



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Historia
Facultad de Filosofía y Letras

LA CONCIENCIA MORAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL
BACHILLERATO. UN ANÁLISIS HISTÓRICO EN ÉPOCAS DE CONFLICTO.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ÁREA HISTORIA)

PRESENTA
TANIA JAZMÍN LUNA DIONISIO

Tutor principal:
Dr. Moisés Ornelas Hernández
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

Comité tutor:
Dra. Olivia Mireles Vargas I
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
Dra. Erika Michelle Ordoñez Lucero
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Ciudad de México septiembre de 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.....	1
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS	14
1.1 ¿Por qué y para qué la enseñanza de las decisiones morales?.....	14
1.1.2. Categorías para la enseñanza de la Historia	32
1.1.3. Conocimientos previos	41
1.1.4. Conocimientos previos y guerra.....	45
1. 2. Intervención en el aula. Hacia una práctica reflexiva.....	46
CAPÍTULO II. APLICACIÓN DE LAS FASES DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	53
2.1. Elaboración de la idea y plan general.....	53
2.2. Conceptos esenciales de aplicación	55
2.3. Aplicación y revisión del ciclo	55
CAPÍTULO III. DE LA FICCIÓN A LA HISTORIA. TOMA DE DECISIONES EN TIEMPOS DE CONFLICTO. SEGUNDA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	69
3.1. Corrección y elaboración de la idea y plan General.....	69
3.2. Conceptos esenciales de aplicación	70
3.3. Aplicación y revisión del ciclo	72

CAPÍTULO IV. LAS CATEGORÍAS DE LA HISTORIA PARA LA ENSEÑANZA	
DE LAS DECISIONES MORALES. TERCERA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	86
4.1. Elaboración de la idea y plan general.....	86
4.2. Aplicación y revisión del ciclo	91
4.4 Enseñanza y análisis de una fuente histórica.....	103
4.5. Los estudiantes y el análisis de contextos	111
CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	130

*Para mí madre Isabel Dionisio que me enseñó el amor por el
aprendizaje y la superación personal.*

Agradecimientos

Estás breves líneas son un homenaje a todas las personas que estuvieron conmigo en este extenso y largo camino hacia la conclusión de este trabajo. A toda mi familia, mamá, no hay palabras que puedan expresar cuánto te quiero y extraño, gracias por tu esfuerzo y dedicación para que mis hermanos y yo estudiáramos. Papá, Alma, Artemio, Carlos, Mariana y Carlos gracias por siempre estar conmigo y ayudarme.

A las personas que me hicieron crecer de manera académica Dr. Ornelas gracias por ser mi director, su tiempo, dedicación y sobre todo paciencia. Dra. Ordóñez y Mireles gracias por su apoyo y formar parte de mi comité tutorial. A Oliva y Marypaz gracias por su amistad.

Agradezco a la UNAM y al Posgrado Madems por permitirme estudiar en esta gran Institución y por la beca otorgada.

Por último y no menos importante a la persona con la que he crecido como historiadora, docente y persona: Manuel Armenta gracias por ser certidumbre en este océano de incertidumbres.

Resumen

Esta tesis tiene la intención de mostrar una nueva manera de enseñar y aprender los acontecimientos bélicos en la asignatura de Historia en el bachillerato a partir de la comprensión de que la historia es hecha día a día por seres humanos, de carne y hueso que deciden tomando en cuenta su contexto moral e histórico.

Aunque el trabajo resultó ser un primer acercamiento a las concepciones de los estudiantes sobre la guerra, pudimos cerciorarnos de la estrecha relación e interés que tienen estos por los temas bélicos y cómo se acercan a ellos. Lo que nos sirvió para lograr un enfoque de enseñanza en nuestro caso y para los estudiantes nuevas formas de aprendizaje de estos contenidos temáticos que son incluidos en la mayoría de los planes de estudio del nivel básico y medio superior de la asignatura de Historia.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la elaboración y aplicación de una nueva forma de enseñanza y aprendizaje de los hechos históricos, en particular, los ocurridos en los conflictos armados del siglo XX, presentes en los programas de Historia del bachillerato. Todo ello con la finalidad de encontrar una manera distinta de enseñar a los estudiantes el análisis de estos acontecimientos más allá de las grandes batallas y los personajes. En este sentido, la propuesta didáctica realizada partió de la identificación del contexto moral en los conflictos bélicos el cual interviene en el momento de la toma de decisiones de los personajes históricos involucrados en algún acontecimiento de este tipo.

Para ofrecer una respuesta al primer planteamiento fue necesario conocer la forma en qué se enseñaron los conflictos bélicos a los estudiantes, para identificar los conocimientos previos y establecer la razón de la atracción de estos temas en particular. Cabe señalar que como docente en el bachillerato desde hace años nació el interés por entender por qué en los estudiantes la guerra despierta esta atracción, la cual se percibe a través de la atención que brindan a los personajes centrales, las grandes batallas, el armamento y el número de muertos. Sin duda, esta apreciación parcial de un hecho histórico, en cierta forma, es el resultado del diseño curricular del programa de estudio de la asignatura de Historia en la enseñanza recibida en el nivel básico, pues deja en un segundo plano el conocimiento a profundidad de la estructura del proceso histórico.

Con base en esta premisa reflexionamos sobre la forma en la cual se debería enseñar la guerra como proceso histórico, a sabiendas de que se trata de un momento de ruptura de

toda sociedad; es innegable que ésta provoca graves secuelas en el orden político, económico y social. De esta forma, se decidió enfocar la guerra a cuestiones de carácter más humano; pongamos por caso, las decisiones de los sujetos históricos, en las cuales influyen elementos morales que muchas veces no son tomados en cuenta porque podrían quitar cierta objetividad a la disciplina histórica; sin embargo, al intervenir el ser humano exige su abordaje. Por la experiencia adquirida en el aula, podemos afirmar que en su gran mayoría los estudiantes no están familiarizados con esta idea e incluso se plantean que Hitler emprendió su lucha en solitario; sin la ayuda e intervención de otros sujetos, llevándolos a idealizar estos temas.

Por consiguiente, el objetivo es mostrar una interpretación distinta de la guerra con base en la integración de otros sujetos históricos lo cual implica tomar distancia de los líderes como eje explicativo. Por ejemplo, se destaca en la guerra el entramado social, político y económico que en ella intervienen (soldados, hombres, mujeres, niños), ya que es necesario que los estudiantes identifiquen a otros personajes que fueron decisivos en estas etapas históricas, a fin de suscitar el aprendizaje del conflicto de forma distinta a partir de los contextos que experimentaron. Entender qué los llevó a arriesgarse, dejar a su familia y estar dispuestos a perder su vida y ser parte de una guerra; estas preguntas, nos llevaron a orientar la enseñanza de la guerra con base en el contexto moral, el cual se definió como histórico-cambiante; pues, interviene cuando un ser humano toma alguna decisión. Se consideró la existencia de elementos morales en el contexto histórico, en el entendido de que los seres humanos pueden adaptarse para vivir en sociedad, aunque cada uno responde de manera distinta en función del contexto personal.

Ahora bien, para establecer una base pedagógica en la enseñanza de la Historia decidimos emplear en el primer capítulo, las categorías de la Historia que se abordarán más

adelante con mayor detalle, éstas contribuyen a que los estudiantes comprendan los procesos históricos, siendo las más significativas para nuestro trabajo las siguientes: el contexto histórico, el cual interviene en las decisiones de los sujetos; el sujeto histórico, que actúa en este contexto mostrando a los estudiantes que, si bien éste realiza las acciones principales, los demás sujetos que participan son igualmente importantes.

Como segundo punto, y para la aplicación de nuestra propuesta didáctica, realizamos secuencias de enseñanza y aprendizaje con el propósito de establecer el concepto de guerra que prevalece en los estudiantes. Dicho propósito serviría de punto de partida para la enseñanza de otros factores y elementos de estos acontecimientos. Así, nos centramos en mostrar que existen otros sujetos en un contexto bélico, por ejemplo, soldados, niños, ancianos y otros más.

El planteamiento didáctico se llevó a la práctica en tres fases de intervención en el aula, las cuales permitieron advertir aciertos y desaciertos con el propósito de mejorar los ciclos posteriores, como abundaremos más adelante. Esta investigación enfrentó varias eventualidades relacionadas con la complejidad del trabajo en el aula, buscamos para ello una metodología que se adecuara a nuestras problemáticas de aplicación, lo que nos llevó a explorar diversos caminos. Por último, elegimos un método que ayudara a solucionar los problemas de la enseñanza en el aula. La herramienta resultó útil porque llenó un vacío docente ante la ausencia de trabajos de investigación que pudieran contribuir a la mejora y discusión de la educación en el bachillerato. Sin embargo, y como mostraremos más adelante, ésta resultó ser funcional para la elaboración y aplicación de nuestra propuesta, no obstante, tuvimos que optar por otra metodología; que permitiera llevar a cabo las secuencias didácticas replanteadas en diferentes grupos de estudiantes. En efecto, esa posibilidad la

encontramos en la Investigación Basada en Diseño la cual es flexible, pues parte de que el trabajo en el aula es diverso y cambiante. No obstante, nuevamente, y con base en un análisis en cierto modo objetivo, decidimos incorporar una metodología distinta que fue la intervención en el aula, cuya elección nos favoreció sobre todo para comprender que las prácticas docentes no tienen que ser perfectas.

El trabajo en conjunto se divide en cuatro partes, en el capítulo I se realiza el análisis de los conceptos que aportaron el soporte para la comprensión de la investigación, siendo el principal el concepto de moral en el cual se abordó la postura o propósito, por encima de un análisis tradicional basado en una enseñanza de lo bueno y lo malo. Para centrarnos en la comprensión de que la moral es cambiante y se adapta a las condiciones que viven los sujetos históricos en determinado momento. Sin olvidar que, en cualquier contexto histórico cada ser humano tiene presente lo moral como un elemento útil en la toma de decisiones.

De esta forma, la comprensión de las categorías de la Historia como los sujetos y el contexto histórico fueron útiles para la elaboración de las secuencias didácticas que se aplicaron en el aula las cuales, como mencionamos, funcionaron para encontrar una nueva forma de enseñar los acontecimientos en donde ocurrieron conflictos bélicos.

Los siguientes tres capítulos, se enfocan en la aplicación de los ciclos didácticos en el aula. Cabe señalar que éstos se realizaron en distintos grupos de estudiantes de instituciones de bachillerato debido a las circunstancias sufridas –las problemáticas grupales, en su aplicación particular. Sin embargo, el trabajo se adaptó al contexto de los estudiantes, por ejemplo, la primera secuencia se realizó en un grupo del Sistema Incorporado del Colegio de Ciencias y Humanidades; el segundo, con estudiantes del Instituto de Educación Media Superior; y el último, con alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. En dicho

ejercicio en el aula se concluyó que, a pesar de las diferencias presentadas en los enfoques de enseñanza, se llegó a la necesidad de trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes recibidos en los anteriores niveles académicos para enseñar otros rasgos o elementos presentes en los conflictos de guerra.

Así pues, en el ciclo I denominado “Primeros acercamientos a los contextos de guerra” nos enfocamos en el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes, a fin de establecer su utilidad para la comprensión de los acontecimientos bélicos. Por ejemplo, la familiaridad de recordar personajes o alguna batalla, los cuales fueron tomados en cuenta en la elaboración de las secuencias. Con base en ello, nuestro objetivo se orientó en establecer si estos conocimientos previos, en su mayoría datos factuales (fechas, personajes, acontecimientos específicos), son suficientes para una comprensión amplia de la guerra como un proceso y no fragmentaria. Estos conceptos previos, se abordaron a través de una lluvia de ideas, y en un segundo momento, se trabajó con la lectura de fragmentos de textos, donde los estudiantes tendrían que identificar elementos que pudieran influir en la toma de decisiones dentro de un conflicto bélico. Tras la aplicación de las secuencias detectamos la importancia de los conocimientos factuales, los cuales ayudaron para comprender mejor cada uno de los fragmentos; sin embargo, se advirtió que éstos podrían ser insuficientes si no se analizan con mayor amplitud más allá de los datos del conflicto. En ese sentido, dirigimos la explicación hacia otros elementos que intervienen en una situación bélica a través de una pregunta concreta a los estudiantes: ¿qué factores consideran que pudieron llevar a los personajes a intervenir o no en una guerra?

El ciclo II “De la ficción a la historia” se elaboró con base en la aplicación del ciclo anterior identificando elementos funcionales y faltantes, en el cual se decidió utilizar la

enseñanza de las categorías de la historia (sujeto histórico, contexto histórico, causas y motivos). El propósito fue establecer qué tanto las categorías en cuestión ayudarían a la comprensión de un conflicto bélico y, si su enseñanza es útil para lograr extender su visión agregando también los conocimientos previos-factuales. Se consideró importante advertir qué tanto conocían estos conceptos, pues en algunos planes de estudio del bachillerato se optó por eliminar estos contenidos. La intención fue corroborar si la enseñanza de las categorías de la historia, en particular, el contexto y sujetos históricos resultan de utilidad a los estudiantes para un análisis más profundo de los acontecimientos. En este ciclo se presentaron fragmentos de películas de ficción, donde los personajes se enfrentaron a situaciones críticas y decisivas con el objetivo de identificar los elementos que los llevaron a decidir ser parte o no del conflicto bélico. Con el mismo propósito, un fragmento relacionado con el movimiento estudiantil de 1968 en el que se muestra la toma de decisiones de los jóvenes. Se pudo advertir la importancia del conocimiento de las categorías de la Historia como elemento sustancial en la enseñanza y aprendizaje de los acontecimientos, de modo específico para el análisis de los contextos como base para la comprensión de la influencia que tiene en la toma de decisiones de los sujetos.

En el último ciclo, “Categorías de la Historia para la enseñanza de conflictos”, se continuó con la explicación de estos conceptos porque corroboramos su importancia para un aprendizaje más completo, a través de la comprensión de la intervención del contexto y su influencia en la toma de decisiones de los sujetos históricos. Con la intención de que los estudiantes trabajaran con acontecimientos actuales (notas periodísticas) e históricos (fuentes directas de la historia) en donde existían conflictos específicos y cada personaje se encontraba en una disyuntiva de decisión. Así, los estudiantes lograron identificar distintos sujetos

históricos del periodo de la Revolución Mexicana, eje temático con el que se encontraban trabajando en su año escolar, aunque para ello se tuvo que retomar en un primer momento las categorías de la Historia y un breve resumen del contexto revolucionario. La experiencia con las fuentes históricas resultó interesante y comprensible para ellos, ya que pudieron acercarse a estos protagonistas de la historia de manera más personal. En suma, reiteramos que en los tres ciclos prevaleció el objetivo de propiciar la enseñanza de la historia en los conflictos, subrayando la identificación de las cuestiones de carácter moral presentes en las decisiones de los sujetos.

Por ejemplo, en el ciclo I a partir de la caracterización de los conocimientos previos se desarrollaron actividades donde los estudiantes se trasladaron a escenarios de guerra para que advirtieran las implicaciones de ser participe o no en este tipo de conflictos. Por su parte, el ciclo II mostró cómo las decisiones morales presentes en la cotidianidad pueden ser utilizadas para familiarizar a los estudiantes con una historia más cercana. En este sentido, se recurrió a fragmentos de películas que incluyeron personajes viviendo momentos decisivos en una guerra. En lo que atañe al ciclo III, éste partió de actividades relacionadas con noticias actuales y documentos históricos con el propósito de enseñar la identificación de las decisiones de cada personaje, pero específicamente en los contextos que les tocó vivir.

Por último, y como un aporte relevante en la enseñanza de la historia, se impone el enseñar una historia útil la cual debe acercarse a la vida de los estudiantes con el propósito de hacerlos conscientes de su realidad. Aunque es inquietante la inclinación por la guerra a través del número de muertos, bombas atómicas que provocaron una destrucción masiva; sin llegar a analizar la guerra en un contexto más amplio. Y esto relacionado con el contexto de violencia que vivimos, consideramos puede llegar a fortalecer su interés y sobre todo el

enfoque que ellos les dan a las guerras, por lo que, se vuelve necesario que los docentes encontremos nuevas formas y estrategias para la enseñanza de los acontecimientos bélicos.

Todo lo anterior impone considerar que la mezcla del tipo de enseñanza de las guerras sumado al contexto actual de los jóvenes tiene como resultado la predilección en estas temáticas. Ahora bien, si mostramos que existen otros elementos adicionales más allá del número de muertos o el armamento como es el caso de la enseñanza de otros contextos, en los cuales los seres humanos deciden de modo consciente siguiendo un elemento moral ayudaría a sensibilizar a los estudiantes haciéndolos más reflexivos de su presente.

CAPÍTULO I. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

En este capítulo abordaremos los conceptos que servirán de base a la elaboración de nuestra propuesta didáctica para su aplicación en el aula. Uno de los elementos principales será la moral y otro más el contexto histórico al que acudiremos para su enseñanza, mostrándola como un componente esencial en su carácter histórico y cambiante, de igual forma, serán de utilidad las categorías de la Historia. Todo esto ayudará a los estudiantes a comprender la toma de decisiones de los sujetos históricos, es decir, cómo deciden en diversos momentos recurriendo a su moral, y al mismo tiempo, a la moral que, por ser histórica, se transforma en cada contexto. Reconociendo la importancia del sujeto histórico, aunque el objetivo es enseñar sus acciones relevantes a lo largo de la Historia, pero considerando un núcleo más amplio.

1.1 ¿Por qué y para qué la enseñanza de las decisiones morales?

Moral histórica

En este apartado señalaremos cómo nació el interés de nuestra propuesta docente, la cual surgió en el aula a raíz de advertir el interés que despertaba en los estudiantes los acontecimientos de las dos guerras mundiales acontecidas en el siglo XX. Por ejemplo, ¿Hitler es el culpable de la guerra?, ¿Por qué si hubo una primera guerra mundial, existió una segunda? En este contexto, entendimos que los estudiantes podrían no estar “cayendo en cuenta” de que los hacedores de la historia eran seres humanos que podían sentir, odiar, amar e incluso tomar decisiones a partir de sus emociones e intereses y que, por lo tanto, la guerra no comenzó únicamente por el capricho de un personaje aislado de sus circunstancias.

Consideramos que esta visión es producto de los enfoques recibidos por los estudiantes en la enseñanza de la Historia en primaria y secundaria, la cual prioriza batallas y resalta las acciones de grandes personajes. Bajo este horizonte, los estudiantes obtienen un panorama parcial de los hechos dejando fuera la participación de otros sujetos históricos, perdiendo incluso la posibilidad de que éstos se encuentran en un contexto histórico determinado. Esta forma de enseñar ha incidido en difundir la imagen satanizada de Hitler como un hombre que no sentía, como un monstruo capaz de las peores atrocidades, y prescindiendo de las razones que pudieron llevarlo a dejar esa huella en la Historia. Dicha imagen provoca en los alumnos un distanciamiento con esos personajes históricos que son juzgados, sin tener en cuenta el contexto de su realidad política y social e incluso con la actuación de figuras políticas del presente. Por consiguiente, el objetivo principal de este trabajo es enseñar una historia humana, que ayude a los estudiantes a desarrollar la capacidad de comprender las razones en los personajes históricos en situaciones particulares, en las que tuvieron que tomar decisiones lo cual implicaría favorecer el conocimiento de los diversos contextos a fin de mejorar el aprendizaje.

Con relación a lo anterior, es importante señalar la necesidad de comprender si existen o no diferencias acerca de la moral y la ética. A fin de avanzar en este punto es evidente que, entender ambos conceptos desde su significado e historia nos puede ayudar a asimilar los cambios y permanencias en éstos. De igual forma, para establecer cierta postura y aclarar el enfoque que le daremos cuando se pase al proceso de enseñanza a los estudiantes insistiendo que los dos términos tienen significados precisos y universales. (Ortiz , 2019).

En este sentido, se debe señalar que la palabra *moral* proviene del latín *moralis*, cuyo significado se refiere a las costumbres, y para un mejor análisis es necesario diferenciarla de

la etimología griega *nolkos* y tomar en cuenta que ninguna de las dos es un calco¹. De acuerdo con Isidoro de Sevilla (Ortiz , 2019) en su *Etymologiarum*, la filosofía griega se dividía en tres ramas: la natural, que llamaban física; la de las costumbres (moral) que llamaban Ética y; la racional, llamada por ellos Lógica. Por otra parte, la palabra *moralis* usada siempre por los autores latinos significa y significó siempre lo relativo a las costumbres o a los caracteres.

Por ejemplo, si queremos traducir la palabra *ethicós* (que significa relativo a la costumbre) a modo de adjetivo, tendríamos que elegir para traducir el adjetivo *moralis* que en latín significa exactamente lo mismo. Isidoro de Sevilla empleó el término *moralis* como adjetivo, usándolo para referirse a la palabra filosofía y no como nombre de ninguna rama del conocimiento de lo bueno y lo malo, que es más bien la acepción moderna (Diccionario Etimológico español en línea, 2018). Por otra parte, ética tiene su origen de *ethos* cuyo significado es la manera de hacer o adquirir las cosas, costumbre, hábito; y el sufijo *ico* relativo a por lo que la *ética* se refiera a la rama de la filosofía que estudia la moral y la manera de juzgar la conducta humana.

Como señalamos, la ética entre los griegos tenía sus referentes en la moral, en las costumbres habituales llevadas a cabo por los seres humanos como “normales” y asumibles en sociedad, aunque se da un cambio al existir un interés en la búsqueda de los “fundamentos” y actos habituales de los seres humanos convirtiéndose en una reflexión filosófica. De ahí que la llamaran *Ethike* que para Aristóteles era una filosofía de las costumbres y que también

¹ Un calco es una palabra de una lengua que adquiere un nuevo significado que no tenía, pues se hace una equivalencia en otra lengua que sí tiene ese significado, o una palabra de nueva creación con raíces propias creada artificialmente para recoger el significado de otra extranjera. (Diccionario Etimológico español en línea, 2018).

los romanos tradujeron muy parecido como *Philosophia moralis*, que relacionaban con los *mores* y las *moralitas* (moralidad) que significa el carácter de un hombre y de sus actos.

Dicho de otra manera, lo que ahora llamamos *ética* se refiere al «estudio filosófico de la moral» tal como lo entendían los griegos y; moral, en un sentido muy romano, al conjunto de principios y valores que rigen los actos de una sociedad. Sin embargo, nos encontramos con que ambos términos se llegan a relacionar de manera estrecha.

Por ejemplo, cuando se denomina “ética profesional” se hace referencia al conjunto de reglas o principios morales que rigen la práctica de una actividad profesional concreta, pues no se refiere a ella como “moral profesional”, ya que los adjetivos ético y moral se emplean casi indistintamente en la lengua con un valor de sinónimos. Ahora bien, cuando señalamos “esto no es ético” y “esto no es moral” en un sentido igual o parecido, se tiende a emplear los términos “ético” cuando “juzgamos” la moralidad de un acto en un terreno concreto, o personal y; “moral” cuando lo “juzgamos” con respecto a los principios generales de la sociedad. Asimismo, no es igual calificar un acto como inmoral a no ético, ya que el primero es una descalificación más fuerte en el ámbito del lenguaje.

Es evidente que, en cuanto a significados o acepciones, moral cuenta con más significados que el concepto griego de ética, los cuales dependen precisamente de los valores semánticos de *mos*, *moris* (carácter y voluntad individual). Además, por moral también podemos entender, lo relativo al carácter y voluntad individual de las personas. Igualmente, el conjunto de las cualidades del espíritu de una persona (cualidades morales, por contraposición a las físicas). También el estado de ánimo individual o colectivo (la moral elevada o baja, el estado de su voluntad para hacer las cosas), (Diccionario Etimológico

español en línea, 2018). Sin duda, el uso de la palabra moral es amplio y puede abarcar lo individual y, por el otro, remitir a principios o normas dentro de una sociedad.

Después de establecer las diferencias etimológicas entre estas dos palabras, cabe señalar algunos problemas encontrados en el abordaje, los cuales se relacionan principalmente con el tema de la moral; por ejemplo, la mayor parte de las veces en las que hablamos de estos aspectos se remite a tratar cuestiones de religión, o sólo de lo que está bien o mal, resultandos ambiguos estos términos. Sin embargo, como ya señalamos, creemos que, aunque existen este tipo de elementos que los seres humanos conocen para así poder vivir en sociedad, como lo son las nociones del bien y del mal de acuerdo con lo que jurídicamente está permitido, o a las normas de convivencia; lo que queremos enseñar es cómo esas nociones de los seres humanos se ven influenciadas por los elementos del contexto que están viviendo, en este sentido, es que hablamos de una moral histórica.

De hecho, la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. Y potencialmente esto incluye todos nuestros actos, aunque no se piense en sus efectos sociales en el momento de su realización. Pues todo acto, por el principio del hábito, modifica las disposiciones, establece un cierto género de inclinaciones y deseos. Y es imposible decir cuándo el hábito así fortalecido puede tener una influencia directa y perceptible sobre nuestras asociaciones con los demás. Ciertos rasgos del carácter poseen una conexión tan evidente con nuestras relaciones sociales que les llamamos “morales” en un sentido enfático: fidelidad, honradez, castidad, amabilidad, etc. Pero esto significa solamente que, comparados con otras actitudes, son centrales, que llevan consigo otras actitudes. (Dewey, 1998, págs. 297 - 298)

Bajo esta perspectiva, en este trabajo el enfoque que daremos a la moral no remitirá a una lectura relativa únicamente de la acepción de lo bueno y lo malo o lo correcto e

incorrecto, sino como parte del contexto que influye en la toma de decisiones que se refieren al lugar donde suceden los procesos históricos, donde el tiempo y el espacio histórico son relevantes; así como también los elementos políticos, sociales, económicos, culturales y morales.

Ahora bien, un ejemplo extremo es privar de la vida a otro ser humano lo cual puede llevar al sujeto que perpetra el acto a la cárcel, pero ¿qué sucede cuándo un soldado en una guerra tiene que disparar a alguien del ejército contrario? Podemos decir entonces, ¿qué asesinar en un contexto de guerra es justificable? En este punto, consideramos importante enseñar a los estudiantes el contexto de los acontecimientos, a fin de comprender que un ser humano cuando decide un acto lo hace sabiendo las afectaciones, pero que también actúa ante el contexto que le está tocando vivir y lo lleva a tomar esa decisión.

