonizada. Aunado a que la idea de mestizaje e imposición de la cultura puede verse de forma explícita en sus ideas.

Una interpretación donde se ubica de forma explícita esta idea de mestizaje como algo inminente está presente en las ideas de Felicitas Sánchez, quien expone lo siguiente:

Y aunque no nos hubieran conquistado los españoles, al final, alguien más lo haría; esto se hace notar en los cambios que hay en la actualidad, el cómo nuestro español es una mezcla, nuestras costumbres y tradiciones, e inclusive la religión misma.

Esta interpretación presenta una serie de consecuencias sustentadas a partir la idea de mestizaje, centrándose en el sincretismo cultural como resultado fundamental del proceso de Conquista. Planteando, además, como esta hibridación cultural es el punto de origen de nuestra actualidad.

Otro ejemplo donde puede apreciarse de forma muy concreta esta interpretación hegemónica lo ubicamos en una serie de ideas planteadas por Inocencio Ortiz, quien expone que:

Sin la conquista no podríamos haber luchado tiempo después por nuestra libertad ni formar nuestra constitución como hoy la conocemos.

Desde su comprensión, la Conquista es necesaria para después poder lograr la independencia de la nación mexicana. Inocencio piensa que el proceso de Conquista es el origen de la historia nacional que conllevó al proceso de independencia y a la conformación del Estado mexicano. Nuevamente se ubica el planteamiento de que México ya existía y para ser libre primero debía ser conquistado.

Un último ejemplo de este tipo de interpretación determinada por la idea de mestizaje es lo expuesto por Dona Eduvigis, quién expone lo siguiente:

Considero que hasta la actualidad encontramos el resultado de la conquista de México, de la mezcla de culturas encontramos nuestra propia cultura, una parte la conforman las creencias prehispánicas con un toque de religión católica, tal es el caso del Día de Muertos, o la Navidad. Nosotros mismos somos resultado de ello, del mestizaje.



Como se aprecia, esta interpretación se construye a partir de la idea mestizaje, centrándose en aspectos culturales como las festividades del Día de Muertos y la Navidad, resaltando que “nosotros mismos” somos resultado de este proceso de sincretismo cultural.

### 1.2.3.3 Interpretación analítica

Como último tipo de interpretación se ubica aquella que por sus características denominamos como “analítica”. La estructura principal de esta significación está determinada por una problematización y, hasta cierto punto, crítica sustentada de los acontecimientos ocurridos como consecuencia del proceso de Conquista, que llega a vincular esos hechos con la actualidad, pero no de la misma forma como en la interpretación hegemónica, sino más bien desde una perspectiva social y cultural, más que política.

Una muestra de esta orientación interpretativa se ve presentada por Matilde Córdoba, quién expone lo siguiente.

La conquista si dejó repercusiones en la actualidad, como por ejemplo la desaparición de los sistemas políticos y organizativos de los pueblos indígenas, y también la desaparición de algunas lenguas autóctonas y casi la extinción de otras.

En su discurso histórico Matilde plantea una interpretación basada en una imposición cultural, a diferencia de un sincretismo en la interpretación hegemónica. Al poner mayor énfasis en las repercusiones culturales toma una postura y de forma implícita realiza una crítica de ellas.

Una reflexión interpretativa que, desde nuestra perspectiva, problematiza el proceso histórico de la Conquista es la presentada por Juliana Nava, quien de forma muy concreta expone una serie de consecuencias muy específicas:

- a. Desaparición de numerosas lenguas autóctonas y casi extinción de otras.
- b. Destrucción de las obras culturales de los pueblos originarios (textos, obras de arte, religiones, templos, ciudades, obras artesanales, monumentos, caminos, memoria, etc.).
- c. Desprecio por las culturas originarias.
- d. La esclavitud: aunque algunos pueblos aborígenes practicaban la esclavitud, los conquistadores establecieron la esclavitud de manera generalizada

- e. Muchas culturas del Nuevo Mundo se conservaron y aumentaron la población, aunque también muchas culturas indígenas desaparecieron debido en ocasiones a enfermedades que eran llevadas por los europeos y que eran desconocidas para ellos, y en otras a las conquistas europeas.
- f. La Conquista de América abrió nuevas vías de comunicación y transporte, sobre todo marítimas entre Europa y América.

Como se visualiza, las consecuencias planteadas por Juliana se constituyen a partir de una ponderación en varias líneas de análisis, por un lado, al centrarse en aspectos culturales deja de manifiesto la imposición de una cultura, la europea, sobre la cosmovisión indígena, al grado que plantea “un desprecio por las culturas originarias” y, por otro lado, al centrarse en una perspectiva estructural, plantea que este proceso insertó al continente americano en la dinámica del sistema – mundo.

Otro ejemplo de este tipo de interpretación está presente en las ideas expuestas por Juan Preciado, quién nos dice:

Si lo queremos ver así de que repercusiones tiene en la actualidad podemos empezar en el ámbito cultural las cuales fueron: la desaparición de lenguas y culturas en su totalidad, destrucción de obras culturales de los pueblos, desprecio por las culturas originarias y en lo económico le quitaron gran parte de su oro a América es famosa la frase “nos cambiaron espejos por oro”. En mi persona esto me hace preguntarme ¿Qué hubiera pasado si no nos hubieran conquistado? O también ¿seguiríamos siendo indígenas?

En este fragmento se visualiza como la interpretación de Juan, si bien está basada en la idea de mestizaje, no lo plantea como algo indiscutible, sino que realiza una problematización a través de una reflexión contra fáctica.

Un ejemplo bien estructurado de una interpretación analítica se ubica en los planteamientos de Susana Ramírez, quien significa de una forma compleja el proceso histórico de la Conquista. Para ella:

Esta conquista fue responsable de permitir ampliar los dominios de los españoles a lo largo de toda Mesoamérica y la creación de nuevos reinos y ciudades a lo largo del siglo XVI. Las “consecuencias” que dejó esta conquista para nuestro presente fueron que muchas lenguas nativas han desaparecido y otras lenguas casi han llegado a ese punto. Destruir las obras culturales de los pueblos indígenas, textos, obras culturales de los pueblos indígenas como textos, obras de arte, religiones, templos, ciudades y recuerdos. También el desprecio a las culturas originarias.

En primera instancia, la interpretación de Susana está determinada por un enfoque amplio de las repercusiones de la Conquista, es decir, al tomar en cuenta aspectos culturales, políticos y sociales, podemos sostener que esta estudiante entiende que las consecuencias de dicho proceso se manifiestan en diversos ámbitos. Además, al utilizar de forma eficiente los conceptos históricos y situar cronológicamente sus reflexiones podemos afirmar que su interpretación de este proceso histórico se da de forma ordenada. Por lo que la forma de presentar analíticamente la información constituye la característica principal de este tipo de discurso.

La catalogación que se hace de los tipos de interpretación no pretende desmeritar la forma en la que significa el pasado, es decir, descalificar las connotaciones que los estudiantes asignan a ciertos elementos específicos, sino más bien se agrupan éstas en una categoría que permita entender la configuración de sus discursos históricos.

Como ocurre con los diferentes enfoques sobre la autoría de los discursos históricos. La variedad de rubros ubicados, y sus respectivas propiedades, pueden estar presentes de forma simultánea en el discurso de un mismo estudiante. En la estructura y configuración narrativa de un solo estudiante, pueden ubicarse diferentes tipos de explicación, narración e interpretación histórica mezclados sin poder determinar, hasta este momento, una clasificación ordenada para esta situación.

Como última característica fundamental de los discursos históricos tenemos la interpretación histórica. Lo ubicado dentro de esta descripción detallada se relaciona nuevamente con la relevancia que tiene el proceso histórico estudiado dado que nuevamente se puede visualizar una interpretación construida paulatinamente a lo largo de la formación de los educandos, así como también una significación que parte de los prejuicios y juicios de valor sobre la Conquista de México determinados por una perspectiva nacionalista.

Tales circunstancias resultan fundamentales para la comprensión, aprehensión y significación que los estudiantes tienen y hacen de la historia, por tal motivo es importante reflexionar sobre qué tipo de interpretación pretendemos alcanzar al momento de estudiar historia en los contextos escolares.

### 1.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA AUTORÍA Y LA ESTRUCTURA DE LOS DISCURSOS ESTUDIANTILES

Una reflexión general sobre lo hasta aquí descrito permite visualizar que las dimensiones, algo que aparenta ser obvio, se vinculan de una forma muy peculiar. Se ha podido ubicar que el *Autor del discurso histórico* se manifiesta en las características de la *Estructura y configuración discursiva*. Es decir, la ubicación del tipo de emisión del discurso histórico que utilizan los estudiantes en sus narrativas se presenta, o al menos se revela, en las características y propiedades de la estructura y configuración discursiva. Tal como se aprecia en la **Figura 3**:



**Figura 3.** Esquematización de las características de los discursos estudiantiles

Esta condición permite visualizar, en primera instancia, como la dimensión de *Estructura y configuración discursiva* adquiere mayor relevancia sobre la *Autoría del discurso histórico*, puesto que las características y formas en la explicación, narración e interpretación se constituyen como el eje rector de la comprensión y aprehensión del conocimiento histórico.

Una reflexión que interesa dejar de manifiesto por la importancia que es posible otorgarle, es la ya mencionada vinculación y diversidad de propiedades que pueden estar presentes en el discurso histórico de un mismo estudiante. Para esto, se ha elaborado una

serie de consideraciones generales sobre las manifestaciones presentes en el discurso de varios estudiantes que resulta pertinente plantear en este punto.

Es primera instancia, una característica general de los discursos históricos estudiantiles es que éstos se construyen desde la heterogeneidad. La gran mayoría presenta características muy diversas que tienen que ver con la forma en la que entienden la historia, con la forma en la que se les ha enseñado y con la interacción que ha tenido con diversos discursos y usos públicos de la Historia.

En este sentido se pueden ubicar ciertos estudiantes que construyen sus discursos históricos de una forma muy simple, por ejemplo, el discurso de Bartolomé está marcado principalmente por planteamientos personales sin referencias de origen. Su narrativa se caracteriza por la descripción de hechos además de que no fue posible ubicar una interpretación explícita clara. El discurso histórico de Bartolomé se caracteriza por la ambigüedad y la enunciación descriptiva de los acontecimientos.

Por otro lado, el discurso de Florencio está bien estructurado argumentalmente. De forma general, su narración está centrada en una descripción de hechos a partir de las acciones individuales de los personajes históricos. Su interpretación es clara: se centra en las consecuencias culturales y socio políticas del proceso histórico. Resulta peculiar como, a pesar de que es consciente de las implicaciones contextuales de diversa índole, no las retoma dentro de su narrativa.

Un tipo de discurso más complejo es visible en lo presentado por Dorotea, en el cual pueden apreciarse planteamientos personales y de intertextualidad implícita. Ha asimilado el discurso hegemónico del mestizaje sin problematizar o cuestionar dichos planteamientos. Algo curioso es que sus planteamientos abren la perspectiva del relativismo, por expresiones como: “yo creo, desde mi punto de vista, es lo que yo puedo decir” plantea una consciencia y comprensión individual del proceso histórico.

Otras características particulares se pueden ver en el discurso de Pedro, el cual está determinado una intertextualidad implícita retomando la narrativa e interpretación del discurso histórico hegemónico. A su vez, esta interpretación la presenta a partir de juicios de valor con claras entonaciones moralistas. Algo particular presente en el discurso de Pedro

Páramo, es una interpretación determinada por un enfoque que podríamos llamar colonial o colonizado donde la idea de mestizaje y la visión colonizada se imponen. No se puede ubicar en un tipo de explicación. Por lo que la narrativa se impone sobre la explicación.

Un discurso que también presenta características interesantes es el de Dona, el cual se caracteriza por la combinación entre la perspectiva relativista y la intertextualidad implícita. Esta propiedad se puede explicar en el entendido de que asume como suyo el discurso proporcionado por el programa oficial, pero esa apropiación del discurso hegemónico le hace sensible que pueden existir otras formas de entender y explicar este proceso histórico. Aunado ello explica la conquista militar desde un enfoque multicausal, sin embargo, esta explicación está determinada por los planteamientos del discurso hegemónico. La interpretación de su discurso se inserta en la idea de mestizaje.

Por último, el discurso de Dolores está determinado por enunciados con intertextualidad implícita, donde enuncia de forma cronológica una serie de hechos históricos que se han encumbrando como parte del discurso hegemónico sobre la Conquista. La descripción de los acontecimientos presenta un perfil literario o en forma de cuento. No hay análisis, ni interpretación. Mucho menos problematización.

Las características aquí descritas y las consideraciones generales serán el punto de partida para reflexionar sobre la construcción y configuración de los discursos históricos estudiantiles y su vínculo con la didáctica y la investigación en enseñanza de la historia.

En el siguiente capítulo el análisis se centrará en la forma de trabajar los discursos históricos presentes en la secuencia didáctica por parte de los estudiantes y así reflexionar sobre las operaciones intelectuales que emplean para trabajar la información proporcionada por la secuencia propuesta.

## CAPITULO IV

### LAS OPERACIONES PARA CONSTRUIR EL DISCURSO HISTÓRICO

Una vez que se describieron los componentes de la Autoría y los rubros de la Configuración y estructura del discurso histórico estudiantil, se continúa en el presente capítulo con el análisis de las operaciones intelectuales realizadas por los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta de intervención didáctica y su vinculación con la construcción de sus discursos históricos.

Esta segunda parte del análisis descriptivo se centra en el conjunto de trabajos que constituyen el producto número dos obtenido de la secuencia didáctica. De manera específica se revisó la forma en la que los estudiantes trabajaron los tres tipos de discursos presentados: los elementos historiográficos, los elementos audiovisuales y los elementos iconográficos. En primer lugar, se expondrá la indicación de trabajo para cada uno de los formatos de discurso planteada en la secuencia didáctica, la cual fue visualizada por los estudiantes dentro de la plataforma Classroom. Después se retomarán ejemplos de los productos de clase que permitan identificar la diversidad de ejercicios de clase y operaciones intelectuales realizadas por los estudiantes.

#### 1. LA MANIFESTACIÓN DE LAS IDEAS Y LA FORMA DE TRABAJAR LOS DISCURSOS HISTÓRICOS

Al momento de analizar las operaciones que los estudiantes emplean para desarrollar cualquier actividad escolar se debe ser consciente de las solicitudes planteadas por el profesor en los procesos educativos, pues éstas influyen en las actividades y dinámicas ocurridas en clase.

Lo anterior toma relevancia para esta investigación porque el análisis de los ejercicios cognitivos empleados por los estudiantes se realizó a partir de los productos de clase originados dentro de las actividades presentadas en la secuencia didáctica.

Dicha secuencia, como se presentó en el Capítulo II, debía contribuir con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia, en este caso entorno al proceso histórico de la Conquista, a partir de diversos discursos históricos. Es decir, el análisis de información, así como la crítica y comparación se constituyeron como las actividades preponderantes de la propuesta.

Para organizar el análisis de dichas operaciones, se seleccionaron fragmentos de los productos de los estudiantes para evidenciar las diversas formas, características y propiedades de relevancia presentes en los discursos históricos de los estudiantes.

La descripción que a continuación se presenta, sigue el orden planteado dentro de la matriz de análisis presentada en el Capítulo I. Es decir, de la dimensión 1) Formas de enunciación del discurso histórico, se abordan en el presente capítulo las características que tiene que ver con el rubro 1.2) Formas de manifestar las ideas, rubro cuya significación toma relevancia si interesa apreciar los métodos empleados por los educandos. A su vez, se desarrolla la dimensión 3) Las operaciones intelectuales y sus respectivos rubros: 3.1) Presentación de la información, 3.2) Tratamiento de la información y 3.3) Problematización de la información.

En este sentido, para describir las Formas de manifestar las ideas, se iniciará primeramente con las indicaciones determinadas en la secuencia didáctica para posteriormente entender los ejercicios intelectuales empleados por los estudiantes.

### 1.1 LA FORMAS DE MANIFESTAR LAS IDEAS

La forma en la que los estudiantes manejan la información repercute en la forma de entender y, sobre todo, aprehender el conocimiento sobre una disciplina. Para el caso de la enseñanza de la Historia, estas distintas formas de trabajar con las ideas presentadas sobre un proceso



histórico específico determinan la forma de comprender e interpretar cómo se hace el estudio de los procesos sociales con perspectiva histórica.

A partir de lo anterior, se presentan las indicaciones planteadas para cada uno de los distintos discursos históricos y posteriormente se analizan las características particulares de la forma de manifestar las ideas con cada uno de los formatos discursivos.

### 1.1.1 Discursos historiográficos

Para el trabajo con los elementos historiográficos la indicación establecida a través de la plataforma Classroom fue:

Una de las fuentes principales de discursos históricos proviene de las investigaciones y textos elaborados por los historiadores, quienes pueden ser considerados los profesionales del estudio de la Historia. A pesar de ello, sus trabajos muy pocas veces tienen la difusión esperada, debido, entre muchos otros factores, a que los historiadores escriben para que los lean y entiendan otros historiadores, no el grueso de la población.

A continuación, se te presentan dos textos resumidos de historiadores especialistas en el tema de la Conquista de México. Estos textos han sido integrados de fragmentos textuales que hemos seleccionado para que puedas apreciar la perspectiva e interpretación que cada historiador presenta sobre el proceso histórico que estamos estudiando.

Lee cada texto de forma detenida y selecciona las ideas principales o aquellos enunciados que consideres más importantes para entender qué sentido e interpretación le dan cada uno de los historiadores a este proceso histórico. Para asegurarnos que has leído, como actividad complementaria te pedimos que escribas un documento Word en formato libre.

Para la elaboración de tu documento puedes guiarte en las siguientes preguntas: ¿Cómo define cada uno de los autores el proceso de la Conquista? ¿Cuáles son los factores(causas) determinantes que cada autor utiliza para explicar este proceso histórico? ¿Cómo explican el papel de los diversos personajes que participaron en la Conquista? ¿Cuáles son las repercusiones para el presente que los autores plantean que tuvieron su origen a partir de este proceso histórico?

Una primera consideración que hay que plantear antes de exponer las condiciones de los estudiantes, es que la forma de leer un texto, sobre todo en Educación Media Superior, está determinada íntimamente por las capacidades, destrezas y aptitudes que cada estudiante

ha ido desarrollando a lo largo de su formación. Si bien, esta investigación no permite reconstruir el progreso de su proceso formativo, a través de ella sí podemos analizar las capacidades y aptitudes que logran expresar los estudiantes como resultado de ese proceso. Es decir, la forma en la que trabajaron los textos es resultado de las virtudes y deficiencias de su formación escolar, familiar y contextual. Además del factor determinado por la viabilidad y eficiencia en el diseño e implementación de la secuencia didáctica presentada en esta investigación.

En lo relativo a la forma de manifestar la autoría de las ideas que se retoman en los productos de los estudiantes durante el trabajo con los discursos historiográficos se han podido ubicar tres grandes tipos con ciertas características relevantes.

Una de las manifestaciones más comunes es la intertextualidad, la cual se presenta de forma explícita o de forma implícita. Del primer tipo, se ubicó la reflexión elaborada por Florencio Cárdenas, quien realizó su ejercicio de la siguiente manera:

Enrique Semo nos lo plantea como un “proceso de esclavitud de cada una de las civilizaciones que se encontraban en nuestro territorio actual”. Mientras que, Federico Navarrete, por su parte, lo expresa como “una victoria que los españoles se atribuyeron a sí mismos”.

Como se puede apreciar, Florencio retomó ideas textuales de los discursos historiográficos y, además, enunció quién fue el autor de tales planteamientos. En este tipo de trabajos se puede ver como la intención es retomar o respetar las ideas lo más íntegramente posible.

Un ejemplo del tipo de intertextualidad implícita para trabajar la historiografía se encontró en Bartolomé Bárcenas quién realizó su trabajo como a continuación se presenta:

[En referencia al libro de Enrique Semo] En este primer dialogo no trata tanto sobre el proceso que conllevo la conquista para los españoles y el proceso que hubo de amor/odio entre los mexicas y españoles. Si no habla bien sobre lo que paso con las personas indígenas y la ganancia que fue mejorando. Por ejemplo, el habla sobre como España exploto totalmente al máximo todo el tema de la minería en México y Perú y las consolido como su colonia. Y con esto tubo que generar hasta un nuevo almacén especial en filipinas por todas las ganancias que estos estaban generando tuvieron hasta que generar un almacén en la ciudad de Filipinas [Sic]

Como se ve, Bartolomé hace un ejercicio de comprensión – explicación en el que intenta asimilar las ideas generales del texto y las explica desde un enfoque amplio. Algo visible y que también resulta interesante es la contraposición que hace de lo que sabe o ya ha asimilado con el conocimiento nuevo.

. Un tipo de intertextualidad que integran condiciones de lo explícito y lo implícito es el trabajo de Matilde Córdoba quien realizó el análisis de los discursos historiográficos de la siguiente manera:

El autor Enrique Semo lo define como una conquista más que militar espiritual, ya que nos adentran a una religión, habla también de la ideología colonial, donde toca puntos sobre temas del racismo. Y el autor Federico Navarrete lo define como un trauma actual en los mexicanos, habla sobre una visión que tenían los españoles (vencedores) y los indígenas (vencidos).