La toma de decisiones como un elemento sustancial en la enseñanza de la Historia, implica insistir a nuestros estudiantes que los seres humanos decidimos de forma cotidiana teniendo presentes las repercusiones que éstas conllevan, por mínimas que sean, en lo inmediato. No obstante, el objetivo de nuestro diseño y su aplicación en el aula consiste en enseñarles los factores que intervienen en la toma de decisiones, de modo específico dando peso a los de orden moral.

Igualmente, siguiendo con el planteamiento general en este apartado, se abordaron los factores que intervienen cuando un ser humano toma decisiones lo cual implicó el análisis de personajes en situaciones de conflicto, a fin de mostrar que hay elementos en este tipo de circunstancias que pueden llegar a transgredir y modificar cuestiones de tipo moral. En efecto, los seres humanos en la cotidianidad nos enfrentamos a la disyuntiva de tomar decisiones; sin embargo, ¿podemos tomar decisiones sin algún proceso previo de reflexión,

de manera inconsciente? La respuesta impone contestar cómo ha de ser la adaptación al medio, cómo se quiere vivir, cómo se quieren resolver los conflictos vitales que siempre presenta la existencia, que subrayan que estamos ante el germen de lo moral (Puig Rovira J. , 1996, pág. 17).

Así pues, si la moral es la encargada de guiar a los seres humanos durante la toma de decisiones, ¿qué hace que un acto humano pueda ser considerado moral?

Es la [...] condición para que un acto sea en sí mismo moral (es decir, bueno o malo) es que tenga relación con la ley moral, esto es, que sea prescrito o prohibido por ésta (de otro modo, el acto sería moralmente indiferente); y así, por ejemplo, el cumplir las propias obligaciones es bueno y delinquir es malo. En otros términos, el acto ha de tener materia moral (Quintana Cabañas, 1995, pág. 31).

Con base en lo anterior, los actos morales adquieren características que los definen con esta carga y se distinguen por llevar inmersos rasgos concretos, por ejemplo, que el acto es consciente, es decir, que la persona que ejecuta el acto lo hace de manera voluntaria y consciente, ya que es libre de toda coacción externa.

En efecto, la moral servirá de apoyo para explicar las decisiones individuales y colectivas de los seres humanos y, en su dimensión histórica, ayudará a percibir los argumentos presentes en una decisión difícil. La idea será demostrar que en los sujetos activos de la historia se acciona su plano moral en la vida cotidiana y, sobre todo, en situaciones adversas en la que existe violencia y resaltan por las consecuencias que han dejado en la historia.

En consecuencia, el análisis de la moral en la enseñanza de la Historia es importante pues esta, debe ser útil para el análisis crítico de las sociedades actuales, lo cual hace evidente

que el docente de esta asignatura cuenta con una oportunidad única y puede enseñar a los alumnos a conocer, intervenir y decidir de manera consiente en su realidad social inmediata. Por lo tanto, deberá encontrar la forma de hacerlo para despertar el interés de los estudiantes.

El análisis del problema tendrá como contexto la educación que rige en una sociedad posmoderna y global del mundo capitalista que ha llevado a la necesidad de poder plantear nuevos contenidos y formas de enseñanza para salir de los paradigmas dominantes en la educación: el utilitarismo-economicismo y el ideal-progresismo. (Cuesta , 2006, pág. 63)

Al mismo tiempo, tomando en cuenta que la mayoría de los programas de la asignatura de Historia en el bachillerato abordan el siglo XX, e incluyen unidades específicas que abarcan las dos guerras mundiales acaecidas en la primera mitad de dicha centuria, consideramos que éstas son propicias para desarrollar nuestra propuesta didáctica. En este sentido, y siguiendo el planteamiento anterior, el propósito será pensar ¿cómo entender y enseñar estos eventos? En particular teniendo en cuenta la amplitud de los contextos en los cuales surgen los acontecimientos, así como los sujetos históricos que intervienen en éstos a fin de establecer qué influye más al momento de elegir y decidir.

Todo ello impone registrar y plantear los cambios en la enseñanza, así como tomar conciencia de la crisis general que vive la educación actual y, que es contradictoria y dicotómica como consecuencia del contexto en el que está insertada: en la dinámica capitalista. Será en este espacio de complejidad donde se pueden plantear los intereses de transformación de la escuela.

Por un lado, consideramos ir más allá de los contenidos temáticos, ya que los docentes al buscar métodos de enseñanza encuentran como obstáculo centrarse en un solo contenido,

por ejemplo: Edad Media o El islam. Nuestra propuesta es llevar a cabo un método que conduzca a la reflexión de los alumnos con relación a cualquier problemática, y en el caso específico de las cuestiones morales, nos resulta favorecedor abordarlo desde este enfoque de conflictos históricos; en el entendido de que esta característica prevalece en la mayoría de los acontecimientos de carácter histórico, lo cual permitirá profundizar no sólo en un contenido sino aplicar este método a cualquier unidad temática.

Por otro lado, el historiador tiene la obligación de salir de su “hábitat natural”, ya que su posición privilegiada de observar y analizar la realidad debe ayudar a encontrar posibilidades infinitas para enseñar a los alumnos a involucrarse en su estudio. Sin olvidar que el aprendizaje es un proceso y, por lo tanto, debemos entender que el pasado no involucra a los estudiantes de la misma manera que a nosotros nos ha cautivado. Por esta razón, los historiadores debemos salir de [...] nuestras favorecidas investigaciones de especialización y no olvidar la fe ciega entre la declaración de que los estudiantes no saben lo que nosotros queremos que sepan y la conclusión de que ellos no saben nada. (Wineburg, 2001, págs. 4,5,9).

La pregunta que surge es si buscamos que nuestros estudiantes tengan ¿conocimiento o razonamiento? En este punto, habría que dejar de lado la preocupación y obsesión de que aprendan conocimientos históricos, pues éstos sean o no relevantes se convierten en fundamento y la base para que los alumnos desarrollen un análisis profundo y crítico de los acontecimientos, como apunta Wineburg:

[...] hemos pasado demasiado tiempo descubriendo (o solamente redescubriendo una y otra vez...) lo que los estudiantes *no* saben, descuidando preguntas más útiles sobre el conocimiento histórico de la gente joven. Por ejemplo, ¿qué

es lo que sí saben los estudiantes del pasado? ¿Qué fuentes además de maestros y libros de texto contribuyen a su entendimiento? ¿Cómo descifran el significado que proviene de documentos históricos complejos? ¿Cómo navegan entre imágenes del pasado aprendidas en su hogar y aquellas que aprendieron en la escuela? ¿Cómo ubican su historia personal en el contexto de la historia nacional y mundial? (Wineburg, 2001, pág. 4)

De igual forma, advertir que la escuela es el espacio propicio para generar la «conciencia personal» donde se pueda entender y quizá desarrollar la autonomía y criterios de valor que puedan orientar el proceso formativo de los estudiantes. Es necesario, pues, observar a nuestros estudiantes como personas que están en camino de ser autónomas, que usan su inteligencia, pero, sobre todo, que sienten y valoran. (Puig Rovira J. M., 1995, pág. 13). En suma, se impone repensar la función social de la historia y del historiador, en particular en la necesidad de usar los hechos históricos para fomentar la memoria y no olvidar, [...] recordar lo que otros olvidan [...] ser algo más que simples cronistas, recordadores y compiladores, aunque ésta sea también una función necesaria. (Hobsbawm, 1994, pág. 12). En este escenario, se vuelve imprescindible enseñar a los alumnos que hay acontecimientos que no deben ser olvidados, lo cual obliga al docente a explicarlos insistiendo en la importancia en detenernos a conocer y reflexionar que, a través de este proceso se puede comprender el mundo actual.

Para alcanzar este objetivo, es necesario que los hechos históricos sean enseñados de forma diferente a fin de que los jóvenes adquieran conocimientos y destrezas cognitivas que les ayuden a entender cuestionamientos como: ¿por qué hay pobreza en el mundo?, ¿qué causas produjeron la Segunda Guerra Mundial?, ¿por qué los romanos llegaron a forjar un Imperio? ¿cómo se forman las naciones? y otras por el estilo. (Carretero Rodríguez, 2009,

pág. 183) Por consiguiente, el conocimiento histórico tiene que ser el puente que sirva a los alumnos para llegar a un análisis profundo, y no sólo para la comprensión de ese acontecimiento del pasado, sino también para el entendimiento de su realidad presente.

Si bien encontrar una definición sencilla de este concepto no ha resultado tarea fácil, y no lo será. La moral puede ser entendida, como ya lo mencionamos, desde una posición más tradicional, relacionada con lo bueno y lo malo; sin embargo, sí es posible rastrear los cambios que ha tenido el concepto, es decir, lo que hace que la moral contenga un carácter histórico.

Para el cierre de este apartado, y continuando con lo anterior, tomaremos el planteamiento que elabora James Rachels en su libro *Introducción a la filosofía moral*, por medio de ejemplos de tipo dilemas morales nos lleva a reflexionar con relación a lo que debería o no decidirse ante situaciones complicadas, en su caso acerca de personas con discapacidades; él concluye que los juicios morales deben apoyarse en buenas razones y; segundo, que la moral requiere la consideración imparcial de los intereses de cada quien. Lo que lo lleva a plantear su concepto de moral de la siguiente manera: la moral es, como mínimo, el esfuerzo de guiar nuestra conducta por razones esto es hacer aquello para lo que hay las mejores razones al tiempo que damos igual peso a los intereses de cada persona que será afectada por lo que hagamos. (Rachels, 2006, pág. 37). Así, consideramos esto de gran relevancia para encontrar una razón más de la enseñanza de estos acontecimientos a partir de las decisiones morales, que nos haga reflexionar de que no todo es banal cuando estudiamos Historia; puede ser que en ese cúmulo de elementos que implica vivir una guerra, en verdad hayan existido personajes que buscaran un bien común.

Por último, ¿cómo realizar el análisis de los acontecimientos históricos partiendo desde una perspectiva moral? para ello haremos uso de los siguientes puntos que nos plantea en su trabajo este mismo autor.

En efecto, señala que lo primero es tener una visión clara de los hechos, con frecuencia esto no es tan fácil como parece. Una causa de dificultad es que los “hechos” muchas veces son difíciles de precisar; la cuestión puede ser tan compleja y difícil que ni siquiera los expertos se pongan de acuerdo. Esto nos funciona para la enseñanza de los acontecimientos donde existen conflictos bélicos. Primero, tenemos que enseñar y los estudiantes aprender información, datos factuales del suceso; segundo, y que se puede presentar como un problema, es que al conocer estos hechos se involucren prejuicios humanos. A menudo vamos a querer creer alguna versión de los hechos porque apoya nuestros prejuicios. Sin embargo, los hechos existen independientemente de nuestros deseos, y el pensamiento moral responsable empieza cuando tratamos de ver las cosas como son. Justo este es el punto, ¿cómo enseñar a nuestros estudiantes a encontrar una visión más “objetiva” de la situación? Lo veremos en el próximo apartado a partir de las categorías de la Historia: contextos y sujetos históricos, los cuales intervienen en los acontecimientos dentro de espacios específicos, en este caso, de guerra o conflicto tomando de manera constante decisiones.

La intención principal de este trabajo, como señalamos es atender las cuestiones inmersas en la enseñanza de la Historia, en especial el peso y carácter moral² que tienen las

² Nos referimos al carácter moral de una decisión, entendiendo que estas decisiones morales se encuentran influidas en la historia por características del mismo contexto histórico; además de otro factor vinculado con lo humano, y esas son las cuestiones morales en la toma de decisión. Todo esto indica que los seres humanos decidimos y actuamos tomando en cuenta factores de tipo moral; por ejemplo, en el caso de algún

decisiones en la historia a fin de propiciar el interés en los alumnos; advirtiendo este proceso como una relación de causalidades y motivaciones, sin olvidar sus consecuencias. Todo ello implicará analizar los argumentos en los acontecimientos históricos desde la mirada de las decisiones morales, aunque conviene subrayar que nuestro interés no será realizar juicios morales en la Historia. El propósito es que los estudiantes sean capaces de desarrollar en situaciones históricas específicas un análisis estableciendo qué decisiones tomaron los líderes y participantes a través de sus opiniones. Por ejemplo, a partir de las siguientes preguntas ¿qué decisiones morales se tomaron? o ¿a qué situaciones o circunstancias respondieron esas decisiones? Bajo la premisa de que la moral es “histórica” y no podemos juzgar un acontecimiento desde los ojos del presente, aunque sí podemos estudiar por qué se tomó tal decisión a través del análisis del contexto.

Al mismo tiempo, siguiendo esta premisa nos proponemos estudiar las formas de concebir las decisiones y la importancia que prestan a éstas los adolescentes, con la finalidad de que puedan adquirir conciencia de ellas y no sólo de los acontecimientos históricos, sino incluso en su vida cotidiana.

La enseñanza de las categorías que se utilizarán para la aplicación de la secuencia (sujeto histórico, contextos, motivos y causas) resultan ser una tarea amplia para el historiador. Antes de comenzar con el análisis de los conceptos de este enfoque didáctico, es importante preguntarnos sobre la aplicación y viabilidad de éstas en el aula. Por ejemplo, si antes de enseñar a “pensar históricamente” no tendríamos qué enseñar solo a “reflexionar” a

acontecimiento histórico, el análisis de decisiones en momentos de conflicto se ve marcado muchas de las veces por estas cuestiones; los personajes pueden preguntarse sus razones, los porqués de ser participe o no de una guerra.

nuestros alumnos, incluso primero cada uno de nosotros como docentes considerar que implica esto con la finalidad y enfocar nuestras capacidades para la enseñanza. O bien, primero entender la complejidad, de enseñar a analizar de manera consciente a cada uno de ellos y; segundo, a partir de haberles mostrado cómo hacerlo, sin duda, el intentar que entiendan la complejidad del pensamiento y la disciplina histórica, que consideramos es el trabajo más complicado, ya que los historiadores muchas veces no tendemos a reflexionar sobre el carácter propio de la Historia.

Con base en lo anterior, si bien las categorías de la Historia son propias y adquiridas solo por historiadores; sin embargo, hoy los programas de estudio y los objetivos de su enseñanza están dirigidos a salir de la enseñanza de un pasado estático para que los jóvenes puedan analizar e interpretar los hechos históricos. Por tal razón revisaremos las características y la utilidad de estas categorías y el enfoque que daremos para lograr nuestros objetivos. En este escenario se vuelve necesario que el conocimiento histórico contribuya a una formación integral (intelectual, social y afectiva) de niños y adolescentes, por lo tanto, en este punto es importante abordar las perspectivas morales en la enseñanza.

En efecto, la pregunta obligada será: ¿cómo enseñar las cuestiones morales en los acontecimientos históricos? Todo ello exige a los docentes resolver una problemática en relación con la toma de postura y objetividad al enseñar Historia, lo cual exige señalar que los seres humanos son responsables de sus decisiones. La de la Historia, lo cual permitirá sensibilizar, familiarizar y humanizar a los alumnos con los hechos históricos, adquiriendo capacidades para comprender y vivir su presente (Wineburg, 2001). Esta situación implica acercarse al estudio de los acontecimientos históricos para conocer los errores y los horrores

de la historia, como es el caso de las guerras y sucesos bélicos que vuelven imposible no tomar partido desde nuestro presente. (Seixas & Morton, 2013, pág. 170).

De modo personal este tipo de enfoque acerca de las cuestiones morales en la enseñanza de la Historia tiene una relevancia mayor para nosotros como historiadores, pues su conocimiento permitirá mostrar la intervención de los seres humanos en los acontecimientos históricos. El señalamiento que Marc Bloch planteó puede ser una definición simple pero advierte que la importancia de la historia radica en que tiene un interés particular por los actos históricos en el cual la intervención humana predomina dejando en un segundo plano el estudio del sistema solar o los minerales (Bloch, 2000). Sin embargo, a pesar de estos señalamientos hemos podido observar que, tanto en la escritura como en la enseñanza, la historia humana ha tendido a diluirse de manera gradual.

Este proceso de pérdida de significados ha provocado que, al enseñar Historia en el aula, la mayoría de las veces los alumnos no logren identificar a los principales actores de la historia y en el caso de hacerlo se haga de una manera “idealizada”; lo que ha traído como resultado una enseñanza desapegada y alejada de lo que verdaderamente son los seres humanos. En el caso de los adolescentes de bachillerato hemos detectado que, al enseñar temas bélicos, éstos presentan interés por resolver preguntas como las siguientes: ¿Hitler fue el culpable de la guerra?, ¿por qué si hubo una Primera Guerra Mundial, existió una Segunda?

En efecto, los alumnos tienden a identificar ante todo al responsable del conflicto en un solo personaje, dejando de lado al resto de los participantes, lo que provoca la creación de una visión parcial de los hechos históricos, pues no consideran a la totalidad de actores involucrados en el conflicto, lo que los lleva a mirar sólo a los afectados en el mismo.

Este problema tiene un estrecho vínculo con la escritura y la manera de enseñar Historia, por ejemplo, algunas obras muestran a Hitler como un hombre insensible o un monstruo capaz de las peores atrocidades, dejando de lado una pluralidad de emociones en este hombre que lo llevó a dejar esa huella dentro de los acontecimientos. Esto provoca en los alumnos un distanciamiento con los personajes históricos e incluso con los del presente. Todo ello puede corroborarse hoy en día en la sociedad mexicana en la forma de mirar a los muertos que se han convertido en números, en restos sin rostro, sin identidad, pues nos hemos convertido en una sociedad tan acostumbrada a ver muertos olvidando que fueron seres vivos con familia, y que si los pensáramos como nuestros quizá podríamos hacer un cambio en este presente tan hostil. (Lomnitz, 2018)

Con el fin de explicar lo anterior partiremos de dos problemas: el primero se relaciona con la propia historicidad de la disciplina que remite al momento en que la Historia adquirió su carácter científico que implicó la necesidad de dotarla de una metodología. Todo ello exigió abandonar las suposiciones, pues la ahora disciplina histórica debía comprobar apoyada en fuentes de la época que proporcionarían una credibilidad mayor a la investigación.

Así, el historiador ahora debía guiarse por una cantidad amplia de fuentes documentales, que no siempre llegaba a interpretar de manera plena. Dicho cambio provocó un alejamiento del historiador hacia la parte humana del pasado, pues no tendría que sentir ningún tipo de emoción al analizar circunstancias históricas. Fue así como esta deshumanización³ a partir

³ Hemos analizado la cuestión del concepto de deshumanización y, en un inicio, creíamos que los actos de violencia llevados a cabo por los seres humanos eran inhumanos. Ahora creemos que esta violencia caracteriza a estos seres humanos como muy humanos; sin dejar de lado el contexto de vida e histórico en el que se encuentran inmersos y viven.

de la supuesta adquisición científica de la historia, provocó que la escritura y enseñanza dejarán de lado a los seres humanos.

Un segundo punto que tiene una relación directa con lo anterior es que la forma de concebir la Historia a partir de su cientificidad repercute en la enseñanza-aprendizaje en el aula e incluso en el proceso de formación de los futuros historiadores; pues, es crucial conocer a fondo las diversas formas de interpretación histórica que exige no quedarse solo en la lectura de alguna corriente historiográfica, que muchas veces no llega a entenderse a plenitud.

En este sentido, es necesario buscar otros elementos a fin de enseñar a los estudiantes que en una guerra los participantes son múltiples y pueden reaccionar de distinta forma. Con este propósito las preguntas guías serán: ¿qué tipo de moral existe en un soldado o ciudadano cuando participa en una guerra? Para responder este cuestionamiento acudiremos al trabajo del historiador Peter Guardino *La marcha fúnebre*, que será de gran ayuda para el análisis y enseñanza de acontecimientos bélicos. En efecto, el objetivo del autor es realizar una historia social y cultural de la Guerra de Intervención Norteamericana en México en los años de 1846 a 1848, centrada en experiencias y actitudes de mexicanos y estadounidenses ordinarios soldados y civiles. Para lograr este análisis Guardino prestó atención a las causas políticas de la guerra, así como a las batallas y campañas que se presentan en estos sucesos. Sin embargo, la originalidad de la investigación está en lo que algunas personas llaman la “Nueva Historia Militar”, que se centra en quiénes eran los soldados y los civiles, y en cómo las guerras fueron moldeadas por las sociedades que participaron en ellas. (Guardino , 2018, pág. 16)

Este enfoque social y cultural servirá para advertir a los distintos actores de una guerra en ambos lados: el ejército estadounidense y mexicano. Pero ¿qué percibimos y conocemos

de la Guerra contra Estados Unidos? ¿qué México perdió más de la mitad de su territorio, y, por lo tanto, resultó el perdedor de la guerra y Estados Unidos el ganador? Si tomamos de forma literal este análisis resulta superficial, pues deja fuera contextos y actores históricos que intervinieron como soldados, mujeres, niños, niñas y otros más. Con base en este planteamiento, se hace evidente la necesidad de enseñar las guerras no de forma cronológica, sino ahondar en el contexto social, político y militar que influyeron en el destino de la guerra. En suma, se debe poner mayor atención a los acontecimientos previos y posteriores abandonando la cronología estricta, pues la guerra se desarrolló en una extensa franja del territorio. (Guardino , 2018, pág. 48)

A fin de enseñar a nuestros estudiantes más de la guerra que las batallas y muertes, acudiremos a nuevas miradas para observarla. Por ejemplo, en los programas de Historia Mundial o de México se advierten temas relacionadas con las guerras y una manera de llamar la atención de los estudiantes es el uso de medios visuales para apoyar la enseñanza. En este sentido, Susan Sontag, destacada investigadora de la fotografía sugiere condolerse con estas fotos a pesar de que existe violencia y no suprimir lo que causa observar las imágenes de guerra en las que aparecen muertos, daños físicos en personas, así como estructuras enfocando la mirada desde el dolor de los demás e incluso más allá. Afirma que no somos monstruos sino integrantes de la clase instruida, aunque nuestra falla estriba en la imaginación y empatía en el entendido de que no hemos sido capaces de tener presente esta realidad. (Sontag, 2010, págs. 14, 15).

Comprender la intencionalidad de las imágenes ayuda a subrayar que una guerra es justa o injusta, pero en este caso se necesitan contextualizar, pues, como vimos, muchas veces estas imágenes que destacan una matanza provocan el repudio por los conflictos bélicos.

Aunque atribuir a las imágenes esto sería apartarse de un vínculo histórico. (Sontag, 2010, pág. 15)

Desde esta perspectiva de análisis, la misma autora señala que otro de los elementos de utilidad en las imágenes de guerra es la intencionalidad. En este punto, y desde la enseñanza de la Historia, cabe preguntar: ¿qué queremos mostrar de la guerra y enseñar a nuestros estudiantes? ¿sólo las atrocidades, las diversas caras de la guerra? Sontag afirma que la violencia convierte en cosa a quién está sujeto a ella, pues no replican en aquellos que no tienen otra alternativa en el conflicto armado, es decir, la violencia puede exaltar a alguien subyugado y convertirlo en mártir o en héroe. (Sontag, 2010, págs. 17, 18).

1.1.2. Categorías para la enseñanza de la Historia

Ahora bien, la propuesta didáctica busca enseñar a nuestros estudiantes la identificación de elementos morales en los procesos históricos de guerra en los cuales los sujetos se enfrentan a la disyuntiva de la toma de decisiones. Aunque esto no quiere decir que nos cerremos únicamente a estas temáticas, ya que reiteramos que en la mayoría de los programas o currículos existen este tipo de conflictos en el entendido de que la intención es abrirla a la enseñanza de cualquier proceso histórico.

Los conceptos que emplearemos para su elaboración y aplicación se desprenden de las categorías de la Historia, las cuales parten de que el conocimiento es un proceso que se construye y, por lo tanto, el modelo de enseñanza cobra relevancia para lograr avances. Por consiguiente, ahora se apuntarán las categorías que utilizaremos en nuestras secuencias didácticas sin olvidar que existen diferentes maneras de llamar a estos conceptos, las cuales son una herramienta para la enseñanza de los acontecimientos históricos en el aula. Por

ejemplo, en México Andrea Sánchez Quintanar comenzó llamándolas *habilidades de dominio*, Frida Díaz Barriga las denomina *habilidades cognitivas específicas*, por su parte, Joaquín Prats se refiere a ellas como *objetivos didácticos de la Historia* y Peter Seixas se refiere a ellos como: *los seis grandes conceptos del pensamiento histórico*.

Por su parte, el trabajo del equipo de Sam Wineburg en la Universidad de Stanford se enfoca a enseñar e investigar cuestiones históricas a partir de la contextualización, corroboración y la lectura atenta. Aunque existen más investigadores que se enfocan a la enseñanza de la Historia a través de las categorías, acudimos a estos autores en función de que ellos se acercan al enfoque de nuestro trabajo. Ahora bien, es importante comprender que cada una de estas categorías se pueden enseñar si el docente toma consciencia de que el éxito de la aplicación de herramientas o instrumentos depende de diversos contextos, como lo son el desarrollo cognitivo de los alumnos, procedencia social, nivel de conocimientos previos y de desarrollo académico, entre otros (Díaz Barriga Arceo, 1998, pág. 59) Por último, diremos que estas categorías son útiles para ayudar a desarrollar los objetivos de nuestro trabajo sobre las cuestiones morales dentro de la historia.

Las categorías a las cuales se recurren son las siguientes: la primera, los sujetos históricos⁴ que participan en los acontecimientos, pues este concepto nos ayudará a enseñar a los estudiantes que éstos como protagonistas de la Historia y como seres humanos toman decisiones dentro de diversos contextos. La segunda categoría, se enfocará a las decisiones pues de su aprendizaje dependerá que los estudiantes logren realizar un análisis más allá de

⁴ Mencionamos a los seres humanos, aunque pudiera sonar lógico que los sujetos históricos son seres humanos, al explicar el concepto y cuestionar a los estudiantes: ¿si ellos se consideran sujetos históricos? Sus respuestas fueron que no porque éstos únicamente son los personajes que realizaron hazañas y que los hicieron acreedores de ser recordados.

lo superficial que los conduzca a la comprensión del por qué estos sujetos históricos deciden y actúan. La tercera y cuarta categoría, por su parte, profundizan en los conceptos que nos ayudarán a enseñar las cuestiones morales, es decir, los motivos y las causas (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2011). Cabe mencionar que, los motivos vistos desde la didáctica de la Historia como el elemento que nos lleva a decidir de modo personal, y que nosotros colocamos en el ámbito moral, sin olvidar que las causas forman parte de las cuestiones colectivas las cuales situamos en los diversos contextos.

Igualmente, emplearemos algunos puntos de *la dimensión ética de la historia*, que forma parte de la propuesta de Peter Seixas (Seixas & Morton, 2013) denominada “*los seis grandes conceptos para pensar históricamente*”, él trabaja con seis conceptos distintos y estrechamente relacionados. Peter Seixas nos menciona, en efecto, que para pensar históricamente los estudiantes deben ser capaces de contar con las siguientes habilidades: establecer la importancia histórica; usar evidencia de fuentes primarias; identificar la continuidad y el cambio; analizar causa y consecuencia; tomar perspectivas históricas y comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas.

El autor menciona que todos estos conceptos deben estar vinculados con las competencias en la *alfabetización histórica*, lo cual significa que nuestros estudiantes deben lograr una comprensión profunda de los eventos y procesos históricos a través de un compromiso activo con los textos históricos. En efecto, brindará las posibilidades, por ejemplo, de poder evaluar la legitimidad de las afirmaciones de que no existió el *Holocausto*, que la esclavitud no fue tan mala para los afroamericanos, que los derechos aborígenes tienen una base histórica, también que la experiencia rusa en Afganistán sirvió como una advertencia para la misión canadiense. Por consiguiente, los estudiantes contarán con formas

reflexivas de abordar estos debates; además, podrán interrogar fuentes históricas o saber que una película histórica puede parecer *realista* sin ser precisa. Por último, también nos refiere que, este *pensamiento histórico* solo es posible en relación con el contenido sustantivo, factual, y que estos conceptos no son *habilidades* abstractas, sino que proporcionan la estructura que da forma a la práctica de la historia. (The historical thinking project., 2018)

Ahora bien, para este autor la Dimensión Ética tiene como objetivo principal responder a las preguntas de lo que se ha hecho en el pasado y cómo debemos responder cuando nos acercamos a los acontecimientos históricos, ya que nos puede ayudar a persuadirnos en el estudio de la Historia con significado. Esta dimensión, por otro lado, no sólo se enfoca en el análisis de los sucesos donde ocurrieron muertes sino también en los sacrificios de héroes, y en las diversas maneras de enfrentar estos hechos. Por ejemplo, los monumentos a las víctimas de la historia, las reparaciones por crímenes en masa y la restitución de bienes robados y vidas arruinadas; son todos intentos de aceptar el pasado en el presente. Se insiste que, si bien el pasado no se puede arreglar, el uso de esta dimensión es una herramienta que puede ayudarnos a avanzar hacia el futuro, “teniendo en cuenta lo que podemos aprender de los legados de horror y heroísmo que se han dado a lo largo de la historia”. (Seixas & Morton, 2013, pág. 170).

De igual forma, el enfoque de la Dimensión Ética centra su interés en la manera en la cual los estudiantes se acercan a los acontecimientos violentos y advierte (Seixas & Morton, 2013, pág. 170) que parte de la problemática a superar es que éstos tienden a juzgar las acciones del pasado con dureza. Por ejemplo, dividen el mundo en blanco y negro y pierden el gris de la experiencia humana real, sin tomar en cuenta el contexto histórico tendiendo a

juzgar la Ética de las acciones pasadas de acuerdo con los estándares y costumbres de la actualidad.

Cabe señalar que parte del reto de la aplicación de esta dimensión, es que los docentes presentemos a los estudiantes el pensamiento histórico, así los ayudaremos a aprender a juzgar sin la pretensión de realizar una división entre la disciplina y la didáctica de la Historia. En este sentido, Peter Seixas insiste en que enseñar a juzgar el pasado a los estudiantes se puede lograr a través de la contextualización, lo cual les permitiría entender por qué los seres humanos han actuado de determinada manera, amén de que ayudaría a entender su presente. Con esto, “los estudiantes comenzarán no sólo a distinguir lo que debe recordarse, conmemorarse o celebrarse, sino que también aprenderán cómo juzgar cuál es la respuesta adecuada en su presente” (Seixas & Morton, 2013, pág. 170).

Una de las formas para enseñar la *Dimensión Ética* es la narrativa histórica que pueden ser o no de ficción, aunque ambas se deben utilizar con cuidado, pues existe el peligro de convertirse en una espada de doble filo, porque pueden [...] alentar al lector a recurrir a entendimientos universales y de *sentido común* de las relaciones humanas que apelan a las sensibilidades éticas contemporáneas del lector. (Seixas & Morton, 2013, pág. 176). Ahora bien, en atención a que nuestra secuencia didáctica se centra en la enseñanza de factores morales a partir de fragmentos de textos historiográficos y fuentes directas, consideramos que los elementos a usar en la *Dimensión Ética*, indicados por el autor en la fase de aplicación, serán de gran ayuda. En efecto, los puntos para generar entendimiento sobre la *Dimensión Ética* son aplicados como un proceso, con la finalidad de que los estudiantes puedan realizar juicios éticos de los hechos del pasado y del presente.

Al momento de mostrar los textos a los estudiantes se debe enseñar que: los autores hacen juicios éticos implícitos o explícitos al escribir narrativas históricas. En este primer paso Peter Seixas (Seixas & Morton, 2013) menciona que los estudiantes comprenderán que los textos históricos en una variedad de medios (por ejemplo, películas, exhibiciones de museos, libros) están permeados por la ética de quien está creando ese producto. Por lo tanto, el docente advertirá a los estudiantes esta situación antes de utilizar alguna de estas narrativas.

Como segundo punto, y una vez que los estudiantes tienen consigo alguno de los medios ya mencionados, éstos tendrán que hacer uso de su conocimiento del contexto histórico para emitir juicios éticos razonados sobre las acciones que pueden ser controvertidas de las personas en el pasado. Por consiguiente, y una vez elegidos los textos y fuentes para nuestra fase de aplicación, resulta necesario explicar y enseñar a identificar los contextos de cada fragmento o video que utilizaremos. En particular, se destaca la relación que tiene con el punto tres que se refiere a mostrar cautela sobre la imposición de estándares contemporáneos de lo correcto e incorrecto, al hacer un juicio ético sobre el pasado con base en la enseñanza y explicación del contexto histórico. Todo ello ayudará a realizar una evaluación justa de las implicaciones éticas de la Historia, que permitirá reconocer nuestra responsabilidad de recordar y responder a las contribuciones, los sacrificios y las injusticias del pasado (punto número cuatro) para que, finalmente, puedan realizar un análisis sobre cuestiones contemporáneas (punto número cinco). (Seixas & Morton, 2013, pág. 184).

Por otro lado, y como una habilidad que no se trabaja en los seis grandes conceptos, usaremos la *Empatía Histórica*, la cual señala Frida Díaz Barriga (Díaz Barriga Arceo, 1998, pág. 52) comenzó a aplicarse en Inglaterra a adolescentes de entre 13 y 16 años, y tuvo como objetivo comprender las formas en qué se desarrolla la comprensión de estas temáticas.

Tomando en cuenta los tres estadios, aunque señala que no en el sentido de Piaget a sabiendas de que no se encuentran vinculados a una lógica operatoria sino en términos de ideas y suposiciones de complejidad creciente.

En el primer estadio, los alumnos consideran que los hombres del pasado son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy, es decir, los alumnos ejercen cierto juicio a los personajes de la Historia. En el segundo, comienzan a identificar cualidades humanas comunes entre los hombres en una relación pasado-presente, así como a preguntarse por las motivaciones de sus actos, aunque de manera estereotipada y ahistórica.

En el tercero, el alumno comienza a explicarse *desde dentro* poniéndose en el lugar del personaje histórico y las circunstancias particulares haciéndolo desde su punto de vista personal y presente. En el último estadio, puede observarse una real empatía histórica, ya que los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente. (Díaz Barriga Arceo, 1998, pág. 53)

Aunque en los niveles señalados se puede avanzar cumpliendo con las siguientes condiciones, por ejemplo: diseñar experiencias didácticas adecuadas que permitan a los alumnos reflexionar en grupo y de manera individual; estableciendo actividades intelectuales en las que se involucren analogías que imponen trazar paralelismos entre los hechos pasados y nuestra experiencia. De igual forma, el uso de la imaginación (realizar actividades del tipo “supón que tú fueras...”) y algo en lo cual hemos insistido es no descuidar la instrucción conceptual. Sin olvidar que en un escenario idóneo en el aula los alumnos no están libres de prejuicios y falsos supuestos por lo cual se propone que los jóvenes puedan llevar a cabo una revisión crítica de sus valores y creencias. (Díaz Barriga Arceo, 1998, págs. 54, 55)

Otra categoría es comprender los hechos ocurridos en el pasado, lo cual exigiría saber situarlos en el contexto de los objetivos que enseñaremos, en el caso del autor Joaquim Pratts no las considera como habilidades (Prats Cuevas & Santacana, 2001) y su objetivo es buscar que el estudiante identifique en los hechos históricos los cambios y permanencias que pueden resultar útiles para que comprendan los procesos. Sin olvidar que, los hechos más allá de las motivaciones humanas tienen, por lo general, más de una causa y diversas consecuencias.

La meta de esta habilidad es que al examinar los problemas históricos el estudiante establezca las diferencias entre causas y motivos, lo cual para nuestro trabajo resultaría de utilidad, pues entenderían que en un hecho histórico existen diversas motivaciones que llevan a los personajes a tomar decisiones; las cuales traen consigo consecuencias. Es importante señalar que esta habilidad se relaciona con la causalidad de los acontecimientos (que es otro objetivo), para que los alumnos aprendan diversos modelos explicativos de las acciones humanas. (Prats Cuevas & Santacana, 2001, pág. 17).

En esencia la intención es que los estudiantes comprendan que en el análisis del pasado hay puntos de vista diferentes; aunque la información histórica, la cual adquieran (nuevamente factual), ayudará a reaccionar y hacer comentarios sobre el pasado. Asimismo, establecer que, en un hecho histórico existe más de una versión y diversas formas de interpretación de los historiadores.

Otro elemento de gran utilidad es el pensamiento crítico o de alto nivel, el cual involucra a otros objetivos-deducción, categorización, emisión de juicios, entre otros; de tipo cognitivo, de valor, afectivas e interacción social. De igual manera, implica el reconocimiento de supuestos y valores, evaluación de argumentos y evidencias, así como la realización de inferencias que podrán usarse cuando sea justificado.

Por último, se aludirá a otras categorías y características que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos, las cuales serán de utilidad para el análisis de las decisiones morales. Por ejemplo, preguntarse a quién y cómo beneficia ciertas acciones o interpretaciones que se anticipen en las consecuencias de los actos. El preguntarse qué, cómo y por qué dice o hace las cosas; así como saber distinguir sus motivos e intereses personales de los motivos e intereses de los demás. Por último, ser capaces de reconocer de forma honesta sus sentimientos positivos y negativos, sus “sesgos” personales, y toma decisiones razonadas. (Díaz Barriga Arceo, 1998, pág. 63).

La propuesta del último apartado se centra en la reflexión de los cambios en la didáctica de la Historia, deteniéndonos en las cuestiones que reafirman y no olvidan la función social de la disciplina así como el llamado a los historiadores a salir de cierta especialización disciplinar que hará que podamos mejorar la enseñanza. Pues el conocimiento histórico es un proceso en el cual debemos trabajar con los jóvenes ayudándolos a transformarlos.

Tras el análisis de las categorías de la Historia se puede observar que se encuentran en íntima relación, por lo cual se vuelve imposible enseñarlas por separado; por ejemplo: cuando se pide a los alumnos un análisis crítico de la trascendencia histórica del cristianismo en la sociedad occidental o de la intervención del ejército mexicano en el movimiento estudiantil del 68. En este sentido, y en el caso del conocimiento histórico, es evidente que la crítica no puede ser neutral, pues se ejerce desde una determinada posición e interactúa con las otras habilidades (relativismo cognitivo, empatía, causalidad) (Díaz Barriga Arceo, 1998, pág. 63).

En el caso de encontrar los instrumentos, herramientas, estrategias adecuadas para la enseñanza de estas habilidades con seguridad podremos llegar a resultados útiles para docentes y alumnos; pues, como ya explicamos, éstas pueden ser idóneas para el desarrollo de análisis conceptuales y actitudinales, que combinados en la forma correcta de evaluación pueden ser de gran ayuda para la didáctica de la Historia.

1.1.3. Conocimientos previos

Cabe señalar, que abordar los conocimientos previos significó un reto docente; primero, por el desconocimiento de la existencia de una concepción más amplia y; segundo, encontrar un enfoque acorde que resultará de utilidad a docentes y estudiantes. Por ejemplo, los planteamientos de Beatriz Aisenberg (1997) resultaron un aporte interesante, ya que se apoyan en la psicología y los procesos cognoscitivos. A fin de entender que en los seres humanos el conocimiento no es algo acabado, pues el aprendizaje es asumido de diversas maneras haciéndose personal en el entendido de que los niños a temprana edad relacionan los conocimientos históricos con su entorno inmediato. Así, el ejercicio práctico hizo evidente la comprensión de que el conocimiento histórico es difícil⁵ y enseñarlo mucho más. Por lo tanto, la construcción del conocimiento histórico, así como la enseñanza de este en el aula, manifiesta una problemática que debe atenderse, ya que el abordaje de estos conceptos se vuelve una herramienta significativa si se toma en cuenta lo siguiente:

Nuestra tarea en la escuela es enseñar nuevos contenidos. ¿Por qué entonces debemos tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, es decir, conocimientos que los niños

⁵ Es necesario realizar una separación entre los resultados de la investigación histórica, llevada a cabo por historiadores debido a su enfoque a especialistas del gremio. El trabajo se dificulta cuando queremos enseñar este conocimiento porque no existe una preparación didáctica previa para hacerlo, haciendo que la transmisión resulte poco fructífera para docentes y alumnos.

ya poseen y que además presentan errores y distorsiones? Porque [...] es a partir de estos conocimientos previos que los niños interpretarán los contenidos que les enseñemos. [...] Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción. Lo que sí depende de la decisión de los adultos es el lugar que les damos en el trabajo del aula a estos conocimientos previos; es decir, para qué y cómo los tenemos en cuenta. (Aisenberg, Beatriz;, págs. 149, 150)

Estos puntos resultan reveladores, debido a que la autora otorga un lugar a todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por un lado, al estudiante que desde niño tiene sus propias formas de comprender el mundo y; por otra parte, el adulto que muchas de las veces pretenden obligar o adecuar su forma de analizar lo que ve y aprende en la enseñanza, dejando de lado las necesidades y capacidades de sus estudiantes.

Ahora bien, ¿qué son los conocimientos previos o anteriores? Se trata de teorías y nociones ya construidas que funcionan como marco asimilador que otorga significados a los nuevos objetos de conocimiento. Los aprendizajes se van guardando en cada niño, sin embargo, necesitan ser activados y no sólo eso sino interactuar con el objeto a conocer, es por ello, que para la psicología genética si bien son fundamentales en la construcción del conocimiento no son considerados suficientes. (Aisenberg, Beatriz;, pág. 139) por lo cual sería un grave error que el docente centrará su atención solo en trabajar con ellos dejando de lado los nuevos contenidos a enseñar.

Con respecto al trabajo en el aula y la identificación de los conocimientos previos, se parte de la complejidad de comprender que la Historia es entendida la mayoría de las veces como el pasado percibido por los estudiantes como lejano y acabado. De acuerdo con las investigaciones psicogenéticas, la primera idea de los niños es que el mundo social siempre fue como es ahora. No tienen ninguna concepción sobre cambio, evolución o proceso en la

historia. (Aisenberg, Beatriz;, pág. 146) debido a esto, relacionan de modo inmediato el pasado con su presente actual teniendo como consecuencia cierta comprensión distorsionada y diversas complicaciones en la asimilación de nuevos contenidos.

Con base en lo anterior, ¿cómo trabajar entonces con estos conocimientos para que ayuden al tránsito de aprendizajes más amplios y sin provocar confusiones en los estudiantes? (Aisenberg, Beatriz;, pág. 146). La propuesta concreta es asumir que muchos de los conocimientos de los estudiantes pueden ser erróneos y erradicar la idea de que no existe ningún conocimiento, ya que los estudiantes siempre van a contar con algún referente. Pongamos por caso que los estudiantes de bachillerato cursaron la asignatura de Historia en la primaria y secundaria.

De esta forma, Aisenberg plantea una estrategia a través de un ejemplo realizado en clase de cuarto grado en el cual se trabajó el tema “Comunidades aborígenes del actual territorio argentino en la época previa a la llegada de los españoles a América”. En este ejercicio los estudiantes concluyeron que, ciertos instrumentos de aquella época habían sido utilizados por la población con el mismo objetivo de su presente, en este caso, una jícara que se ocuparía para diversas actividades manuales; y dedujeron que serviría como un adorno de su casa.

La autora invita a cuestionar el trabajo docente a través de no huir de las creencias de los estudiantes, sino otorgar un giro a esas confusiones y tomar como punto de partida la distorsión realizada por los niños con el objetivo de orientarlos hacia el establecimiento de diferenciaciones, para que se acerquen a un conocimiento más objetivo (Aisenberg, Beatriz;, pág. 148). Es precisamente aquí donde el docente se vuelve pieza clave para la enseñanza, la cual debe subrayar la importancia de las significaciones particulares ofrecidas por los

estudiantes a los contenidos que enseñamos. Como ya se mencionó, muchas veces nos resistimos a escuchar a nuestros estudiantes, pensando o preguntándonos ¿cómo no puede aprender cosas tan sencillas, obvias o lógicas?, y nos centramos tanto en ello que nos cuesta registrar que no lo es para los niños. (Aisenberg, Beatriz;, pág. 148).

Así pues, la conclusión respecto al uso de los conocimientos previos es que nuestros estudiantes traen de manera natural referencias acerca de ciertos contenidos, y es labor del docente intentar disminuir al máximo las distorsiones que surjan en el salón de clases; sin embargo, es importante tomar cuenta lo siguiente:

No pretendemos sostener que, por nuestra intervención, por nuestras explicaciones, vamos a anular totalmente estas distorsiones, pero sí podremos reducir la distancia en algunos casos, acercando a los niños a un conocimiento más objetivo. Si nosotros no intervenimos, si no hacemos que se expliciten las ideas previas con todos los errores (y también los aciertos) que ellas puedan tener, los niños conservarán sus errores, y nosotros no tendremos información sobre lo que aprenden en nuestras clases. Evaluaremos la repetición de nuestras ideas, y si los alumnos se “equivocan” en las respuestas a nuestras consignas, nos costará mucho entender el significado de sus errores, otros casos, tal vez ayudemos a los niños a tomar conciencia de que la diferencia existe. (Aisenberg, Beatriz;, págs. 148, 149)

Concluimos señalando que los conocimientos previos de los estudiantes tienen que ser tratados con cautela cuidando que no terminen generando confusión. De igual forma, entender que la trayectoria de la Educación en México ha influido en el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los docentes. Cabe señalar que no es nuestra intención evaluar los cambios que pudieran llegar a realizarse en la apreciación de los acontecimientos de guerra, pues es complicado por el tiempo de cada sesión; sin embargo, tenemos la certeza de

que enseñar una Historia más humana puede lograr sensibilizar el acercamiento de los estudiantes hacia los acontecimientos históricos de guerra.

1.1.4. Conocimientos previos y guerra

Otro aporte de Beatriz Aisenberg a nuestro trabajo es el tratamiento del tema de la guerra, como ejemplo para mostrar cómo abordar los conocimientos previos. De los cuales se decidió retomar lo siguiente: es necesario conocer qué es lo que queremos enseñar y para qué; y al margen del contenido a tratar es importante mantener nuestro objetivo de enseñanza, lo cual convertirá el trabajo del docente más sencillo y, en particular, en la planeación de las sesiones.

En este sentido, la enseñanza de las guerras en la asignatura de Historia en la mayoría de los planes de estudio es la lectura de las campañas militares y el armando de cuadros o mapas repletos de nombres de patriotas, batallas y fechas (Aisenberg, Beatriz;, pág. 154) lo cual reduce el acontecimiento a un solo hecho dejando de lado otros sucesos y personajes históricos. Así, la autora propone los siguientes ejes que ya se habían considerado para nuestra planeación de clase: ¿por qué se produjeron estas guerras?, ¿qué intereses estaban en juego?, ¿cómo se relacionan estas guerras con la vida social, económica y política en las Provincias Unidas en la década de 1810?, ¿qué consecuencias tienen? Estas preguntas son las que definen el contenido a trabajar (Aisenberg, Beatriz;, pág. 154)

El último punto por considerar es que no se trata únicamente de indagar qué conocen los estudiantes acerca de las guerras, sino encontrar en el repertorio de nociones sociales de los jóvenes a las que pueden vincularse a los nuevos contenidos, es decir, aquellas desde las cuales podrían asimilarse los nuevos contenidos. Por tanto, [...] la noción de “guerra” que

tengan construida deberá desempeñar un rol fundamental en los significados que otorguen a este nuevo contenido. (Aisenberg, Beatriz;, pág. 155)

1. 2. Intervención en el aula. Hacia una práctica reflexiva

Con base en la necesidad de los docentes de contar con metodologías que permitan sistematizar y analizar su trabajo a través de la detección de fallas, aciertos o debilidades para el fortalecimiento de su desempeño; en este apartado explicamos nuestra intervención en el aula a partir de la detección de un problema real en nuestra práctica docente y el enfoque que decidimos darle para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar que este trabajo, por ser parte de un posgrado dirigido a la docencia, cuenta con una fase de aplicación de la propuesta didáctica con estudiantes del bachillerato. Sin embargo, enfrentamos diversos problemas para hallar grupos donde trabajar las secuencias; a pesar de esto, logramos implementar nuestras prácticas. Aunque el obstáculo surgió al entrar en el análisis de resultados de ésta y tras varias revisiones del trabajo y, gracias al apoyo y sugerencias de los lectores del Comité de Titulación, concluimos que esta metodología utilizada no era suficiente para corroborar la aplicación de la práctica por realizarse en distintos grupos de estudiantes e impidió cumplir con algunas fases de la investigación-acción, como fue la primera propuesta que incluimos en esta fase.

Por consiguiente, retomamos la decisión de no desechar por completo los planteamientos de la investigación-acción, optando por otra que nos ayudaría a dar sustento a las fases de aplicación II y III debido a las dificultades enfrentadas.⁶ En la búsqueda

⁶ La Investigación-Acción nos ayudó a la elaboración del diseño de la propuesta de intervención en el aula, con ella realizamos un primer análisis de la problemática, diseñamos las secuencias de enseñanza-aprendizaje e incluso realizamos las aplicaciones; y para la justificación de la segunda y tercera fase, decidimos que era

encontramos que la investigación en educación ha tendido hacia propuestas mucho más comprensivas, propias de planteamientos cualitativos, [...] tales como etnografías, I-A, estudio de casos o teoría fundamentada, entre otros. (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2009), es en este contexto que surgió la *Investigación Basada en Diseño* (IBD) (design-based research) a principios del siglo XX, por la necesidad de planteamientos metodológicos que vincularán la investigación, diseño educativo e innovación.

La decisión de utilizar esta metodología es que se lleva a cabo en contextos reales reduciendo las distorsiones propias de los experimentos de laboratorio convirtiéndola en una metodología de aplicación, que en el caso de nuestro trabajo nos permite adaptarla a las diferentes variables en los distintos grupos de estudiantes: grado académico, currículum y subsistema. Por otro lado, el no pretender controlar variables, sino identificarlas para caracterizar la situación permitió evaluar concentrándonos en nuestra problemática de enseñanza, sin preocuparnos en dar seguimiento al mismo grupo de estudiantes. El siguiente punto es un plan general y materiales no necesariamente definidos, pues éstos van adecuándose en función de la dinámica y el contexto, y así lo hicimos; sin embargo, existían variables que no consideramos por tratarse justo de contextos educativos, lo que nos llevó a modificar algunos elementos para dar solución al plan general. Por ejemplo, en la primera aplicación decidimos incorporar las categorías de la Historia a las secuencias, las cuales no se tenían contempladas, y fue a partir del análisis de este Ciclo que se consideraron relevantes y se añadieron a las siguientes aplicaciones.

necesario encontrar una metodología que nos permitiera replantear las secuencias y aplicarlas, sin la necesidad de que fuera en el mismo grupo donde se llevó a cabo el Primer Ciclo.

Así pues, a partir de esta preocupación metodológica llegamos a la conclusión de que lo más adecuado era buscar otra para realizar el análisis de nuestra práctica docente. Es necesario señalar que la tarea de encontrar una metodología idónea para el trabajo no fue sencilla. Aunque en retrospectiva, sin duda es necesario que los docentes cuenten con tiempo y espacio para poder realizar investigación en el aula, pues si bien el trabajo cotidiano como docente de Educación Básica o Bachillerato exige una carga administrativa, es necesario cuestionar nuestro trabajo con la intención de mejorar la intervención en el aula.

Ahora bien, gracias al apoyo brindado por el Comité Tutor decidimos que lo más adecuado para el trabajo era dejar de centrarnos en forzar la propuesta didáctica a una metodología que no respondía a las necesidades planteadas y a una serie de pasos que fue imposible cumplir. Sin embargo, nos dimos cuenta de que el trabajo bien podría ser analizado desde la intervención en el aula, herramienta que permitiría entrar en una reflexión constante de su praxis para mejorarla, así como centrar la atención del aprendizaje en el estudiante. Todo ello exigió un proceso de constante autoevaluación, en el que se debe hacer conciencia sobre las actividades que resultaron idóneas y las que no, a fin de hacer los ajustes pertinentes para fortalecerlas. (Benítez Galindo, Mendoza González Nancy, & Ramírez Escobar , 2019, pág. 2)

Este enfoque nos permite orientarnos en dar solución a la problemática que encontramos, pero sobre todo nos posibilita reflexionar en aciertos y desaciertos de nuestra aplicación en el aula. Los elementos a considerar para la planificación de la intervención, son los siguientes: Título, antecedentes y descripción del contexto educativo; Diagnóstico pedagógico del grupo (detección del área de intervención); Fundamentación y justificación (¿por qué? y ¿para qué?); Diseño del programa de intervención (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y/o aprendizaje, material de apoyo, duración de la intervención,

estrategias de evaluación (instrumentos de seguimiento e instrumentos de evaluación); Fase operativa (procedimiento de aplicación, eventualidades y su resolución); Evaluación de los resultados de la aplicación de programa y conclusiones. (Benítez Galindo , 2016, pág. 47)

Explicamos a continuación los elementos utilizados para la construcción y aplicación de nuestra intervención en el aula. En efecto, nuestra problemática surgió a partir de la identificación de ciertos temas de interés de los estudiantes del bachillerato de modo específico en una Institución privada con un Plan de estudios incorporado al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Si bien algo que podemos notar en el currículo de Historia es que éste coincide en cortes temporales, intentando cambiar únicamente los enfoques de acuerdo con cada Institución. Por ejemplo, el Colegio de Ciencias y Humanidades busca que los estudiantes comprendan, en tiempo y espacio, los procesos significativos de la Historia Universal Moderna y Contemporánea tomando como eje el origen, desarrollo y las crisis del Capitalismo, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a este sistema y valorar sus aportaciones y costos en el ámbito humano y natural. (DGIRE, 2022). Por otro lado, el Instituto de Educación Media Superior prioriza que cada curso del Programa de Historia sea abordado desde una perspectiva global, es decir, la Historia de México y la Historia Universal, se fusionan para explicar y comprender procesos comunes donde no se anulan las particularidades históricas de cada país o región, sino que se complementan. La historia de una sociedad sólo se comprende cuando se analiza su contexto y la relación que existe con otras sociedades. En este sentido, es necesario enseñar procesos históricos que confronten lo “global” con lo “local” y viceversa. (IECM, 2022).