Los factores determinantes (causas) que utiliza el autor Enrique Semo, son el cómo la conquista está presente hasta la fecha, en pleno siglo XXI, que es el racismo a amerindios, africanos, españoles, su factor determinante es el colonialismo y el desarrollo de la sociedad.

Los factores determinantes que utiliza el autor Federico de Navarrete es la pregunta que te haces o te hiciste contantemente ¿Quién conquistó México? Parte de esa pregunta el explicarte una visión diferente, ya que lo que mayor mente te cuenta es sobre el punto de los españoles, creándonos una idea de que somos los mexicanos unos perdedores y los españoles superiores.

Matilde realiza un análisis comparativo entre ambas obras historiográficas de tal forma que enuncia en diversos momentos a cada uno de los autores, pero en vez de seleccionar fragmentos textuales realiza una explicación personal en forma de paráfrasis mostrando un nivel de asimilación con el que pretende exponer las ideas principales.

Otra de las formas de manifestar las ideas es desde una posición relativista. Ésta se manifiesta en dos formas distintas. Por un lado, se aprecia el relativismo sobre los autores y por el otro como un relativismo sobre los discursos.

El primer tipo de relativismo se puede ubicar dentro del discurso de Susana Ramírez, quien presenta el desarrollo de su ejercicio de la siguiente manera:

En estos libros se puede apreciar como cada historiador tiene una idea de los hechos, cada uno tiene su interpretación histórica, ya que interpretan la conquista de una manera diría casi opuesta uno al otro.

Enrique Semo nos dice que “la conquista fue un suceso de importancia universal y que es el paso inicial en la creación del primer imperio colonial en la historia” mientras que Federico Navarrete nos dice que en realidad “la conquista no fue un evento singular que definió de una vez por todo un nuevo régimen colonial que ha durado desde entonces, sino un proceso de cinco siglos en que dicho régimen se ha impuesto de manera gradual y contradictoria, con resistencias y retrocesos.

La estudiante plantea, en forma de nota aclaratoria, al inicio de su trabajo que cada uno de los historiadores plantea una serie de hechos que llegan a parecer hasta antagónicos. De forma concreta advierte que los autores cuentan una interpretación propia.

Un tipo de relativismo diferente se ubicó en el trabajo realizado por Florencio Cárdenas, el cual se centró en “problematizar” los discursos históricos. En el siguiente ejemplo es visible tal condición:

Se cree, que la Conquista de México tiene bastantes inconsistencias, incoherencias y factores ilógicos, que se prestan perfectamente para decir que la Conquista no sucedió tal y como la conocemos, y que está se ha prestado a distintas ideologías y diferentes influencias políticas.

A través de este fragmento se puede visualizar que Florencio cuestiona su conocimiento previo poniendo en duda los discursos históricos tradicionales con lo que ha estudiado y aprendido sobre la Conquista de México.

### 1.1.2 Discursos audiovisuales

Para la actividad en torno a los elementos audiovisuales la indicación expuesta a los estudiantes se presentó de la siguiente manera:

Otro de los espacios donde se producen y reproducen discursos históricos son los medios audiovisuales. Nuestra actualidad tiene una permanente "obsesión" por lo visual, por lo que diversos actores de la vida pública utilizan dichos espacios y medios para reproducir sus planteamientos e ideas.

A continuación, encontrarás un documental y una conferencia en los que se presentan dos formas distintas de entender la Conquista de México

Visualiza con detenimiento cada uno de ellos y en una cuartilla, mínimo, y retoma la reflexión principal que cada vídeo presenta de la Conquista de México. Nuevamente para guiarte en el desarrollo de tu escrito, puedes apoyarte en las siguientes preguntas:

¿Cómo define cada uno de los autores el proceso de la Conquista? ¿Cuáles son los factores determinantes (causas) que cada autor utiliza para explicar la Conquista? ¿Cómo explican el papel de los diversos personajes que participaron en este proceso histórico? ¿Cuáles son las repercusiones para el presente que los autores plantean que tuvieron su origen a partir de este proceso histórico? ¿De qué forma juzgan o valoran este proceso histórico los historiadores?

Al igual que con las obras historiográficas, para el caso del trabajo realizado con los discursos históricos en formatos audiovisuales se ha podido ubicar una serie de características, tanto en lo que respecta a la forma de presentar la autoría como las operaciones realizadas durante el análisis.

En primer lugar, al respecto de la forma de manifestar las ideas se ha podido ubicar que se presentan las tres formas de emisión del discurso histórico, es decir, planteamientos personales, intertextualidad y relativismo.

La forma de autoría que más presencia tuvo por el número de recurrencia fueron los planteamientos personales. Tal como se ha mencionado, la información es presentada en primera persona. Para el caso de este tipo de discurso histórico la forma que toman dichos planteamientos resulta ser una exposición sobre los elementos que el estudiante considera importantes. Un ejemplo de esto es visible en el producto de clase realizado por Juliana Nava, quien presenta el siguiente trabajo:

[En referencia al documental: Hernán Cortés un hombre entre Dios y el Diablo] Este video narra más detalladamente de los procesos de conquista y las principales causas que llevaron a la caída de Tenochtitlan. También dice la importancia de los traductores en la conquista pues sin ellos no se habría podido comunicarse con los indígenas, tanto para conquistarlos como para buscar las alianzas. También comenta de una de las causas más importantes y con más fue las enfermedades infecciosas que traía un tripulante de Narváez. Este video me pareció más entretenido y complejo que el otro.

Tal como puede apreciarse en el trabajo realizado por Juliana, el análisis del documental se realiza a través de una explicación constituida a través de planteamientos personales.

Otra forma de manifestar la autoría de las ideas se da a partir la intertextualidad explícita, la cual es visible cuando el estudiante parafrasea algunas de las reflexiones presentes en los discursos audiovisuales. Ejemplo de esto lo podemos ubicar en el producto de clase trabajado por Dolores Preciado, quien presenta el siguiente ejercicio:

El Dr. Antonio Rubial establece que la conquista de la América Hispánica era algo inevitable, que, si no lo hacían los españoles y los portugueses, lo hubieran hecho otras naciones. Lo considera un proceso que dura más de 300 años, en algunos lugares termina hasta el inicio del siglo XX y además habla de que no es simplemente una conquista uniforme, sino diferentes conquistas acordes con la región de la que se trate.

Como podemos apreciar, Dolores selecciona una serie de ideas principales de los discursos para retomarlos como planteamientos de los autores. Esta característica es importante porque se conjuga con una serie de operaciones como la problematización o profundización del proceso de la Conquista.

El último tipo de manifestación de las ideas es el relativismo centrado en los autores. Dicha forma de autoría reitera la posición de cuestionar o poner en duda los planteamientos con los que se explica este proceso histórico. Ejemplo de ello es el trabajo realizado por Matilde Córdoba:

El documental valora la conquista de manera buena, hablando de Hernán Cortes como el que sembró el ahora México. En la conferencia el historiador juzga la conquista como que nunca vamos a saber lo que en verdad paso, que nos podemos acercar, pero nunca sabremos con exactitud los hechos, por ende, la conquista es muy extensa y compleja.

En este fragmento es posible ver que Matilde presenta una ponderación comparativa entre lo que sostienen ambos discursos audiovisuales llegando a la conclusión de que “nunca sabremos con exactitud los hechos”, es decir, cierto sigilo o resistencia a aceptar una visión específica sobre el proceso histórico estudiado.

### 1.1.3 Discursos Iconográficos

Por último, está el trabajo realizado a partir de discursos presentes en elementos iconográficos, cuyo desarrollo estuvo determinado por el siguiente señalamiento:

Al igual que con los libros y los recursos audiovisuales, el arte y los elementos iconográficos son espacios donde se crean, reproducen y divulgan de diversos discursos sobre los procesos históricos. A continuación, se te presentan dos pinturas en las cuales los artísticas han plasmado su visión e interpretación muy particulares sobre la Conquista de México.

La primera es del artista mexicano Jorge González Camarena titulada "La fusión de dos culturas" ubicada en el Museo Nacional de Historia; la segunda es una obra de un artista europeo anónimo del siglo XVII ubicada en la biblioteca del Congreso de Estados Unidos titulada "La Conquista de México por Hernán Cortés".

Para el caso del análisis de los discursos históricos expuestos a través de elementos iconográficos hemos podido ubicar la manifestación de la autoría a partir de dos formas específicas. La de mayor presencia ha sido el relativismo y, en menor medida, la presentación de planteamientos personales.

Para el caso del relativismo, éste se ha manifestado con un enfoque particular, es decir hemos ubicado un relativismo sobre los discursos históricos presentados en formato iconográfico. Un ejemplo de lo anterior lo podemos visualizar en el trabajo presentado por Pedro Páramo quien expone lo siguiente:

Yo siento que está haciendo como referencia al paraíso como si los españoles estuvieran haciéndole un bien a los Mexicas, como si fueran al cielo y las casa pueden representar la colonización que estaba por venir

Tal y como puede apreciarse en el fragmento anterior, Pedro de forma muy concreta realiza una explicación que tiene como característica principal cierta cautela sobre el significado de la pieza, al enunciar "yo siento que" aclara que la interpretación que realiza el significa de la pieza en torno a los sucesos de la Conquista se constituyen como algo personal.

Por otro lado, la segunda forma de mayor recurrencia sobre la manifestación de la autoría lo constituyen los planteamientos personales. Los cuales pueden entenderse como intentos individuales o autónomas que tienen como propósito, para este caso en particular, explicar los componentes y elementos más significativos de las piezas. Un ejemplo muy puntual de este tipo lo encontramos en Matilde Córdoba, quien expresa lo siguiente:

Plantea violencia, un tipo de violencia de parte del español el de conquistar, de parte del mexica el de defenderse y defender su territorio. Me hace sentir enojo, me pone triste, impotencia, tal vez porque por derecho estas tierras no eran de los españoles, me enoja por que pudieron llegar a un acuerdo sin tanta violencia, pero quisieron demostrar su poderío.

Tal como puede apreciarse, los planteamientos personales constituyen el esfuerzo por entender e interpretar los componentes de la obra desde las propias palabras del estudiantado. Como se expondrá más adelante, estos intentos individuales se deben, en muchas ocasiones, a que el análisis de piezas artísticas es muy poco trabajado en dinámicas escolares.

Como se ha presentado en este primer apartado, los planteamientos personales, la intertextualidad y el relativismo, al igual que como ocurre con las distintas formas de presentar la autoría de los discursos históricos, éstos se manifiestan como maneras de exponer la información trabajada en los distintos discursos históricos.

Si bien la indicación solicitada dentro de la propuesta didáctica fue la misma para todos los estudiantes, cada uno de ellos analizó de formas distintas los sentidos y significaciones presentes en los discursos históricos.

En este sentido, se ha podido determinar que los modos de manifestar las ideas se constituyen como formas de interacción con el conocimiento histórico. Los planteamientos personales, la intertextualidad y el relativismo son maneras con las cuales los estudiantes dialogan con las interpretaciones y sentidos construidos, en este caso, por el trabajo escolar sobre la Conquista de México.

Estas formas de relacionarse y responsabilizarse sobre lo que se expone sobre un proceso histórico tiene múltiples características que son visibles a partir de la reflexión sobre la forma de trabajar de los estudiantes.

En primer lugar, una característica muy notoria dentro del desarrollo de las actividades es que, la inclinación de los estudiantes hacia un tipo de manifestación las ideas del discurso son más marcada dependiendo del tipo de discurso histórico trabajado. Por ejemplo, para el análisis de los discursos historiográficos la forma de manifestar la emisión de las ideas y planteamientos se determinaba casi de forma general por intertextualidad, ya sea implícita o explícita y en menor medida, algunos estudiantes plantean una perspectiva relativista, de la cual podemos ubicar dos nuevos enfoques, relativismo hacia el autor - discurso.

Es decir, el hecho de presentar a los estudiantes una serie de planteamientos e ideas sobre un proceso histórico de forma textual, los orilla a “respetar”, de acuerdo a las



circunstancias en las que desarrollen su trabajo, lo más fielmente las ideas de los autores ya sea en forma de cita textual, intertextualidad explícita, o en forma de paráfrasis, intertextualidad implícita. Para el caso del relativismo hacia el autor – discurso, se ha podido visualizar como esta presentación de la autoría se muestra cuando los estudiantes no están tan seguros sobre el entendimiento de las ideas y, en consecuencia, consideran necesario aclarar que esos planteamientos son particulares dentro de un universo extenso de entendimiento sobre los procesos históricos.

Por otro lado, para el caso de los discursos presentados de manera audiovisual, la manifestación de las ideas está determinada en gran medida por planteamientos personales y relativismo. Es decir, para el caso de los discursos presentados en este tipo de formatos, los estudiantes presentan menor presión por plantear con mayor rigurosidad las ideas de éstos. Su forma de relacionarse con estos planteamientos se da a partir de un entendimiento individual que se manifiesta a través de planteamientos contruidos a partir de esta asimilación y, por otro lado, con mayor frecuencia exposiciones relativistas donde se manifiesta que esa es su forma de entender lo expuesto.

Para el caso de los discursos iconográficos, el enfoque sobre la manifestación de la autoría se inclinó generalmente hacía la presentación relativista, destacando dos características: relativismo sobre la forma de entender los elementos presentes en la plástica y relativismo sobre lo expuesto por el artista. De la primera condición se puede visualizar una serie de planteamientos donde los estudiantes presentan dentro de su explicación un enfoque en forma de advertencia donde aclaran que su exposición está contruida desde su comprensión personal. Y sobre el relativismo sobre lo expuesto por el artista, es posible plantear esta característica por la forma en la que los estudiantes presentan el lenguaje de la plástica como una interpretación dentro de un universo amplio sobre el mismo proceso histórico.

Es posible interpretar que el relativismo dentro de los discursos históricos estudiantiles se manifiesta como una condición egocéntrica, donde el estudiante exhibe sus capacidades y niveles de comprensión y, por lo tanto, se presenta con cierto recelo o, por otro lado, se exhibe como un entendimiento determinado por una temporalidad y circunstancias específicas.

En este sentido, el relativismo se constituye como una forma de problematización, pero al mismo tiempo, para algunos casos, se establece como una forma de no hacerse responsable de las ideas, significaciones y representaciones que se tienen del pasado. Por lo tanto, el relativismo puede ser útil para sensibilizar sobre un entendimiento desde múltiples perspectivas, pero también como un problema educativo, al no poder llegar a un consenso sobre cómo entender el proceso histórico.

A partir de estas condiciones han surgido una serie de cuestionamientos generales que los análisis de esta investigación no alcanzan a responder. Por ejemplo, sería muy útil para la didáctica de la historia comprender de qué forma trabajan los profesores la información que presentan a los estudiantes, cuál es el enfoque determinante en su manera de relacionarse con el conocimiento histórico, cómo trabajan cada uno de estos enfoques para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica o el pensamiento crítico.

## 1.2 LAS OPERACIONES INTELECTUALES EMPLEADAS EN EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS HISTÓRICOS

Como se comentó en la introducción de este apartado, parte del enfoque descriptivo de esta investigación se ve determinado por la dimensión nominada como Las operaciones intelectuales. De esta dimensión se ubicaron rubros que permiten asignar una serie de características específicas a cada forma de procesar la información. Estos son: 1) Presentación de la información, 2) Tratamiento de la información y 3) Problematización de la información.

Para la explicación de cada uno de ellos se desprenden, a su vez, una serie de propiedades que serán ejemplificadas con fragmentos retomados de los productos estudiantiles al igual que como se realizó con las características sobre la Configuración y estructura discursiva.

Es importante comentar que, a diferencias de las características anteriormente mencionadas, las características de las operaciones intelectuales no parecen vincularse de forma complementaria. Si bien es posible ubicar relaciones entre los tres rubros, generalmente es uno el que se impone en la elaboración de los discursos históricos

estudiantiles. A continuación, se presenta la descripción de cada una de las formas en las que se manifiestan estos rubros. El orden, a diferencia del aparato anterior, no será por el formato del discurso, sino se pondrá relevancia en los tipos de operaciones ubicadas en los trabajos de los estudiantes.

### 1.2.1 Presentación de la información

El primer rubro determinado como categoría fue Presentación de la información, y se conceptualizó para agrupar en ella a aquellas operaciones intelectuales que se centraron en una reproducción de las ideas presentadas en los diferentes formatos de discursos históricos. De esta operación intelectual general se ubicaron diversas características particulares identificadas a partir de tres formas específicas: 1.2.1.1.) Reafirmación de ideas previas, 1.2.1.2.) Selección de ideas específicas y 1.2.1.3) Exposición de ideas. En seguida se describen cada uno de ellas

#### 1.2.1.1 Reafirmación de ideas previas

Uno de los primeros ejercicios intelectuales ubicado entre los discursos iconográficos fue el análisis a partir de sus conocimientos previos, o como fue planteado por esta investigación: Reafirmación de ideas previas. Debido a que las piezas artísticas, en este caso la pintura, poseen un lenguaje distinto al escrito o hablado, además de la condición netamente hermenéutica de su lectura, los estudiantes recurrieron a sus conocimientos previos para entender e interpretar los elementos de las piezas. Un ejemplo de esto se puede ver en el trabajo de Florencio Cárdenas, quien presenta lo siguiente:

[En referencia a la pintura Fusión de dos mundos] Talvez, él se sentía identificado con las ideas/pensamientos nacionalistas de la primera mitad del siglo XX, y quería plasmarlas en su obra, mostrando un choque entre dos mundos, donde hubo destrucción y construcción al mismo tiempo, y permitió crear el mestizaje de hoy en día.

El entendimiento e interpretación de la pieza iconográfica es notorio, en el sentido de que retoma la tesis del Encuentro de los dos mundos trabajada con su profesora titular para analizar los elementos de la pieza y significarlos de la misma manera.

Otro ejemplo de este tipo de ejercicio analítico se ubicó en el producto entregado por Dorotea Núñez, quien presenta lo siguiente:

Hernán Cortés llegó en una expedición a la isla de Cozumel frente a Yucatán al templo de Ixchel, al ver esto los españoles quedaron horrorizados al ver los sacrificios de sangre; a Cortés le pareció fácil conquistar una isla casi deshabitada y sin resistencia indígena, pero poco después necesitaría la alianza con pueblos locales.

En estas selvas de Yucatán había dos naufragos españoles prisioneros de los mayas, cuando fueron a rescatarlos, el primero (Gonzalo Guerrero) ya había asimilado la cultura y no quiso regresar, pero Jerónimo de Aguilar entendió la lengua y ayudó a los españoles a realizar la conquista.

Otra traductora importante sería regalada a él como esclava como regalo después de una batalla, después de eso se dirigieron a San Juan de Ulúa para encontrarse con los mexicas, y también con Moctezuma, en su encuentro Moctezuma les dio regalos. [Sic]

Tal y como se aprecia, Dorotea, a partir de lo presentado por el discurso audiovisual, retoma una serie de hechos históricos concretos y los describe de acuerdo al orden cronológico con el cual ha sido educada.

Un último fragmento que evidencia este tipo de operación se ubicó en el trabajo elaborado por Bartolomé Bárcenas, en el cual el contrapone lo expuesto por el discurso analizado con sus conocimientos previos. Esta característica es visible en el siguiente párrafo:

En este primer diálogo no trata tanto sobre el proceso que conllevó la conquista para los españoles y el proceso que hubo de amor/odio entre los mexicas y españoles. Si no habla bien sobre lo que pasó con las personas indígenas y la ganancia que fue mejorando [Sic].

Tal como lo muestra su reflexión inicial, él parte su análisis esperando que lo expuesto por el discurso abordara sus conocimientos previos. En este sentido, el punto de referencia para la comprensión del discurso es lo que ya sabe de él.

La reafirmación de ideas previa es visible cuando el estudiante hace una presentación de ideas en relación a sus conocimientos previos. Esta exposición de ideas está determinada principalmente por una perspectiva nacionalista hegemónica, donde el estudiante sigue centrando sus reflexiones en torno a los planteamientos del discurso histórico hegemónico por lo que el eje estructurador para el entendimiento de las obras presentadas sigue siendo predeterminado.

Por otra parte, para el caso de los discursos iconográficos se ubicó los estudiantes realizan análisis de las piezas a partir de sus conocimientos previos. Éstos se caracterizan una interpretación, significación y análisis de estos discursos históricos desde sus conocimientos previos, los cuales se alinean, en la mayoría de los casos, con el discurso hegemónico y, en consecuencia, con una perspectiva nacionalista. Donde la comprensión de las piezas iconográficas se da a partir de explicaciones donde los estudiantes retoman la visión que han ido formando a lo largo de su proceso de formación en torno al conocimiento histórico

Esta condición toma relevancia porque es evidente que, al momento de estudiar un proceso histórico, los estudiantes poseen una serie de conocimientos adquiridos a lo largo de formación, por tal motivo, cualquier innovación didáctica debe tomarlos en cuenta.

#### 1.2.1.1. Selección de ideas específicas

Una de las operaciones más recurrentes a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica lo constituye la Selección de ideas específicas. Ya sea de forma textual o paráfrasis el estudiantado realiza su análisis en forma de resumen.

Un ejemplo de esto, para el caso de los discursos historiográficos, se encuentra en el trabajo realizado por Felicitas Sánchez, quien presenta de la siguiente manera su producto:

La exploración y conquista de la Nueva España fue un suceso de importancia universal. el virreinato de la Nueva España se constituyó en ramal del comercio mundial. Transformó al África en una reserva territorial para la caza de esclavos e introdujo cambios decisivos en el mundo y en la vida de los moradores originales de la Nueva España. Para fines del siglo XVI, la Nueva España se había transformado en el principal destino de emigrantes españoles.

El trabajo de clase de Felicitas presenta como característica principal la selección de una serie de ideas que, de acuerdo a su criterio, resultan importantes para explicar y comprender el proceso histórico de la Conquista. En el caso particular de su trabajo, ella seleccionó de forma textual los planteamientos que consideró principales dentro del texto analizado.

Una forma distinta de presentar esta operación se ubicó en lo trabajado con los discursos audiovisuales por Dorotea Núñez. Tal cual se ha planteado, este ejercicio de

seleccionar planteamientos se llevó acabo de múltiples formas. Dorotea lo presenta de la siguiente manera:

La noche del 30 de junio Cortés y sus hombres deciden huir, sin embargo, los mexicas ya hartos de la matanza en el templo mayor, cargaron una sangrienta venganza contra ellos.

El 13 de agosto de 1521, los españoles y sus aliados indígenas cortaron los suministros y con la viruela de su parte, tomaron Tenochtitlán.

En 1530 Cortés regresa a España para enterarse de que no tiene permitido volver a Nueva España. El dos de diciembre de 1547 Cortés muere lejos de México y del favor del rey Carlos. Teniendo en cuenta la información de ambos videos sabemos que la conquista de México fue algo inevitable, ya que tarde o temprano hubiera llegado otra cultura a México, ya que la expansión de Europa fue algo inevitable.

A partir de este fragmento, se puede visualizar como Dorotea realiza una selección de ideas específicas presentadas dentro de ambos discursos audiovisuales, pero en forma de paráfrasis. Es decir, a diferencia del ejemplo anterior, ella selecciona las ideas y las presenta, en algunos momentos respetando la literalidad de los expuesto y en otros momentos

La selección de ideas específicas se presenta cuando los estudiantes extraen de los discursos una serie de ideas particulares, las cuales son presentadas como cuestiones a considerar ya sea en forma de resumen o a manera de información específica que permite describir los temas tratados en los discursos.

La realización de estos ejercicios evidencia como el tradicional resumen forma parte de las actividades escolares que los educandos emplean para presentar la información trabajada. El conocimiento sobre la forma en la que se realiza esta operación es importante porque la construcción de los discursos históricos parte la selección de ideas, es decir se constituye como una forma de intertextualidad empleada en la significación de los procesos históricos.

#### 1.2.1.2 Exposición de ideas

Otra de las formas de trabajar los diferentes discursos históricos se evidencia a través del ejercicio denominado Exposición de ideas. Esta operación intelectual se centró en asimilar las ideas principales de cada uno de los formatos discursivos y presentarlos a través de planteamientos personales en forma de una presentación general de ideas.

Ejemplo de lo anterior se puede apreciar en el trabajo de Susana Ramírez quién planteó la información de la siguiente manera:

En el libro de Federico Navarrete nos explica porque la pregunta de ¿Quién conquistó México? Tiene una respuesta errónea ya que nos dice que como los españoles eran una raza más débil a la de los indígenas ya que sin los indígenas nunca hubieran logrado su objetivo porque la mayor parte de su “ejercito” eran indígenas y pocos españoles. También, nos menciona como Hernán Cortés solo daba una parte de la historia donde los españoles se vieran como los más poderosos cuando no hubieran logrado su objetivo sin los indígenas, básicamente como los vencedores y los vencidos cuando claramente no fue así. Menciona a la Malinche quien fue una “mujer extraordinaria” porque era la traductora que se comunicaba con los indígenas y construía las alianzas. Los indígenas ayudaron a la corona y no son muy tomados en cuenta cuando se habla de “La Conquista”.

Como se visualiza, la exposición de ideas realizada por Susana, se presenta en forma de un resumen asimilado de los planteamientos principales. Si bien, no presenta de forma textual los fragmentos de las obras, si menciona quien es el autor de dichas reflexiones.

Otro ejemplo de este tipo de operación se puede apreciar en el trabajo realizado por Juliana Nava al respecto de los discursos historiográficos. Ella presentó la siguiente reflexión sobre las ideas principales de uno de los textos:

Este libro escrito por Enrique Semo narra sobre economía de España gracias al descubrimiento y conquista del Nuevo Continente.

Principalmente da a conocer el nuevo tipo de sociedad en la cual la mayoría de los españoles pertenece a la clase dominante y los amerindios son los explotados.

Este libro no trato en sí de los procesos de conquista en y todo eso, habla más sobre lo que ocurrió después tal como las “razas” y las discriminaciones que sufrieron los indos como los negros.

Tal cómo es evidente, Juliana leyó la obra de Semo y, tras una asimilación de la información, hace una explicación de las ideas importantes de acuerdo a su criterio en un orden y estructura particular.

El ejercicio de exposición de ideas en otros formatos discursivos, se ubicó en el trabajo de Florencio Cárdenas, quien presentó su reflexión de la siguiente manera:

Consideran que la Conquista se logró gracias a las alianzas que obtuvieron los españoles, teniendo asociaciones con distintos enemigos de los mexicas, mismos que vivían sometidos por el imperio Mexica.

Otra mentira, o mejor planteado, inconsistencia, que se nos ha enseñado, es que, la Conquista no fue tan inmediata, ni siquiera rápida, como se nos ha hecho creer, sino que, la expansión territorial tomo varios años.

También, nos mencionan, que, un personaje bastante subestimado, e incluso olvidado, es la Malinche, ya que fue de vital importancia para que la Conquista y caída del imperio mexica se pudiese dar.

Tal como se muestra en este fragmento, Florencio una vez que visualizó los discursos audiovisuales, plantea una serie de reflexiones, a manera de exposición, sobre las ideas más relevantes de dicho discurso. Si bien, no lo hace de forma textual, su análisis evidencia el origen de tales planteamientos.

La exposición de ideas se puede ubicar cuando el estudiante presenta la información de los diferentes discursos históricos proporcionados en forma de paráfrasis o modificando el formato de emisión. Este ejercicio es importante para entender los discursos históricos estudiantiles porque nos permiten apreciar un grado de asimilación de la información y los conocimientos. Es decir, el estudiante se apropia de una serie de ideas presentadas en los discursos y los presenta como suyos o en algunos casos sí manifiesta el origen de ellos. Tales características nos muestran una forma de apropiación del conocimiento histórico, el cual es utilizado dentro de sus construcciones discursivas.

### 1.2.2 Tratamiento de la información

El siguiente rubro terminado para entender las características de las operaciones intelectuales empleadas por los estudiantes fue la categoría Tratamiento de la información, la cual permite conceptualizar aquellos ejercicios con los que los estudiantes analizan la información proporcionada por los diferentes discursos históricos proporcionados por la secuencia didáctica. De tal conceptualización se desprenden una serie de formas particulares de procesar la información de los discursos: 1.2.2.1) Trabajo por indicaciones, 1.2.2.2.) Explicación - Descripción general de la información, 1.2.2.3.) Profundización en la explicación. A continuación, se presentan fragmentos para describir cada uno de ellos.



### 1.2.2.1 Trabajo por indicaciones

Una de las formas más recurrentes para el procesamiento de la información fue el trabajo por indicaciones y aunque esto parezca una obviedad, toma relevancia durante las actividades con los discursos iconográficos. Como se comentó en apartados anteriores, para motivar un análisis de las pinturas que fuera más allá de una mera descripción superficial de los elementos de las obras, se entregó a los estudiantes un documento donde aparecía una breve descripción del pintor y de la pieza acompañados de una serie de preguntas que pretendían potencializar la reflexión. Sin embargo, en la mayoría de los casos se aprecia que esas preguntas catalizadoras fueron tomadas por los estudiantes como indicaciones específicas que tenían que responder. Ejemplo de esto es visible en los trabajos entregados por Dolores Preciado quien expuso lo siguiente:

[En referencia a la pintura La conquista de Tenochtitlán por Hernán Cortés] ¿Por qué crees que el artista desconocido representó la Conquista de México de esta forma? Porque era uno de los temas más relevantes de esa época ¿Qué ideas produce, representa o justifica sobre este proceso histórico? Produce un mal sabor de boca, porque es muy gráfico ¿Qué sentido le da a la participación de los personajes? que eran muy unidos y organizados ¿Es válida la perspectiva que presenta el autor? Sí ¿Qué idea crees que transmitió a los españoles y europeos de entonces? Que mataron a muchas personas ¿Qué idea crees que promueve en la actualidad a los visitantes del Congreso de Estados Unidos? Que fue un evento muy sangriento ¿Qué repercusiones tiene que este cuadro esté protegido y exhibido en este espacio tan particular? Que sea mal interpretado el origen del autor.

Como puede apreciarse, las preguntas detonantes fueron asumidas por Dolores como preguntas cerradas que debían contestarse de forma específica. Hay que considerar que parte de esta situación se debe al diseño específico de la actividad, sin embargo, tal situación también permite ver que el trabajo con discursos iconográficos necesita mayor mediación y planeación.

Trabajo determinado por las indicaciones asignadas fue una categoría concebida para explicar y exponer una condición particular del trabajo estudiantil, el cual se caracteriza por desarrollar el análisis de los elementos, en este caso de los discursos iconográficos a partir de las indicaciones y actividades determinadas en el diseño de la intervención. Los

estudiantes únicamente presentaban respuesta concreta a las preguntas problematizadoras planteadas dentro de la secuencia didáctica. Aquellos estudiantes que desarrollaron su trabajo a partir de esta estrategia, en la mayoría de los casos, no retomaron ideas, reflexiones o planteamiento para el análisis y problematización del proceso histórico.

Este tipo de trabajos toman relevancia en el análisis de los discursos históricos estudiantiles porque exhibe la relevancia de las actividades didácticas en el estudio y aprendizaje de la Historia. El diseño, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas se configura como un elemento de influencia en la forma en la que cada estudiante le da sentido a la Historia en los contextos escolares.

#### 1.2.2.2 Explicación – Descripción general

Otra de las formas de tratamiento de información ubicada dentro de los productos estudiantiles fue la Explicación – descripción general. Este ejercicio, tal y como se nombra, consiste en que el estudiante explica y describe las ideas, componentes y reflexiones que considera importantes dentro de las obras históricas. Un ejemplo de este enfoque es el producto de Ana Ortiz quién plantea lo siguiente:

Desde siempre se nos han enseñado que la conquista fue de un año a otro, pero lo cierto es que varias de las civilizaciones como los mayas itzaes o los coras no pudieron ser sometidos por los españoles (nuestros colonizadores) hasta finales del siglo XVII y principios de XVIII, y hay más civilización que tardaron unos años más.

Cuando llegaron los grupos de Colonizadores se empezaron a crear nuevas categorías (españoles e indios), pero que con el paso de los años se fueron modificando (mestizos, criollos, mulatos, etc.) y con todo esto también surgió el racismo pues creían que los “blancos” eran superiores o mejores que los “indios” o los “negros” o simplemente mejores que las demás razas.

Otra forma en que se les llamo a los españoles colonizadores fue “vencedores” pues lograron destruir el “imperio azteca”, además de que hablaban español, profesaban el catolicismo, y pretendían una cultura occidental, por lo que a los indígenas que lograban someter se les conocía como “vencidos”.

Ana Ortiz recurre a la descripción del proceso histórico de la Conquista a partir de las ideas y planteamientos presentes en las obras historiográficas. A diferencia de la operación

anterior, este tipo de ejercicio muestran un intento por asimilar las explicaciones presentadas por los historiadores.

Para el caso de los discursos audiovisuales la explicación – descripción se presenta desde planteamientos personales, o en su caso, explicación de las ideas o aspectos más importantes de cada vídeo. Un ejemplo muy preciso de este tipo, es el trabajo de Julia Nava quien plantea lo siguiente:

Este video da el punto de vista de un solo historiador. Y este narra desde el principio el origen de Europa después de la caída de Roma, y los factores que ayudaron a conocer el continente americano “las indias”, también habla de las alianzas y por qué se realizaron estas pues estos estaban hartos de los Mexicas y que estos eran el 70% de los guerreros de las tropas españolas eran indígenas.

También dice que la conquista no fue gracias a los españoles y que es mentira que al instante no ocurrió la conquista pues duro varios años. Este video trata de explicar los procesos de la conquista y también da su punto de vista. (Sic)

Tal como puede apreciar, esta operación consiste en visualizar los discursos audiovisuales para posteriormente presentar una explicación con cierto nivel de asimilación sobre la información expuesta.

Otro ejemplo en torno a la implementación de este tipo de estrategias en el desarrollo de las actividades se encontró en el producto presentado por Damiana Cisneros quien planteó de la siguiente manera su reflexión:

El vídeo “Los mitos de la Conquista” nos habla más sobre la Conquista de América, nos relata sobre antes de que llegaran los españoles incluso, hasta que estos llegaron, lo que venían buscando los españoles, los cuales eran los metales preciosos y expansión.

Nos habla que la conquista era algo que no se podía evitar, si no todo lo contrario, ocurría. La religión era importante, ya que, de ahí surgió un método de manipulación para poder hacer que los indígenas obtuvieran estas creencias. También nos hace referencias no solo a la conquista en general entre el nuevo territorio descubierto, si no que también, los problemas antes de que España viniera a América. Los reinos que estaban en pelea por territorios de España y como influyen la religión sobre éstos, porque al conquistar territorios uno de los objetivos de los conquistadores es obvio imponer una religión, en este caso para Nueva España un factor universal que expandieron fueron la religión. [Sic]

En este ejemplo se seleccionó una serie de ideas generales las cuales son utilizadas para describir y explicar el discurso histórico presente en los elementos audiovisuales.

Para el caso de los discursos iconográficos, los estudiantes, ante las complicaciones de interpretar una pieza artística, consideraban adecuado la descripción de los elementos observables de las pinturas acompañada de un intento de explicación de los mismo. Esto fue posible ubicarlo en lo expuesto por Bartolomé Bárcenas, quien presenta la siguiente reflexión:

[En referencia a la pintura Fusión de dos mundos] La primera imagen me muestra a un guerrero mexicana luchando contra un español montado en su caballo. Verdaderamente para mí se hace muy buena pero verdaderamente, de un lado esta que el mexicana de alguna forma que era muy complicado es el que tuvo que encontrar de alguna forma llegar hasta arriba de la parte del caballo; además de que se puede ver de los españoles es que utilizaban armaduras que se veía que son resistentes mientras que los guerreros no utilizaban. Y para mí es muy bonita la pintura.

A partir del fragmento anterior, es posible observar un análisis centrado en la descripción de los elementos principales que componen la pieza iconográfica acompañada de una serie de planteamientos que intentan explicar la intención del artista para colocar tales componentes.

En forma de conclusión se puede sostener que la explicación - descripción general se caracteriza por explicar las ideas principales de cada uno los textos, audiovisuales y obras artísticas en forma descriptiva, ya sea exponiendo las ideas desde una perspectiva comparativa contrastando a ambos autores o en forma conjunta dentro de un mismo ejercicio analítico.

Para el caso particular de los audiovisuales, este ejercicio puede entenderse como una operación básica donde los estudiantes describen desde una perspectiva personal y de forma general los aspectos que consideran relevantes, significativos o importantes a considerar de los expuesto en los audiovisuales. Este análisis se da a través de una selección de ideas generales sin profundización, el estudiante reflexiona sobre los videos de forma superficial, descriptiva, no comprende ni selecciona ideas para cuestionar o problematizar, únicamente describe de forma personal.

Por otro lado, para el caso de los discursos históricos iconográficos, este ejercicio se realizó a partir de una visualización externa, no profundiza sobre los significados implícitos dentro las obras iconográficas. Se queda en una descripción superficial de las mismas, la

cual se especifica por la mera enunciación de los elementos sobresalientes que componen las piezas.

Tales características toman relevancia, sobre todo si el educando construye su discurso histórico a partir de una explicación – descripción general del proceso histórico. Esta situación evidencia que hay un conocimiento general del proceso, pero sin que haya interés por una profundización del mismo.

### 1.2.2.3 Profundización de la explicación

Por último, dentro de las operaciones de tratamiento de la información se conceptualizó la categoría Profundización de la explicación, para poder agrupar aquellos ejercicios donde el estudiante empleaba las ideas presentadas en los distintos formatos discursivos para analizar de una forma más compleja el proceso histórico estudiado.

Un ejemplo de esta operación la podemos visualizar en el producto de Dolores Preciado quien presentó lo siguiente:

Sostiene Aníbal Quijano, que la formación del mundo colonial del capitalismo dio lugar a una ideología, una estructura de poder y una cultura de racismo, la producción de nuevas identidades históricas (indio, negro, blanco y mestizo), las cuales serían después categorías sociales básicas para las relaciones de dominación y estableciendo la fundamentación de una cultura racista. El proceso de asentamiento de esa estructura de poder no consistió en solamente en el establecimiento de relaciones materiales nuevas, también la formación de nuevas relaciones en las que se comparte conocimiento y conciencia recíprocamente.

La estudiante ha seleccionado una reflexión central de la obra de Enrique Semo, la cual le permite analizar el proceso de Conquista desde una perspectiva socio – cultural. Tal profundización también constituye una estrategia para la asimilación y comprensión compleja de los procesos históricos presentes en los programas escolares

Otro ejemplo de este tipo de ejercicio de profundización se aprecia en lo trabajado por Florencio Cárdenas, quien plantea lo siguiente al respecto de los discursos en formato audiovisual.

Otra mentira, o mejor planteado, inconsistencia, que se nos ha enseñado, es que, la Conquista no fue tan inmediata, ni siquiera rápida, como se nos ha hecho creer, sino que, la expansión territorial tomo varios años.

En este fragmento se observa como Florencio retoma ideas presentadas en los discursos audiovisuales para profundizar su entendimiento del proceso histórico estudiado.

La profundización durante el trabajo con discursos historiográficos se caracteriza por retomar ideas específicas de los autores que le permiten analizar de una forma más amplia y estructurada el proceso de la Conquista, en contraposición, en algunos casos, con las ideas ambiguas o superficiales presentadas en su primera explicación.

Tales características, son útiles desde el punto de vista de la didáctica porque el estudiante pasa de un campo de comprensión a otro a partir de los discursos trabajados. Es decir, su comprensión del proceso se hace más profunda, tomando en cuenta elementos que no conocía o perspectivas que le eran ajenas.

### 1.2.3 Problematización de la información.

Como último rubro de análisis sobre las operaciones intelectuales realizadas por los estudiantes durante el trabajo bajo la secuencia didáctica se ubicaron una serie de características agrupadas a partir de la categoría Problematización de la información. Tales operaciones, tal y como su denominación lo evidencia, se centran en el cuestionamiento e indagación de los procesos históricos a partir de las ideas proporcionadas por los discursos históricos. Para atender las particularidades se determinaron tres formas distintas de problematización: 1.2.3.1) Análisis e interpretación por emociones, 1.2.3.2) Cuestionamiento a partir de las ideas y 1.2.3.3) Interpretación problematizada. A continuación, se describen cada uno de ellos.

#### 1.2.3.1 Análisis e interpretación por emociones

La primera forma problematizar el proceso a partir de los planteamientos presentes en el discurso se ubica de forma específica durante el trabajo con los elementos iconográficos. No referimos al Análisis e interpretación por emociones. Tal como su denominación lo indica,

este ejercicio se caracteriza por realizar una reflexión a partir de las emociones que le produce el discurso. Esta operación puede entenderse como la realización del análisis e interpretación de los componentes del discurso histórico determinados por las emociones que dicha pieza provoca en el estudiante. Un ejemplo muy preciso de esto es posible ubicarlo en lo expuesto por Pedro Páramo:

[En referencia a la pintura La conquista de Tenochtitlán por Hernán Cortés] ¿Qué ideas te surgen al verlas de esta manera? Rabia, Impotencia ¿cómo nos pueden humillar de esta manera? ¿Qué ideas promueve al representar las calzadas por dónde entran los españoles a la ciudad descendiendo del cielo? Como si fueran los mensajeros de Dios, sus caballeros y que van a culturizar a esta gente y profesar la verdadera religión ¿Qué impresión te da esa representación? Pues enojo otra vez que superiores se creían solo por tener diferentes ideales y que manera de retratar eso claramente lo que querían era el oro y ya, evangelizar a la gente fue orden de la iglesia, pero solo buscaban beneficio propio ¿Con qué tipo de visión el autor representa a los indígenas? Como inferiores, como seres primitivos y sumisos y miedosos

En esto se puede ver |como Pedro tomó como preguntas concretas los cuestionamientos detonantes que habíamos planteado en el diseño de la actividad y además se percibe que la pieza artística provoca en él una serie de sentimientos que terminan por influir en la forma de entender y significar los componentes principales del discurso iconográfico.