Con relación al diagnóstico grupal al trabajar con estudiantes de bachillerato, detectamos que los conflictos bélicos llaman poderosamente su atención llegando a ser

incluso superficial y romántica, pues se inclinan más por los personajes protagonistas del conflicto, las grandes batallas y el armamento. Detectamos que la comprensión que tienen de estas temáticas es pensar en ¿cómo pudo suceder algo así a lo largo de la historia? Todo esto nos llevó a considerar que los estudiantes no observaron o dedujeron que este tipo de sucesos no pueden ser comprendidos de forma más amplia si no se integra el contexto en el cual se desarrollan.

Por consiguiente, decidimos trabajar en encontrar una forma de enseñar estos sucesos considerando el sentir de los estudiantes ante el estudio de las guerras y encontramos que enseñarles que los protagonistas de la Historia como seres humanos son capaces de tomar decisiones extremas, lo cual podría ayudar a sensibilizar e intentar enseñarles a comprender a estos personajes tomando decisiones en un contexto histórico específico. Fue así como el título de nuestro trabajo se encauzó en la enseñanza de las decisiones morales en épocas de conflicto.

Cabe recordar que en el diseño de la fase operativa de nuestra propuesta paso por varios cambios hasta encontrar el modelo que respondiera a sus características y alcances, sobre todo en la fase de aplicación ante los problemas que impidieron trabajar con un solo grupo de estudiantes. Sin embargo, el modelo fue de utilidad para el análisis en cada ciclo el cual fue grabado por sesiones con el propósito de observar a detalle e incluso con la ayuda de otros docentes para mejorar los aspectos de cada secuencia. Decidimos llevar a cabo el análisis de cada aplicación asignándole un capítulo, el cual partió de la elaboración de una idea y un plan general para encontrar soluciones particulares. De igual forma, analizamos los elementos de utilidad para las secuencias didácticas y en su fase de aplicación realizamos un

análisis de resultados con el objetivo de comprender errores o aciertos, los cuales se modificaron en el siguiente capítulo o ciclo.

Ahora bien, cada intervención se diseñó con el objetivo de enseñar los acontecimientos bélicos de manera diferente más allá de las batallas y personajes relevantes, aunque en esta etapa el obstáculo principal fue la falta de tiempo para la aplicación en el aula de los planteles. Recordemos que la propuesta didáctica se llevó a cabo en distintas instituciones y subsistemas de Educación Media Superior, pues el objetivo consistió en mostrar su aplicabilidad y flexibilidad en cualquier programa de estudio del bachillerato, pues mantienen los mismos contenidos⁷. Aunque el enfoque de enseñanza y los cortes cronológicos son distintos entre sí, por ejemplo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades y en las Escuelas Incorporadas a la UNAM. Con relación al enfoque éste prioriza enseñar una Historia Universal a partir del surgimiento y desarrollo del Capitalismo. Por su parte, la Escuela Nacional Preparatoria y el sistema del Instituto de Educación Media Superior, han optado por cambiar los cortes cronológicos y el enfoque de sus programas de estudio de Historia. Todo ello a partir de una enseñanza que se centra en llevar el análisis desde una problemática del presente, es decir, una concepción de aprender Historia para comprender el presente y orientar sus acciones hacia el futuro. Por consiguiente, consideramos conveniente llevar a cabo la relatoría y análisis de los tres ciclos, ya que nos permite corroborar si la propuesta es aplicable y a su vez analizar sobre todo situaciones de mejora.

⁷ Es importante señalar que, nuestra propuesta didáctica está basada en el análisis de contenidos que abordan los conflictos bélicos; sin embargo, las tres secuencias didácticas se tuvieron que adecuar a los programas de cada Institución, a pesar de esto, al momento de la aplicación de cada ciclo fue posible coincidir con las temáticas referentes a las situaciones de conflicto.

Con respecto a la evaluación de los resultados en cada una de las fases de intervención y los productos obtenidos estos se evalúan por medio de rúbricas elaboradas, por lo tanto, decidimos enfocarnos, a modo de relatoría, en lo que cada uno de los estudiantes aportó en cada actividad de acuerdo con los objetivos de cada secuencia didáctica. De igual forma, realizamos unas gráficas sencillas que nos permitieran visualizar los resultados obtenidos.

CAPÍTULO II. APLICACIÓN DE LAS FASES DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

En los capítulos siguientes, como se adelantó, analizaremos los pormenores de aplicación y preparación de los ciclos didácticos, en este sentido, cabe advertir que por la amplitud y el método usado, el orden de cada ciclo de intervención no coincide con el número de los capítulos; por ejemplo, el ciclo I está incluido en el capítulo II del trabajo y así sucesivamente. Los ciclos fueron divididos en función del propósito central de nuestro trabajo que es proponer una forma distinta de enseñar los hechos bélicos a través de las decisiones morales que los sujetos históricos toman en contextos de esta índole.

Así pues, en este capítulo abordaremos de manera detenida la planeación y ejecución del primer ciclo de intervención en el aula insistiendo en los conceptos básicos de aplicación a los cuales se recurrió, revisando la aplicación de cada ciclo, así como los alcances prácticos a través de la valoración de los resultados. Sin olvidar que la elección del método elegido ayudó a problematizar el trabajo docente para encontrar nuevos enfoques a los temas incluidos en los programas cuya práctica permitió experimentar, y, en consecuencia, modificar el planteamiento inicial en cada fase de intervención con el propósito de mejorar la enseñanza de los temas históricos.

Guerra y decisiones morales. Primera fase de intervención

2.1. Elaboración de la idea y plan general

La preparación de este ciclo surgió de la idea de establecer otra forma de tratar los acontecimientos de guerra en el aula, a partir de detectar la familiaridad que tienen los estudiantes con estos contenidos; pues los jóvenes cuentan con una gran variedad de

conocimientos sobre estos temas adquiridos en años escolares anteriores y otros que en su mayoría son de tipo visual. La problemática es que la información con la que cuentan es batallas, enfrentamientos y personajes importantes que provocan una fragmentación del proceso bélico a un momento único.

Fue a partir de indagar en estas concepciones que elaboramos actividades que nos permitieron acercarnos a sus conocimientos previos y utilizarlos para los nuevos aprendizajes. Una vez identificadas estas nociones el objetivo consistió en mostrar otros elementos de la guerra; en concreto, para este ciclo la pregunta que dio paso a la idea general y la elaboración del plan fue la siguiente: ¿por qué un sujeto histórico decide intervenir o no en un conflicto bélico? Y, sobre todo, de qué manera influyen e intervienen elementos de su moral que los llevan a ser parte o no de una guerra.

Los contenidos de los conflictos bélicos están presentes en la mayoría de los planes de estudio desde el nivel de Educación Básica donde, por ejemplo, en el cuarto año de primaria se enseñan contenidos como “El camino a la Independencia”, éstos se centran en mostrar batallas donde participaron personajes importantes como lo muestran algunos títulos de estos programas: “El inicio de la guerra y la participación de Hidalgo y Allende” o “Las guerrillas en la resistencia insurgente” (Programa de cuarto año de Historia, 2020) o en quinto año “La Guerra de Reforma” (Programa de quinto grado de Historia, 2020). Por lo tanto, se infiere que cuando se cuestiona a un estudiante del tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades acerca de los elementos que identifican el proceso de Independencia, éstos se remiten a recordar a Miguel Hidalgo, Morelos, incluso aminorando el acontecimiento únicamente al inicio de la Independencia.

2.2. Conceptos esenciales de aplicación

Con base en lo anterior, nos centramos en el diseño del plan general a partir de la indagación de los conocimientos previos de los estudiantes con el objetivo de acercarnos a la noción de guerra, todo esto partiendo de que para el trabajo en el aula es necesario indagar qué nociones tienen los [...] jóvenes en relación con los contenidos que queremos enseñar. (Aisenberg, Beatriz; pág. 155) Después el objetivo es encontrar una nueva forma de enseñanza a los contenidos temáticos, recurriendo a los sujetos históricos y considerando que si enseñamos a los estudiantes que todos los seres humanos en determinado momento histórico son seres históricos, podrán considerar su participación humana y social dentro de los acontecimientos de guerra.

Con base en la información de los conocimientos previos de los estudiantes, usaremos la predilección por los “grandes” personajes de la Historia que participaron en diversos conflictos bélicos para enseñar las constantes decisiones que tomaron, pues en el análisis advertirá que no es sencillo para estos líderes decidir cuestiones que dañarían a un gran número de personas. El objetivo es ponderar el elemento humano de estos personajes y quitar su idealización y a la guerra como acontecimiento; entrando a ser vistos como sujetos históricos, los cuales pueden cuestionarse desde distintas aristas y ámbitos; dejando en claro que estos acontecimientos van más allá de batallas y enfrentamientos.

2.3. Aplicación y revisión del ciclo

Contexto del Plantel

Con respecto a la práctica docente, está se llevó a cabo en abril del 2018 en el Plantel Tlalpan de la Universidad Insurgentes, que es una escuela incorporada a la DGIRE UNAM, la cual sigue el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los estudiantes a los que se

aplicó eran veinte y cursaban la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea II; correspondiente al segundo semestre y con el historiador José Manuel Armenta Muñoz, quien estaba al frente del grupo como docente. El Plantel se ubica en la Alcaldía Iztacalco y las colegiaturas mensuales oscilan en tres y cuatro mil pesos, por lo tanto, se infiere que los alumnos en su mayoría provienen de familias con solvencia económica. Aunque en casos especiales, la escuela otorga una beca que permite a algunos estudiantes seguir sus estudios en esta Institución. Una característica del alumnado es que la mayoría no pudo acceder a los bachilleratos universitarios de la UNAM y del IPN. En este sentido, algunos de ellos vuelven a presentar el examen para ingresar a la opción deseada y en caso de aprobar abandonan el Plantel

Aplicación

Ahora bien, antes de la aplicación del ciclo se llevaron a cabo cuatro sesiones de observación las cuales iniciaron en febrero y concluyeron en abril del 2018. El objetivo era conocer el grupo y elaborar un plan general, sobre todo, a partir de la adaptación de la temática que se estaba abordando en ese momento del semestre. Con base en las observaciones se optó por realizar una actividad integradora de las unidades I, II y III (Tabla 1) cuyos contenidos se encontraban relacionados con conflictos bélicos o guerras.

Tabla 1. Unidades temáticas de la actividad integradora

Asignatura	Historia Universal Moderna y Contemporánea II
Unidad Temática	
Unidad I. El Capitalismo Imperialista (1870-1918)	
Se abordará la unidad temática IV. Desarrollo e implicaciones de la Primera Guerra Mundial, cuyo aprendizaje es que el alumno explique la Primera Guerra Mundial como un conflicto que transformó la situación geopolítica de Occidente.	

Unidad II. Crisis del Capitalismo de entreguerras y la construcción del Socialismo en un solo país (1917-1945)
Se utilizará la unidad temática III. La Segunda Guerra Mundial. Desarrollo y consecuencias, donde el aprendizaje se relaciona con que el alumno reflexione sobre el origen y dinámica de la Segunda Guerra Mundial y los <i>intereses</i> de las potencias beligerantes.
Unidad III. La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945-hasta la década de los ochenta.
La unidad temática IV. Principales conflictos de la Guerra Fría: el reparto de Europa, el Medio Oriente, China, Cuba y Vietnam (en específico: la Guerra de Vietnam), siguiendo el aprendizaje donde el alumno explique que los conflictos generados en este periodo histórico fueron la expresión de la lucha por la hegemonía mundial entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.

La aplicación del ciclo se realizó en una sesión de 100 minutos dividida en dos partes. La primera indagó en las nociones previas de los estudiantes que tras la sesión de observación se pudo establecer que éstos se encontraban familiarizados con los contenidos. Ante ello se decidió dedicar parte del tiempo para abordar los conocimientos previos y realizar después pequeños cambios a las actividades de la secuencia (por ejemplo, qué tanto sería necesario hablarles del contexto de cada guerra), las cuales serían enfocadas a los elementos morales que intervienen en las decisiones de diferentes sujetos históricos.

Como ya se mencionó, dado que los estudiantes revisaron y analizaron de manera previa los contenidos declarativos de estas unidades relacionados con la Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial y Guerra Fría, se comenzó con una breve sesión de preguntas indagatorias, para conocer ideas y creencias sobre aspectos que se muestran en la Tabla 3 del siguiente apartado, donde también se incluye el análisis de las respuestas. Por ejemplo, en la Tabla 2 se muestra la síntesis del primer ciclo, la descripción y su objetivo que se dividió en tres momentos: el primero, fue una actividad para el reconocimiento de sus ideas previas; sin olvidar en el segundo momento, que en nuestra propuesta es primordial el análisis de los fragmentos de textos, los cuales dan cuenta de ciertos acontecimientos

decisivos de diferentes guerras. Y en el último, como actividad de cierre y para que los estudiantes pudieran trasladarse a estos momentos históricos, se realizó la actividad llamada ¿Qué hubiera hecho yo? Cuyo enfoque consistió en que pudieran comprender y analizar la dificultad e importancia de las decisiones en un momento crítico como lo es una guerra.

Tabla 2. Síntesis del Ciclo 1

CICLO 1	Fecha de aplicación: 18 abril 2018	
	Descripción	Objetivo
I. Actividad de Apertura	Los estudiantes escriben y argumentan acerca del concepto de guerra.	Establecer que características identifican los estudiantes del concepto de guerra.
II. Actividad de Desarrollo	Los estudiantes leen textos historiográficos e identifican contextos.	Enseñar la importancia de los contextos en la toma de decisiones.
III. Actividades de Cierre	Los estudiantes escriben y argumentan sus decisiones en la declaración de una guerra.	Identificar la importancia y repercusiones de una decisión.

La información obtenida fue de utilidad para identificar los factores que los estudiantes toman en cuenta cuando analizan un acontecimiento bélico. En general, advirtieron a los principales responsables de iniciar los conflictos; asimismo, lograron destacar otras circunstancias que intervienen en la decisión la cual rebasa al sujeto histórico que tomó la decisión. Con respecto a los factores morales que influyen en una decisión, se preguntó a los alumnos las características inmersas en una decisión moral a lo cual respondieron que éstas se toman pensando en lo que está bien o mal y puede afectar a los seres queridos. En las respuestas, una característica presente fue que se entrelazan y

contraponen cuando responden las razones por las que decidirían entrar ellos a una guerra; en ese sentido, su respuesta fue que irían a una guerra por defender a su nación.

La segunda parte del Ciclo estuvo dirigida al análisis de fragmentos de textos a los que realizamos cambios en su extensión; es decir, se hicieron más breves para intentar facilitar su lectura. Estos fueron obtenidos de la *Guía Ilustrada de la Historia Moderna* de Norman Lowe (2010, pág. 166). El primero de ellos fue el titulado ¿Qué provocó la guerra y quién tuvo la culpa?, muestra un panorama general de los países involucrados en la primera Guerra Mundial y concluye diciéndonos que la disputa austro-serbia explica el estallido de la guerra, pero no la razón de que se convirtiera en una guerra mundial. (Lowe, 2010, pág. 31). El segundo, “La invasión alemana de Rusia (Operación Barbarroja) empezó el 22 de junio de 1941”, en donde se habla de los diversos motivos que Hitler tuvo para atacar Rusia como una “razón de ser” del nazismo. Por último, el tercero aborda las nuevas políticas implementadas durante cada uno de los mandatos de los presidentes, Kennedy, Johnson y Nixon durante la Guerra de Vietnam. La lectura de los textos se realizó de forma individual y exigió a los estudiantes llenar un cuadro (ver Actividad I), en el cual identificarían el contexto en qué se desarrolla la lectura, así como las decisiones morales tomadas por cada personaje en el conflicto y; finalmente, escribir una breve explicación de cómo esas decisiones morales intervinieron en el transcurso de la guerra.

Cuadro 1. Actividad 1

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
1.- Contexto en qué se desarrolla el texto.			

<p>2.- <i>Decisiones morales</i> tomadas por cada personaje dentro del conflicto.</p>			
<p>3.- Explica cómo esas <i>decisiones morales</i> intervinieron en el transcurso de la guerra.</p>			

Con base en las respuestas se advirtió que los alumnos asocian la fecha en el acontecimiento y usan los conocimientos factuales para identificar un documento; por ejemplo, se hace referencia al asesinato en Sarajevo. En el caso del segundo texto, relativo a la Segunda Guerra Mundial que alude a Hitler y la Operación Barbarroja, nos llevamos la grata sorpresa de que conocían detalles de la misión, pues cuando les preguntamos ¿qué había sido esta Operación?, ellos respondieron de modo rápido “Esta fue una Operación de Hitler hacia Rusia”. Con relación al tercer texto, lograron relacionarlo con la Guerra Fría o Guerra de Vietnam debido a que se habla de Vietnam y el Comunismo.

Cabe señalar que la actividad resultó interesante debido a que los estudiantes se encontraban iniciando el estudio del contexto de Guerra Fría, es decir, aún no abordaban la Guerra de Vietnam, por lo cual pudimos observar que utilizan el conocimiento factual que poseen para identificar un acontecimiento, aunque no para construir argumentos sólidos respecto a las decisiones morales porque no han estudiado el contexto a profundidad. Esta carencia se observa en algunos estudiantes, los cuales opinaron que no enviarían a su ejército porque el “pueblo de Vietnam era un pueblo que no tenía un gran armamento y el ataque era injusto porque las familias son lo primero antes del bien del país” (Israel, Grupo 2010).

Otro estudiante señaló que: “no mandaría a nadie porque no tendrían el armamento suficiente para ganarle a una potencia mundial” (Arath, Grupo 2010). Ahora bien, es cierto que los alumnos lograron identificar la Guerra de Vietnam no obstante su información es incompleta lo cual obligó a elaborar su opinión con base en conocimientos generales señalando que el país asiático era pequeño de mayoría campesina e indefenso militarmente. Sin embargo, sabemos que el desenlace de la Guerra de Vietnam fue muy distinto al que ellos pudieron imaginar. De modo que, la mayoría de la información con la que los jóvenes cuentan, en caso de conducirla en la dirección correcta, puede llegar a perjudicar el entendimiento del acontecimiento.

Para realizar la revisión de cada ciclo se decidió hacerlo de manera general, es decir, analizar el desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades; así como sus concepciones acerca de las guerras y las decisiones morales para observar si nuestros objetivos pudieron cubrirse.

Como primer punto se analizaron las ideas previas de los estudiantes, que durante el trabajo docente de años habíamos advertido algunas concepciones sobre los contenidos que se encuentran completamente relacionados con batallas y personajes. No es casualidad que cuando son cuestionados sobre cuáles serían las razones que pesaron en la decisión de un personaje histórico al momento de ir o no a la guerra; responden que son los gobernantes. Aunque esto trae como consecuencia la fragmentación del acontecimiento y no permite advertir la totalidad de sujetos históricos que participan en una guerra.

Por ejemplo, en la Tabla 3 se anotaron las respuestas de los estudiantes advirtiendo que coinciden en identificar los elementos de tipo factual en particular personajes y batallas aprendidas en ese semestre escolar con su profesor. Esto resulta importante a sabiendas de

que los estudiantes conocían gran parte del contexto de las dos Guerras Mundiales, sin poder establecer de forma precisa si fue en otro año escolar o a través de fuentes visuales o de lo aprendido en el curso. Sin embargo, algo que si pudimos advertir fue la importancia de la enseñanza de los contextos para un aprendizaje más amplio, pues esto se corroboró al notar que les fue complicado relacionar la Guerra de Vietnam durante el ejercicio de los textos correspondiente a la segunda parte del ciclo. En particular, al abordar un contenido no visto en clase a diferencia de las otras dos guerras fue muy notorio como sus conocimientos adquiridos les fueron útiles para advertir que se trataba de la Primera o la Segunda Guerra Mundial. Con relación a las características de una guerra la mayoría coincidió en que ésta es una forma de resolver un conflicto, aunque algunos insistieron en que un conflicto se puede resolver de manera no violenta y la guerra en este contexto es el punto extremo, pues demanda la intervención del ejército y las armas.

Para esta parte del ciclo, las cuestiones generales en relación con las decisiones tomadas por los sujetos históricos refirieron a que la decisión en el rumbo de un conflicto la toman presidentes y gobiernos; lo cual muestra que su concepción de sujeto histórico, como vimos, es el personaje relevante; por lo tanto, influyó en la respuesta positiva a la pregunta de ¿sí decidirían o no entrar a una guerra? porque convenía a su nación, lo cual remite a pensar que la decisión la tuvo un gobernante. Esto nos lleva a reflexionar sobre el concepto de guerra en los jóvenes, el cual se encuentra vinculado por completo con la idea tradicional del concepto romántico otorgado a las guerras, pues los soldados al decidir defender a su nación los convierte en héroes por las hazañas que pueden realizar. Aunque pueda tener tintes de realidad, existen más elementos de contextos que pudieron hacerlos tomar esa decisión: el contexto moral. Este se pretendió mostrar a los estudiantes a fin de comprender que estos

hombres son humanos, aunque existe cierta pérdida de esta humanidad si se llega a idealizar en cualquier contexto histórico.

Por otro lado, las preguntas seis y siete que refieren los conocimientos previos de los estudiantes acerca de lo que perciben sobre una decisión moral, implican relacionar la moral con el bien y el mal, lo cual influye en la valoración en la toma de decisión ante una guerra en la que prevalece el bien de su nación.

Tras el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes no puede afirmarse si sus respuestas son correctas o no; más bien, son limitadas y es el trabajo del docente detectar la existencia de distorsiones y enfocarlas a un nuevo conocimiento. Como lo señala Beatriz Aisenberg (1997) primero, los estudiantes llegan a la escuela con ideas sobre el mundo social, no vienen “vacíos”. Estas ideas provienen de su familia, la ciudad, la autoridad, la justicia, sobre aspectos económicos; segundo, para el conocimiento de los objetos del mundo social, realizan construcciones propias y originales. No reciben pasivamente la información de los adultos sobre los distintos “aspectos del mundo social, sino que realizan un trabajo intelectual ligado a sus propias interacciones sociales planteándose interrogantes que les permiten formular hipótesis originales acerca de los objetos con los cuales interactúan.

El tercero es que en la medida en la cual el conocimiento se construye en la interacción sujeto-objeto de conocimiento, las ideas sociales elaboradas guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales que viven. Por consiguiente, se debe comprender que los estudiantes además de sujetos psicológicos que aprenden son sujetos sociales, y que pertenecen a un grupo social determinado; por último, ellos no construyen solamente nociones ligadas al mundo social inmediato. Su experiencia social incluye informaciones sobre lugares cercanos y lejanos recibidas a través de los adultos y de los

medios de comunicación a las cuales también los niños dan significado (Aisenberg, Beatriz,, págs. 141, 142), lo cual es notorio en los contenidos sobre la guerra como sus referentes visuales tienen relación con su manera de percibir los conflictos.

Preguntas	Respuestas generales de los estudiantes
1.- ¿Cuáles son los elementos que identifican de un conflicto bélico?	Datos, información factual.
2.- ¿Qué es una guerra?	Es un conflicto, pelea, enfrentamiento, lucha por el poder, manera de resolver conflictos, conflicto que puede ser armado o no, forma de terminar un conflicto, sangre, peleas, desacuerdo.
3.- ¿Qué identifican de una guerra?	La información factual sobre todo fechas, y personajes que ellos consideran importantes del conflicto.
4.- ¿Quién o quienes deciden el comienzo de una guerra?	Los presidentes, los gobiernos
5.- ¿Decidirían entrar o no a una guerra?	Sí. Porque conviene a mi nación.
6.- ¿Qué piensas de las decisiones tomadas por los sujetos históricos acerca de ser parte de una guerra o no?	Depende de las circunstancias. Si quiero que mi nación sea la mejor.
7.- ¿Qué es una decisión moral?	Una decisión que se toma pensando en lo que está bien o mal para los demás.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los docentes necesitan prestar más atención a los contextos en los que viven los estudiantes, aunque existen elementos generales relacionados con los aspectos educativos propios de un país o territorio; ya que es un hecho que los jóvenes van a percibir de modos diferentes lo que aprenden, en el entendido de que habrá una influencia directa de sus contextos individuales: el familiar, el social, el escolar. La comprensión de estas circunstancias ayudará a tener un trabajo docente ameno y tranquilo a sabiendas de que cada estudiante aprenderá los nuevos conocimientos de distintas formas.