Otro ejemplo de este tipo de operación, también visualizado dentro de las reflexiones sobre los discursos iconográficos, fue el trabajo elaborado por Susana Ramírez, quien plantea lo siguiente:

Sin duda es una pintura impresionante, todos los detalles, los colores con lo que lo plasma son geniales. Hasta hace que cause coraje y desesperación, como si también lo estuviera viviendo.

Igual me causa algo de conflicto ver tantos elementos en un mismo lugar y creo que las “plantas” son innecesarias porque le dan más saturación de la que ya tiene.

Este trabajo evidencia como los elementos presentes en las pinturas provocaron ciertos sentimientos durante el análisis de dichos discursos históricos.

El análisis e interpretación a partir de emociones se ubica cuando el estudiantado menciona el surgimiento de ciertas emociones durante la visualización de las pinturas. Es decir, las emociones producidas por el análisis de las piezas influyen en su forma reflexionar

en torno a los elementos que las constituyen y, además, con la interpretación que conciben del proceso histórico analizado.

Ante esta situación surgen las siguientes interrogantes: ¿son válidas las emociones para la enseñanza de la historia? ¿cómo pueden aprovecharse esta promoción de sentimientos para una reflexión crítica de la historia que contribuya con el pensamiento histórico y la conciencia histórica?

### 1.2.3.2 Cuestionamiento a partir de las ideas

La siguiente forma de manifestar la problematización de las ideas se conceptualizó a partir de la categoría Cuestionamiento a partir de las ideas. Tal como se puede apreciar dicha forma se ve determinada cuando el estudiante retoma planteamientos específicos de los discursos que permiten cuestionar o poner en duda conocimientos previos o los planteamientos más recurrentes sobre el proceso histórico de la Conquista Un ejemplo de este tipo de operación se encontró en el producto elaborado por Dona Eduvigis:

La historia no es precisamente no le que nos han enseñado desde pequeños, no es que los españoles hayan conquistado, se logró verdaderamente gracias al apoyo del pueblo indígena, la Malinche jugó un papel muy importante en el proceso.

Menciona que la desigualdad, violencia, clasismo que se mantienen hasta la fecha, surgen de esa idea de inferioridad que siempre se nos ha enseñado, desde hace 500 años.

Dicha actitud tiene como característica principal que pone en duda y cuestiona los discursos históricos a los que ha tenido acceso, es decir los problematiza. Dicho ejercicio puede ser útil sobre todo en lo que a la didáctica de la historia respecta. Cuestionar y poner en duda es un medio para una enseñanza de la historia analítica y crítica.

Otro ejemplo bastante útil para visualizar dicha operación lo encontramos en el trabajo de Matilde Córdoba, quien presenta lo siguiente respecto al trabajo con los discursos audiovisuales:

En la conferencia no se basa solo en algunos personajes, no te da un papel asertorio o cierto de Hernán Cortés o la malinche o de los conquistadores, si no que te da varias visiones, como la visión por parte de españoles, por parte de los indígenas, visiones en donde te muestra que fue la conquista una



masacre, en donde la conquista no fue solo la conquista de los españoles si no que se unieron grupos indígenas, que la conquista no fue solo de 3 años, que duro siglos, que no fue una conquista inmediata, que la comunicación no fue la mejor entre Hernán y los grupos indígenas, entre más teorías y visiones.

La selección de ideas que ha hecho Matilde le permite cuestionar las versiones o discursos con los que se le ha enseñado historia. La problematización de los discursos históricos nos parece una condición fundamental en el estudio de la historia. Tanto didácticamente como analíticamente, constituye una estrategia para un aprendizaje complejo de la historia.

El cuestionamiento a través de las ideas puede entenderse como una actitud donde las ideas, planteamientos y exposiciones presentados por las obras revisadas les permite a los estudiantes problematizar sus explicaciones desarrolladas por sus conocimientos previos sobre la Conquista de México. Lo presentado en los discursos estimula a ciertos estudiantes a analizar el proceso desde una perspectiva más compleja donde se crítica sus conocimientos previos y el discurso hegemónico. Esta problematización permite a los estudiantes presentar análisis y explicaciones mejor estructuras, argumentativamente, así como también ampliar su conocimiento sobre el proceso histórico.

#### 1.2.3.3 Interpretación problematizada

Por último, dentro de las operaciones agrupadas dentro del rubro Problematización de la información tenemos una característica que se ha denominado como Interpretación problematizada. Tal connotación fue planteada para determinar aquellos ejercicios que utilizaban fragmentos de los diferentes discursos históricos presentados para interpretar de una forma problematizada el proceso histórico estudiado.

Un ejemplo de esto, se ubicó en el trabajo realizado por Dona Eduvigis, quien plantea lo siguiente:

La historia no es precisamente no le que nos han enseñado desde pequeños, no es que los españoles hayan conquistado, se logró verdaderamente gracias al apoyo del pueblo indígena, la Malinche jugó un papel muy importante en el proceso.

Menciona que la desigualdad, violencia, clasismo que se mantienen hasta la fecha, surgen de esa idea de inferioridad que siempre se nos ha enseñado, desde hace 500 años.

Hace la invitación a generar una idea propia y un juicio verdadero sobre lo que pasó, y que los estereotipos sean dejados de lado.

Lo expuesto por Dona evidencia como los planteamientos presentes en los discursos historiográficos es utilizado como punto de partida para realizar interpretaciones más complejas sobre la Conquista de México: resignificando personajes y cuestionando interpretaciones preestablecidas.

La interpretación problematizada puede entenderse como un ejercicio donde el estudiantado significa, explica e interpreta el proceso histórico de acuerdo con lo expuesto por los autores en los distintos discursos históricos, es decir, el estudiante parte de los enfoques presentes en las obras analizadas para significar de una forma distinta el proceso histórico estudiado. En algunos casos, esa interpretación se vuelva más compleja, en otros únicamente reafirma reflexiones previamente concebidas sobre lo que estudia.

#### 1.2.4 Reflexiones sobre el trabajo con los discursos históricos.

Una vez presentadas las características principales del trabajo con los diferentes tipos de discursos históricos, resulta oportuno reflexionar sobre dichas particularidades para tratar de entender la forma en la que éstos repercuten o no, en la construcción de los discursos históricos particulares.

De forma específica, se debe mencionar que las actividades diseñadas para desarrollarse dentro de la intervención didáctica se centran en habilidades propias del pensamiento histórico, es decir, el análisis, reflexión, crítica y comparación de ideas, planteamientos e interpretaciones sobre la Conquista de México, no obstante, la visualización de la dinámica de trabajo de los estudiantes permite ver diferentes formas de asimilación, comprensión y reflexión sobre los discursos históricos.

A pesar de que las indicaciones y actividades pretendían tener un objetivo educativo específico: por un lado, reflexionar sobre las características de cada uno de los discursos y, por otro lado, establecer las semejanzas y contradicciones entre los diversos discursos históricos para enfocarse en un entendimiento específico de la Conquista, el resultado de estos ejercicios evidencia distintos niveles de profundidad y de análisis.

En primer lugar, surgen una serie de preguntas que, como se verá en la parte final de esta investigación, pueden plantear distintos caminos para la didáctica y la investigación en enseñanza de la Historia.

Si se plantea que el trabajo sobre los discursos históricos es diferente a los ejercicios didácticos sobre hechos históricos específicos, entonces es pertinente reflexionar sobre ¿Cómo deben de trabajarse los discursos históricos? ¿En qué elementos o condiciones específicas se debe poner atención al momento de trabajar con ellos? Enfocarse en los discursos, ¿tiene una repercusión en la formación de pensamiento histórico, conciencia histórica o contribuye en las experiencias de los estudiantes sobre el conocimiento histórico? En el apartado de conclusiones se intentará plantear el camino para responder estas interrogantes.

Por otro lado, dentro de las consideraciones ubicadas durante este análisis descriptivo y cuya relevancia es vinculante con diversos enfoques didácticos surgen las siguientes reflexiones.

En relación a las operaciones intelectuales ejecutadas por los estudiantes se puede sostener que el trabajo con discursos historiográficos es eficiente para “romper” con los discursos hegemónicos y las interpretaciones parciales de los procesos históricos, sobre todo si la selección de las obras historiográficas resulta adecuada para construir reflexiones más críticas y sustentadas sobre los fenómenos sociales estudiados en los contextos escolares.

A partir de las reflexiones sobre los ejercicios realizados por los estudiantes, por ejemplo, para el caso de los discursos históricos iconográficos es posible afirmar que existe poca formación, y en algunos casos nula, en lo que respecta al trabajo con elementos artísticos. Sobre todo, en lo concerniente al análisis iconográfico del arte. Esto es visible porque la mayoría de las estrategias empleadas por los estudiantes se centran en cuestiones superficiales, como la descripción u entendimiento a través de los conocimientos previos, sin que se hayan podido detectar casos donde los discursos históricos iconográficos contribuyan a la problematización o crítica del proceso histórico estudiado.

Por último, a partir de la exposición general sobre estas estrategias empleadas es posible considerar que se ha producido un análisis en dos niveles o planos de estudio: 1)

Aquellos centrados en el hecho histórico y 2) Aquellos que se centran en cuestionar al autor y su discurso histórico. Ante esto, y en específico en relación al último caso, surge la interrogante ¿es adecuado, didácticamente hablando, centrar el análisis de un proceso histórico a partir de los discursos históricos ya existentes sobre él? Además de ello, también surge la noticia de un nuevo enfoque explicativo, que se centra en la crítica al discurso histórico en sí mismo, es decir, los estudiantes cuestionan cómo se explica, interpreta y significa el proceso histórico.

Será el objetivo del Capítulo V presentar una serie de reflexiones sobre los hallazgos, oportunidades y deficiencias del análisis hasta aquí realizado.

## CAPÍTULO V

### TIPOS DE DISCURSOS HISTÓRICOS Y SUS IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Este quinto capítulo se tiene por objetivo organizar conceptualmente los tipos de discursos históricos estudiantiles ubicados en la muestra de análisis y, por otro lado, vincular el marco explicativo sobre los discursos históricos escolares a la didáctica de la Historia y con diferentes enfoques para la investigación en enseñanza de la Historia.

En primer lugar, se establecerá y presentará una clasificación cualitativa sobre los tipos de discursos históricos, construida a partir de las formas de comprensión, aprehensión y significación de la Conquista de México por parte de los estudiantes. Esta tipología de discursos históricos está constituida tanto por las características de autoría y configuración y estructura de los discursos así como por las estrategias empleadas por los estudiantes, esto debido a que se entiende que la construcción de una interpretación personal de un proceso histórico está íntimamente relacionada y determinada por la forma de analizar y reflexionar las ideas de dicho acontecimiento y que, en consecuencia, permiten dotar de un sentido y significación al proceso histórico estudiado.

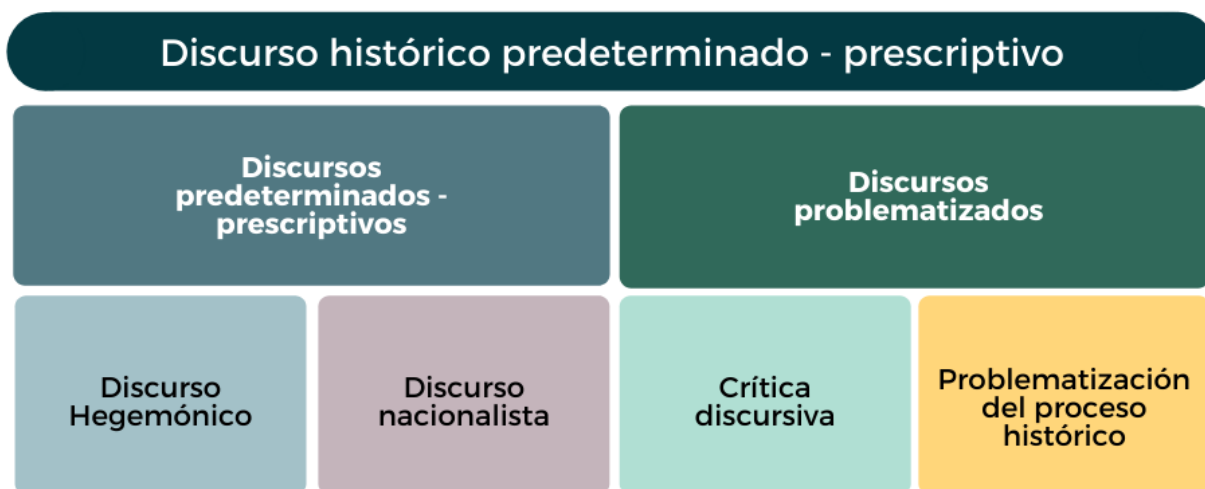
#### 1. CLASIFICACIÓN DE LOS DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES

La siguiente categorización pretende dotar de estructura y orden al análisis realizado durante los capítulos anteriores. Aunque está claro que la muestra analizada es limitada, en lo que refiere al número de estudiantes examinados y también por el reducido tiempo de trabajo con ellos. Esto no resta valor a la organización y reflexiones construidas desde la dinámica de trabajo escolar, lo que constituye un logro para esta investigación pues la reflexión analítica parte de circunstancias prácticas de la dinámica escolar.

Los elementos establecidos para construir esta clasificación fueron los mismos que han guiado el desarrollo de esta investigación desde el establecimiento de la matriz de análisis, son referimos a: autoría del discurso, explicación histórica, narración histórica, interpretación histórica y las operaciones intelectuales empleadas por los estudiantes.

La disposición de estos tipos de discursos históricos corresponde al último nivel de análisis establecido por la propuesta metodológica que ha sido eje de este análisis cualitativo: la Teoría Fundamentada. Para finalizar el análisis cualitativo sobre los discursos históricos estudiantiles es necesario realizar la codificación selectiva o teórica, la que tiene el objetivo de construir un marco explicativo e interpretativo con el fin de entender las diferentes maneras en las que se aprehende, se significa y se interacciona con el conocimiento histórico.

En la siguiente tabla se presentan, cuatro posiciones de comprensión que, de acuerdo sus elementos significativos, se pueden dividir en dos grandes grupos: 1.) Los discursos predeterminado - prescriptivos y 2.) Los discursos problematizados. Cada uno de estos grupos presenta dos tipos de discursos históricos que se han podido ubicar de acuerdo a las características, configuraciones y estructura de los trabajos estudiantiles.



**Tabla 8:** Clasificación de los discursos históricos estudiantiles

A continuación, se describen cada uno de los grupos con sus respectivos discursos, con la intención de vincularlos con ciertas propuestas para la didáctica e investigación en enseñanza de la Historia.

### 1.1 DISCURSOS PREDETERMINADOS – PRESCRIPTIVOS

El grupo de los discursos históricos predeterminados - prescriptivos se ha podido determinar dadas las características, enfoques, formas y sentido que dichas construcciones discursivas le dan al proceso histórico.

Estas formas discursivas predeterminadas, como se aprecia desde la denominación asignada, se caracterizan por construirse desde de una comprensión del proceso histórico que está vinculada a argumentos, planteamientos y significados que el estudiante de Educación Media Superior ha ido asimilando a lo largo de su formación, y, en consecuencia, han delimitado y configurando su entendimiento sobre el proceso histórico estudiado. De forma prescriptiva, porque a partir de estos conocimientos previos los estudiantes analizan y discriminan la nueva información que pudieran llegar a estudiar. Se ha podido visualizar como sus conocimientos previos se posicionan como eje estructurador de su comprensión de la Historia.

Las condiciones determinantes de este grupo de discursos históricos pueden explicarse en torno a tres elementos principales: 1.) Una reproducción de un discurso histórico proporcionado previamente. 2) La permanencia de un sentido explicativo sobre el proceso histórico estudiado a pesar de haber trabajado discursos más complejos. 3) Hay un planteamiento del análisis como *terminado*, cuyos planteamientos, en algunos momentos, se entienden como verdades irrefutables, y cuyo estudio únicamente requiere la aprehensión de datos concretos para poder entender y explicar dicho proceso.

#### 1.1.1 Discurso hegemónico

El primer tipo de discurso que puede integrarse a este grupo analítico es el denominado “Discurso hegemónico”, cuya característica central es la reproducción del discurso hegemónico sobre la Conquista de México. En lo que respecta a las características trabajadas

a lo largo de esta investigación, la autoría del discurso se plantea principalmente desde una perspectiva personal. Los argumentos que constituyen estos tipos de discursos se establecen desde una aceptación y asimilación de ellos. El estudiante “ha hecho suyas” estas ideas, por lo que se podría decir que forman parte de su memoria histórica.

Esta perspectiva predominantemente personal supedita otro tipo de autoría, la intertextualidad implícita. El estudiante que construye un discurso histórico predeterminado – prescriptivo, en la mayoría de los ejemplos analizados, toma desde ideas, planteamientos e interpretaciones hasta marcos explicativos completos.

Por ejemplo, para el caso de los estudiantes analizados, sus discursos históricos tomaban planteamientos trabajados a partir del cuadernillo presentado por la profesora titular y en algunos casos, la organización explicativa estaba delimitado por la visión específica del programa de estudios, nos referimos al abordaje de la Conquista de México desde una revisión bipartita: la Conquista Militar y la Conquista Espiritual.

Por otra parte, pero en estrecha relación con lo ya comentado, el modelo explicativo empleado por los estudiantes que construyen este tipo de discurso se ve determinado por una delimitación temporal específica: se aborda el proceso histórico de la Conquista de 1517/1519 a 1521 y por, otro lado, la explicación de los acontecimientos generalmente se centra en la perspectiva personalista retomando acciones particulares de sujetos específicos. En algunos casos los estudiantes incorporan las acciones de esos personajes dentro de circunstancias históricas contextuales, sobre todo si el discurso hegemónico deja de manifiesto tales situaciones. Un ejemplo de esto se manifiesta cuando los estudiantes, centrándose particularmente en Hernán Cortés, y en los navegantes y conquistadores generalmente, remiten a antecedentes como la Caída de Constantinopla para señalar, la necesidad de nuevas rutas comerciales y, de forma muy recurrente, la Expedición de Colón, entre otras condiciones. Por otro lado, cuando nombran las acciones de la Malinche y Moctezuma, algunos educandos tienen en cuenta la configuración de diversidad socio – política que imperaba entre las sociedades precolombinas. Ambos planteamientos están muy presentes en el discurso hegemónico.

Por su parte, la perspectiva narrativa empleada en este tipo de discurso histórico estudiantil se manifiesta desde dos formas narrativas, por un lado, y de forma más dominante,



se manifestó la perspectiva cronológica descriptiva, la que se caracteriza sobre todo a partir de la enumeración descriptiva de una serie de hechos históricos vinculados a algunas fechas para su ubicación temporal. En menor medida, una perspectiva literaria que se manifiesta en un estilo narrativo de los hechos históricos que trata de darle viveza a los personajes o presentar los hechos de una forma que el estudiante considera más interesante.

Por último, la forma de interpretación histórica presentada dentro de este tipo de discurso estudiantil se manifiesta desde dos enfoques muy recurrentes, por un lado, se puede apreciar una interpretación netamente hegemónica, donde se resalta la idea del mestizaje. Es decir, desde una representación que se puede catalogar entre positivista y determinista, se plantea el mestizaje como resulta único y necesario de este proceso histórico. Por otro lado, en algo a lo que se debe prestar mucha atención, es nula la capacidad o interés por interpretar el proceso histórico. Es decir, en el discurso de ciertos estudiantes, una vez manifestadas las características anteriormente mencionadas, no es posible ubicar ninguna reflexión o argumentación que pudiera ser reconocido como interpretación, por lo que es posible reducir su discurso a la mera enunciación de planteamientos y enfoques ya explicados, pero sin alguna significación específica del proceso histórico estudiado.

En lo que respecta a las operaciones intelectuales empleadas por los estudiantes, se aprecia que los discursos hegemónicos están determinando por el rubro Presentación de la información, es decir, el análisis de ésta se da a través de las ideas previas, la selección y la exposición de planteamientos específicos son los ejercicios determinantes en la construcción de este tipo de discurso.

Esta situación es comprensible, si se toma en cuenta que la característica principal de este discurso histórico es la reproducción de un discurso con el que el estudiantado ha sido educado.

El diagnóstico sobre la existencia de conocimientos previos y la exhortación a ubicar, reconocer y utilizar dichos conocimientos no es algo nuevo dentro de los modelos educativos, sin embargo, a partir de este análisis se han podido detectar sus características y vislumbrar las implicaciones que estos conocimientos previos tienen en relación con la significación y aprehensión de la historia por parte de los estudiantes de educación media superior.

Para el caso específico de este tipo de discursos históricos estudiantiles, se puede ver que el abordaje de la Conquista de México se traduce en una comprensión como un hecho y no como un proceso histórico, es decir, el discurso hegemónico delimita el entendimiento de este proceso a una serie de personajes, acontecimientos y significaciones específicas, lo que deriva en que el estudio de la Conquista se inscriba en una perspectiva centralista, determinista y, hasta cierto punto de vista, concluida.

### 1.1.2 Discurso nacionalista

El segundo tipo de discurso histórico estudiantil predeterminado – prescriptivo que está determinado por la recurrencia de características y configuraciones discursivas es el categorizado “Discurso Nacionalista”. Al igual que con el discurso anterior, desde la denominación designada se comienzan a visualizar los enfoques y sentidos que estructuran el entendimiento y estudio de la Historia por parte de los estudiantes.

En primera instancia, este tipo de configuración discursiva se construye desde una autoría donde es posible visualizar los tres tipos de perspectivas analizadas en esta investigación. Las que mayor relevancia tuvieron dentro de los discursos de los estudiantes fueron la perspectiva intertextual implícita y los planteamientos personales. La primera fue posible ubicarla al ver como los estudiantes retomaban planteamientos e interpretaciones de los discursos históricos trabajados en la secuencia para apoyar sus significaciones nacionalistas. Es decir, la perspectiva nacionalista, que el estudiante se ha ido construyendo a lo largo de su formación, regula la forma en la que se trabajan los nuevos discursos históricos a los que tiene acceso o al menos en la manera de la discriminación la información.

A pesar del predominio de estas dos formas de autoría, fue posible apreciar en algunos casos la perspectiva relativista, la cual fue percibida cuando los estudiantes presentaban aclaraciones que los planteamientos expuestos constituían una interpretación particular dentro de una heterogeneidad de significaciones, ya sea desde el inicio o en el desarrollo de sus argumentos.

A partir de este tipo de discurso histórico estudiantil se puede reafirmar una idea planteada con anterioridad: la autoría de los discursos históricos, por un lado, ayuda a percibirla forma en la que los estudiantes se relacionan con el conocimiento histórico y, por

otro lado, resulta ser un indicador sobre la responsabilidad que los estudiantes asumen a la hora de exponer ideas y planteamientos en torno a un proceso histórico en particular. En el discurso nacionalista se aprecia cómo la autoría del discurso desde los planteamientos personales o la intertextualidad implícita constituyen formas de asimilar el conocimiento histórico, exponiendo argumento que el estudiante ha apropiado y decide reproducir. Y para el caso de la autoría relativista, evidencia como algunos estudiantes no asumen una responsabilidad plena sobre lo que se expone.

Por otra parte, la explicación observada en este tipo de discurso nacionalista está determinada por la forma positivista/ hegemónica la cual, a su vez, supedita un enfoque personalista. Como se planteó en el capítulo anterior, cuando un estudiante explica la Conquista de México de acuerdo al discurso hegemónico se centra en tres escenarios específicos: a) La situación previa al arribo hispánico al territorio y la llegada de Hernán Cortés a Mesoamérica, b) La alianza con pueblos indígenas, poniendo énfasis en el encuentro con Malintzi y c) La caída de Tenochtitlan y la posterior vinculación cultural y social entre ambas sociedades que da como resultado el mestizaje, sin embargo durante esta revisión se ha podido visualizar que, además de esto, se plantea una relación construida entre víctimas, los indígenas, y victimarios identificados en los personajes europeos.

En lo que respecta a la narrativa, ésta se constituye a partir de una perspectiva nacionalista la cual muestra como este discurso, siguiendo la estructura de la historiografía tradicional, plantea una organización narrativa en dos planos explicativos: la Conquista militar y la Conquista espiritual, concibiendo este proceso desde la idea de nación. Además, este tipo de discurso presenta como característica principal el antagonismo entre un ellos y un nosotros, en la que el estudiante se asume como partícipe del proceso histórico reflejándolo en su argumentación. La presentación de los acontecimientos se expone desde una inclusión en el proceso que a través del uso de pronombre personal reflexivo “nos”, se manifiesta en expresiones como: “nos conquistaron”, “nos saquearon”, “nos invadieron”. Como ya se mencionó, la narración nacionalista está determinada por idea de la existencia del Estado – nacional mexicano desde el tiempo de las civilizaciones prehispánicas, es decir una concepción anacrónica del surgimiento de nuestro país, o en otros casos, de forma más mesurada, por la idea de que estos pueblos son el antecedente directo del Estado mexicano,

lo que da origen al antagonismo entre México y España que los estudiantes plantean para entender el proceso histórico de la Conquista.

Por otra parte, la forma de interpretación dentro de este tipo de discurso histórico estudiantil está influida, en mayor medida, por la interpretación de carácter moral. Este tipo de interpretación estructura una serie de comentarios, generalmente desde una perspectiva de los pueblos originarios, sobre lo violento, catastrófico y beligerante del proceso histórico, a su vez, estos argumentos se construyen desde juicios de valor, los que generalmente se apoyan en la interpretación hegemónica de la Conquista de México, es decir, en la intención de identificarse como colonizados y planteando el sincretismo cultural como un acontecimiento forzado por el colonialismo europeo.

De manera general es posible ver cómo a partir de este discurso estudiantil la significación e interpretación de la Conquista de México se presenta desde una comprensión anacrónica de lo que es el Estado mexicano, así como también al establecer una explicación faccionaria entre dos grandes grupos de participantes del proceso: ellos, los españoles, y nosotros, los indígenas mexicanos.

En relación a las operaciones intelectuales empleadas para la elaboración de este tipo de discurso, es evidente una preponderancia de aquellas que se centran en la presentación de información. Es decir, de la misma forma que con el discurso anterior, la reafirmación de ideas previas son elementos relevantes pues determinan las otras características de este discurso estudiantil.

El enfoque nacionalista se percibe en la forma en la que los estudiantes trabajaron con la información proporcionada durante la intervención didáctica: es evidente que los estudiantes entendieron los enfoques explicativos presentados por los discursos históricos trabajados, sin embargo, estos enfoques son analizados desde su entendimiento nacionalista. ES decir, retoman aquellos argumentos e ideas que refuerzas su enfoque interpretativo y descartan aquella información nueva que no se acopla a la comprensión nacionalista.

Por otra parte, la selección de ideas y la descripción general forma parte de las operaciones que los estudiantes emplean para la explicación de este proceso histórico. Tales características evidencian que conocer los enfoques de comprensión que los estudiantes

poseen son importantes para elaborar propuestas didácticas que permitan un entendimiento más complejo de los procesos históricos que se estudian en el contexto escolar.

## 1.2 DISCURSOS PROBLEMATIZADOS

El segundo grupo de discursos históricos estudiantiles ubicado dentro de esta investigación son los “Discursos problematizados”. Tal denominación se debe a que la estructura y configuración de estos discursos presentan una serie de planteamientos críticos, analíticos, indagatorios y problematizadores que manifiestan de parte de los estudiantes un ejercicio analítico. Dentro de esta categoría se pueden identificar dos discursos particulares, por un lado, un discurso denominado “Crítica discursiva” en el cual los estudiantes, centrados en la diversidad de interpretaciones que existen sobre un mismo proceso histórico, critican la significación y sentido asignados a la Conquista de México, es decir, es un tipo de discursos en el que los estudiantes cambian el objeto de la reflexión, éste ya no es el proceso histórico en sí mismo, sino que el discurso sobre el proceso es lo discursiva desplazado. Por otro lado, tenemos un tipo de discurso histórico estudiantil denominado “Problematización del proceso histórico” el que se desarrolla a través de una profundización en el análisis y reflexión tanto en la dimensión explicativa como en la interpretativa. Ambos tipos de discursos plantean interrogantes o critican las ideas y argumentos predeterminados tanto por el discurso hegemónico como por el discurso nacionalista. Sin embargo, es importante prestar atención al enfoque particular que cada uno de ellos le da a la reflexión.

### 1.2.1 Crítica discursiva

La “Crítica discursiva” es un tipo de discurso caracterizado por cuestionar, comparar y criticar las diferentes interpretaciones y significados existentes sobre un mismo proceso histórico. Antes de presentar las características de dicho discurso se debe mencionar que el desarrollo de este tipo de análisis no fue solicitado dentro del desarrollo de la propuesta didáctica de esta investigación, sin embargo, sí fue inducido, es decir, el hecho de centrar la secuencia didáctica en diferentes discursos históricos motivó a que los estudiantes

desplazarán su atención del proceso histórico y lo centrarán en las distintas formas de significar el mismo.

Una de las características principales este discurso es que manifiesta una autoría determinada por la intertextualidad explícita, es decir, se retoman interpretaciones específicas de la Conquista de México para establecer una comparación y contrastación entre esas comprensiones del proceso. La exposición de dicha confrontación se presenta a partir de una problematización entre lo que los estudiantes llaman “historia oficial” y los discursos históricos trabajados durante la secuencia didáctica. Esta confrontación de significados es acompañada por una crítica a los discursos históricos, sobre todo al discurso hegemónico representado como el discurso impuesto en el contexto escolar.

Por otro lado, también es posible visualizar la autoría del mismo desde una perspectiva relativista, la cual es observada al momento de plantear el entendimiento de la Conquista desde una condición limitada, ya sea que exponen que “nunca se podrá saber lo que pasó” o que la responsabilidad sobre dichos argumentos se difumine al plantear que las ideas se conciben desde un punto de vista particular.

El desarrollo explicativo de este tipo de discurso está estructurado por una serie de planteamientos que son retomados de los discursos históricos trabajados durante la secuencia didáctica, los mismos que permiten al estudiantado construir una serie de meditaciones personales donde cuestiona el proceso desde una perspectiva analítica, no se queda únicamente en el pasado, sino que vincula con el presente esas interpretaciones. Los estudiantes tratan de ubicar las intencionalidades de los discursos históricos a partir de sus conocimientos previos: entre otras significaciones, se cuestiona el entendimiento de la Conquista de México desde la perspectiva patria y la idea del mestizaje como configuración social originado por una Conquista militar.

Otro elemento a considerar dentro de este tipo de discurso es la estructura narrativa, si bien no se puede ubicar un tipo de narrativa concreta, sí es posible apreciar una narrativa con cierta inclinación hacia la perspectiva nacionalista, esto a partir los argumentos contruidos desde un enfoque faccionario que opone a los Estados contemporáneos de España y México y, aunque los estudiantes también toman postura de uno de los lados,

generalmente el de nuestro país, lo hacen desde una posición crítica, dudando de los planteamientos presentados por el discurso hegemónico.

Por otro lado, también se plantean nuevas significaciones, sobre todo, en torno a no victimizar a los indígenas. Dicha exégesis puede ser catalogada como una interpretación analítica, esto en la medida en que plantea una serie de argumentaciones fundamentadas donde se expone una comprensión del proceso, en primer lugar, como un encuentro y después como un conflicto y una afrenta contra los indígenas, donde el mestizaje, como resultado de la Conquista, no es necesariamente negativo, ya que gracias a él, en palabras de los estudiantes, se pudo formar la actual cultura mexicana y, en consecuencia, se formó la identidad a los mexicanos.

Como se puede visualizar es esta descripción general, la crítica discursiva, aunque presenta elementos que cuestionan y problematizan en torno a los significados de la Conquista de México, mantiene enfoques propios del discurso nacionalista, sobre todo en lo que respecta a la incapacidad de generar vínculos pasado – presente más allá de la idea de mestizaje e identidad mexicana.

Por parte de las operaciones intelectuales llevadas a cabo por los estudiantes para la elaboración de los discursos se puede apreciar como el método empleado se diversifica más que en los discursos anteriormente explicados. En este tipo de discurso el análisis desde los conocimientos previos y la interpretación problematizada constituyen los ejercicios intelectuales permiten problematizar las distintas interpretaciones sobre el proceso histórico estudiado.

El análisis desde los conocimientos previos no se da como una reafirmación de esas ideas, sino a diferencia de los discursos anteriores, se cuestionan esas enseñanzas previas problematizándolas con los planteamientos presentados por los discursos históricos trabajados durante la secuencia didáctica.

Por otro lado, la interpretación problematizada se presenta cuando los estudiantes exponen que la comprensión de la Conquista de México está determinada por múltiples intencionalidades, así como por los conocimientos a los que se ha tenido acceso. Esta

situación plantea la posibilidad de resignificar este proceso histórico a partir de niveles de comprensión e intencionalidades distintas.

### 1.2.2 Problematización del proceso histórico

Por último, y como segundo tipo de discurso problematizado, se ubicó la estructura discursiva denominada “Problematización del proceso histórico”. Tal y como hace referencia su denominación, este tipo de construcción y configuración del discurso histórico se centra en la crítica, análisis, reflexión e interpretación del proceso histórico desde una perspectiva vertical, es decir en lo relativo a profundización y complejidad de la explicación y narrativa y, al mismo tiempo, desde una perspectiva horizontal vinculando el proceso histórico de la Conquista hacia las problemáticas históricas del presente.

En lo que respecta al desarrollo de la autoría, este tipo de discurso presenta una exposición argumentativa desde planteamientos personales, donde el estudiantado asume un rol protagónico en la presentación de las ideas y, a su vez, estas consideraciones personales se apoyan en la intertextualidad explícita, reafirmando, cuestionando o problematizando, ya sea sus propios planteamientos o utilizando reflexiones de los discursos históricos trabajados para abrir diferentes líneas de análisis sobre la Conquista de México.

Por otra parte, en lo referente al tipo de explicación empleada se puede observar cómo esta parte de la explicación hegemónica centrada en personajes específicos, pero al contrario de lo que ocurre en los discursos predeterminados, donde las reflexiones se desarrollan en torno a ellos, en este tipo de discurso los personajes específicos son ubicados contextualmente. Es decir, en una primera instancia, el discurso problematizado se da a la tarea de exponer una serie de circunstancias particulares representadas a través de los personajes que tradicionalmente se utilizan para la explicación de este proceso histórico, pero los ubica en sus situaciones contextuales para poder entender las causas estructurales de la Historia. Un aspecto que parece muy interesante dentro de este tipo de discurso en particular es que es posible visualizar los tres tipos de manifestaciones explicativas abordadas en los capítulos anteriores, pero se conjugan de una forma problemática de tal forma que las explicaciones hegemónica y personalista se concatenan con la explicación contextual para



darle un enfoque más complejo a las circunstancias en las que se desarrolla el proceso histórico.

En lo referente a las características narrativas, dentro de este tipo de discurso se ubicó una narración con perspectiva analítica, que a través de una serie de interrogantes, hipótesis y polémicas estructura una dinámica donde se retoman algunos elementos de los discursos trabajados para replantear ideas o construir nuevos entendimientos. Es decir, la narrativa analítica se manifiesta cuando el estudiante discute y polemiza con la información a la que tiene acceso, organiza el contenido de forma analítica o dividiéndolo en varios apartados para reflexionar en torno a múltiples enfoques por lo que no se queda en la enunciación descriptiva, literaria o nacionalista, sino más bien, dialoga y, en el mejor de los casos, discute el conocimiento.

La interpretación presentada dentro de este tipo de discurso estudiantil puede ubicarse con ciertos elementos de una significación hegemónica y con mayor inclinación a la exégesis analítica, esto al plantear la idea de Conquista de México como el sometimiento y control de la ciudad de Tenochtitlán. Tiene una perspectiva centrada en el hecho histórico acotado temporalmente entre 1518 y 1521 pero también es consciente del proceso histórico de dominación, relación y reconfiguración social que se prolongó más allá de 1521. Es decir, la interpretación está dirigida a un momento particular, la campaña de Hernán Cortés para tomar la ciudad de México – Tenochtitlán pero que acompañada de una comprensión general que tiene en cuenta la transformación social, como un proceso de larga duración que conlleva cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales: en este caso el estudiante es capaz de ponderando entre aspectos positivos y/o enriquecedores y aquellos aspectos negativos que muestran, desde una forma analítica, la naturaleza violenta, impositiva y coaccionaría del ser humano.

Otro de los elementos más interesantes de la interpretación dentro de esta forma discursiva es el abordaje que con mayor grado de complejidad, se hace desde una perspectiva horizontal del proceso histórico, es decir, el desarrollo de una visión temporal donde se vincula pasado – presente. En lo que podría denominarse una interpretación intertextual, el estudiantado retoma algunos planteamientos de las obras historiográficas que le permiten

ubicar el origen de problemáticas actuales como la discriminación a los pueblos originarios, la desigualdad, el racismo, la distinción social a través de este proceso histórico.

Con este análisis está claro que las capacidades, habilidades y aptitudes necesarias para la construcción de un discurso que problematice el conocimiento histórico no es producto de una única secuencia didáctica, o si lo es, lo será en el menor de los casos no será la norma sino una feliz excepción. Sin embargo, es posible contrastar que este tipo de discurso histórico es funcional tanto didáctica como heurísticamente para una comprensión compleja de la realidad social.

Como puede verse, a partir de lo planteado anteriormente, las operaciones intelectuales más recurrentes para la elaboración de este tipo de discursos van desde la selección de ideas, pasando por la profundización en la explicación, hasta la problematización a través de las ideas presentadas por los discursos históricos.

Un discurso histórico que problematiza el conocimiento histórico parte de un cuestionamiento tanto al proceso histórico en cuestión como a la importancia de aprehender dicho conocimiento en relación con el presente. Si bien la posibilidad de plantear preguntas problematizadoras que deriven en análisis complejos de la realidad histórica conlleva un prolongado trabajo didáctico, descubrir este tipo de discurso histórico en los estudiantes de Educación Media Superior manifiesta que es posible un estudio de la historia que lleve a problematizar el conocimiento y a construir interpretaciones que les permitan a los educandos comprender su futuro.

## 2. DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES: SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y HEURÍSTICAS.

El propósito central de esta investigación, planteado a través del objetivo general y específico de la misma, es contribuir, al trabajo de comprensión de las operaciones y ejercicios a partir de los que se da la aprehensión de la Historia y se construye una significación del conocimiento histórico por parte de los estudiantes de Educación Media Superior.

Está claro que el análisis y reflexión a partir de las que se realizó la exposición de las características de las construcciones discursivas de los estudiantes y la clasificación sobre los tipos de discursos históricos estudiantiles, se encuentra en una etapa prototípica pues siguen un objetivo superior a los planteados dentro de la investigación: ordenar inteligiblemente la dinámica de aprendizaje de la Historia. Lo anterior con el objetivo de transparentar las configuraciones que regulan el ejercicio explicativo, narrativo e interpretativo de los procesos históricos por parte de los estudiantes de Educación Media Superior para, a su vez, clasificarlos a través de diversos tipos de construcciones discursiva con el propósito de entender y, en la medida de lo posible, guiar la construcción e implementación de tácticas de aprendizaje de acuerdo a los nuevos modelos y corrientes en enseñanza de la Historia. En los siguientes dos apartados se expondrá una serie de reflexiones sobre cómo vincular las características de los discursos históricos estudiantiles, así como los tipos de discurso propuestos, para buscar una serie de estrategias eficientes para la didáctica de la Historia, así como nuevas perspectivas para la investigación en enseñanza de la Historia.

## 2.1 DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

La finalidad de la didáctica de la Historia, en palabras de Joan Pagés (1994), es analizar “la realidad de la enseñanza de la Historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar, sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. (p.39). Es decir, la didáctica de la Historia debe constituirse como una teoría global de la educación en torno a las formas de enseñar el conocimiento histórico, la cual tenga entre sus obligaciones, no solamente el análisis, reflexión y descripción, de la dinámica de enseñanza – aprendizaje de la Historia, sino también debe procurar la problematización y explicación de la estructura que rige el proceso de enseñanza para poder intervenir dentro del desarrollo educativo para la transformación del mismo con miras a una formación integral de los educandos.

La presente investigación y descripción de los discursos históricos, no sigue la línea de propuestas didácticas centradas en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico y tampoco puede agruparse con otras investigaciones centradas en teorías socio –

culturales que buscan analizar los contextos políticos, sociales y culturales en los que están incrustadas todas las construcciones históricas de los estudiantes. Pese a lo anterior, esta investigación se puede reconocer como una investigación diagnóstica que trata de transparentar la dinámica y configuraciones que emplean los estudiantes a la hora de aprender y aprehender el conocimiento histórico. Teniendo claro este punto, es que la investigación muestra su relevancia y valor. En primer lugar, se reconoce que los estudiantes poseen y ejercitan una serie de configuraciones construidas a lo largo de su formación, algo que no es realmente novedoso, lo que ha mostrado esta investigación, es de qué forma, dichas características y elementos previos, repercuten en la forma de trabajar el contenido de los planes de estudio en Historia.

Además, otro de los aportes de este trabajo, que no se reduce a lo relativo a la enunciación de conocimiento y ejercicios cognitivo previos de los estudiantes: es lo que corresponde al análisis de cómo y de qué forma repercuten estas cuestiones con la forma de entender y dar significado a los procesos históricos, en este caso la Conquista de México, por parte de los estudiantes de Educación Media Superior. Es precisamente esta condición la que da valor a las reflexiones presentes en esta investigación.

El describir, conocer y presentar una primera explicación de cómo se configura el conocimiento y habilidades previas que presenta el estudiante de Historia en el nivel Medio Superior puede y debe contribuir a diseñar e implementar estrategias en enseñanza de la Historia para una formación más eficiente, que contribuya, no únicamente a desarrollar habilidades y capacidades propias de la disciplina histórica, sino también aprovechar los discursos históricos que existen en múltiples plataformas y espacios para construir procesos de enseñanza – aprendizaje centrados en la problematización e indagación donde el estudiante produzca reflexiones autónomas sustentadas y, sobre todo, que le permitan plantear vínculos entre el pasado y las circunstancias del presente.