Evaluación del ciclo didáctico

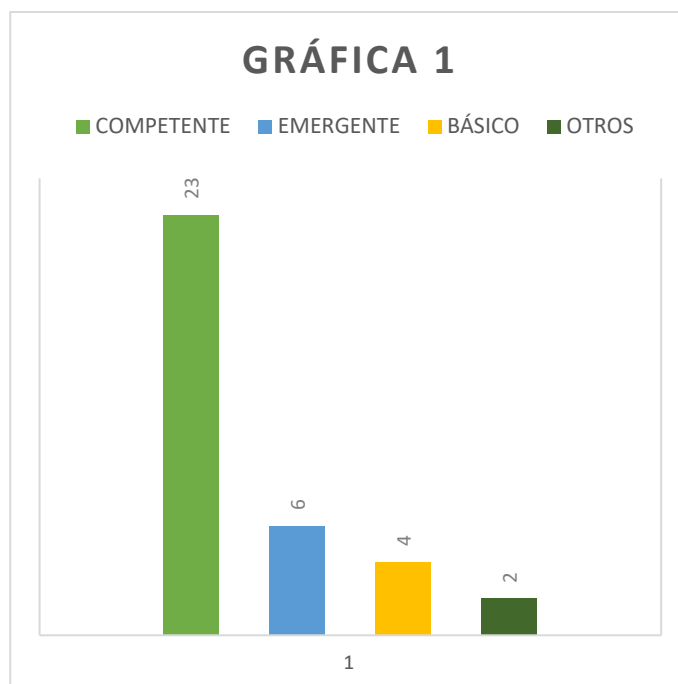
En este primer ciclo, y de acuerdo con la Tabla 1, se mostraron las concepciones previas de guerra que tenían los estudiantes. Si bien se mostraron las características que ellos refieren, ahora en la gráfica 1, analizamos dos actividades: la primera relativa a las concepciones de

guerra; y la segunda, la capacidad de relacionar cada uno de los contextos revisados. Con la finalidad de conocer si los datos de contexto o factuales eran relevantes para propiciar un análisis más profundo para llegar a elaborar otra opinión acerca de cómo y por qué deciden las personas en momentos de conflicto.

La gráfica muestra que, en ambas actividades y de acuerdo con la rúbrica 1 elaborada, el 66% de los estudiantes fueron competentes, pues lograron identificar hechos en las dos guerras mundiales y el contexto de la guerra de Vietnam incluso antes de ser estudiada en clase. Ahora bien, el 17% de los alumnos resultó tener la categoría de emergente debido a que identificaron de uno a dos acontecimientos factuales de la Primera y Segunda Guerra Mundial y del contexto de la Guerra Fría y guerra de Vietnam. Todo esto a raíz de que lograron relacionar en los textos algunos elementos del concepto de guerra como son: conflicto, enfrentamiento bélico, intervención de varios países por desacuerdos, por el interés de adquirir poder, entre otros. La categoría de básicos fue el 8% de los estudiantes, los cuales contaron con conocimientos no tan amplios de la actividad. Por último, dos estudiantes que conforman el 6% entregaron la actividad 1. pero no entregaron nada escrito en ella.

Rúbrica 1 para evaluación del ciclo 1. Concepciones de una guerra			
Actividad 1. 18 abril 2018. UIN. Grupo. 2010			
	COMPETENTE	EMERGENTE	BÁSICO
Conocimientos generales de las guerras.	Identifica acontecimientos (datos factuales de la 1ra y 2da. Guerra Mundial y de la Guerra Fría)	Identifica 1 o 2 acontecimientos (datos factuales de la 1ra y 2da. Guerra Mundial, y de la Guerra Fría)	No identifica ningún elemento de la 1ra. 2da. Guerra Mundial y de la Guerra Fría.
¿Qué es una guerra?	Identifica elementos de una guerra: conflicto, enfrentamiento bélico, intervención de varios países por desacuerdos, querer ser potencia, conseguir poder.	Identifica que una guerra sólo se enfoca al conflicto armado.	No identifica elementos de una guerra.
¿Quiénes son los protagonistas de una guerra?	Identifica la existencia de otros sujetos históricos que participaron en una guerra: soldados, civiles, niños, ancianos	Identifica como protagonistas además de los presidentes al ejército.	Únicamente identifica a los gobernantes como los únicos sujetos históricos que deciden el rumbo de una guerra
¿Por qué comienza una guerra?	Identifica que una guerra puede iniciar por desacuerdos entre 1 o más sujetos históricos.	Identifica que una guerra comienza por desacuerdos y que estos sólo se pueden solucionar por la vía del enfrentamiento armado	Identifica y relaciona la guerra a las grandes batallas donde intervienen personajes importantes, ejércitos y armamento.

TABLA DE VALORES DE RÚBRICA																				
	Evidencia 1	Evidencia 2	Evidencia 3	Evidencia 4	Evidencia 5	Evidencia 6	Evidencia 7	Evidencia 8	Evidencia 9	Evidencia 10	Evidencia 11	Evidencia 12	Evidencia 13	Evidencia 14	Evidencia 15	Evidencia 16	Evidencia 17	Evidencia 18	Total	Porcentaje
COMPETENTE	2	1	1		1			1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	23	66%
EMERGENTE		1	1	1				1			1			1					6	17%
BÁSICO					1		2										1		4	11%
OTROS				1		1													2	6%
																			35	100%



Gráfica 1. Resultados concepciones de guerra e identificación de contextos

La gráfica número 2, hace referencia a la toma de decisiones morales y en su elaboración se tomó en cuenta el análisis de la actividad 1. Aunque también se incorporó la actividad 3, que consistió en *¿Qué hubiera hecho yo?*⁸

Rúbrica 2 para evaluación del ciclo 1. Toma de decisiones morales			
	COMPETENTE	EMERGENTE	BÁSICO
Personajes	Identifica personajes y situaciones de los textos.	Identifica sólo personajes de los textos	No identifica personajes, ni situaciones
Situación	Relaciona nombres, fechas la guerra como proceso y no como un hecho aislado. Señala factores económicos, políticos o sociales.	Identifica la situación de forma sencilla refiriéndose únicamente a las grandes batallas de las guerras.	No identifica que existen elementos de las guerras
Decisión moral	Identifica, argumenta o sólo da su opinión acerca de qué hubiera hecho él o ella en la situación elegida.	Da una opinión pero obtenida de los textos	No da una opinión acerca de los conflictos que se presentan en los textos

⁸ Para realizar este apartado de “revisión de la implementación y sus efectos”, en este Ciclo, hemos mencionado que para la Gráfica 1, unimos las actividades de los pasos de la acción. Por ejemplo: la Gráfica 1, es el resultado (según Tabla 1) de la Actividad de apertura y la Actividad 1 donde los estudiantes argumentaron el “Contexto en qué se desarrolla el texto”. Para la Gráfica 2, utilizamos las respuestas relacionadas con estas mismas actividades (mencionadas arriba) y la Actividad de cierre. Por esto, nos parece relevante mostrarla completa en el apartado de Anexos, nuestra Secuencia didáctica realizada durante este Ciclo 1.

En el análisis de la elaboración de los cuadros los estudiantes escribieron algunos momentos de las guerras, incluso de Vietnam como parte del conflicto de la Guerra Fría a pesar de que este tema aún no se había abordado en clase. Otro de los elementos de reflexión de este ciclo fue la importancia de dedicar un tiempo a la explicación de los conceptos de moral, sujeto histórico, contexto histórico, conflicto bélico; en especial, si la finalidad de este ciclo es que el estudiante identifique los elementos morales presentes en la decisión de acontecimientos históricos. Cabe aclarar que únicamente se trabajó con la información factual que los estudiantes tenían derivada de sus clases con su profesor. Sin embargo, como mencionamos, se debió priorizar en la explicación de ¿qué caracteriza a una decisión moral, ¿quién o quiénes pueden ser considerados los sujetos en la historia?, y ¿cómo la comprensión del contexto es necesario para ubicar a los personajes tomando decisiones? Sin embargo, esto se retomó y modificó en la próxima aplicación.

CAPÍTULO III. DE LA FICCIÓN A LA HISTORIA. TOMA DE DECISIONES EN TIEMPOS DE CONFLICTO. SEGUNDA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La primera intervención llevada a práctica en el aula, como vimos, permitió acercarnos al enfoque de enseñanza de las decisiones morales presentes en un conflicto bélico, pues los estudiantes estaban familiarizados con la Primera y Segunda Guerra Mundial, es decir, ubicaban personajes y batallas, lo cual ayudó a explicar de forma escrita las razones que llevaron a decidir a los personajes históricos en una situación de guerra. Por su parte, la cara opuesta surgió en el abordaje de la Guerra Fría, pues resultó más complicado para los estudiantes en el entendido de que era un tema no tratado previamente, aunque concluimos que en la intervención fueron determinantes los conocimientos previos que los estudiantes recibieron de sus docentes. Con todo, esta primera intervención resultó de utilidad a sabiendas de que permitió incorporar algunas categorías de la historia como es el caso del sujeto y el contexto histórico. Ahora bien, en este capítulo continuaremos con la descripción y análisis de los pormenores del abordaje y planeación de los ciclos didácticos teniendo en cuenta que el objetivo final es plantear una forma distinta de enseñar los hechos de guerra a través de las decisiones morales que los sujetos históricos toman en contextos específicos.

3.1. Corrección y elaboración de la idea y plan General

Con base en la aplicación de la primera intervención, como vimos, se llevó a cabo la modificación de esta fase, adecuando el propósito del trabajo con los contenidos temáticos que se estaban enseñando en ese momento. Para ello se incorporó un recurso cinematográfico que introdujera a los estudiantes en la localización de elementos que intervienen en la toma

de decisiones. Con este propósito se eligieron tres fragmentos de películas: la primera, “El Señor de los anillos”, la segunda, “Star Wars” (Clone wars) y; por último, “Verano del 68”, cuya trama gira en torno al tema de la asignatura del año escolar en curso que son las luchas estudiantiles en México. En cada uno de los fragmentos, los estudiantes debían identificar en la trama de ficción a los personajes que en un entorno de conflicto social estaban decidiendo; sobre todo elementos de índole personal, es decir, creencias y formas de pensar que los llevaron a actuar en un momento decisivo.

3.2. Conceptos esenciales de aplicación

Durante la elaboración del Plan General fue relevante la intervención de la docente titular del grupo, la maestra Nora Amanda Crespo, pues gracias a sus aportaciones logramos enfocar las decisiones morales a conceptos relacionados con la Didáctica de la Historia, como son las causas y los motivos. Las primeras están relacionadas con elementos del contexto histórico y; las segundas, con elementos personales. Ambos conceptos ayudaron a explicar y ejemplificar como se muestra en la figura 1, que los seres humanos toman decisiones inmersas en dos planos: el colectivo y el individual; en este último, se encuentran elementos morales y éticos, que obligan en la práctica a considerar los efectos y consecuencias de ambas.

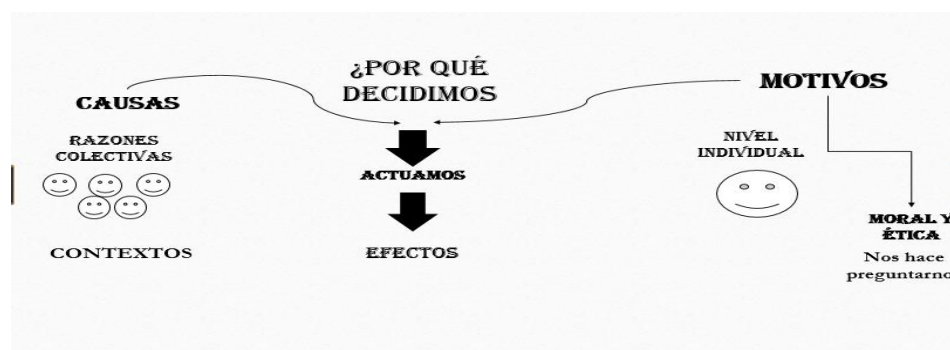


Figura 1. Esquema de causas y motivos

La Tabla 4. Muestra el resumen de la secuencia elaborada a partir del análisis del ciclo anterior.

Tabla 3. Síntesis del ciclo 2

CICLO 2	Fecha de aplicación: 28 octubre 2018	
	Descripción	Objetivo
Actividad de Apertura	Explicación por parte de la docente sobre los siguientes conceptos: causas, motivos, decisiones, efectos.	Dedicar tiempo considerable a la explicación de estos conceptos, ya que son clave para la comprensión e identificación de elementos morales en la toma de decisiones.
Actividad de Desarrollo	Proyección de tres fragmentos de películas, donde los personajes deciden ser parte o no de una guerra.	Identificar las decisiones morales en cada uno de los fragmentos.
Actividades de Cierre	Redacción y argumentación de los factores que influyen en la toma de decisiones dentro de un conflicto bélico.	Identificar: “Personajes” involucrados, el escenario del conflicto, situación de los personajes dentro del conflicto, ¿qué decidieron hacer esos personajes con respecto a la guerra?, ¿cuáles fueron los motivos o motivaciones de su decisión?, ¿cuál podría ser la importancia y consecuencias de la decisión que tomaron?

Con base en el análisis y reflexión del ciclo anterior se buscó nivelar y dar continuidad a la propuesta didáctica ante las dificultades que encontramos para la aplicación de esta, pues no fue posible llevarla a cabo con el mismo grupo de estudiantes. A partir de esto se encontró un punto de coincidencia: los conocimientos previos, que nos servirían para comenzar la secuencia didáctica en el entendido de que todos los estudiantes cuentan con estas ideas previas. Bajo este escenario, se elaboraron las actividades dando ahora relevancia; en un

primer momento a la explicación de los conceptos de moral y las categorías de la Historia de sujeto y contexto histórico; además de otros conceptos que ya mencionamos: las causas y los motivos. Así, la actividad de apertura se dirigió a la enseñanza de los conceptos de causas y motivos y, la manera en qué éstos influyen en la toma de decisiones de los personajes que aparecen en cada fragmento de las películas. Cada uno se proyectó en el salón de clases; donde previamente de manera individual se repartió la actividad a realizar, que consistió en la identificación de ciertos elementos y la revisión de sus respuestas se planeó para actividad final o de cierre.

3.3. Aplicación y revisión del ciclo

Contexto del IEMS

El segundo ciclo se llevó a cabo en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), Plantel Iztapalapa IV. Cabe advertir que en la planeación de esta segunda etapa didáctica se retomaron los conflictos de guerra y las decisiones de los personajes históricos usados en la primera aplicación. Aunque en esta ocasión se decidió enfocar la enseñanza de las decisiones en fragmentos visuales de ficción, con el objetivo de que los estudiantes se familiarizaran e identificaran estas decisiones en cualquier entorno.

Antes de comenzar a explicar la aplicación, es importante realizar un breve análisis del contexto en el que surgió la Institución donde se realizó esta práctica. El IEMS, Plantel Iztapalapa IV tomó como base la experiencia educativa de la Preparatoria Iztapalapa 1 y su propuesta educativa que surgió desde una perspectiva diferente. En efecto, algunas organizaciones sociales de la Alcaldía Iztapalapa, en 1995, ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de Mujeres y establecieron de manera provisional una escuela preparatoria para atender las necesidades educativas de los jóvenes de la zona. El compromiso de un grupo de

profesores hizo posible que la escuela comenzara a funcionar bajo los esquemas que poseían acorde a su formación y en algunos casos a su experiencia docente (Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2018)

Ahora bien, en agosto del 2001, los 16 Planteles del Instituto iniciaron los cursos de la primera generación con base en el Plan de estudios y principios rectores de la propuesta educativa de la Preparatoria Iztapalapa 1. Aunque, en general, el proyecto educativo planteó su interés en los estudiantes y en la experiencia educativa del aula, así como su evaluación que en la práctica se olvidan de la realidad social de los estudiantes. Por lo tanto, se insiste en que la educación debería ayudar a la transformación social. El proyecto colocó en un lugar central al estudiante; sin embargo, brinda una importancia mayor al docente que será el guía en la construcción del conocimiento, pues éste atenderá de cerca su formación académica disipando todo obstáculo que impida su preparación. En suma, el objetivo general del proyecto educativo del IEMS insiste en rebasar el límite del aula y llevar la enseñanza más allá involucrando al alumno en el mundo en el que vive.

En este sentido, el Plan de estudios de la asignatura de Historia tiene como meta la formación integral de los alumnos a partir de la intervención de distintas disciplinas que hace necesaria la participación del docente. La orientación se sustenta, en efecto, en nuevas formas de concebir y hacer Historia, abordándola desde el presente a fin de que el estudiante pueda encontrar y establecer vínculos con el pasado. Bajo esta perspectiva hará que el alumno rompa con la idea lineal de la Historia con base en la fórmula presente-pasado-presente, para facilitar que los estudiantes puedan reconocerse como sujetos históricos. La peculiaridad de enseñanza es que en cada curso del programa de Historia sea permeado por una perspectiva global; es decir, la Historia de México y la Universal se fusionaran para explicar y

comprender procesos comunes; evitando anular las particularidades históricas de cada país o región, buscando la complementación explicativa. En este sentido, la exigencia es enseñar procesos históricos que confronten lo ‘global’ con lo ‘local’ y viceversa. (Programas de estudio. Humanidades, 2005).

En suma, el alumno deberá ser capaz de interpretar los procesos históricos desde el presente a partir de su vida cotidiana, a fin de que obtenga una conciencia histórica y una actitud crítica. Por consiguiente, el papel del docente será determinante pues la forma en la cual analicé y reconstruya la Historia, influirá en la conversión del alumno en un aprendiz de historiador y para lograrlo la propuesta insiste en recuperar las huellas de la Historia en distintos ámbitos tales como: la biblioteca, la escuela, la hemeroteca, museos, mercados, la casa, la colonia, el barrio y la ciudad. La intención es encontrar las marcas de la Historia en los álbumes fotográficos y recuerdos familiares; así haremos una Historia Viva que está en todas partes, no sólo en los libros.

Aplicación del ciclo didáctico

La aplicación de este segundo Ciclo se llevó a cabo el 28 de octubre del 2018, en una sesión de cien minutos dentro del grupo 313 del IEMS Plantel Iztapalapa IV; se comenzó preguntando a los estudiantes acerca de los conceptos: motivos, causas, moral y ética, Los primeros motivos y causas como parte de las categorías de la Historia; los segundos como elementos sustanciales que intervienen cuando los seres humanos toman decisiones y servirían como base en el momento de observar cada video.

Las actividades de este ciclo consistieron en llenar un cuadro a partir de la visualización de los tres fragmentos de películas, buscando identificar las razones que llevaron a los personajes a tomar decisiones, tomando como base los motivos y causas. Las

preguntas para la realización de los esquemas fueron las siguientes: ¿cuáles son los personajes involucrados; ¿cuál es el escenario del conflicto?; ¿cuál es la situación de los personajes dentro del conflicto; ¿qué llevó a los personajes a tomar esa decisión?; ¿cuál crees que fue la importancia de las decisiones que los personajes tomaron?

En el primer vídeo se mostró el momento en que los personajes de la película “El Señor de los Anillos. Las Dos Torres” se encuentran intentando convencer a los árboles o Ents, los cuales se han considerado ajenos a todos los conflictos que han ocurrido en su mundo, argumentando que ellos han sobrevivido a lo largo de diferentes eras. Así que los Hobbits se indignan diciéndoles que ellos tienen a sus amigos luchando y ven como necesario involucrarse y pelear por ellos. Aunque para terminar de persuadirlos son llevados a un lugar devastado por sus enemigos, con la intención de que el líder de los Ents pueda darse cuenta de la magnitud del problema, quedando impactado al mirar que varios de sus amigos habían muerto; decidiéndose a intervenir en el conflicto.

En este fragmento hay momentos decisivos donde los personajes tienen que tomar alguna postura dentro del conflicto y lo hacen pensando en sus amigos, en sus familias y en su mundo. Como se muestra a continuación, algunos estudiantes lograron identificar el papel de cada personaje durante la guerra y que, los “Hobbits”, “querían pelear por sus amigos.” y, por tanto, se vieron en “la necesidad de buscar aliados para enfrentar la guerra”. También recuperan la postura otros personajes “los Ents” que “no querían seguir peleando” y; por consiguiente, “no irían a la guerra con ellos”. Sus respuestas permiten observar que los personajes en este fragmento están decidiendo con elementos de tipo personal, los cuales si se compararán con acontecimientos históricos se podría advertir que la mayoría de las personas que deciden ser parte de un conflicto bélico, en muchas ocasiones lo realizaron

movidos por cuestiones personales (pelear por su nación, defender a su familia) amén de los que fueron reclutados de manera obligatoria.

El segundo video que se analizó fue el de “Star wars”, que aborda la problemática de un universo en guerra en el que se busca la colonización de nuevos territorios, lo cual provoca la invasión de un espacio habitado por unos personajes de ideología y creencias pacifistas. En este escenario aparecen los Jedis que se encargan de defender las injusticias ocurridas en el universo; la disyuntiva surge cuando la población no desea ser defendida y decide expulsar a los Jedis de su aldea, pero éstos sienten la responsabilidad de ayudarlos.

De igual forma que en la actividad anterior, los estudiantes identificaron a los personajes involucrados, pero llamó la atención que sólo hablaran de actores que se encontraban en una posición de desventaja (los aldeanos, los jedis) sin considerar a los colonizadores, mostrando empatía hacia los actores que sufren adversidades perdiendo de vista a todos los implicados en un conflicto. El escenario del conflicto tuvo resultados similares, pues identificaron a este como “una aldea” o “un planeta”. La situación de los personajes la vinculan refiriéndose solo aquellos que están en desventaja en la invasión y, sobre todo, al hecho de que son pacifistas “no quieren una guerra a pesar de que los enemigos iban a destruirla”. Finalmente, no “dejarían que los aldeanos se murieran” y desean “vencer a los colonizadores a pesar de que el jefe de la aldea no quiere porque es pacifista”.

A la pregunta relativa de qué llevo a los personajes a tomar decisiones, los alumnos opinaron que aldeanos y jedis decidieron luchar contra los colonizadores “porque los colonos no querían morir”, o para “que no muriera nadie”, incluso que “preferían morir ellos a que mataran a su gente, y por defender sus principios”. La importancia de sus decisiones fue precisamente para que “no muriera nadie” y “evitar la destrucción de la aldea”, además que

los aldeanos y jedís fueron capaces de “defender sus principios, y pelear por su gente” y que se vuelve relevante tomar decisiones por “la importancia de defender sus creencias y para ayudar a los involucrados”.

El último video, el cual aborda algunos de los acontecimientos ocurridos en el conflicto estudiantil en México de 1968, se puede observar que Ana María (el personaje principal) decide ser parte del movimiento al observar el asesinato de varios jóvenes y darse cuenta de que su papá está involucrado, recibiendo órdenes directas del presidente y también su madre se ve involucrada guardando silencio, aunque la protagonista decide dejar de callar.

En esta actividad los alumnos refirieron a varios de los personajes que aparecen en el fragmento incluyendo al gobierno. Este ejercicio tuvo una diferencia con los anteriores, ya que en la identificación del escenario del conflicto algunos lograron hacerlo, por ejemplo, al mencionar que este acontecimiento ocurrió cuando el gobierno decidió llevar a cabo “El ataque a las universidades públicas” o que “Se están matando a los estudiantes, porque se piensa que, son drogadictos, y no son nada”, “Que los estudiantes quieren que se cumplan lo que piensan” y por eso lucharon.

Otros sólo identificaron el escenario del conflicto como ocurrió en los fragmentos anteriores, por ejemplo, lugares o escenarios aparecidos en el video: “casa de Ana María, “escuela”, “donde están los pintores”, “Tlatelolco. Esto nos lleva a concluir la existencia de cierta confusión en la comprensión del contexto que no es sólo el espacio donde se desarrollan los acontecimientos sino las circunstancias que obliga a los personajes a tomar decisiones como situaciones políticas, sociales, económicas y hasta morales.

Nuevamente lograron referir la situación de los personajes en el conflicto, mencionando que estos “No deseaban que la situación continuara” que deseaban “Defender

la violación de sus derechos” y que “Como estudiantes querían defender sus derechos, pero el gobierno no les hacía caso y continuaban reprimiéndolos”. Además, notaron que “El padre de Ana no intentó evitar que mataran a los alumnos” y que “pretendían pelear para algo bueno”. Cabe señalar que un estudiante escribió que los jóvenes vivían: “Una situación como de guerra del gobierno contra sus estudiantes” es interesante que estos son elementos del contexto que no refirió en su respuesta anterior.

Con relación a los motivos que pudieron llevar a los personajes a tomar decisiones se aludió que uno de estos fue que “Ana María no quería que siguiera pasando esa situación” y “Que estaban violando los derechos de los estudiantes”. También que los estudiantes actuaron porque “El gobierno no les hacía caso y decidieron poner carteles, folletos, etc.”. Y que era importante, “Alzar la voz y decir lo que realmente ocurría”, así como “Poder defender sus derechos como estudiantes” son otras de las respuestas que los estudiantes escribieron en esta parte del ejercicio. Finalmente, sobre las repercusiones o importancia de las decisiones tomadas, estos mencionaron que fueron “Buenas, porque apoyaron a los estudiantes” y que también al “no quedarse callados, defendieron sus derechos”.

Agregaremos que para la evaluación de las Actividades (1, 2 y 3), se realizó una Rúbrica donde asignamos a cada una de las preguntas los valores: competente, emergente, básico; estos valores fueron retomados de los instrumentos utilizados para evaluar el pensamiento histórico de los alumnos de la Universidad de (Standford History Education Group, 2018), la cual mostraremos para nuestro análisis de revisión en el siguiente apartado.

Revisión del ciclo didáctico

Ahora bien, la revisión de este segundo ciclo se realizó con base en un comparativo de nuestra narración de cada uno de los tres pasos (actividades de fragmentos de videos), y a partir de

la rúbrica del ciclo analizaremos el desempeño general del grupo en cada una de las actividades. La rúbrica fue elaborada con base en las preguntas de los esquemas, buscando establecer si los niveles de ejecución son competente, emergente o básico⁹. En lo que atañe a la primera pregunta, si bien los personajes que aparecen en los videos son ficticios, se quiso indagar quiénes son para ellos, y qué elementos toman en cuenta para la toma de decisiones.

En el caso de las respuestas pudimos observar que, para los estudiantes, los personajes que consideraron fueron únicamente los que estaban realizando acciones positivas y los que no lo hacían no fueron mencionados. Así pues, podemos encontrar cierta relación cuando los estudiantes analizan un suceso histórico, sobre todo con los personajes que, dentro de la enseñanza oficial o tradicional, pues ellos llegan a considerarlos como los únicos que han participado en determinado acontecimiento; por ejemplo, Miguel Hidalgo que muchas veces lo consideran como el único que hizo posible el inicio de la Independencia; sin embargo, se vuelve necesario explicarles que en este proceso se involucraron más personajes.

El escenario del conflicto resultó poco entendible, debido a que no se consideró poder explicar a detalle qué significaba el contexto o escenario dentro de la Historia. Para el caso de estos escenarios ficticios, los contextos existían, aunque los estudiantes, como vimos, se quedaron únicamente con el lugar o espacio físico donde ocurrieron los conflictos. Con relación a la intervención de los personajes el objetivo a evaluar estuvo relacionado de manera específica a la intervención de éstos en el conflicto conectándolo con las dos últimas

⁹ Las rúbricas utilizadas para la evaluación de las actividades de este trabajo se elaboraron sin aplicar números a los niveles de ejecución; por considerar, de modo personal, que la evaluación resulta ser en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las partes más complicadas y evaluar o asignar un número al aprendizaje de los estudiantes nunca nos dará un resultado real de lo que el estudiante ha aprendido. Por eso se decidió únicamente poner, en cada uno de los niveles, ciertos elementos que puedan ser significativos sobre lo que se pretende que los estudiantes aprendan.

preguntas, qué y por qué decidieron y cuáles serían los alcances o consecuencias de las decisiones.

Rúbrica para evaluación del ciclo 2.

RÚBRICA DE ACTIVIDADES			
	COMPETENTE	EMERGENTE	BÁSICO
Identifica a todos los personajes involucrados en el conflicto	Identifica: A todos los personajes involucrados en el conflicto (los que él alumno puede considerar “buenos” o “malos”)	Identifica: Sólo a los personajes que para el alumno podrían ser considerados como “buenos” Sólo a los personajes que para el alumno podrían ser considerados como “malos”	Identifica: No identifica a ningún personaje.
Explica el escenario del conflicto en fragmentos de películas.	Identifica: La existencia de un conflicto en los videos. Explica posibles causas que pudieron provocar el conflicto.	Identifica: Solo la existencia de un conflicto sin explicar las posibles causas.	No identifica algún conflicto.
Situación de los personajes dentro del conflicto	Identifica y explica: Que los personajes se encuentran en una posición donde tienen que tomar la decisión de involucrarse o no en la guerra.	Identifica El conflicto de manera aislada sin la intervención de los personajes.	No identifica la intervención e influencia de los personajes en el conflicto.
¿Cuáles fueron los motivos o motivaciones de su decisión?	Identifica y explica: Las posibles causas que pudieron llevar a decidir a los personajes entrar al conflicto. Las posibles causas que pudieron llevar a decidir a los personajes a NO entrar al conflicto.	Identifica y explica: Solo algunos motivos de la toma de decisiones	No explica ninguna de las causas que hace que los personajes decidan o no involucrarse en el conflicto.

¿Cuál crees que podría ser la importancia de la decisión que tomaron?	<p>Explica:</p> <p>Las consecuencias de las decisiones tomadas por los personajes.</p> <p>Por ejemplo, como consecuencia podría considerarse que esa decisión llevo a la muerte de algunos de los personajes.</p>	<p>Explica</p> <p>Algunas consecuencias tomadas por los personajes.</p>	<p>No explica ninguna posible consecuencia de la toma de decisión de los personajes.</p>

De modo general, en la primera actividad del “Señor de los anillos”, se utilizaron las cinco preguntas para la evaluación, como se indica en la tabla, la mayoría de los estudiantes resultaron ser competentes con un 57%, a pesar de que no lograron identificar el “escenario del conflicto”; además, se puede observar que el porcentaje entre emergente y básico similar. Por último, cabe mencionar que una sola alumna resulto ser competente.

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	TOTAL	%
COMPETENTE	3	5	4	2	1	2	17	57%
EMERGENTE	2			1	3	0	6	20%
BÁSICO	0	0	1	2	1	3	7	23%
							30	100%

Tabla 4. Actividad "El señor de los anillos"

En la actividad 2, del video de “Star Wars” se puede observar en la tabla el aprovechamiento de los estudiantes, pues al igual que los resultados anteriores, hay una

mayoría que son emergentes que corresponden al 40%; sin embargo, existió una diferencia para los emergentes, ya que éstos resultaron ser el 33% en comparación con el 27% que equivalen a los estudiantes cuyas respuestas fueron básicas. Así pues, al igual que nuestra evaluación anterior estos resultados globales demuestran que el análisis de los pasos anteriores descritos muestra que, aunque pudiéramos pensar que por 1 o 2 respuestas no del todo atinadas (como es la identificación del escenario del conflicto); a pesar de ello, el aprovechamiento de los estudiantes sigue siendo favorable.

	1 Estudiante	2 Estudiante	3 Estudiante	4 Estudiante	5 Estudiante	6 Estudiante	TOTAL	%
COMPETENTE	3	3	1	3	2	0	12	40%
EMERGENTE	2	2	2	1		3	10	33%
BÁSICO			2	1	3	2	8	27%
							30	100%

Tabla 5. Actividad "Star wars"

La siguiente tabla muestra los resultados de la actividad del video “Verano del 68”, aunque en el análisis de la actividad anterior pudimos observar una diferencia en la identificación del “escenario del conflicto”, lo cual hizo pensar en un primer momento que el producto final podría ser otro, quizás un mayor número de estudiantes competentes; sin

embargo, el 43% resulto serlo, el 27% fue emergente y hubo un 30% de respuestas básicas, es decir, aunque la diferencia no es tan amplia hay más estudiantes en el nivel básico.

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	TOTAL	%
COMPETENTE	1	3	4	2	1	2	13	43%
EMERGENTE	3	2		1	2		8	27%
BÁSICO	1		1	2	2	3	9	30%
							30	100%

Tabla 6. Actividad "Verano del 68"

Finalmente, realizamos la evaluación de los objetivos de nuestro trabajo: la identificación y enseñanza a los estudiantes de los factores morales en los acontecimientos históricos, así que tomamos en cuenta tres de las preguntas de las actividades: ¿cuál es la situación de los personajes dentro del conflicto?, ¿qué llevó a los personajes a tomar esa decisión?, ¿cuál crees que fue la importancia de las decisiones que los personajes tomaron? Ahora bien, en la evaluación de cada uno de los fragmentos se pudo observar que los estudiantes sí lograron identificar el papel de los personajes en el conflicto; las decisiones que tomaron y, sobre todo, las consecuencias o repercusiones que tuvieron. Por ejemplo, como se muestra en la siguiente Tabla, el 46% resultó ser competente, aunque existió diferencia entre los estudiantes emergentes y básicos; los primeros siendo 32% y un 21% de estudiantes cuyas respuestas fueron básicas.

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	TOTAL	%
COMPETENTE	5	7	7	4	2	1	26	46%
EMERGENTE	3	2	2	4	4	3	18	32%
BÁSICO	1			2	4	5	12	21%
							56	100%

Tabla 7. Evaluación general

Sin embargo, podemos mencionar que en este ciclo los estudiantes argumentaron las decisiones de tipo moral, es decir, porque piensan en los demás, en su pueblo, en sus familiares, en sus amigos y que éstas finalmente tienen repercusiones sean correctas o incorrectas, pero lo hacen respondiendo al momento o contexto histórico que están viviendo.

Por último, y como parte de la evaluación del ciclo, se consideró escribir acerca de los puntos débiles que a la luz de la revisión de esta aplicación se pudieron identificar. Primero, que los estudiantes logran identificar a los personajes en los videos lo cual hace que, aunque sean personajes ficticios ellos puedan darse cuenta de la importancia de estos lo cual resulta de utilidad para el análisis histórico, ya que logran entender que como seres humanos se toman decisiones y la manera de cómo han repercutido dentro de la historia.

Con respecto a la pregunta del “escenario del conflicto”, se advirtió que no resultó claro, pues lo que analizaron fue el “escenario” directo donde se llevaron a cabo las escenas

de las películas y no en el “contexto” de los sucesos, lo cual se puede solucionar dando más tiempo a la explicación de los conceptos que se abordaran en las actividades. Un tercer punto es que al pedir identificar las razones de la toma de decisiones de personajes sí lograron hacerlo, incluso tomaron en cuenta elementos morales al hacer mención de que actuaron por su familia, por sus amigos.

Otra cuestión por señalar es la planeación de tiempos para la aplicación, además de algunos desacuerdos con el profesor titular del grupo, en el que ya estaba considerado llevar a cabo el ejercicio en el aula. Por lo cual tuvimos que hacer un cambio del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo y reducir a una sesión de práctica en el IEMS No. 4 Iztapalapa. Con relación a la planeación para este segundo ciclo, como ya se señaló, pensamos en retomar cuestiones del primero; por ejemplo, conflictos donde existe violencia y explicar la importancia y los factores que se toman en cuenta para la toma de decisiones en un acontecimiento donde existe conflicto. Sin duda, los videos ayudaron a que los estudiantes pudieran ver otra cara de la guerra, aunque a diferencia del primer ciclo podemos ver a personajes que son afectados por las decisiones de líderes políticos, es decir, el conflicto ya se está llevando a cabo. Esto les ayudó a sentirse más familiarizados, quizás la elección de los videos pudo seleccionarse en situaciones históricas reales y no de ficción.

CAPÍTULO IV. LAS CATEGORÍAS DE LA HISTORIA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS DECISIONES MORALES. TERCERA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La segunda intervención corroboró la importancia de la enseñanza de las categorías de la historia como un elemento sustancial para el análisis de los hechos históricos. Por ejemplo, el sujeto histórico que es el protagonista y el encargado de tomar decisiones, así como el contexto histórico en el cual están inmersos los conflictos bélicos. En este sentido, en el caso de la tercera intervención que es el centro de este capítulo continuaremos con el análisis de la enseñanza de la historia siguiendo la premisa impuesta por las categorías arriba señaladas advirtiendo que una novedad didáctica usada en los grupos de estudiantes en los cuales se implementó la práctica docente es la incorporación del manejo de fuentes históricas primarias. En efecto, se recurrió a estas como una herramienta de análisis a fin de ampliar el conocimiento de la guerra, así como los conflictos que de ella se derivan y, claro está, las implicaciones morales. Así pues, en este capítulo se describe y analiza las particularidades de la aplicación en el aula de manera detallada advirtiendo en la práctica sus logros y limitaciones.

4.1. Elaboración de la idea y plan general

Ahora bien, la aplicación de esta intervención se llevó a cabo en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel No. 1 Gabino Barreda de la UNAM, recuperando elementos de la primera y segunda, aunque ahora se centró en el análisis de fuentes históricas directas como la herramienta didáctica principal que significó un cambio sustancial con las dos anteriores. En estricto sentido, se otorgó mayor importancia a la enseñanza de datos factuales a fin de que los estudiantes entendieran mejor el contexto de los conflictos históricos. Por

consiguiente, en la planeación de este ciclo didáctico existió una explicación amplia de las fuentes directas y el uso de ellas en la historia.

Cabe recordar que el análisis de algunos conceptos relevantes que forman parte de las categorías de la Historia resultó importante en ambas fases, por ejemplo: el sujeto histórico como protagonista de la historia; asimismo, el contexto como el lugar y el espacio en el que suceden los acontecimientos y; por último, los motivos y causas que son relevantes en la toma de decisiones de estos sujetos. En la segunda intervención identificamos que era necesario poder explicar cada una de estas categorías, por lo que se incorporó a esta secuencia de aplicación.

Ahora bien, en esta intervención se incorporó en la misma dirección otro concepto más: Historia/historia con el propósito de mostrar a los estudiantes un enfoque histórico que incluyera a todos los seres humanos y no sólo a los que se muestran en una enseñanza tradicional como los importantes. Con relación al contexto histórico se agregó una división de los contextos político, económico, social y moral.

Contexto de aplicación de la intervención

La implementación didáctica de este ciclo fue posible gracias al apoyo de la maestra Tere Arvizu, profesora de la Preparatoria 1, que nos permitió desarrollar la práctica en dos grupos de estudiantes y donde realizamos la sesión de observación correspondiente. La primera de ellas se hizo el 20 de febrero de 2019, y la aplicación del ciclo en dos grupos de segundo año (quinto año). La siguiente se realizó en el grupo 554, integrado por 11 estudiantes en febrero de 2019; en el segundo grupo, se ejecutó en el grupo 555 que era amplio, y contó con 51 estudiantes y se efectuó a finales de febrero y principios de marzo de ese año. En ambos

grupos existió un serio contraste en el número de estudiantes; sin embargo, como veremos más adelante, esto influye en la enseñanza, el aprendizaje y resultados.

Como parte del contexto del lugar en el cual se realizó la aplicación de este ciclo, cabe señalar que la ENP No. 1 “Gabino Barreda” se localiza en la avenida de la Noria, en la Alcaldía Xochimilco y exige a los alumnos en el examen de ingreso obtener el número de 103 aciertos que la coloca por encima de los Planteles ENP 2 “Erasmus C. Quinto” y ENP 9 “Pedro de Alba”; lo cual influye en el perfil de los estudiantes de esta escuela.¹⁰ Como vimos, en ambos grupos la diferencia en el número de estudiantes resultó evidente, aunque tenían una afinidad en la edad promedio de 17 y 18 años. El primer grupo se caracterizó por ser participativo y la asistencia no fue uniforme, ya que algunos estudiantes no llegaron a todas las sesiones porque el horario se empalmaba con otras asignaturas.

Plan de estudios de la asignatura Historia de México II

Ahora bien, el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria que se aprobó en 1996 se mantuvo vigente a lo largo de veinte años hasta que fue objeto de una reforma curricular que se concretó en el 2016, a fin de adaptar a este nivel de enseñanza a las nuevas necesidades pedagógicas del presente. Se buscó apoyar el rendimiento escolar de los alumnos incorporando a la enseñanza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como cambiar las concepciones y prácticas de evaluación de los aprendizajes. El planteamiento exigió impulsar una amplia actualización y profesionalización de los docentes

¹⁰ Consideramos relevante esto ya que, por ser un Plantel de los nueve, con los que cuenta el bachillerato UNAM que más aciertos exige para obtener un lugar en éste. Lo que nos hace considerar que los estudiantes que ingresan a este Plantel tienen que prepararse al salir de la Secundaria e incluso puede ser un factor para que éstos, al menos cuenten con diversos datos factuales que es lo que más se pide en este tipo de pruebas de ingreso al Nivel Medio Superior.

de Iniciación Universitaria y del bachillerato de la ENP para transformar la cultura docente, fortalecer el trabajo académico colegiado y promover la evaluación de la docencia. (Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018, pág. 16). Sin duda, el cambio en los planes de estudio en el bachillerato universitario buscó atender los retos actuales de los jóvenes del siglo XXI, sin romper con la tradición de la enseñanza de la ENP, pues se conservaron los rasgos que durante 147 años han constituido las fortalezas de la Escuela Nacional Preparatoria. (Preparatoria, Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018, pág. 16)

En este escenario, el programa de la asignatura de Historia tiene como objetivos analizar la Historia de México, a partir del estudio de los procesos que dan cuenta del desarrollo del Estado Nacional a través de la diversidad social y cultural. Subraya las prácticas y proyectos económicos, así como el impacto que desde la realidad presente ejerce su relación con el mundo. En suma, la intención es que a través de los dos programas de Historia Universal y de México el estudiante comprenda dichos procesos y los evalúe asumiendo una posición sólida y comprometida frente a su entorno inmediato. En este sentido, se privilegia la problematización sobre la cronología y el estudio de los procesos sobre los hechos aislados. El programa se encuentra dividido en cuatro unidades organizadas en ejes temáticos que pueden ser abordados por el docente en el orden que considere más adecuado, sin menoscabo de las intenciones formativas y de la perspectiva integral que pretende subordinar la organización cronológica tradicional al establecimiento de contenidos problematizados y en secuencia. (Programa de estudios actualizado 2016-2017. Historia de México II, pág. 2)

Cabe señalar que la intención es vincular las dos asignaturas, así que la estructura y los contenidos del programa de Historia Mundial Contemporánea contemplan el proceso

histórico nacional en relación con el contexto internacional. (Programa de estudios actualizado 2016-2017. Historia de México II, pág. 2).

Con relación a los criterios de evaluación, esta actividad docente se contempla como un proceso integral y formativo que impone un análisis reflexivo para establecer sus aciertos y errores que permitan realizar rectificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación diagnóstica será la base para establecer los cambios obtenidos en la adquisición y construcción de nuevos conocimientos; así como la evaluación formativa y sumativa. Impone realizar también autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, que exigen al docente pensar en instrumentos de evaluación más allá de las pruebas objetivas o de respuesta única y de selección múltiple. Por ejemplo: escalas estimativas, listas de cotejo, rúbricas, portafolios, trabajos y tareas, exámenes parciales, presentación de tema, participación en clase; las cuales servirán de evidencias para la evaluación final.

Con base en una revisión de los programas vigentes de Historia, se puede decir que rompen por completo con la visión cronológica y tradicional de los contenidos históricos, pues la división en ejes temáticos permite tratar cualquier acontecimiento desde cualquier perspectiva. Lo anterior, hace factible que el estudiante realice un acercamiento presente-pasado a fin de abandonar la historia tradicional basada en los acontecimientos; suscitando una historia más viva que ofrezca elementos a nuestros jóvenes para vivir las realidades presentes. Las modificaciones curriculares de los programas, sin duda, son innovadoras pues ayudan a dar nuevas luces de cómo seguir enseñando la Historia y, sobre todo, afirmar que ella es fundamental y demanda establecer qué elementos del pasado son esenciales para la comprensión del presente y exige buscar nuevas formas de enseñanza en los contenidos históricos (Rosas Rivero, 2004, pág. 65).

El reto para los docentes representa un desafío debido a que primero tendrán que acudir a los contenidos, desde nuevas perspectivas para enseñarles esta nueva orientación; segundo, tendrán que considerar la enseñanza tradicional con la cual llegan los alumnos al bachillerato, siendo ésta cronológica arraigada en su memoria. En suma, demanda encontrar nuevas formas de mirar la Historia y en ambas direcciones: -alumno-docente-; sin la necesidad de hacer modificaciones en nuestro *Sistema educativo* con propuestas externas, ajenas a la realidad y diversidad de nuestro país.

4.2. Aplicación y revisión del ciclo

Enseñanza de las categorías de la Historia

En la elaboración de la Secuencia didáctica de esta tercera práctica docente, se aprovecharon los temas escolares del programa que el grupo revisaba; los cuales fueron los siguientes: “Los movimientos indígenas y campesinos en su lucha por la tierra y el reconocimiento”. En este sentido, se utilizó el enfoque del programa de la ENP de enseñar una historia desde una problemática presente, así que se retomó de los dos ciclos anteriores el enseñar conceptos fundamentales de la Didáctica de la Historia: historia/ Historia, sujeto y contextos históricos.

Como primer objetivo de la secuencia y para otorgarle un tiempo adecuado a las categorías de la Historia, se decidió con base en los conceptos de historia/Historia y sujeto histórico una “historia más humana”, es decir, poder conocer sí el alumno relaciona la inclusión de todos los seres humanos -en particular a los indígenas y campesinos- como actores históricos bajo la premisa pasado-presente-futuro. Por consiguiente, se incorporaron a la clase los conceptos de: indígena, campesino y lucha por la tierra y el reconocimiento. En un segundo momento, y una vez trabajado esto, se pasó a la identificación de las decisiones morales, pues una vez explicado que los sujetos históricos son seres humanos; consideramos

que sería sencillo para los estudiantes, reflexionar que un personaje como Emiliano Zapata o Pancho Villa podrían sentir emociones como venganza o temor.

Síntesis de la secuencia didáctica del ciclo 3.

CICLO 3	Fechas de aplicación:	Grupo 554: 21, 22, 28 de febrero del 2019. Grupo 555: 22, 27 de febrero y 6 de marzo del 2019.
	Descripción	Objetivo
Actividad de Apertura	Los estudiantes realizarán el llenado de la actividad 1 con sus propias ideas de los conceptos de: Historia/historia, sujeto histórico, contexto, indígena, campesino, lucha	Identificar si los estudiantes se reconocen como seres históricos para enseñarles que como seres humanos e históricos tomamos decisiones. Para identificar qué decisiones han tomado algunas personas dentro de algunos acontecimientos, así como las motivaciones-causas y consecuencias de éstas.
Actividad de Desarrollo	Explicación a los estudiantes sobre los factores que influyen en la toma de decisiones	Enseñar que cuando los seres humanos deciden lo hacen tomando en cuenta los motivos (cuestiones morales y éticas) y las causas (contextos) y que al actuar existen consecuencias.
Historia desde una problemática presente		
Los estudiantes realizan la lectura de 3 noticias en las que intervienen indígenas y campesinos. Responden preguntas acerca de los factores que influyeron en la toma de sus decisiones		Mostrar a los estudiantes que indígenas y campesinos como sujetos históricos toman decisiones y que forman parte de nuestro presente a pesar de que se encuentran en lucha día a día por reconocimiento y sus tierras.
Lectura de 2 fuentes históricas		Grupo 554. Enseñar a los estudiantes cómo analizar en una fuente histórica escrita diferentes “contextos”
		Grupo 555 Enseñar a los estudiantes cómo analizar en una fuente histórica visual diferentes “contextos”
Actividades de Cierre	Lectura de 2 fuentes históricas escritas	Que cada alumno logre realizar la identificación de diversos contextos: político, social, económico y moral en las fuentes históricas.

El objetivo del primer ejercicio consistió en conocer, de forma preliminar, los conceptos del alumno que se cotejarían después con la explicación breve de los conceptos del docente, con la intención de que complementaran sus ideas en el cuadro que se muestra abajo de la actividad.

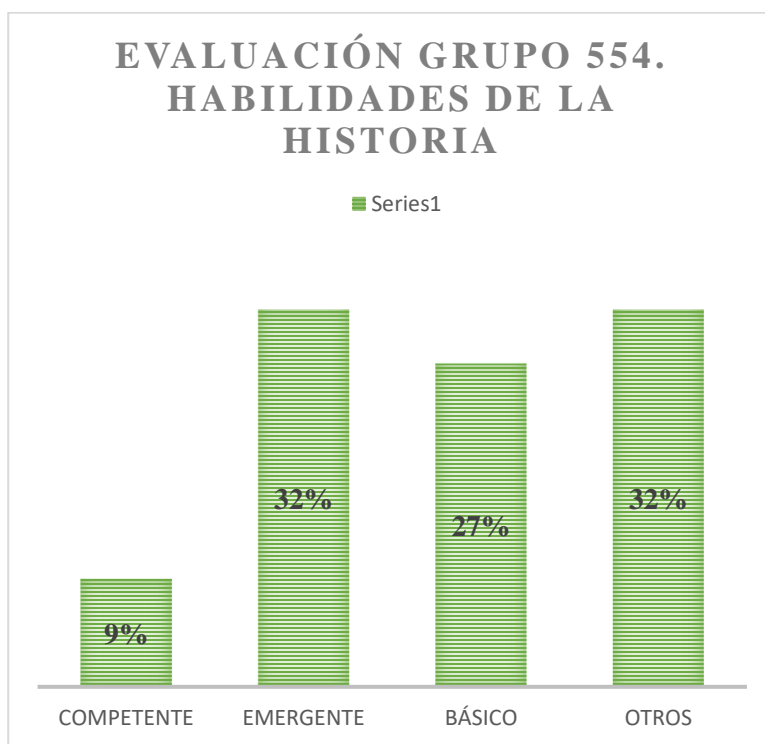
Actividad de conceptos

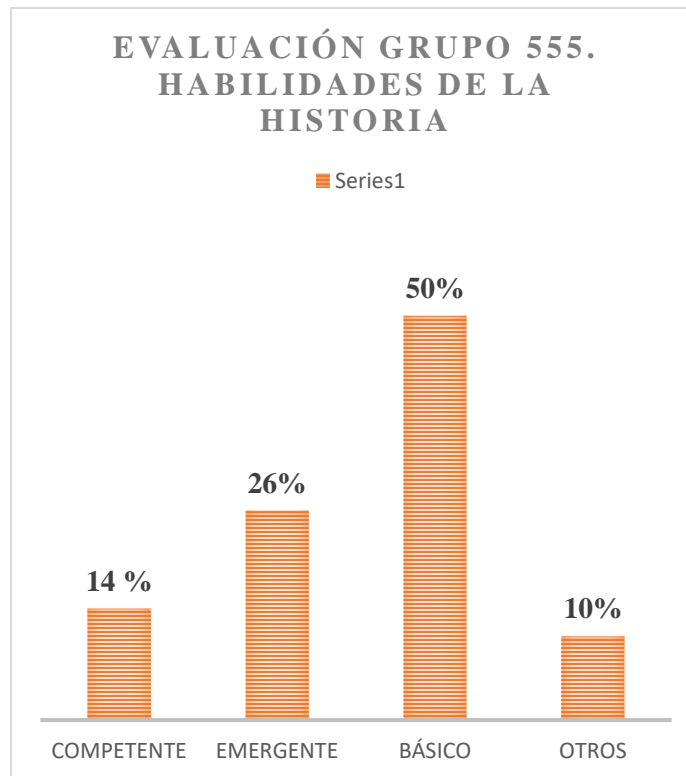
CONCEPTO	MI CONCEPTO	¿QUÉ CAMBIO EN MI CONCEPTO?
historia		
Historia		
Sujeto histórico		
Contexto		

Con base en el análisis de este ejercicio en ambos grupos y de acuerdo con el porcentaje de las tablas que se muestran a continuación, se puede deducir que los cambios de orientación en el programa de estudio de la ENP y, en particular, en el de Historia del primer año (que prescindió de unidades de aprendizaje relacionadas con estos conceptos); dieron lugar a la falta de elementos esenciales del conocimiento histórico. Cabe señalar que realizamos estas Tablas con la recolección de cada uno de los ejercicios, aunque no todos los estudiantes entregaron su actividad resuelta. A pesar de ello, se puede advertir como resultado el desconocimiento de estos conceptos, así como la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos básicos de la disciplina histórica.

En el caso del Grupo 554, como se muestra en la gráfica, la mayoría con un 32 % fueron emergentes: un 27 % fue básico y sólo un 9% fue competente; se observa que el porcentaje entre emergente y básico por una cantidad mínima resultaron ser similares, y el

nivel de estudiantes competentes que quedó es inferior. Por otro lado, los resultados del Grupo 555, mostraron una gran diferencia que el anterior grupo, aunque un 50 % de los estudiantes se quedó en el nivel básico; 26 % fue emergente y un 14 % competente. Como podemos observar, existió una diferencia entre los resultados de ambos grupos, a partir de ellos pudimos analizar si los conocimientos de los estudiantes sobre estos conceptos influyeron en la realización de las actividades posteriores. En el apartado siguiente, analizaremos cada uno de estos conceptos, a través de la división de las respuestas de los estudiantes agrupándolas de acuerdo con los elementos de coincidencia.