Las modificaciones y propuestas didácticas que pueden llegar a construirse a partir de las características de la configuración y estructura del trabajo de los estudiantes, así como los tipos de discursos históricos estudiantiles no tiene un impacto macro, si con ello hacemos referencia a las modificaciones curriculares, reformas educativas y cambios legislativos, sino más bien, las opciones posibles deben de surgir de las prácticas de aula, dónde los profesores

busquen actividades, ejercicios y problemas que prioricen los principios teóricos que mejor respondan a las características y necesidades de su estudiantes.

En este sentido, el marco descriptivo y explicativo podría contribuir con al menos cuatro fines educativos para la didáctica para la Historia: A) Educar para la comprensión del presente; B) Educar en valores; C) Educar para el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro y D) Educar para abordar problemas sociales relevantes (Estepa, 2017).

La forma en la que el modelo explicativo presentado en esta investigación contribuye con la Educación para la comprensión del presente y para la Educación en valores, es a partir de la utilización de las características y modelos propuestos en ella como diagnóstico contextual para ubicar el punto de partida, en lo que se refiere a habilidades y concepciones, de los estudiantes. Siendo conscientes que, por ejemplo, si el trabajo de los estudiantes deriva en la formulación de discursos históricos predeterminados – prescriptivo se puede entender como la visión en torno a la reflexión de los procesos históricos es cerrada y, además, está limitada por una serie de discursos precedentes, entre ellos resulta importante ubicar el discurso histórico hegemónico sobre el proceso histórico estudiado por lo que probablemente la comprensión de nuevos abordajes y propuestas de estudio sean guiadas e influidas por estas características predeterminadas.

Esta visión y estructura de carácter prescriptivo es determinante en la comprensión de la historia y establece una visión restringida que no permite tener consciencia de la complejidad de los procesos históricos, por esto es importante ubicar estrategias didácticas que partan de las necesidades o problemáticas de los estudiantes con el propósito de generar una vinculación entre el pasado y el presente. No son pocos los historiadores, entre ellos Bloch, Collingwood, Hobsbawm, Fontana, que plantean como objetivo fundamental del conocimiento histórico la comprensión del presente a través del estudio del pasado y esto únicamente es posible en la medida que se sea más sensible y, sobre todo, comprensivo a las condiciones, y sus características que determinan el estudio y aprendizaje de la Historia por parte de los estudiantes.

Por otro lado, si se pretende “Educar en valores”, primeramente, se debe ubicar si existe en el estudiantado una visión ético moral a partir de esto se puede estimar las

repercusiones en el estudio de los procesos históricos planteados en los programas de Historia. Tal cuestión, resulta fundamental sobre todo si se reconocen las implicaciones de tal disposición. Este aspecto también es observable en el modelo explicativo presentado, sobre todo en el discurso histórico nacionalista, donde se muestra cómo parte de la evaluación y significación del proceso histórico está determinado por una serie de juicios morales que hacen que el estudiante conceptualice desde una perspectiva plenamente subjetiva los pasajes y hechos determinantes del proceso histórico estudiado. Tal cuestión abre la oportunidad de debatir sobre la pertinencia o implicaciones de juicios y valores dentro de las explicaciones y entendimiento de la Historia en contextos escolares.

Un aspecto al que es necesario prestarle atención es el hecho de que muchos estudiantes abordan los procesos históricos, en repetidas ocasiones, desde lo que creen o piensan, no de lo que saben o investigan. Los juicios morales se convierten en base de argumentos para la comprensión y significación del proceso histórico por lo que resulta fundamental remitirnos a propuestas como la de Seixas y Morton (2013), sobre la dimensión ética dentro del estudio de la Historia.

Por otra parte, si se pretende una enseñanza de la historia que repercuta en una educación para el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro y, además, centrada en abordar los problemas sociales relevantes de la actualidad, se debe reflexionar en la forma en la que los estudiantes estudian los procesos históricos de la clase de Historia, además de plantear una serie de objetivos viables dadas las características y condiciones en los que se desarrollen nuestros estudiantes.

En este sentido, la propuesta presentada aporta un modelo de discursos históricos cuyas conceptualizaciones permiten, por un lado, desarrollar una serie de habilidades intelectuales, así como también alcanzar las estrategias para vincular los contenidos establecidos en el curriculum con problemáticas sociales que, en muchas ocasiones, afectan de forma directa o indirecta a los estudiantes. Nos referimos al discurso problematizado, ya sea centrado en los discursos históricos o en la problematización del proceso en particular.

El plantear el conocimiento como algo inacabado que debe cuestionarse y del que, además, es necesario comprender las circunstancias contextuales o estructurales para poder darle una significación y sentido más complejo es fundamental para el desarrollo de

capacidades que le permitan al estudiantado, no solo estudiar de una manera eficiente la Historia, sino además para cumplir con el objetivo fundamental de la historia que, en palabras de Collingwood, debe ser el lograr el autoconocimiento individual y colectivo a través de estudiar el pasado.

## 2.2 DISCURSOS HISTÓRICOS ESTUDIANTILES Y LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Una vez que se ha planteado una serie de elementos que podrían considerarse útiles para la didáctica de la Historia, se dedicará el presente apartado para realizar una ponderación crítica sobre las deficiencias del estudio presentado con el objetivo de plantear, más que una vinculación con diversas líneas de investigación en torno a la enseñanza de la historia como se ha expresado con anterioridad, una conclusión a esta investigación en la que se presenten, aunque sea de forma incipiente, distintos caminos a seguir con el fin de consolidar los aportes o bien, proponer el desarrollo de algunos planteamientos que no fueron debidamente abordados o que ameritan un análisis pormenorizado.

En primera instancia, se considera que el modelo propuesto por la investigación, al constituir como un análisis de descripción detallada, permite ordenar y dar inteligibilidad, aunque sea de una forma preliminar, a las configuraciones y estructura de los discursos históricos estudiantiles. En ese sentido, se puede sostener que esta investigación permitió entender la forma en la que los estudiantes aprehenden y asimilan el conocimiento histórico en contextos escolares.

Como es visible a lo largo del análisis, la Educación Media Superior no ha podido superar el “enfoque memorístico, elitista y nacionalista que caracterizó al código disciplinar heredado del siglo XIX” (Plá, 2012, p. 1) pues la construcción de la gran mayoría de los discursos históricos estudiantiles derivaba en los discursos predeterminados – prescriptivos. Pese a lo anterior, también se han podido descubrir una serie de capacidades, enfoques, habilidades y destrezas que los estudiantes de Educación Media Superior pueden adquirir para desarrollar análisis y reflexiones que deriven en la construcción de discursos problematizados de la Historia.

Otro aporte relevante fue la tarea de mostrar a los profesores de Educación Media Superior como se construyó un análisis cualitativo sobre la configuración y estructura de los discursos históricos estudiantiles y presentar un modelo a partir del cual clasificar tanto las características particulares que los estudiantes emplean como los diferentes tipos de discursos históricos que pueden llegar a construir los estudiantes. Sin embargo, tal y como pudo percatar el lector de esta tesis, existen una serie de vacíos o aspectos que ameritan mayor desarrollo para comprender de una forma más eficiente las características y perspectivas que integran los discursos históricos estudiantiles.

Uno de los aspectos que indudablemente influyen en la forma en la que el estudiantado aprende historia y, en consecuencia, tiene presencia en la forma en la que el estudiante construye su discurso histórico es la práctica docente. Es decir, las significaciones, estrategias y método empleados por el historiador enseñante o profesor de Historia contribuyen a que los educandos desarrollen ciertas características o se inclinen hacia un tipo de histórico estudiantil concreto.

En este sentido, un eje de la construcción de los discursos históricos que se extravía de la investigación es la influencia del discurso del profesor o profesora en la construcción y configuración discursiva de los estudiantes. Tal condición fundamental amerita una investigación específica sobre las características y formas de construir discursos históricos por parte de los profesores de Educación Media Superior. Para complementar la presente investigación y mirar de una forma compleja el proceso de aprendizaje y significación de la Historia.

Otro de los aspectos que se presenta en el análisis de los discursos históricos y que influye en el proceso de explicación e interpretación de los procesos históricos es la utilización de conceptos de primer y segundo orden. Tal condición es visible dentro de las características de los discursos estudiantiles sobre todo cuando recurren a anacronismos que permiten explicar cuestiones que los mismos estudiantes no alcanza a comprender a complejidad o que simplemente desconocen.

A partir de lo presentado en esta investigación, se considera pertinente construir una propuesta didáctica que guie a los profesores de Historia sobre los elementos principales que debe integrar una explicación, narración e interpretación histórica dentro de los discursos



históricos estudiantiles que cumpla con los objetivos y propósitos que cada docente plantee para sus clases de Historia.

Otra condición que se manifestó en la revisión a este trabajo y que no se contempló en las reflexiones de la investigación fue la repercusión didáctica que tiene el modelo propuesto en el plano de acción de los estudiantes. Es decir, resultaría necesario plantear una intervención didáctica en la que los educandos pudieran ubicar su forma de construir significación discursiva sobre la Historia a través de cada uno de los tipos de discurso presentes en la clasificación ya expuesta.

Esto es relevante porque llevar el modelo a actividades diagnósticas y de evaluación permitiría ubicar la construcción discursiva del estudiantado a partir de sus características con el objetivo de motivarlos a realizar un estudio de la historia más complejo que tome en consideración cuestiones contextuales, teóricas y particulares.

Para el caso específico de característica particulares ubicadas dentro de los discursos históricos estudiantiles se cree necesario profundizar el análisis en al menos dos condiciones específicas: 1) Relativismo como forma de manifestar la autoría y 2) La experiencia del tiempo en los discursos históricos.

En lo que respecta a la condición relativista como forma de enunciar y responsabilizarse de las ideas plasmadas, es necesario ahondar en tal característica debido a que ésta puede ser una plataforma para problematizar el conocimiento histórico.

Es cierto que el conocimiento histórico está en constante actualización. Cada nueva investigación significa una forma distinta de entender y significar el proceso histórico estudiado y la formulación de preguntas distintas para cuestionar el pasado es una constante de la disciplina histórica sin embargo, como se manifestó a lo largo de este análisis, los estudiantes necesitan un punto de referencia que les permita comprender el pasado sin caer en la idea de que es imposible conocer “lo que realmente pasó” en torno a los diferentes procesos históricos analizados en contextos escolares.

Tal y como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, la manifestación relativista permite comprender el conocimiento histórico como algo inacabado que debe ser cuestionado, sin embargo, el relativismo absoluto deriva en la idea de que es imposible la

comprensión del pasado. Frente a estos datos es necesario investigar de forma específica las características relativistas en el estudio de la Historia y con ello establecer propuestas didácticas y analíticas que le permitan al docente de Historia utilizar tales condiciones y, al mismo tiempo, ser cuidadoso en su aplicación.

Por otro lado, uno de los elementos ausentes dentro del análisis realizado fue la apreciación de la experiencia del tiempo en los discursos históricos. A diferencia de las capacidades temporales y operaciones para el desarrollo de nociones del tiempo histórico, cuestiones que ya han sido bastante trabajadas por la literatura especializada en enseñanza de la Historia, la forma de manifestar la experiencia del tiempo dentro de los discursos históricos hace referencia a la forma de manejar los tres tiempos, pasado – presente – futuro, dentro del proceso histórico que analiza. Tal como puede verse en algunos fragmentos presentados en el análisis, los estudiantes realizan explicaciones e interpretaciones que se mueven transversalmente entre el pasado – futuro del mismo acontecimiento histórico. Profundizar en tal característica es necesario sobre todo si se pretende entender las diferentes experiencias históricas que se producen a partir del estudio histórico. Es decir, aprender la forma de significar el proceso temporal de los diversos acontecimientos estudiados en el contexto escolar influye en la forma en la que los estudiantes organizan sus experiencias y conocimientos en torno a los procesos históricos.

La experiencia temporal tiene mucho que ver con el desarrollo de conciencia histórica, pero sobre todo influye en la relevancia o pertinencia que los estudiantes les asignan a los saberes relacionados con la disciplina histórica, sobre todo si se pretende que la enseñanza de la Historia cumpla una función social para la autocomprensión.

Para terminar, se podría decir que el desarrollo y funcionamiento de la enseñanza de Historia dentro de la escuela, constituye solo un nivel del entramado complejo que significa la construcción experiencias históricas dentro de la sociedad. Por tal motivo, la realización de investigaciones que tengan como objetivo comprender el cumulo de significados, explicaciones y narrativas que tanto los profesores como de los estudiantes se van construyendo a lo largo de las dinámicas escolares constituyen esfuerzos para el desarrollo de la enseñanza de la historia como campo del conocimiento.

## CONCLUSIONES

Las reflexiones presentadas a lo largo de los cinco capítulos que integran esta investigación pretenden contribuir con los esfuerzos para hacer de la enseñanza de la Historia un conocimiento práctico y teórico que influya, por un lado, en las distintas dinámicas de educación institucionalizada y, por otro, en el desarrollo de los fundamentos epistemológicos con los cuales explicar las circunstancias que se concatenan en la enseñanza de la Historia como un campo del conocimiento en particular.

A partir de esto, se presentan una serie de conclusiones generales que surgen del análisis realizado en la investigación, las mismas que manifiestan los aportes alcanzados y los elementos que necesitan un abordaje más profundo. Tales reflexiones se presentan como argumentos puntuales acompañados de pequeñas reflexiones que explican los alcances, deficiencias y consideraciones más relevantes de este análisis

La primera idea surgida desde este trabajo se centra en el planteamiento de que aprehender historia es una actividad colectiva. Se aceptan y reproducen discursos hasta el punto donde la significación y relevancia que se le otorga a tal conocimiento constituye una construcción personal pero influida por la colectividad.

El estudio de la Historia, al gestarse en un espacio social, ya sean instituciones educativas o a través de los diversos medios de interacción con la Historia, debe tomar en cuenta los diversos campos de interpretación y significación bajo los cuales se les dan sentido a los diversos procesos históricos que se estudian. El educando estudia un proceso histórico inserto en un campo de comprensión particular el cual le otorga tanto explicaciones precisas como significaciones específicas que el estudiante asimila y reproduce. A pesar de esta condición colectiva, el sentido que se le otorga a dichos procesos resulta ser una acción personal en la que el estudiante, a través de sus experiencias individuales, dota de una significación particular al proceso histórico estudiado.

Evidencia de lo anterior es posible ubicarlo en los diversos discursos históricos que construyen los estudiantes, en los cuales se manifiesta los marcos explicativos y los modelos de interpretación con los que los educandos le dan sentido a la Historia.

Como se observa a través de las categorías planteadas dentro del análisis de esta investigación, los discursos hegemónicos y discursos nacionalistas están muy presentes en la forma en la que los estudiantes les dan sentido a los procesos históricos. Tales formas de comprensión reproducen elementos de una racionalidad específica que, en el menor de los males, impide al estudiante de Educación Media Superior reflexionar de una forma analítica y crítica el devenir histórico. Sin embargo, uno de los problemas más importantes que provoca esta forma de trabajar la historia es el sentido personal que el estudiante construye sobre la Historia y su historicidad. En la Historia entendida desde un discurso hegemónico o un discurso nacional se desvanece todo enfoque crítico debido a que ésta se percibe como una “verdad” que hay que comprender, aprender y reproducir y por lo que los espacios de problematización y análisis quedan desmeritados.

Otra de las reflexiones generales concebidas desde esta investigación es que la enseñanza de la Historia, como campo del conocimiento, debe apoyarse en el campo de la historiografía para estructurar tanto sus planteamientos teóricos como prácticos.

Dentro de las dinámicas de clase el problema de la objetividad y subjetividad, como elemento problemático de la disciplina histórica, deben hacerse explícitos para que el estudiante sea consciente de los discursos históricos con los que es educado. Los educandos deben de comprender que los discursos históricos que se construyen en torno a una serie de procesos históricos son productos de una operación historiográfica influenciada por factores políticos, ideológicos y culturales y, por lo tanto, el estudio de la Historia debe partir de la crítica de tales planteamientos para que, a partir de ello, se entiendan tales significaciones o, en su caso, se puedan construir otras cuyo valor sea más significativo para los estudiantes.

La historiografía como Historia de los discursos históricos permite diseñar estrategias didácticas donde la problematización de las significaciones y sentidos sea el eje rector de la enseñanza de la Historia. Comprender un análisis historiográfico es complejo en la medida en que se critican las producciones historiográficas y a sus autores, sin embargo, dichas acciones no deben ser realizadas por los estudiantes sino más bien el docente debe propiciar

los espacios y estrategias para enseñar a pensar los procesos históricos desde el pensamiento crítico y la reflexión analítica.

Algunos de los aportes que presenta esta investigación para comenzar a trabajar la historiografía en estrategias didácticas son las categorías de crítica discursiva y problematización del proceso histórico, cuyas características específicas permiten, por un lado, estructurar las estrategias para una enseñanza crítica de la Historia y, por otro lado, plantear unas líneas de investigación para analizar e interpretar las formas críticas del análisis de la Historia en el contexto escolar.

Por último, dentro de las reflexiones principales podemos sostener que los discursos históricos se constituyen como niveles de comprensión donde cada elemento evidencia las características a partir de las cuales los estudiantes aprehenden y les dan sentido a los procesos históricos.

Las formas en las que los estudiantes explican, narran e interpretan los procesos históricos, así como las operaciones empleadas en su construcción discursiva muestran, por un lado, los campos de comprensión que han influido en su estudio de la Historia y, por otro lado, la asimilación y reflexión que los estudiantes han hecho del proceso histórico.

Dentro de esta investigación se plantean dos grandes campos de comprensión: el campo de los discursos predeterminados – prescriptivos y el de los discursos históricos problematizados. Del primero se plantean dos tipos de discursos específicos: El discurso hegemónico y el discurso nacionalista, los cuáles son producto de una dinámica de enseñanza donde se reproducen discursos específicos. Por otro lado, del campo de comprensión de los discursos históricos problematizados, dentro de esta investigación, se pudieron ubicar dos enfoques específicos: la crítica discursiva, centrada en cuestionar lo que se dice de los procesos históricos y, por otro lado, la problematización del discurso histórico, cuya construcción requiere acercar al estudiante a habilidades propias del historiador y a partir de ello realizar un análisis crítico del proceso histórico estudiado.

Conocer y entender tales condiciones son fundamentales para el diseño de propuestas didácticas que pretenden modificar las perspectivas y campos de comprensión, sobre todo si se busca que el estudiante tome un papel protagónico en el estudio de la Historia.

Una de las consideraciones generales trabajados durante esta investigación y que es importante retomarla en forma de conclusión es la dinámica de trabajo a partir de plataformas virtuales.

La pandemia del Covid – 19 modificó de forma drástica los diversos ámbitos del desarrollo social incluida la planeación de esta investigación cuyo diseño no estaba organizado para trabajarse en una dinámica de confinamiento. Como se comentó en el apartado destinado a esta reflexión, el trabajo a distancia a través de medios digitales reestructura el orden de la dinámica escolar cuyas nuevas condiciones pueden ser problemáticas en muchas circunstancias, pero también positivas desde el punto de vista de un trabajo que lleve a la construcción de un entendimiento personal sobre un proceso histórico.

A través de la intervención didáctica y del análisis realizado a dicha práctica educativa se puede plantear que la educación a distancia o virtual requiere de ciertos equipos técnicos como lo es el acceso a internet y un equipo de cómputo los cuales, para grandes sectores de nuestra población, resultó en una serie de problemáticas para su adquisición debido la desigualdad imperante en nuestro país.

El confinamiento evidenció, por un lado, la precariedad de nuestra sociedad y, por otro lado, una serie de vicios y dificultades para desarrollar prácticas educativas centradas en modelos críticos y constructivistas de la enseñanza de la Historia y, a su vez, también fue posible ubicar una serie de contradicciones entre el objetivo de la enseñanza de la Historia y la forma y resultados obtenidos de esta práctica.

Dentro de los vicios y dificultades más importantes que se visualizaron con esta investigación se puede plantear la incapacidad que muchos estudiantes evidenciaron para poder realizar actividades de autoaprendizaje. La mayoría de las dinámicas asincrónicas constituían actividades donde, a través de una actividad planificada por el profesor, el estudiante debía resolver y analizar ciertos temas específicos. Es importante reflexionar sobre si dicha situación es originada por la dinámica misma de virtualidad o por la formación educativa de los estudiantes.

Por otro lado, dentro de las contradicciones y problemáticas didácticas visualizadas en la práctica de los profesores, pero también dentro del mismo desarrollo de la intervención que presenta esta investigación se pueden mencionar la preponderancia de los docentes por la exposición de contenidos. La mayoría de las actividades propuestas para trabajar durante el confinamiento por parte de los profesores de la Escuela de Bachilleres se configuraba a en la presentación y transmisión de conocimientos negándose o, al menos, aplazándose el espacio de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes de este nivel educativo.