Historia/historia

Con relación a la idea que los estudiantes tienen de la Historia/historia, éstos identificaron diversas cuestiones. En concreto, que está formada por acontecimientos de trascendencia. El primer grupo, confirmó esta idea de la Historia al argumentar que la conforman: “acontecimientos escritos que hicieron un cambio en lo que hoy conocemos, y que trascienden a lo largo del tiempo”. De igual manera, otros estudiantes indicaron que son “hechos históricos de los que se tienen registro e inicia junto con la escritura” o que son “sucesos, acontecimientos que serán recordados por la importancia que tuvieron”.

El segundo grupo, identificó a la Historia como una materia más de la escuela “que enseña los acontecimientos del hombre”. Otros refirieron “a la historia como una materia que enseña sobre la historia de México o el mundo”. El tercer grupo, logró relacionar el concepto como una “ciencia que estudia la trascendencia de los sucesos pasados”. El tono se mantiene

en las respuestas de los alumnos que insistieron en señalar que la Historia es la “ciencia que estudia los pasos de la humanidad a lo largo del tiempo”, “ciencia que estudia el desarrollo de la humanidad a través de los años”. El cuarto grupo, incluso la conceptualiza como la maestra de vida “ciencia que estudia y analiza la historia para intentar mejorarla”, “son sucesos del pasado que debemos aprender para no repetir los errores”, “materia de estudio que permite a los hombres saber sus errores”. En suma, los estudiantes manifestaron tener una idea de la Historia, pues la identificaron como una ciencia que estudia los acontecimientos y puede ayudar a los hombres a no cometer los mismos errores. Observaremos también cómo esto repercutió en las siguientes categorías.

Por lo que se refiere al concepto de “Historia”, los alumnos no lograron identificar los elementos esenciales de éste; en especial, lo referente a la intervención de los seres humanos, pues el argumento que prevaleció fue identificar a la “Historia” como un relato o narración que puede tener personajes ficticios, “es un relato que narra algo que pasó con personajes reales o ficticios”. Además, existió la vinculación con un género literario “se refiere a un cuento literario”; “es una narración literaria”; “concepto literario que cuenta aventuras”; como un relato oral que incluso se transmite de generación en generación “relato que cuentan las personas a otras” y; por último, como una historia de carácter ficticio, “Cuentos o relatos que no están comprobados”.

Sujeto histórico

Por otra parte, al cuestionar acerca del concepto de sujeto histórico éste resultó más familiar a los estudiantes debido a que la mayoría coincidió en sus respuestas, pues existió una identificación como los protagonistas de la historia. Aunque solo los vincularon con aquellos que hicieron algo importante para su tiempo, lo que los hizo merecedores de pertenecer a una

“gran Historia”. Sin embargo, el objetivo en este ejercicio era poder observar, conocer si ellos lograban relacionarse y mirarse como sujetos históricos o como parte de la historia.

Indígena y campesino

El interés de conocer y mostrar el significado de estos dos conceptos consistía en saber si el estudiante veía a indígenas y campesinos como sujetos históricos. Después de analizar sus respuestas, pudimos observar que relacionaron las ideas de sujeto histórico y buscaron aplicar los argumentos de este concepto a los indígenas y campesinos; incluso les preguntamos si veían a estos seres humanos como sujetos históricos, la mayoría respondió que no lo eran.

Por consiguiente, los estudiantes consideraron a indígenas alejados tanto de su presente y su pasado; concretamente, al mencionar que éstos son las personas que vivieron antes de la conquista española. Además, pudimos notar este alejamiento de los estudiantes con estos sujetos históricos, pues lo mencionaron incluso de manera directa; escribiendo que son personas que están alejadas de la civilización y que, por lo tanto, hablan una lengua distinta a nosotros los que vivimos en la ciudad.

Otros estudiantes señalaron que éstos son grupos de personas caracterizados por conservar sus tradiciones, lengua, cultura y viven en alguna región alejada de la ciudad en condiciones de pobreza e incluso tienen características físicas únicas.¹¹ Por último, la mayoría de los estudiantes coincidió en que los campesinos son personas que trabajan la tierra y viven en el campo y algunos son propietarios.

¹¹ Las respuestas nos hicieron pensar en: ¿si las personas que vivimos en la ciudad no contamos con nuestras propias formas de vivir o cultura? O incluso, como algunos mencionan que viven en situación de pobreza: ¿en verdad esta condición es sólo característica de indígenas y campesinos? También llama nuestra atención que, en este punto, sólo identifican indígenas en México, y no en otros lugares del mundo.

Contextos en la historia

Con este concepto, contextos en la historia, los estudiantes presentaron ciertos conocimientos, logrando identificar a éste como el lugar donde se desarrollan los acontecimientos. En la revisión de sus respuestas escritas y presenciales notamos que los estudiantes pudieron comprender la importancia del tiempo y el espacio; así como la existencia de diversos “contextos”, en los cuales los sujetos históricos realizan acciones. De igual forma, entender que ellos mismos viven diferentes “contextos” que los hacen tomar decisiones en su vida cotidiana.

Historia desde una problemática presente

Como parte de la práctica didáctica en el aula se aplicó una actividad en la que el estudiante identificó y relacionó la problemática presente de indígenas y campesinos y, sobre todo, un análisis que nos permita identificar las causas o motivaciones dentro de sus contextos que los han llevado a tomar decisiones. Con base en la explicación en clase de los conceptos de causas y motivos, decidimos mostrar que los indígenas y campesinos son sujetos históricos, y resultó importante comprender la situación actual en la que viven. En este sentido, abordamos el tema desde las problemáticas del presente; secundando así la orientación del programa de estudio de Historia. Bajo esta perspectiva, se mostraron tres noticias; en dos de ellas, los personajes principales decidieron dejar el lugar donde vivían por diversas circunstancias; y en la otra, se muestra la toma de decisiones del personaje de ésta por la defensa del territorio en el que vivían junto a los miembros de su comunidad. Igualmente, leyeron en clase cada una de las noticias para responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cambios piensas que ocurren para que estos sujetos históricos decidieran dejar su lugar de origen (Noticia 1 y 3)?

2. En la noticia 2, ¿qué factores consideras que influyeron para que Samir Flores decidiera emprender una lucha?
3. Escribe cuáles fueron, en las tres noticias, las consecuencias de las decisiones que cada uno de los sujetos históricos tomaron.

Noticia 1. Yalitza Aparicio y Doctor, víctimas de discriminación

La primera noticia es una entrevista a Yalitza Aparicio, en la que relata cuáles fueron las razones que la llevaron a participar en el rodaje de la película “Roma”. Ella señaló que nunca pensó en acudir a la audición; sin embargo, lo hizo y al ser elegida contó con el apoyo incondicional de su familia e incluso cuando tuvo que venir a la Ciudad de México a más pruebas y, finalmente, a la grabación de la película. La otra versión es la noticia de Hermenegildo López, quien vino a estudiar a la UNAM y logró doctorarse; aunque sufrió un acto de discriminación cuando en el metro de la Ciudad de México, estaba hablando con su madre en mixteco y un hombre los molestó, exigiendo que dejaran de hablar de esa manera porque no les entendía.

Con respecto a las respuestas de las preguntas de esta actividad, en el caso de la toma de decisiones, los estudiantes respondieron de diversas maneras. Por ejemplo, algunos advirtieron que cada personaje decidió dejar el lugar donde nació y vivió toda su vida, debido a la búsqueda de mejores oportunidades como consecuencia de las condiciones precarias en que se encontraban e incluso para buscar ser reconocidos. En el caso de la noticia de la actriz, los estudiantes señalaron que Yalitza Aparicio decidió salir de su comunidad por curiosidad; sin esperar el cambio que daría su vida aun por ganar popularidad o dar a conocer sus orígenes indígenas y, que su comunidad pudiera sentirse orgullosa de ella. Asimismo, en la noticia

tres; ellos notan que el Doctor decidió irse de su lugar de origen, buscando posibilidades de estudio que dentro de su comunidad no habría podido encontrar.

Noticia 2. Asesinato de Samir Flores

La pregunta dos, relacionada al asesinato de un líder por la defensa de sus tierras y otros campesinos despojados a raíz de la construcción de una termoeléctrica. Los estudiantes consideraron la noticia de mayor trascendencia que las otras dos, en particular por las consecuencias. En particular, señalaron que Samir Flores decidió emprender la lucha porque él y la población tenían derecho a defender lo que les pertenece. “Lucharon por sus tierras y hacer valer sus derechos”; otra de las respuestas fue que pelearon por proteger sus derechos: “Tenían derecho de pertenencia de las tierras de su pueblo y defender el ecosistema”, porque estaba sufriendo injusticias.

Asimismo, “La destrucción y que las tierras se desaprovecharan porque perderían su cultura, trabajo honrado, costumbres y otras cuestiones”, “Por la lucha de sus tierras, ya que se les está despojando de ellas y no se están respetando sus derechos humanos, porque la sociedad los ve como inferiores por “Discriminación de su raza, tal vez, él luchaba por sus tierras que nadie debería arrebatarse, pero de alguna manera la sociedad cree que los indígenas son inferiores” “Samir Flores luchaba por el derecho de la tierra que les pertenecía a los campesinos y se les hizo fácil matarlo por ser indígena”. Otro de sus argumentos es que consideran que la construcción de la termoeléctrica quizás no era una idea tan mala para la población, aunque sólo en un inicio. “Al principio podría sonar bien la idea de una termoeléctrica que les serviría como fuente de energía y les “beneficiaría”.

Otro de los argumentos identificados es que el Gobierno estuvo implicado en el asesinato de Samir. “Quizás Samir sabía cosas o los contras de esto y por eso decidió defender el territorio;

además, el gobierno suele mandar a matar a alguien cuando tiene información y, por lo tanto, para ellos es una amenaza”, “ Samir, vio que el gobierno o la empresa que construiría la termoeléctrica dañaría su entorno, sin dejar ningún beneficio para la población”; también que éstos decidieron por costumbres o tradiciones “Por fuertes sentimientos de apego hacia la tierra y ganas de que sea justa la situación y ellos no se vean afectados” ; “Por sus costumbres y tradiciones que le impulsan a defender a su pueblo, ya que más allá de sus carencias no les deben quitar lo poco que tienen”.

Consecuencias de las tres noticias

Por un lado, el análisis de las preguntas relacionadas con las consecuencias que tuvieron las decisiones tomadas en las tres noticias; sin duda, los estudiantes consideraron que sus decisiones cambiaron por completo sus vidas. En la noticia del asesinato de Samir, aunque perciben que no para bien, ya que fue asesinado, consideran que su lucha será recordada e incluso puede continuar “La adaptación a una sociedad quizás más moderna, lo cual tampoco debería ser del todo correcto, pero debido al contexto en el que se han desarrollado a lo largo de los años, sólo se les ha dejado esa opción.

“Absolutamente todas sus decisiones cambiaron su vida, lamentablemente para algunos no fue lo mejor”. En las noticias 1 y 3, cambiaron los contextos de estas personas y se vio reflejada una lucha por reconocimiento; mientras que en la noticia 2, la consecuencia fue la peor: la muerte por la lucha de sus tierras, “Los 3 tomaron buenas decisiones, se les está reconociendo; y en la noticia 2, aunque lo hayan asesinado, él dio voz a su pueblo e inicio una lucha que seguramente más de dos van a seguir”, “Que la gente ya se da cuenta que no importa la lengua que hablen o de qué lugar vengan, aun así, el respeto debe perdurar”, “Yalitza obtuvo reconocimiento para ella y su comunidad, Samir lamentablemente fue

asesinado pero su lucha ganó ruido”. En la última noticia, él fue discriminado, pero hizo conciencia sobre el poco conocimiento y tolerancia hacia las comunidades indígenas”.

Por otro lado, algunos estudiantes perciben que los efectos de sus decisiones en los tres casos tuvieron como consecuencia, hechos que afectaron de manera negativa su vida. “Las consecuencias de buenas decisiones fueron malas, pues los tres personajes fueron discriminados por algo que la gente común no entiende, pues toda persona con educación y respeto se le enseña que todos con defectos, virtudes y ganas de superarse tienen derecho a ser respetados”. “Fueron consecuencias negativas, ya que en todas ocurrieron actos de violencia, cuando lo único que querían era superarse a sí mismos”, “Dos de ellos fueron juzgados y discriminados por lo que hicieron al no ser personas, por así decirlo, “normales” o merecedoras de un reconocimiento y el otro, fue asesinado al ser alguien de una minoría rebelándose”, “En todas las noticias hubo como consecuencia algún tipo de agresión, desde malos comentarios, críticas, malos tratos, discriminación, y hasta asesinatos” , “En las noticias 1 y 3 el resultado fue benéfico, ya que lograron el objetivo de ser reconocidos nacional e internacionalmente; mientras que, la noticia 2 lamentablemente terminó mal, supongo que fue por la oposición que mostró ante las autoridades, ya que esto podría parecer un delito” .“Hubo discriminación, críticas y en una de ellas hasta la muerte por el hecho de ser indígenas”.

En definitiva, las consecuencias de las tres noticias también tuvieron como resultados que, los tres sujetos históricos lograran sentirse orgullosos de su cultura y darla a conocer; aunque algunos mencionan que no por siempre de manera momentánea, pues son comunidades que seguirán luchando por ser reconocidas. “Mostraron sus raíces étnicas con mucho orgullo, combinando el conocimiento empírico rural con lo aprendido en las urbes”,

“Unir su cultura indígena a lo urbano para preservarla, demostrar diferentes talentos, erradicar la discriminación, evitar que se modifique su lugar de origen”. Otras consecuencias fueron radicales, “Un cambio completo en su estilo de vida, “Yalitza decidió trascender a pesar de todas las críticas, Samir tuvo que pagar con su vida y el Doctor se volvió alguien importante sin considerar que fuera indígena”, “En cada caso se une el hecho de luchar por su existencia. No por ser indígena se deben limitar los sueños de sus vidas. Y aunque se hace notar su presencia, parece ser, que es momentánea. Los indígenas tratan de hacerse reconocer por otros medios porque son iguales que nosotros”.

4.4 Enseñanza y análisis de una fuente histórica

Testimonios de los zapatistas

En esta etapa de la secuencia didáctica, se realizaron dos actividades aplicadas en ambos grupos, a fin de enseñar a los estudiantes el procedimiento para el análisis de un documento histórico. La primera actividad, se hizo con el grupo 555, y en un principio se optó por elegir una fuente oral, es decir, testimonios extraídos del documental “Los últimos zapatistas”. Antes de la proyección de los videos, realizamos la entrega de una hoja para su llenado (Figura 1.) con cada uno de los testimonios, y hablamos del contexto general;¹² esto fue de utilidad para el llenado de varios de los contextos. Se hizo énfasis en el contexto moral para que estuvieran atentos al diálogo de los personajes, en particular cuándo se hablaba de sus intenciones y motivos para sumarse a las filas del ejército de Zapata. El único problema en

¹² Al preguntar a los estudiantes sobre el contexto revolucionario notamos cierto desconocimiento de este, y pensamos en que no era por desconocer sino por temor a participar, incluso al preguntarles sobre Francisco Villa; dicha situación sucedió con ambos grupos.

el video fue el audio de los testimonios de los viejos zapatistas, los cuales no resultaron claros;¹³ así que la actividad se cambió por una fuente escrita en el grupo 504.¹⁴

Figura 1. Actividad de identificación de contextos

CONTEXTO SOCIAL	CONTEXTO POLÍTICO
CONTEXTO ECONÓMICO	CONTEXTO MORAL

Identificación de elementos de contextos: grupo 55

¹³ Los personajes de este documental se caracterizan por haber vivido la Revolución Mexicana. Por lo tanto, son personas mayores y, en ocasiones, no es entendible lo que están narrando.

¹⁴ Cabe señalar que en el día de la aplicación de esta actividad con el grupo 555 y, por ser la última hora de su horario de clases, muchos estudiantes no finalizaron el llenado del cuadro. Por lo tanto, llegamos al acuerdo de su entrega en la próxima sesión. Sin embargo, no pudimos acudir y, en la última, pocos llevaron la actividad; quedando de entregarla a su maestra, con lo anterior, el resultado fue que sólo recuperamos 15 hojas de este ejercicio.

Tras la lectura y revisión de las hojas de actividad recuperadas del grupo 555, en esta primera actividad cuya finalidad era que los estudiantes aprendieran a analizar los diferentes contextos de las fuentes históricas. Todos lograron identificar el contexto social, político y económico, y para esto fue importante la explicación preliminar porque pudieron observar que estos tres contextos se encontraban relacionados con la lucha revolucionaria, en un contexto específico del estado de Morelos. Con relación al contexto moral, el primer testimonio menciona que decidió ser parte del ejército zapatista porque vivían con miedo, temían ser llevados por la leva, decían: “de que nos lleve el Gobierno a fuerza, ¡vámonos con Zapata!”. Un porcentaje de respuestas refirieron que decidieron ir con Zapata porque: “Preferían quedarse con el ejército de su zona”, “Decide irse porque le temían al ejército federal”, “Por el temor de irse con el gobierno federal, preferían irse con alguien que conocían”, “Por el temor al gobierno y su continua estrategia de desaparición se prefería unirse a alguien conocido, Zapata” Otras argumentan e infieren cuestiones, por ejemplo: Iván pudo advertir que en una guerra no importa el bando que elijas, por ser un conflicto armado, tienes la posibilidad de morir en la batalla; sin embargo, considera importante hacerlo por defender tus ideales que en este caso era por dejar cierta seguridad a su descendencia.

En el segundo testimonio, se nos dice que él no fue por voluntad, sino que se lo robó Zapata, cuando estaba cuidando el ganado con otros amigos y se encontraban bañándose, jugando a pelear, pues este se acercó y les dijo: eso quiero yo, gente que sea de pleito, y que, si por medio de las ideas de su compadre Otilio Montaña pudieran ganar la guerra, todo sería para los que vienen, para las futuras generaciones. Así que les pidió que lo acompañaran a luchar por una causa justa. Los estudiantes identificaron en este testimonio cuestiones, decidieron ir con Zapata: “Para dejarle tierras y agua a las nuevas generaciones” “Por la causa

justa y sus ideales para dejarle las consecuencias a sus hijos o nietos”, “Para dejarle tierras y agua a las nuevas generaciones”, “Se buscaba gente que tuviera energía y que deseara luchar por la tierra, por las generaciones futuras. Deseaban ayudar a sus nietos”. “Pensar en las futuras generaciones, en la tierra que les dejaría a sus familiares”, “Por ideales de un pueblo en común, la lucha de lo que al pueblo se le quitó y que el pueblo quería de vuelta”.

En el tercer testimonio, se nos menciona que en ese momento vino la llamada leva y se llevaban a los adolescentes para el norte, pero a los muy viejos al destierro, a Quintana Roo, al sur del país; con la finalidad de que ya no volvieran. Debido a esto, “Preferían unirse al ejército zapatista en vez de que los desaparecieran”, “Es un general que se une al ejército zapatista, las personas no tenían opción ya que se los llevaban a la fuerza”, “El señor del tercer testimonio fue igual que el del primero ya que prefirió entrar al ejército de Zapata que al del gobierno”.

En el cuarto testimonio, el personaje nos dice que su mamá llorando, los envió a él y a su hermano (de sólo 13 años) al ejército de Zapata porque ya venía el gobierno y que si se los llevaban ya no los volvería a ver, por eso así lo prefirió; pues en ese tiempo las mamás se quedaban llorando por no saber más de sus hijos. En este punto, los estudiantes refirieron lo siguiente: “su madre lo obliga a él y a su hermano a unirse al ejército”, “La madre de él lo envía al ejército zapatista para que tuviera una oportunidad de volver a verlos a él y a su hermano”, “Los mando su mamá, ya que no quería que se fueran con el gobierno y se fueron más por el ideal de Zapata”.

El quinto testimonio, sólo menciona que había sido mensajero del Señor Zapata, actividad que se hacía por las noches y le daban su caballo, él llevaba cada uno de los

mensajes de ida y vuelta; los estudiantes alcanzaron a percibir que a este personaje “Lo obligaron a ser mensajero en las noches”.

En este último testimonio, nos menciona que le llegó la noticia de que a su papá lo habían fusilado, él se sintió triste por la muerte de su padre, al principio no sabía qué hacer, pero decidió darse de alta en el ejército, si lo mataban no le importaba; él iba a morir defendiéndose. Los estudiantes argumentaron que las razones que lo llevaron a ingresar al ejército zapatista, se debió a que “Su papá fue fusilado por los Federales”, “Entra porque el ejército federal a su padre [...]”, “Porque su papá fue fusilado por los federales”, “Este hombre se enteró de que su padre había sido fusilado por los federales y mejor se une a los zapatistas por miedo y justicia a su padre”, “Su papá fue fusilado y se metió por venganza”, “Tenía miedo, pero a la vez un sentimiento de venganza que le obligó a ir con Zapata”, “En este testimonio se entera que su padre es fusilado por el ejército federal y en ese momento decide unirse a Zapata”, “Fusilan a su papá el ejército federal y decide irse con Zapata” , “Decide unirse por temor a que se le ocurriera lo mismo que a su padre”. De acuerdo con lo escrito por los estudiantes, infieren que este personaje entró al ejército zapatista por cuestiones personales a partir de que se entera que fusilan a su padre; y teme que le suceda lo mismo, sobre todo por un sentimiento de venganza.

De modo específico, para la identificación del contexto moral, que es la parte medular de nuestro trabajo, elaboramos una tabla de elementos generales a partir de las respuestas de los estudiantes, la cual se muestra a continuación. Como ya referimos en el análisis anterior, estas categorías están en cada una de las respuestas de los estudiantes.

Actividad. Enseñar a identificar contextos morales. Testimonios de los últimos zapatistas.
¿Qué factores de tipo moral influyeron en los personajes para decidir ingresar al Ejército Zapatista?

Elementos					
Miedo	Justicia	Miedo y temor	Presión y obligación	Convicción personal	Indecisión y venganza ¹⁵
Testimonio 1. Vivían con miedo de ser llevados por la leva.	Testimonio 2. Luchar por una causa justa para dejarles algo a sus descendientes.	Testimonio 3 Temor de ser llevados por la leva y no regresar a su lugar de origen.	Testimonio 4 Su madre los obligó a ingresar al Ejército, para tener la esperanza de volverlos a ver.	Testimonio 5. Fue mensajero de Zapata	Testimonio 6 Al enterarse que el Gobierno Federal fusiló a su padre, primero no sabe qué hacer y al sentirse perdido ingresa al Ejército Zapatista.

Identificación de elementos de contextos: Grupo 554

La enseñanza de contextos en el grupo 554, consistió en la lectura y análisis de una carta que Villa envió a Zapata. Con la intención de utilizarla para el acercamiento de los estudiantes con una fuente directa, y enseñar a analizarla desde su contexto histórico. Para esto fue importante realizar un breve acercamiento a la Revolución Mexicana. Se exploró rápidamente cuáles eran los conocimientos con que contaban en este tema. Si bien conocían algunos rasgos de este periodo histórico, no eran suficientes; así que explicamos *grosso modo*, los personajes involucrados y objetivos en cada bando. Esto funcionó en la lectura de la carta para ubicar la circunstancia de vida y, sobre todo, entender los objetivos de Villa, Zapata y Carranza.

¹⁵ Aunque no menciona de manera directa que, *por vengar a su padre*, incluimos esta categoría por ser uno de los argumentos que los estudiantes lograron inferir al ver este testimonio, y fue una constante en sus respuestas.

La carta describe el interés de Villa por tener en Zapata un aliado, así narra las circunstancias que él y su ejército han pasado en el norte del país, aunque se toma el tiempo para señalar a Carranza de ser un “vende patrias” y al gobierno de Estados Unidos de armar su ejército. En suma, invita a Zapata a cerrar filas y defender juntos el territorio mexicano.

Asimismo, procedimos a la lectura y repartimos la actividad de contexto para su llenado, dando las coordenadas que vivió la Revolución en esta etapa en la que aparecen otros personajes como Venustiano Carranza y el avance de las tropas de Villa a la ciudad de México. En cuanto el contexto social, los estudiantes identificaron que la población se encontraba viviendo un momento de conflicto, una guerra, la lucha de los indígenas por sus tierras e incluso, mencionaron el contexto internacional: la Primera Guerra Mundial, que desató una crisis social generalizada provocada por el propio contexto. Con relación a esto los estudiantes refirieron que: “Se vivía una guerra. La Revolución Mexicana una crisis económica guía a una crisis social”, “La guerra de la Revolución Mexicana, la situación de injusticia con las tierras, cómo repercutieron en los mexicanos. En general, crisis en todo sentido”, “Una guerra, la Revolución mexicana, el inicio de la Primera Guerra Mundial y la lucha de los indígenas por sus tierras”, “guerra llamada revolución, crisis social”.

En el contexto político, identificaron varios elementos como la intervención de Estados Unidos, se volvió el principal enemigo por ayudar al ejército carrancista que también consideran un traidor. En este punto, señalaron lo siguiente: intervención de Estados Unidos: “Estados Unidos se vuelve el enemigo principal, “Estados Unidos apoya a Carranza con gente armada para que él pudiera vencer esta guerra, pero se ve atacado por Villa, debido a su firmeza y demostrar que no era ningún “gallina” por decirlo de algún modo, logrando

vencer a Carranza”, “Estados Unidos apoya a Carranza”, “Carranza forma una alianza con Estados Unidos” “intervención de Estados Unidos a la revolución”.

El contexto económico fue vinculado por los estudiantes con elementos monetarios identificados en el texto, y al igual que en el contexto social; destacaron la crisis a raíz de los años de guerra vividos en territorio mexicano al referir que: “Hay una crisis al tener una guerra tan larga que requiere muchos fondos monetarios y llega un punto en el que el dinero no es una fuente viable”, “Estados Unidos busca un tratado con Carranza para controlar la Bahía de Magdalena, también quiere controlar las vías ferroviarias y zonas petrolíferas”.

En el análisis del contexto moral de igual manera se elaboró una tabla que englobará todas las respuestas de los estudiantes, advirtiendo las diversas razones por las que pensaron que Villa decidió escribir y enviar la carta, y realizar una tajante declaración de guerra al gobierno estadounidense.

Actividad. Identificando contextos morales. Carta de Villa a Zapata.				
¿Qué factores de tipo moral influyeron para que Villa decidiera “declarar” la guerra a EU en su carta a Zapata				
Elementos				
Incomodidad y molestia	Deslealtad	Hostilidad	Apego	Compromiso y deber personal
Porque el enemigo contó con el apoyo indebido y descarado del gobierno americano.	Se sintió traicionado por Carranza al recibir ayuda del gobierno estadounidense.	Al identificar a su verdadero “enemigo” Estados Unidos.	Sentía un fuerte Nacionalismo por evitar que la patria sea vendida y, por tanto, esperaba el apoyo de Zapata.	Por considerarse el jefe del Ejército.