Por parte de la intervención presentada como elemento de esta investigación se puede sostener que las dificultades didácticas más notorias del trabajo virtual fueron las dificultades del tiempo activo de las clases a las que se tuvo acceso. Construir una explicación, narración e interpretación sobre un proceso histórico específico requiere de tiempo de análisis. Sin embargo, dicha situación forma parte de la dinámica de construcción del conocimiento escolar, es decir, todas estas problemáticas repercuten en la forma en la que el estudiante desarrolla un entendimiento particular sobre la Conquista de México.

Para finalizar, se considera importante reflexionar si es que existe un discurso histórico pertinente para la Educación Media Superior. A través de este proceso de investigación se puede apresura a una respuesta positiva. El discurso histórico ideal o el que se debe procurar en la enseñanza de la Historia es uno que permita entender las estructuras sociales, culturales y político económicas del presente.

Un discurso histórico que, para el caso de la Conquista de México, desentrañe las circunstancias actuales del colonialismo, constituido por una explicación histórica que advierta sobre cómo las estructuras sociales surgidas durante ese proceso histórico perduran hasta la actualidad.

Uno discurso construido a través de una narrativa que permita problematizar los diferentes ámbitos dónde es perceptible la racionalidad colonialista. Uno que constituya una interpretación en la que el estudiantado se asuma como sujeto histórico y que, además, le permita significar la realidad presente tomando en cuenta los entramados complejos de un sistema mundo.

Se es consciente que las reflexiones aquí presentadas deben reafirmarse y, en su caso, modificarse tras nuevas intervenciones educativas donde se tomen en cuenta los factores planteados en el capítulo anterior, así como también a través del planteamiento de nuevas preguntas de investigación que integren elementos tanto teóricos de propuestas de investigación relacionadas con los objetivos de esta propuesta, así como también situaciones específicas de los contextos que se analizan.

En conclusión, el desarrollo de esta investigación, así como el paso por el posgrado, permitió mirar de una forma más compleja los elementos que configuran la enseñanza de la Historia escolar y, más que certezas, esta investigación originó una serie de problemas y preguntas en torno a la didáctica de la Historia y cuestionamientos para futuros acercamientos a la investigación en enseñanza de la Historia.



## REFERENCIAS

- Anaya, J. (1987). *Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro*, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arce, M. (2009). *La enseñanza de la historia. Una historia*. Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Argüello, D. (2020). *¿Enseñamos a pensar críticamente cuanto enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano, 1970 – 2012*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Azpiazu, J. (2014). Reseña de Situational analysis: grounded theory after postmodern turn. Thousand Oaks, California, recuperado de: <http://www.atheneadigital.net/article/download/v14-n4-azpiazu/1481-pdf-es+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. España: Paidós.
- Barton, C. (enero – diciembre, 2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. (9). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/251331>
- Beuchot, M. (1992). *La querrela de la conquista. Polémica del siglo XVI*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bloch, M. (2004). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (1990). *La revolución historiográfica francesa*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza Editorial.
- Camargo, A. y Hederich, C. (diciembre, 2010) Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente, 13* (24), pp. 329-346.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación, 20* (2), pp. 133-142.
- Casal, S. (2010). *Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia. Una aproximación a los aprendizajes de los alumnos* (tesis de Maestría). Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Casanova, H. (2021). “Presentación” en Aguilar, J. et al. *Educación y Pandemia: Una visión académica*. (pp. 10 – 19) México: UNAM- IISUE.
- Carbonell, C. (2017). *La historiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, G. (2021). “El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la Covid – 19” en Aguilar, J. et al. *Educación y Pandemia: Una visión académica*. (pp. 39 – 46). México: UNAM- IISUE.
- Carr, E. (1961). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Collingwood, R. (1952). *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONAPO, (2014). *Prontuario de Migración Interna*. Recuperado de: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2048/1/images/Prontuario\\_Migracion\\_Interna\\_2013\(1\).pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2048/1/images/Prontuario_Migracion_Interna_2013(1).pdf)
- Cuesta, R. (2002a). La historia como disciplina escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En Forcadell, C. y Peiró, I (Coord.) *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221- 254). España: Institución Fernando Católico.

- Cuesta, R. (2002b). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. En *Encounters on Education 3*, pp. 2– 41.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz, A. (2021). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado en Aguilar, J. et al. *Educación y Pandemia: Una visión académica*. (pp. 19 – 29). México: UNAM-IISUE.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza – aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 20 (82), pp. 40 – 66.
- Díaz, F. (1971). *Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro*, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Díaz F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. España: Uhu. Es.
- Fàbregues, S. y Paré, M. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand Oaks, California. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/81402/105890>
- Fernández, G. (1959). *Sumario de la natural y general Historia de las Indias*. Madrid: Ediciones Atlas.
- Florescano, E. (mayo, 1999). ¿Para qué enseñar la historia? En *Revista Nexos*, México. Recuperado de: <https://www.Nexos.com.mx/Catt=3001>
- Fontana, J. (2004): “Qué historia enseñar”. En *Clío y Asociados, La historia enseñada*, (7), pp. 15 – 26.
- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Foucault, M. (2019). *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI
- Glaser, B & Strauss, C. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Routledge
- González, M. y Mayer, Al. (2016) *Obras de Juan A. Ortega y Medina*. Tomo VI. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

- González, N., Pagés, J. y Santisteban, A. (2011) “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumno? En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 221-231. Murcia.
- Gutiérrez, C. (2016). *La Historia como conocimiento fundamental en los estudios preparatorios y superiores de Humanidades en el siglo XIX mexicano: sujetos, didácticas, difusión, políticas e instituciones (1821 – 189)*. (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hale, C. (2012). *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. México: Editorial Siglo XXI.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana Hayden, W. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. España: Paidós Básica.
- Hobsbawm, E. (2002). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica, Biblioteca de Bolsillo
- Koselleck, R. (1993). *Futuro y Pasado*. Barcelona: Paidós Básica.
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre la enseñanza de la historia en México*, México: Editorial Universitaria.
- Latapí, P. y Yáñez, V. (2019). Pensamiento historiador como prerrequisito del pensamiento histórico: resultados de una intervención. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* México: consultado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0869.pdf>
- León, M. (2013). *La visión de los vencidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de
- López, O. y Hederich, C. (enero – junio 2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), pp. 14-39.
- Martínez, I. y Pagès J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, pp. 83-99.
- SEP. (1994). *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres.
- Morán P. (2012) *Tendencias en la evaluación de los aprendizajes: sus implicaciones educativas y sociales*. México: UNAM – IISUE.
- Navarrete, F. (2019). *¿Quién conquistó a México?* México: Debate

- Olguín, M. y Rojas, D. (junio, 2018). México ocupa el primer lugar en embarazos adolescentes. *UNAM Global*. Recuperado de <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=41566>
- Pagés, J. (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, pp. 38-51.
- Pagés, J. (Julio, 2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? En (s/a), 33 *International Standing Conference for the History of Education. “State, education and society: new perspectives on an old debate”* Conferencia presentada, San Luis Potosí, México.
- Paul. C. (26 de febrero, 2020). La Conquista, un campo minado para los historiadores: Enrique Semo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/cultura/2020/02/26/la-conquista-un-campo-minado-para-los-historiadores-enrique-semo-8068.html>
- Pérez, L. (1892). *Compendio de historia de México*. París: Librería Española de Garnier Hermanos.
- Petrovski, A. (1998). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. México: Letras, S. A.
- Pi- Suñer, A. (2010). “Una mirada retrospectiva: la pugna historiográfica por la construcción de la identidad nacional, 1848 – 1902”. En Mac Gregor. J. *Discursos históricos, identidad e imaginarios nacionales* (pp. 33 – 70). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plá, S. & Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. México. *Clío & Asociados* (17), pp. 27-55.
- Plá, S. y Pagés, J. (Coord.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional – Bonilla Artigas.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente*. Barcelona: Plaza y Valdés.
- Plá, S. (2012). “El estudiante de bachillerato como sujeto histórico”. *Memorias XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1- 9. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1912.pdf>
- Plá, S. (2014). Mestizos e inconclusos: Interpretaciones sobre la Historia de México en Bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (61), pp. 483-509.

- Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia, *Memorias Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>
- Plá, S. (2021). “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza” en Aguilar, J. et al. *Educación y Pandemia: Una visión académica*. (pp. 30 – 38). México: UNAM-IISUE.
- Pereyra, C. et al. (1980). *Historia ¿Para qué?* México: Editorial Siglo XXI.
- Ricard, R. (2017). *La Conquista espiritual de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rozat, G. (2013). *Repensar la conquista*. México: Universidad Veracruzana.
- Rubio Lepe, G. (2010). *Diagnóstico del proceso de enseñanza de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia* (tesis de maestría). Instituto de Investigaciones Históricas - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Rüsen, J. (1989). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. *History and Memory*, 1(2), 35–60
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. En *Propuesta Educativa*, (7) pp. 27-36.
- Rüsen, J. (1994). *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Colombia.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). Canada: University of Toronto Press.
- Sánchez, A. (2006). *Reencuentros con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM – FFyL.
- Santiesteban, A. (2010). La formación en competencias del pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, pp. 34 – 56.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008)

- Semo, E. (2019). *La Conquista. Catástrofe de los pueblos originarios*. México: Editorial Siglo XXI – UNAM.
- Seixas, P. (2006). What is historical consciousness? In R. Sandwell (Ed.), *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 11–22). Canada: University of Toronto Press
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. (Primera Edición), Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UAQ, (s/f). *Estatuto orgánico de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Recuperado de: <https://www.uaq.mx/leyes/documentos/EstatutoOrganicoUAQ.pdf>
- UAQ, (2019). *Plan de Estudios 2019 Escuela de Bachilleres*. México: UAQ.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y Educación en México*. México: Colegio de México.
- Vygotsky, L. (2009). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Vygotsky, L. et al. (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista*. Moscú: Editorial Progreso.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. España: Paidós Básica.
- Zavala, A (abril – junio, 2014). La historia en palabras historiadores, profesores y políticos. En *Revista Brasileira de Educação*, 19 (57), pp. 283 -306.
- Zavala, A. (2008): “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza”. En *Clío y Asociados, La historia enseñada*, (12), pp. 241 - 271.
- Zavala, S. (1971). *Las instituciones jurídicas en la Conquista de América*, México: Porrúa.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855 – 1876)*. México: Fondo de Cultura Económica.

## Descriptivo

Como se captaron la conquista  
 sobre de diferentes historias: La conquista, Enrique Somo, mitos que  
 nos dieron patria, quien conquistó México  
 Murciélago, La Conquista  
 Conquista por Hernán Cortés, La Conquista, Sumariando  
 relación - presento

### Ensayo

Carlos Angel Hernández Martínez  
 Grupo: B 2do Semestre

La Conquista de México se dio en el siglo XVI y aunque estamos acostumbrados a conocer la misma historia acerca de la Conquista, no parece que sea la verdadera. Al estar presente en estas sesiones acerca de la conquista me di cuenta que no todo es como lo pintan. Esto lo digo porque tomo como referencia los textos que leímos. Como referencia tomo el libro "Mitos que nos dieron patria", en este habla que los mexicanos ponemos demasiadas excusas por haber sido conquistados por los españoles, y por esta razón muchas veces no queremos ver la verdad.

### Desarrollo

El libro de Enrique Somo, "La Conquista" nos explica el porqué los españoles vinieron a conquistar a América Latina, ellos lo que buscaban para la explotación de la minería tanto como la de la población de estas regiones. Me parece muy importante rescatar también que ellos venían en "nombre de Dios" y una de sus grandes misiones era la de evangelizar. Este tipo de textos me parecen muy interesantes ya que aquí conoces diferentes versiones de la conquista de México y esto te abre totalmente el

Scribe



Nombre: Branda Nayeli Torres Chichipán

Grupo: 8

## ENSAYO.

### Introducción

### Conquista militar

Lo que yo sé de la conquista es que fue el sometimiento de los mexicanos ante Hernán Cortés, y que hubo muchas muertes en el proceso de conquista.

También que fue un proceso histórico que permitió ampliar los dominios españoles, y que como consecuencia trajo un proceso rápido de evangelización.

### La Conquista

### visión anterior

Después de leer la lectura "Los Mitos que nos dieron patria" aprendí muchas cosas y sucesos que no conocía. Las canciones me hicieron ver la conquista desde diferentes perspectivas y a que uno llamado Murciélego era desde la perspectiva de un indígena y otra del Hago de Oz era desde la perspectiva de un español.

### Descripción

En las pinturas que vi, hubo una que se encuentra en el museo nacional de historia que nos presenta a un español y a un indígena luchando y de fondo se ve rojo con fuego y eso para mí representa la guerra y la sangre y muertes que dejó el proceso de la conquista.

En el libro dig. "Conquista del México" nos habla que la conquista también repercutió en otros países, y que de cierta manera existía una relación.

En una pintura de un pintor europeo nos muestra como nos veían como personas de piel más oscura de lo que somos debido a que nos consideraban como africanos porque los españoles nos trataban como esclavos, y en esa misma pintura nos muestran.

# La conquista de México

Kinette Becerril Htz.  
24 / enero / 2020

Grupo 8

Estos días de clase, tuvimos un gran repaso a un tema que ya conocíamos, la conquista de México, sin embargo, esta vez lo estudiamos de diferente manera, estudiamos la conquista por su lado artístico, a base de libros, canciones, pinturas, y reflexiones, además de comentarios que compartimos en clase.

En lo personal, pienso que comprendí mejor el tema a través de las pinturas que nos presentaron, siento que las pinturas reflejan a la perfección lo vivido, por parte de nuestros antepasados indígenas, y de nuestros entonces "rústicos" los españoles.

La primera pintura, de un artista desconocido, nos expresa de manera muy completa, lo que los españoles pensaban de nosotros, el cómo nos veían. Siempre pensaron que fuimos inferiores a ellos, no los parecíamos amenaza alguna, y en la pintura se demuestra claramente, simplemente el cómo nos representaban físicamente nos daba a notar la supuesta "superioridad" nuestro tono de piel, carente vestimenta y clara "ignorancia", cuando ellos ponían sus barcos más modernos, completos y civilizados, hasta podemos apreciar cómo lanzaban bombas hacia nuestro territorio, mientras nosotros sólo teníamos unas "lanchas" de lo más sencillas.

La segunda pintura, sinceramente me gustó más, creo que representa de manera perfecta lo que la conquista de México significó para ambos territorios, pérdida.

Representa la pérdida, el caos, la destrucción que la conquista nos causó, la pérdida de nuestro poder y orden, en nuestro propio territorio! Nos muestra con dos personas, las muertes que hubo, tanto españoles que murieron en la batalla, dando la vida para arrebatársela la suya a alguien más, por otro lado está un guerrero águila, representando a los mexicanos, dando su vida por defender a su gente y su territorio.

Podemos darnos cuenta cómo ambos guerreros estaban heridos,

# LA CONQUISTA

Sometimiento  
de culturas  
mesoamericanas

La conquista de México es un hecho histórico que dejó marcas en las culturas mesoamericanas debido a la destrucción ~~de~~ que provocaron sobre estas al someterlas después que a los mexicas, pero este hecho histórico es de gran interés debido a que solo dicen "Los españoles llegaron de manera pacífica para hacerlos civilizados, pero ellos se negaron provocando una guerra en la que los españoles ganan". En mi punto de vista a parte hay personas que dedican su tiempo a analizar este hecho y descubrir que los españoles no lo podrían lograr solos y que con ayuda de un pueblo indígena lo podrían lograr, como con la Malinche o Doña Marina gracias a ella Cortés tuvo una traductora o a los tlaxcaltecas quienes apoyaron dando refugio al ejército de Cortés después de la noche triste, también varios autores historiadores ven que si estos indígenas intervinieron la conquista sería el principio del mestizaje al derrotar a los mexicas, este evento hecho tiene grandes misterios conforme te adentras en ello incluso puede ser un buen punto de inspiración para los diferentes tipos de arte, como la canción del Murcielago relata lo que sería trata sobre la historia del pueblo azteca cuando llegan al lugar sagrado en donde fundan su imperio hasta que estos pierden ante los españoles por el asedio que provocaron en Tenochtitlan

Autor

Contexto

scribe

## ANEXO II

### DATOS GENERALES

<b>NOMBRE DEL PROFESOR</b>	<b>Víctor Armando Yáñez Flores</b>
<b>SUBSISTEMA Y NIVEL ACADÉMICO</b>	<b>Bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro Salvador Allende Plantel Sur</b>
<b>ASIGNATURA / SEMESTRE O AÑO</b>	<b>Historia de México I</b>
<b>UNIDAD TEMÁTICA Y CONTENIDOS</b>	<b>TERCERA UNIDAD</b> <b>Los grandes acontecimientos de los Siglos XV y XVI</b>  <b>Contenidos programáticos</b> <b>2. La Conquista de México: espiritual, militar.</b>
<b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD (INSTITUCIONAL)</b>	<b>Esta Unidad pretende que el alumno analice la influencia de los grandes acontecimientos europeos de los Siglos XV y XVI en el Descubrimiento y la conformación de un Nuevo Mundo. Es decir, queremos lograr que el estudiante deje de concebir a la Historia Universal como algo ajeno a la Historia de México, que se percate que los acontecimientos europeos tuvieron profundas repercusiones en nuestro país. Igualmente, que el alumno reflexione sobre el significado de la Conquista, tanto para el pueblo español como para los pueblos indígenas, así como de los factores que la hicieron posible.</b>
<b>OBJETIVOS CENTRALES DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>Que los estudiantes de Educación Media Superior:</b>  Analizarán y criticarán los acontecimientos históricos ocurridos en torno a la Conquista de México.  Construirán una interpretación personal sobre la Conquista de México después de trabajar distintos discursos históricos en torno a este proceso histórico.
<b>DURACIÓN</b>	<b>Propuesta de secuencia didáctica planteada para desarrollarse en una semana, cinco sesiones a través de plataformas virtuales: dos sesiones sincrónicas y tres sesiones asincrónicas.</b>
<b>POBLACIÓN</b>	<b>Estudiantes de 1er. Semestre, 2 grupos.</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>Cosío, D. (1995). <i>Historia General de México</i>. Tomo I. México: El Colegio de México. Navarrete, F. (2019). <i>¿Quién conquistó a México?</i> México: Debate. Rozat, G. (2013). <i>Repensar la Conquista</i>. Tomo I. México: Universidad Veracruzana. Semo, E. (1995). <i>México, un pueblo en la Historia</i>. Tomo I y II. México: Alianza Editorial. Semo, E. (2019). <i>La Conquista. Catástrofe de los pueblos originarios</i>. Tomo I y II. México: Siglo XXI, UNAM. Tzvetan, T. (1995). <i>La Conquista de América. El problema de otro</i>. México Siglo XXI. Villoro, L. (1980). “El sentido de la historia”. En Pereyra, Carlos, et. Al. <i>Historia ¿Para qué?</i> (pp. 33 – 52). México. Siglo XXI.</b>

**Primera parte: Verificación diagnóstica**  
**La historia como disciplina y la enseñanza de “La conquista de México”**

**Clase 1: sincrónica**

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	¿Qué sabemos de la conquista? ¿Por qué sabemos lo que sabemos? Cuestionemos el conocimiento.
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	El estudiante reconocerá sus concepciones y conocimientos previos sobre la Conquista de México.  El estudiante problematizará sobre cómo aprendemos historia y cuáles son sus horizontes de comprensión.
<b>RECURSOS</b>	Los alumnos deberán de contar con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso internet</li> <li>• Computadora u celular</li> <li>• Lector de PDF</li> <li>• Correo electrónico (De preferencia Gmail)</li> </ul> El profesor llevará preparados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a las actividades a realizar</li> <li>• Presentación del profesor visitante y del motivo de las clases.</li> <li>• Presentación en Power Point sobre los diferentes elementos que incorporan el análisis histórico.</li> <li>• Clave de acceso a plataforma Classroom.</li> </ul>

**HABILIDADES A DESARROLLAR O PONER EN PRÁCTICA**

<b>Cognitivas</b>	<b>Disciplinares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematización del conocimiento</li> <li>• Análisis</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las construcciones sociales</li> <li>• Cambios permanencias respecto al conocimiento</li> <li>• Evaluación de la información</li> </ul>

**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<b>Tiempo: 1 sesión de 1 hora y 1 hora extra clase.</b>
	<p><b>Etapa de inicio</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor visitante hace una pequeña introducción sobre las cinco sesiones en las que estará interviniendo en el grupo.</li> <li>2. Se pide autorización para video grabar las sesiones</li> <li>3. Agradecimiento a la profesora y se proporciona clave de acceso a plataforma virtual Classroom.</li> </ol> <p><b>Etapa de desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor solicita que estudiantes contesten encuesta de plataforma Classroom como introducción a la problemática ¿Saben cómo es que aprendemos lo que conocemos?</li> <li>2. Como segunda parte del desarrollo se explica “línea del tiempo con los hechos más relevantes del proceso histórico de la Conquista”.</li> </ol>

	<p>En este punto el profesor hará una distinción entre hecho histórico, interpretación histórica y discurso histórico, ello con el objetivo de que los estudiantes entiendan que lo problemático del conocimiento histórico.</p> <p>3. Para la tercera parte del desarrollo el profesor utiliza los elementos visuales de la presentación, por ejemplo, pinturas religiosas y elementos iconográficos de la cultura occidental y oriental. Dinámica se desarrolla en torno a las preguntas ¿Cómo entendemos la realidad? ¿Cuál es la primera explicación que damos a las cosas?: Explicamos desde nuestro campos y marcos epistemológicos – comparación, significación. ¿Por qué lo conocemos? ¿Podemos conocer otra cosa?</p> <p><b>Etapas de cierre</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se solicitará a los estudiantes realizar segunda actividad de la primera parte de actividades en plataforma: “Recordemos qué sabemos de la Conquista de México”</li> <li>2. Para terminar, se pide a los estudiantes que realicen las actividades 1, 2 y 3 de la plataforma virtual como parte de las clases asincrónicas.</li> <li>3. Se incorpora al profesor a grupos de Whats app y se establecen los medios y espacios para resolver dudas, establecer comentarios u observaciones sobre actividades a realizar.</li> </ol>
<p><b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b></p>	<p>Comentarios de clase, realización de encuesta y escrito sobre la conquista de México.</p>
<p><b>FORMA DE EVALUACIÓN</b></p>	<p>Evaluación informal y semi formal enfocada en los criterios establecidos para la sesión: participación activa y eficiente a lo largo de la sesión, así como redacción de textos, análisis y reflexión de sus conocimientos previos.</p>

**Segunda parte: Abordaje del proceso histórico**  
**Presentación de los discursos en torno a la Conquista de México**

**Clases 2,3 y 4 asincrónicas**

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>¿Conquista de México? Cuestionemos los discursos de la historia.</b>	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	<p>El estudiante comprenderá como un mismo hecho histórico puede tener múltiples interpretaciones e intencionalidades.</p> <p>El estudiante reflexionará sobre las características de cada uno de los discursos.</p> <p>Una vez realizado el análisis de las narraciones sobre el hecho de la Conquista: el estudiante establecerá las semejanzas y contradicciones entre los diversos discursos históricos.</p>	
<b>RECURSOS</b>	<p>Los alumnos deberán de contar con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso internet o haber descargado los documentos previamente.</li> <li>• Lector de PDF</li> <li>• Correo electrónico (De preferencia Gmail)</li> </ul> <p>El profesor ha elaborado las actividades a realizar sobre el tema en la plataforma virtual Classroom donde ha subido indicaciones y el material bibliográfico, audiovisual, artístico necesaria para el análisis de los discursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentos bibliográficos: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Navarrete, F. (2019). <i>¿Quién conquistó a México? México: Debate.</i></li> <li>❖ Semo, E. (2019). <i>La Conquista. Catástrofe de los pueblos originarios. Tomo I. México: Siglo XXI, UNAM.</i></li> </ul> </li> <li>• Recursos audiovisuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Centro de Estudios de Historia de México (Productor), Antonio Rubial García (Expositor), (2019). <i>Los mitos de la Conquista</i> [Conferencia] México: CEHM,</li> <li>❖ Alejandro Carrillo Castro, et al. (Productor), Fernando González Sitges (director) (2016). <i>Hernán Cortés un hombre entre Dios y el diablo</i> [Película/Documental] México: TV UNAM.</li> </ul> </li> <li>• Recursos visuales <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ González, J. (1963). <i>La fusión de dos culturas</i> [Pintura]. México, Museo Nacional de Historia.</li> <li>❖ S/A, (XVII). <i>La Conquista de Tenochtitlán por Hernán Cortés</i> [Pintura]. Estados Unidos, Biblioteca del Congreso.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>HABILIDADES A DESARROLLAR O PONER EN PRÁCTICA</b>		
	<p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades lectoras, visuales y auditivas.</li> <li>• Análisis de textos, recursos visuales y auditivos.</li> <li>• Síntesis, reflexión y crítica de planteamientos intelectuales.</li> </ul>	<p><b>Disciplinares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las construcciones sociales</li> <li>• Cambios permanencias respecto al conocimiento</li> <li>• Evaluación de la información</li> <li>• Construcción de discursos históricos</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>		
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE</b>	El tiempo estimado para el desarrollo de estas actividades será en 3 sesiones de 1 hora más 2 horas extra clase.	

REALIZAN

**Clase 2: Los discursos de los historiadores**

**Etapa de inicio**

**Profesor:**

1. El profesor previamente ha realizado una selección de los planteamientos más importantes de los primeros capítulos de cada texto y los ha escrito en un documento Word que ha sido escaneado y subido a la plataforma Classroom.
2. El profesor ha establecido la siguiente indicación para realizar la lectura de los textos históricos:

A continuación, se te presentan 2 textos resumidos de historiadores especialistas en el tema de la Conquista de México. Estos textos han sido integrados de fragmentos textuales que hemos seleccionado para que pueda apreciar la perspectiva e interpretación que cada historiador presente sobre el proceso histórico que estamos estudiando.

Lee cada texto de forma detenida y ve seleccionando las ideas principales o aquellos enunciados que consideres más importantes para entender qué sentido e interpretación le dan cada uno de los historiadores a este proceso histórico que estamos analizando.

Para asegurarnos que has leído, como actividad complementaria te pedimos que escribas en un documento Word a manera de resumen.

**Estudiantes:**

1. Los estudiantes deben imprimir los textos, si sus condiciones se lo permiten, o deben descargarlos en sus dispositivos móviles, ello con el objetivo de facilitar el trabajo y aprovechar el tiempo de clase.
2. A manera de introducción se presentará el siguiente texto dentro de la plataforma:

Una de las fuentes principales de discursos históricos proviene de las investigaciones y textos elaborados por los historiadores, quienes pueden ser considerados los profesionales del estudio de la historia. A pesar de ello, sus trabajos muy pocas veces tienen la difusión esperada debido, entre muchos otros factores de diversa índole, a que los historiadores escriben para que los lean y entiendan otros historiadores, no el grueso de la población.

**Etapa de desarrollo**

1. El trabajo con los textos tiene el objetivo de problematizar por qué un mismo hecho histórico puede ser explicado de distintas formas.
2. Una vez leídos los textos el estudiante debe seleccionar los fragmentos o ideas que consideren relevantes para expresar la interpretación que los autores hacen sobre la Conquista de México:  
Cada uno de estos fragmentos o ideas se analizarán de manera particular, con el objetivo de que los estudiantes entiendan a complejidad las ideas que los autores presentan.
3. El análisis de estos fragmentos y la elaboración del documento solicitado estará guiado en las siguientes preguntas:  
¿Cómo define cada uno de los autores el proceso de la Conquista?  
¿Cuáles son los factores determinantes (causas) que cada autor utiliza para explicar la Conquista?  
¿Cómo explican el papel de los diversos personajes que participaron en este proceso histórico?



¿Cuáles son las repercusiones para el presente que los autores plantean que tuvieron su origen a partir de este proceso histórico?  
¿De qué forma juzgan o valoran este proceso histórico los historiadores?

#### Etapa de cierre

1. Para el cierre de esta primera sesión se pedirá a los estudiantes que suban su reflexión personal a la plataforma virtual Classroom.

### Clase 3: Los discursos audiovisuales - expositivos

#### Etapa de Inicio

La segunda sesión estará dedicada al análisis y reflexión de los discursos históricos sobre la Conquista de México presentes en elementos audio visuales, en específico una película documental y una conferencia virtual.

#### Profesor:

1. Realizará la edición necesaria de los elementos audiovisuales para que los estudiantes puedan visualizar y trabajar con ellos a través de la plataforma virtual.
2. A manera de introducción se ha agregado el siguiente texto en esta actividad:  
Otro de los espacios donde se producen y reproducen discursos históricos son los medios audiovisuales. Nuestra actualidad tiene una permanente "obsesión" por lo visual, por lo que diversos actores de la vida pública utilizan dichos espacios y medios para reproducir sus planteamientos e ideas.  
A continuación, encontrarás un documental y una conferencia en los que se presentan dos formas distintas de entender la Conquista de México.

#### Estudiantes:

1. Deberán descargar ambos elementos audio visuales presentes en la plataforma de Classroom o ubicarlos en las diferentes plataformas donde se pueden encontrar.

#### Etapa de desarrollo

1. El desarrollo de la presente actividad estará guiado por la siguiente indicación presente en la plataforma virtual:

Visualiza con detenimiento cada uno de ellos y en una cuartilla, mínimo, y retoma la reflexión principal que cada vídeo presenta de la Conquista de México.

Nuevamente para guiarte el desarrollo de tu escrito en las siguientes preguntas:

¿Cómo define cada uno de los autores el proceso de la Conquista?  
¿Cuáles son los factores determinantes (causas) que cada autor utiliza para explicar la Conquista?  
¿Cómo explican el papel de los diversos personajes que participaron en este proceso histórico?  
¿Cuáles son las repercusiones para el presente que los autores plantean que tuvieron su origen a partir de este proceso histórico?  
¿De qué forma juzgan o valoran este proceso histórico los historiadores?

2. La visualización de estos dos elementos audio visuales se inserta en la lógica de los objetivos centrales de esta intervención: el trabajo de diversos discursos históricos con

el objetivo de construir una interpretación propia sobre el proceso histórico de la Conquista de México y, en consecuencia, significar la relevancia de dicho proceso en la construcción y configuración de nuestra sociedad actual.

#### **Etapa de Cierre**

1. Para el cierre de esta segunda actividad se solicitará a los estudiantes subir su documento, debidamente elaborado, a la plataforma Classroom para su revisión.

#### **Clase 4: Discursos en obras de iconográficas.**

#### **Etapa de inicio**

La tercera clase y última de la presentación de discursos históricos estará dedicada a analizar y trabajar con los elementos iconográficos – artísticos.

Por ser de naturaleza más compleja que los textos y los elementos audiovisuales se ha elaborado una serie de actividades muy precisas con el objetivo de facilitar la comprensión y asimilación de las obras artísticas.

Para poder hacer una lectura adecuada de las obras es necesario realizar una previa investigación sobre los autores de las mismas, esto debido a que para entender el discurso de un elemento iconográfico es necesario comprender, aunque sea de manera superflua, el pensamiento de autor.

#### **Profesor:**

1. Deberá tener las obras iconográficas en el formato que permita una mejor visualización, pero al mismo tiempo sea compatible y pertinente para trabajar a través de plataforma Classroom.
2. A su vez, tendrá que presentar y elaborar las actividades específicas con las que trabajarán los estudiantes y en su caso subir los documentos pertinentes a la plataforma.
3. A manera de introducción se ha presentado el siguiente texto en la actividad de Classroom:

Al igual que con los libros y los recursos audiovisuales, el arte y los elementos iconográficos son espacios donde se crean, reproducen y divulgan de diversos discursos sobre los procesos históricos. A continuación, se te presentan dos pinturas en las cuales los artísticas han plasmado su visión e interpretación muy particulares sobre la Conquista de México.

La primera es del artista mexicano Jorge González Camarena titulada "La fusión de dos culturas" ubicada en el Museo Nacional de Historia; la segunda es una obra de un artista europeo anónimo del siglo XVII ubicada en la biblioteca del Congreso de Estados Unidos titulada "La Conquista de México por Hernán Cortés".

#### **Etapa de desarrollo**

1. El desarrollo de las presentes actividades estará guiado por la siguiente indicación presente en la plataforma Classroom:

Se anexan las obras digitalizadas y dos documentos donde se te plantean una serie de actividades muy sencillas con las que trabajarás el análisis de las pinturas.

Cualquier duda o comentario, no tarde en hacerla saber al profesor visitante por los medios de comunicación establecidos.

2. Las actividades a realizar se pueden organizar en cuatro grandes momentos:
  - a) Leer la breve contextualización que se hace de la pieza y del autor o contexto en el que se creó la ya mencionada obra.

	<p>b) <b>Visualizar de forma detallada y general la obra artística</b></p> <p>c) <b>Responder las preguntas enfocadas en escenas específicas de las piezas iconográficas.</b></p> <p>d) <b>Redactar una pequeña reflexión a partir de la siguiente indicación:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>De manera personal, escribe en un párrafo si te gusto o no y por qué. No sólo pienses si es bonito o no la pintura, sino también en los colores, la luz, la perspectiva y el tema que trata. Si analizas estos elementos, puedes hacer un juicio estético más completo.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Etapas de cierre</b></p> <p><b>1. Para el cierre de esta tercera y última actividad de reflexión sobre discursos históricos se le pide al estudiante subir sus planteamientos sobre cada una de las piezas a la plataforma Classroom.</b></p>
	<p>Notas escritas por los estudiantes y compromiso en el desarrollo de cada una de las sesiones.</p> <p>Mapas mentales, ideas principales, reflexiones y análisis.</p>
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	<p>Se evaluará participación activa dentro de los documentos solicitados</p> <p><b>Productos de clase: cuadros comparativos, mapas mentales y reflexiones.</b></p>

**Tercera parte: Problematización de los discursos históricos**  
**Ejercicio individual**

**Tarea**

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	Confrontación de los discursos históricos
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	<p>El estudiante reflexionará en torno a las semejanzas y contradicciones de los discursos históricos.</p> <p>A partir de lo anterior, el estudiante valorará los diversos acontecimientos ocurridos durante el proceso de la Conquista de México como construcción y configuración de algunos de los elementos estructurales de la sociedad presente.</p>
<b>RECURSOS</b>	<p>Los alumnos deberán de contar con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos y cuadros elaborados a lo largo de las cuatro sesiones previas.</li> <li>• Lecturas trabajadas durante la segunda sesión</li> <li>• Apuntes sobre las temáticas trabajadas.</li> <li>• Haber realizado el cuadro comparativo presentado en la actividad número 3 de la plataforma Classroom.</li> </ul> <p>El profesor llevará para la dinámica final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas y propuesta expositiva para hacer una recapitulación sobre los discursos analizados durante la semana.</li> <li>• Presentación de los autores, artistas y demás autores trabajados durante el semestre.</li> <li>• Cuadro comparativo donde verterán los planteamientos de cada uno de los discursos.</li> </ul>

**HABILIDADES A DESARROLLAR O PONER EN PRÁCTICA**

<b>Cognitivas</b>	<b>Disciplinares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Capacidades críticas</li> <li>• Capacidades propias de la Lectoescritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las construcciones sociales</li> <li>• Cambios permanencias respecto al conocimiento.</li> <li>• Evaluación de la información</li> <li>• Construcción de discursos históricos</li> </ul>

**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<p>El tiempo estimado para el abordaje de esta actividad será 1 sesión de 1 hora.</p> <p>El desarrollo de esta sesión estará enfocado en comentar sobre las dudas, interrogantes, comentarios y observaciones que los estudiantes concibieron después del análisis de los diversos discursos.</p> <p align="center"><b>Etapas de inicio</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor, a través de preguntas guiadas comenzará a realizar una recapitulación sobre los temas, ideas, preguntas y discursos analizados durante las sesiones previas.</li> <li>2. Lo anterior estará apoyado por los medios y materiales didácticos manejados a lo largo de la semana de trabajo.</li> </ol> <p align="center"><b>Etapas de Desarrollo</b></p>
--	--

	<p style="text-align: center;"><b>Etapa de Cierre</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor designa los momentos finales de la clase para llegar a un consenso sobre cuál de las perspectivas y discursos históricos nos permite comprender de forma más eficiente el proceso histórico de la Conquista de México.</li> <li>2. Cierre de la clase sincrónica a través de comentar el concepto de Conciencia histórica de Jörn Rüsen.</li> </ol>
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	<p>Comentarios, observaciones y análisis presentados durante la sesión presencial.</p> <p>Cuadro comparativo.</p>
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	<p>Esta sesión tendrá como instrumento de evaluación el Cuadro comparativo de ideas y planteamientos de los diversos discursos históricos analizados durante las sesiones previas.</p>

**Cuarta parte: Una interpretación propia de la Conquista de México**  
**Elaboración de un discurso histórico personal sobre la Conquista de México**

**Clase 2 sincrónica y actividad final**

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	¿Qué significado tenemos de la Conquista?	
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	<p>El estudiante construirá una interpretación personal sobre el proceso histórico de la Conquista de México.</p> <p>El estudiante valorará los diversos acontecimientos ocurridos durante el proceso de la Conquista de México como construcción y configuración de algunos de los elementos estructurales de la sociedad presente.</p>	
<b>RECURSOS</b>	<p>Los alumnos deberán de trabajar de forma autónoma e independiente dos elementos principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guion.</li> <li>• Vídeo explicativo.</li> </ul> <p>El profesor presentará para la dinámica final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicaciones precisas sobre la dinámica e instrumento de evaluación a desarrollar</li> <li>• Rúbrica sobre los aspectos a evaluar y elementos de apoyo (vídeos) para la elaboración del guion y vídeo explicativo.</li> </ul>	
<b>HABILIDADES A DESARROLLAR O PONER EN PRÁCTICA</b>		
<b>Cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Habilidades de lecto - escritura</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Capacidades críticas</li> </ul>	<b>Disciplinares</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la información</li> <li>• Construcción de interpretaciones históricas.</li> <li>• Construcción de discursos históricos</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>		
<b>TAREAS EN EL</b>	El tiempo estimado para el abordaje de esta actividad será 3 – 4 horas extra clase.	

**ORDEN EN QUE SE REALIZAN**

El desarrollo de estas actividades estará enfocado en el trabajo autónomo e independiente de los estudiantes para la elaboración de su vídeo explicativo.

**Etapas de inicio**

1. El profesor describirá la dinámica de trabajo, la cual se compone de dos momentos principales:
  - a) La elaboración de un guion – apuntador donde verterán los planteamientos e interpretaciones personales sobre la Conquista de México
  - b) La materialización de las ideas e interpretaciones a través de un recurso audio -visual con formato libre.
2. A manera de presentación se establece el siguiente texto dentro de la actividad en la plataforma Classroom:

Como proyecto final de este tema, tendremos que elaborar un vídeo en la que expliques de forma breve, pero compleja, cuál es tu postura e interpretación de la Conquista de México.

Imagina que tienes que explicar a tus padres, amigos -compañeros o que te encuentras en cualquier situación (locutor de TV, Radio, Podcast etc.) donde debes ser tú el autor de un discurso histórico y debes responder ¿Qué fue la Conquista de México? y ¿Cuáles son las consecuencias que este proceso histórico de hace 500 años tiene en la actualidad de nuestro país?

Puedes utilizar parte de los materiales trabajados a lo largo de este tema (Ideas de los textos, documentales, pinturas)

**Etapas de Desarrollo**

1. Los estudiantes tendrán una semana para elaborar y subir su guion a la plataforma virtual de trabajo.
2. Como se planteó en la etapa inicial, la confección de su guion estará estructurada por dos preguntas principalmente:

¿Qué fue la Conquista de México? y ¿Cuáles son las consecuencias que este proceso histórico de hace 500 años tiene en la actualidad de nuestro país?
3. La presentación de las ideas en torno a estas preguntas será de forma libre, es decir, los estudiantes pueden realizar la modalidad de presentación de sus ideas de la forma que consideren más pertinente y creativa. La única condición es que la elaboración del vídeo expositivo debe tener una duración mínima de 5 minutos y máxima de 15 minutos.
4. Los criterios de evaluación se han presentado en una rubrica que ha sido subida a la plataforma Classroom, además de la siguiente educación presente en la misma:

Para esta actividad únicamente tienes que realizar el guion -apuntador de tu vídeo. En él se evaluarán 5 aspectos principalmente: Manejo de la información, ortografía y redacción, coherencia y estructura, creatividad y originalidad en la exposición de las ideas.

5. Como último elemento del desarrollo se ha anexado un vídeo expositivo en el que una Youtuber española Rosa Romay del canal Hotmart, presenta los elementos principales para la elaboración de un guion de un vídeo explicativo.

	<p><b>6. Como segundo momento de la evaluación se solicita la materialización del guion llevando a cabo el vídeo explicativo. Como indicación de este segundo momento se agrega el siguiente planteamiento a la plataforma Classroom:</b></p> <p style="padding-left: 40px;">Una vez elaborado tu guion sobre la Conquista de México, debes desarrollar su cápsula audiovisual/ vídeo explicativo en formato libre donde pongas en práctica todo lo presentado hasta el momento, pero siendo tú el constructor de un discurso histórico.</p> <p style="padding-left: 40px;">Como se te comentó en la tarea anterior, la duración debe ser de 5 a 15 minutos.</p> <p style="padding-left: 40px;">La presentación del vídeo es libre, sin embargo, toma en cuenta que los criterios con los que se evaluará tu presentación: Calidad en audio y vídeo, manejo de la información, creatividad y presentación de la información, entrega en tiempo.</p> <p><b>7. De igual forma se agrega un vídeo explicativo que ayudará a los estudiantes con la edición y realización del vídeo.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Etapas de Cierre.</b></p> <p><b>1. El profesor solicita que suban los productos de ambos momentos a plataforma Classroom y se contempla con la profesora titular un espacio para compartir y comentar dichos vídeos.</b></p>
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	<p><b>Guion de vídeo explicativo.</b> <b>Vídeo explicativo</b></p>
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El instrumento principal de esta intervención será una interpretación personal sobre la Conquista de México la cuál será presentada en dos momentos: Guion y vídeo explicativo.</b></li> </ul>