4.5. Los estudiantes y el análisis de contextos

En esta etapa se aplicó la misma fuente histórica a los dos grupos, que es un extracto de un discurso de Rubén Jaramillo donde se muestra su sentir con respecto a la lucha revolucionaria.

Ahora bien, el objetivo consistió en que los estudiantes trabajaran los contextos en un documento histórico y extraer las características, que pudieran ser de ayuda para argumentar e inferir qué elementos morales contribuyeron en la toma de decisiones del personaje del texto. Anticipadamente, se planteó el contexto general haciendo referencias a la época revolucionaria, que venía indicado en el documento de 1918 cuando la guerra comenzaba a decaer y los líderes revolucionarios; así como la población comenzaba a sentir el cansancio y las consecuencias del conflicto. En la revisión de las respuestas pudimos notar una gran diferencia entre los dos grupos, sobre todo en la identificación de elementos de los cuatro contextos.¹⁶

Por ejemplo, en el grupo 554 refirió como respuestas (cortas y breves) el contexto social de la época revolucionaria, señalando que éste ocurrió en el Estado de Morelos, insistiendo en una crisis tras varios años de lucha; sin perder la esperanza de que vendría algún cambio si seguían combatiendo. Aunque un argumento más elaborado fue el siguiente: “crisis en la sociedad por el tiempo que lleva la guerra, haciendo perder la paciencia”, “El

¹⁶ Como vimos, existe una gran diferencia en el número de integrantes de cada grupo, en este punto, se pudo inferir que esto se debió al momento de enseñar el procedimiento de identificación de elementos de los contextos en ambos grupos. Por un lado, nos pareció que los testimonios como fuente visual ayudaron a ampliar sus conocimientos del contexto revolucionario y, sobre todo, coincidió en que ambas fuentes remitían al Estado de Morelos; lo cual ayudó para escribir y argumentar. Por otro lado, consideramos que con el grupo 554 no sucedió esto, ya que sus respuestas en este ejercicio fueron concisas y concretas; y sus integrantes se vieron influidos por las características del contexto específico de la carta de Villa a Zapata que, como vimos, en algunas respuestas tomaron de base esta Segunda actividad.

pueblo cansado por la lucha siente una leve esperanza de recuperar sus tierras, pero tienen la sensación de que la lucha armada no ha terminado”. También resultó interesante que hicieron uso de elementos de la carta de Villa a Zapata para construir sus respuestas: “La guerra de revolución mexicana, el cómo comenzaba a verse la decadencia, y a vivirse por todo ciudadano. Viendo como el poder de Carranza y ciertos aliados le daban armas a Estados Unidos”.

Por su parte, en el grupo 555 se pudo advertir que la explicación previa del contexto general de la revolución mexicana ayudó [...], así como la decadencia del movimiento que trajo el desánimo de los ejércitos y la población. Pues los estudiantes lograron extraer elementos del discurso de Rubén Jaramillo para construir sus respuestas. Tal es el caso de: “La revolución va en decadencia y muchos de los revolucionarios no tienen firmes los ideales, pues menciona una “actitud poco reflexiva” haciendo referencia a que muchos de alguna manera “luchan por luchar”. El mismo pueblo ya estaba harto de la guerra, cosa que no beneficiaba al Ejército Zapatista”, “El pueblo está a punto de tirar la toalla, pues sienten que el gobierno, o sea el enemigo, es cada vez más fuerte y van a ganar ellos, por lo tanto, dice: “nos vamos a diseminar los unos a los otros con el fin de reservar nuestras vidas para mejores tiempos” la revolución va en marcada decadencia”, “Defiende al pueblo y piensa que haciéndole daño puede que los enemigos vayan ganando poder. Esto deriva en la crisis social”, “Un ambiente de hostilidad, además de una sociedad sentida de la recién acabada Revolución”, “A pesar de la marcada decadencia de ninguna forma se entrega al pueblo a los oponentes, la resistencia es fuerte sin importar las condiciones en las que estaban”, “Existe hostilidad entre los estratos sociales, la desigualdad es notoria. Los ricos se hacen más ricos, mientras que los pobres encuentran más carencias. Está en duda la eficacia del movimiento

pues está decayendo.”, “El contexto es de la posrevolución, aún hay ánimos de hacer la lucha social de forma armada, sin embargo, el texto parece escribirse en un punto en el que esta lucha ha perdido el rumbo, los jefes, las personas unidas a este movimiento están fragmentadas y comienza a actuar contra el pueblo, provocando el inicio de la decadencia, de la opinión popular”, “Las personas que se enteran de la Revolución ven que este movimiento bélico no surte el efecto esperado y se genera tensión y decepción por sus expectativas de cambio, que sólo fue una guerra sin más”, “El pueblo estaba pasando por un momento difícil porque Zapata en algún momento iba a entregarse e iba a repartir todas las tierras”, “La sociedad tomó una pausa en cuanto a la lucha en armas, debido a que esto no beneficiaba en nada a la propia sociedad, claro, no se puede generalizar ya que la revolución no se propició en todos los estados. Se sabía que no sólo se estaba fracturando la sociedad, ya que todos los guerrilleros pertenecían a la misma, sino que también se evadían ciertas leyes”, “Se encuentran en un momento de tensión debido a que muchas personas tienen distintas ideas lo cual desencadena que muchas personas dejen de unirse a la revolución y buscan retener sus tierras como lo dice Rubén Jaramillo, él cual habla de defender sus tierras y derechos”.

Se pudo notar que los estudiantes comenzaron a identificar cuestiones del contexto moral, al señalar que Jaramillo buscaba brindar esperanza a su pueblo: “Se vive un momento de tensión, en el "cual las personas, los revolucionarios, empiezan a tener diferencias en sus ideales, esto lleva a que muchas personas se dejen de sumar a la causa revolucionaria, ya que esto va en decadencia, como dice Rubén Jaramillo. El discurso intenta dar una esperanza a las personas para que no se rindan en la lucha por sus derechos y por sus tierras”.

“Había cierta tensión y decepción de los habitantes porque la revolución no había sido lo que ellos esperaban y no sabían cuanto más duraría. Por otra parte, había un poco de esperanza porque confiaban en que se juntarían de nuevo”. “En el texto se siente una persona que habla con firmeza y que está alerta porque no sabe si la lucha volverá a suceder”, “Se encuentra en el punto terminal de la revolución, en un momento de decadencia y pérdida de esperanza”.

Con respecto al contexto político, en sus respuestas cortas, los estudiantes del grupo 554 señalaron que la lucha armada aún no terminaba y volvieron a usar elementos de la carta de Villa a Zapata: “Él observa las dificultades que había tenido el ejército zapatista y de Villa contra el ejército enemigo, concientizan y alzan la voz de los mexicanos, la famosa reserva moral”, “Remarca en su discurso la Intervención de Estados Unidos en una guerra que nada le concernía”. Y algunos puntos extraídos de la lectura, “Zapata era el único jefe que lucharía por las tierras, y si otro llegaba las vendería, al igual que otros le ponían obstáculos” “Reconoce al general Zapata como alguien cansado por la guerra y reconoce sus principios de justicia”.

Los argumentos del grupo 555 consistieron en describir, a partir de la lectura, lo que estaban viviendo la sociedad y el gobierno: “El país pasa por un momento muy inestable a los problemas que desata la revolución lo que crea muchos cambios y con algunas dudas de lo que pueda pasar con el gobierno junto con la sociedad”, “No se obtuvo nada con el movimiento, la población continua en las mismas condiciones. Además, existía inestabilidad política por un gobierno que no se encontraba en óptimas condiciones para ejercer el poder”, “El pueblo se unía por una causa, se unían a la voluntad de una persona que los representará más que ninguno, en este caso el general Zapata”, “Alianza entre el gobierno mexicano y el americano “a base de fuertes compromisos con los norteamericanos y los plutócratas

nacionales”. Sin Zapata el movimiento se viene abajo”, “El país estaba dividido políticamente y los revolucionarios cuando Zapata ya no estaba no supieron como dirigirse y necesitaban a alguien quien los dirigiera porque después de 10 años estaban muy desordenadas las cosas en el país”, “Políticamente se sigue buscando una liberación social. Una justicia por estas tierras y pedir un mejor trato en cuanto a política”, “No había una muy buena estabilidad ya que durante y después de la guerra los ideales seguían siendo opuestos y no había como tal un buen líder”, “Compromisos con los norteamericanos y los plutócratas nacionales, que se fortalecían juntando a personas con sueldo para combatir a los buenos revolucionarios”.

El Grupo 554 identificó elementos del contexto económico, únicamente a través de la crisis y pérdida de tierras; aunque el grupo 555, relacionó este contexto con esta pérdida de territorios de los campesinos que trajo en su contexto específico una crisis que se relacionó con los años de lucha. “La sociedad era desterrada de sus propiedades, pero especialmente campesinos e indígenas, quienes se veían obligados a trabajar en sus propias tierras, lo cual (en mi opinión) eran explotados injustamente”, “La decadencia del movimiento pone en duda los ideales de la revolución, la escasez pone en desventaja a los revolucionarios. Es la pobreza un factor notorio en los estados que participaron en el movimiento, no sólo es hambre de justicia, también de pan. “Hay un gran daño en la economía de los lugares donde hubo enfrentamientos. Se vio afectado el capital económico de la producción de alimentos para obtención de la comida. Hubo hambrunas y pérdidas de empleos”, “La economía queda hecha un desastre, pues casi todos los recursos de ambos fueron dirigidos a la lucha, “No hay estabilidad económica, ya que el pueblo estuvo al pendiente de la revolución, de la lucha por sus tierras y por sus vidas”, “Con la lucha revolucionaria la situación económica era la de

cualquier otro periodo después de una larga guerra: había escasez de alimentos, mano de obra, la situación de los campesinos no mejoró mucho y, por lo tanto, algunos seguían luchando”, “Hay una crisis económica por parte de los estados mayormente involucrados en la revolución; sin embargo, esto también afecta al resto del país debido a que muchas de las exportaciones del centro del país no eran enviadas”, “El país estaba muy mal económicamente por la crisis que se vivía, por las guerras y todos los problemas por los que se veía envuelto; y todos los recursos gastados en el conflicto, afectaron económicamente al país”, “Países en crisis debido a la guerra, escases de comida, perdida de entrada de dinero debido al despojo de tierra a campesinos en el sector de la agricultura y ganadería”.

Asimismo, como sucedió en los otros contextos sus argumentos refirieron elementos de la lectura: “Los plutócratas nacionales se fortalecieron reclutando personas a sueldo a cambio de combatir a los revolucionarios. La gente ha luchado con sus propios recursos y abdicar en un momento crítico de (de decadencia) sería un gran golpe, pues las personas quedarían sin recursos (sin tierras) enriqueciendo a aquellos con poder”, “Eran la revolución, México se vio afectado económicamente, porque la mayoría que participaron con Zapata eran campesinos, y por haberse ido a luchar perdieron el mantenimiento de las tierras”.

Sumado a esto, hubo algunas respuestas que señalan el contexto específico empleando la explicación de que este movimiento focalizado en algunas regiones apuntando lo siguiente: “Durante la revolución, la economía no fue detenida, ya que la mayor parte de la economía se encontraba en el centro de México y la revolución se llevó a cabo en el norte y sur del país, aunque afectada en estas zonas no fue detenida”, “A pesar de que no se paralizó completamente la economía era inestable, la mayoría de la población seguía en la pobreza, el reparto de tierras no aplica como tal a todos (si se “devolvieron” tierras, pero no a todos

los prometidos)”, “Este contexto se vería verdaderamente marcado por los lugares específicos en donde se suscitó más esta lucha, como lo son los estados del norte y o mayormente el estado de Morelos; lugares en donde se vería debatido el paso de toda la Revolución con lo que habría escases económica, tal vez por falta de recursos o incluso de gente. Después de la guerra siempre hay problemas económicos”.

En el contexto moral, los estudiantes de ambos grupos lograron identificar cuestiones de índole personal, que llevaron a Rubén Jaramillo a decidir continuar o desistir de la lucha. Sin embargo, y como lo hemos visto y analizado en las anteriores actividades, el grupo 555 argumentó respuestas que el otro grupo no logró; y lo hicieron tomando elementos de los textos e infiriendo el pensamiento de los personajes involucrados.

Las respuestas fueron divididas y agrupadas en categorías,¹⁷ que se muestran en la siguiente Tabla y se explica de qué manera son utilizadas en el texto.

Tabla de ejes para el análisis del texto “Discurso Rubén Jaramillo”.

Actividad. Identificar contextos morales en el discurso de Rubén Jaramillo.				
¿Qué factores de tipo moral influyeron para que Rubén Jaramillo decidiera continuar o detener su lucha?				
Persistencia	Desconfianza	Solidaridad y compañerismo	Justicia y bien social	Fe y esperanza
Aunque la lucha estaba en decadencia, él los invita a seguir, y menciona que las luchas no tienen que ser con armas sino a través de la defensa de ideas justas, invita a todos los combatientes a “reservar	Siente que algunos líderes no han sido reflexivos y eso lo hace pensar en desistir de luchar.	Jaramillo veía indispensable continuar con la lucha de Zapata, a pesar de que menciona que éste quería entregarse.	Rubén Jaramillo deseaba luchar por y para el pueblo	Conservar estos valores como motor de la lucha.

¹⁷ Para el apartado de “Reconocimiento y la explicación de fallos” haremos uso de estas mismas categorías, usando otras que corresponden a las actividades de: Testimonios de los zapatistas y la carta de Villa a Zapata.

sus vidas para tiempos mejores”.				
----------------------------------	--	--	--	--

La persistencia en el mensaje de Jaramillo resulta un factor importante para continuar su lucha diciéndoles que, aunque el panorama no sea alentador deben pelear puede ser con las armas o bien con ideas justas. Al respecto, los estudiantes escribieron que Jaramillo: “Cree que es momento de pelear con las ideas, que éstas son las que ganaran y no los hombres”, “Que a pesar de todos los problemas que existen en esta lucha, el ánimo es lo último que debe decaer”, “Es un líder con una actitud positiva y con el objetivo de seguir luchando sin armas para poder llegar a una liberación, es decir, sin usar la violencia”. “El pueblo deberá decidir su bando pensando en sus generaciones futuras, la repercusión con su vida actual[...] pero también cómo impactará a los pueblos estas decisiones: si mantenerse firmes por sus ideales o abandonar la lucha”, “Había decepción en él porque no todo había salido bien y creían que sin Zapata no podrían hacer nada. Ya que necesitaban un líder para poder funcionar”.

En la segunda categoría, el autor del texto desconfía de los líderes incluso, aunque le tiene un gran respeto a Zapata, nos dice que éste ya ha pensado en entregarse a sus enemigos. Mencionó que estos combatientes no han reflexionado el por qué, y lo que sucederá con la lucha, y eso lo hace cuestionarse si debe o no continuar con ésta. Los estudiantes argumentaron que: “Rubén Jaramillo, desconfía de las decisiones de los líderes políticos” y escriben incluso cómo pudo haberse sentido “Se le nota un tanto molesto por aquellos revolucionarios que no tienen tan firmes los ideales”, “Dice que algunos revolucionarios están o han estado traicionando a su pueblo”, “Estaban decepcionados con la revolución, ya que no había marchado bien”, “Había decepción en él porque no todo había salido bien y

creían que sin Zapata no podrían hacer nada. Ya que necesitaban un líder para poder funcionar”, “Jaramillo está decepcionado de que no haya muchos hombres como Zapata, pero aún permanece con esperanzas de ganar la guerra a pesar de sucederle algo a su gran líder”.

Compañerismo y solidaridad son elementos valiosos para continuar con la lucha, sobre todo, con la de Zapata quien para todos significa la razón de ser su movimiento por la lucha, por las tierras “Sentían un aprecio por Zapata y consideración por ser un gran líder y figura”, “Muestran gran respeto a Zapata y a la lucha”, “El general Zapata fungía como agente moralizador y se convirtió en una figura [...] en un modelo a seguir”, “Creen en Zapata porque los reconoce como sus iguales, y desea la justicia social”, “Zapata es uno de los pocos hombres que poseen la convicción y los ideales para poder dirigir la revolución”, “Jaramillo sigue firme a los ideales de Zapata y lo considera como un ejemplo a seguir, creyendo en que ganarán la lucha”, “Piensan que Zapata era un general que no se rinde y no pierde las tierras. Un verdadero líder”, “Las personas se sentían respaldadas y seguras, ellos sólo tenían un objetivo y era defender sus tierras y lo que era suyo, estaban todos sumamente ligados a Zapata”.

Los estudiantes notaron cierta desilusión e incertidumbre por no saber qué pasaría si Zapata decidía entregarse al enemigo: “Entre las personas existen crisis mentales o ideológicas, ya que el general Zapata ya no estaba para guiarlo”, “Habría crisis de las tierras porque Zapata se entregaría; además, ya no tendrían un líder”, “La gente que estaba en el Ejército Zapatista vivía con incertidumbre ya que no sabían qué iba a pasar con su lucha y con ellos”, “Las personas se ven inseguras con incertidumbre al no tener la certeza de lo que iba a pasar; las personas se notan dependientes de un líder pues es el que los mueve y el de

los ideales. “El pueblo estaba siendo dependiente de Zapata que era su líder y era de esperarse que estuvieran temerosos de las consecuencias”. A pesar de ello, confiaban y estaban seguros de que Zapata no abdicaría por sus ideales de justicia”, creían que “El general Zapata no entregaría las tierras, siempre seguiría sus principios”, “Piensa que Zapata era un general listo que no se rendiría nunca, para no perder las tierras y siempre seguiría sus principios”.

La justicia y el bien común de pueblo es un punto crucial del movimiento zapatista, que mostró a los estudiantes que los líderes pensaban en los campesinos y en el pueblo: “Justicia y bien social, liberación social. Buscaba un bien común para la patria, no perder la esperanza, no rendirse y darles un tipo de apoyo con su discurso para recordarles porque están luchando”, “El autor tiene ideas de justicia social, un fuerte sentimiento nacionalista y esperanza.”, “No son muchos los hombres que triunfan, más bien las ideas basadas en justicia, bien social”, “Habla de hacer justicia y que los derechos de todos siempre sean atendidos”, “Se detecta una corriente de esperanza, aunado a que este movimiento, sus partes y sus objetivos velan por la igualdad, la equidad y; muy notablemente, por la justicia”, “Los líderes, Zapata y el pueblo tenían espíritu para no entregar todo por lo que estaban luchando y no rendirse, justicia y bien social, ante todo”.

Estos principios fueron vistos por los estudiantes como el motor de ayuda para lograr una sociedad más equitativa y justa; tal es el caso de Joana, cuyas respuestas coincidieron con éstas: “Ante las decadencias de la sociedad se busca evitar y unificar al país por liberación y justicia”, “Quebrantar el estilo conservador e incorporar ideales que beneficien a toda la población, ya no ver a alguien como un enemigo, sino como un hermano con ansia de equidad”.

“El hombre habla sobre la justicia, ellos querían acabar con lo que es conocido como corrupción, pero no sólo era por un bien propio, sino por un bien común, querían que todos vivieran mejor, en armonía y sin la injusticia de un mal gobierno. Acabar con la esclavitud”

La fe y la esperanza en el discurso de Jaramillo, hacen que el pueblo desee continuar en la lucha “Él creía que podía cambiar a la gente, por eso el discurso es más sobre esperanza.”, “Hay muchísima tensión social porque intenta darle a las personas un discurso de esperanza, de fe y de gran voluntad”, aunque ya no pueda ser con las armas, siempre hay que estar preparado para cuando llegue el momento de retomarla: “Da un discurso como de victoria, pero no permanente, diciendo que “guarden sus fusiles donde los puedan volver a tomar”, “esto puede alentar a las personas que si en un futuro algún gobierno los volviera a violentar; ellos lucharían de nuevo por lo que les pertenece, por sus derechos”.

Tras el análisis de este apartado, pudimos notar y corroborar la importancia de la explicación en un primer momento del contexto histórico, es decir ¿qué estaba viviendo el personaje en ese momento? Conocer que Rubén Jaramillo había vivido un momento de conflicto, los llevó a entender por qué de su postura para emprender una lucha, aun siendo consciente de que podría perder su propia vida. Además, de que pudieron identificar estas decisiones más allá del contexto histórico; el cual reiteramos, sí interviene junto con otros factores como los de tipo moral y personal.

CONCLUSIONES

*Para que cualquier profesor asuma, de buena manera,
la tarea de cambiar sus pautas de comportamiento,
es primordial que lo haga de manera voluntaria,
aunque se le haya sugerido.*

Luis Benítez Galindo

El objetivo principal de este trabajo consistió, en efecto, en corroborar en las clases de historia del bachillerato la viabilidad de enseñar los conflictos bélicos siguiendo el enfoque de las decisiones morales a través de secuencias didácticas desarrolladas en el aula en distintos grupos de estudiantes. Aunque en la fase de aplicación el planteamiento inicial sufrió una modificación parcial que se hizo evidente en el análisis preliminar de los resultados. Por ejemplo, en el caso de las decisiones morales señalamos que éstas las toman los sujetos históricos y entran necesariamente en la esfera de lo humano, e insistimos que la moral forma parte de un entramado más amplio que exige para su comprensión la inclusión del contexto social, político y cultural. De igual forma, confirmamos que la guerra es uno de los temas predilectos de los estudiantes, ya que la historia se enseña en los programas de estudio de la educación básica y despierta un especial interés por los contenidos bélicos forjando ideas previas a lo cual se suma la cultura visual y la circulación en distintos medios de conocimiento habidos sobre el tema a los que el estudiante tiene acceso hoy en día.

Ahora bien, con base en el análisis del trabajo podemos concluir que éste resultó ser un primer acercamiento a las concepciones e ideas de los estudiantes sobre los acontecimientos bélicos, aunque debido a los obstáculos enfrentados en la aplicación y búsqueda de metodologías, quedó abierta la posibilidad de realizar trabajos de intervención

posteriores e incluso en el contexto actual con el propósito de mejorar la enseñanza de la historia y de forma individual la práctica docente.

Cabe señalar que una reflexión que surge de la elaboración y aplicación de las secuencias didácticas en el aula es que la construcción del trabajo nos llevó a cambiar nuestra visión de la enseñanza, pues demandó considerar los problemas de los estudiantes en el aprendizaje de la historia. La práctica en el aula impuso, en efecto, la necesidad de considerar estos problemas para lograr un cambio significativo, pues es necesario concebir y entender la docencia como un espacio en el cual convergen distintas personalidades y formas de aprender de los estudiantes, de lo contrario, existe el peligro de caer en la frustración de no cumplir con el aprendizaje de los conocimientos establecidos en el currículo. En este escenario, debemos señalar que a lo largo de esta investigación los objetivos y algunos de nuestros planteamientos iniciales sufrieron una modificación que de forma sucinta describiremos a en los siguientes párrafos contruidos a modo de propuesta particular en las que se agrupan conceptos e ideas que el docente debe considerar en su trabajo de enseñanza-aprendizaje en el aula para reorientar la enseñanza de la historia en los estudiantes del bachillerato.

La primera de ellas es *Enseñar una historia humana*. En este punto en particular es necesario enfatizar cuestiones que por ser básicas muchas veces no son tomadas en cuenta. Así, por ejemplo, ¿por qué escribir la palabra historia con “h” minúscula y con “H” mayúscula? La respuesta es que se hace para diferenciar la disciplina histórica, a ella nos referimos con “H” mayúscula y con “h” minúscula, la historia que se construye día a día: una historia humana. Cabe precisar que esto se aborda con los estudiantes en los contenidos de la

finalidad de la Historia/historia, que incluso fue uno de los temas que se trabajó en la última secuencia didáctica.

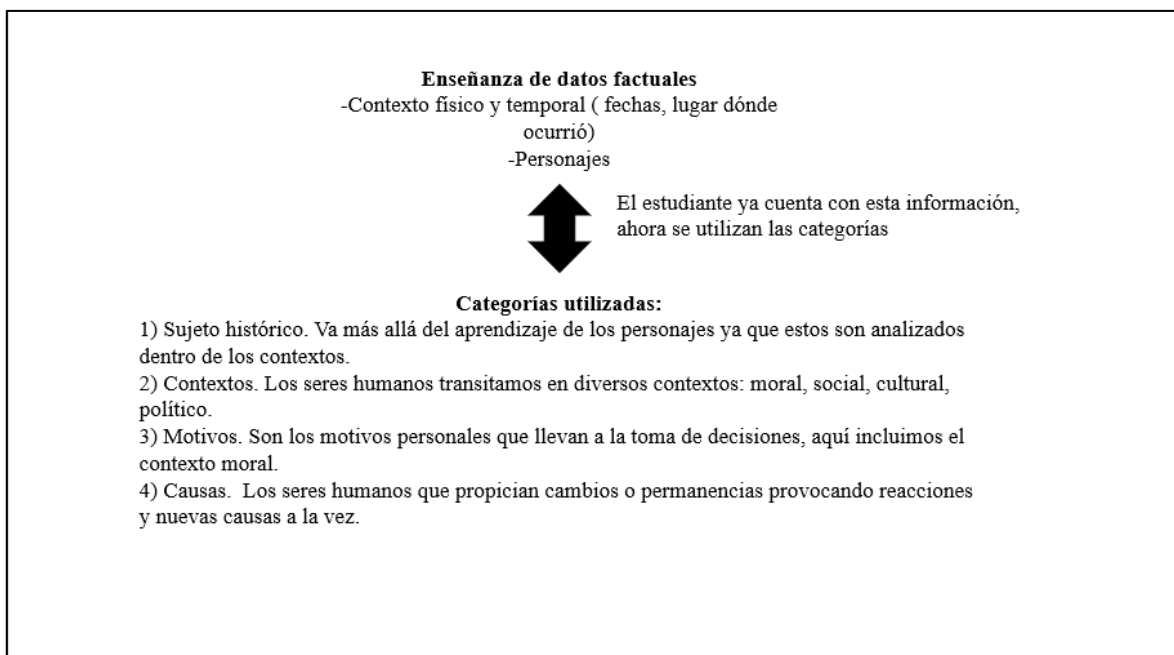
Con relación a la enseñanza de la historia, de igual forma, insistimos en la parte humana, pues es hecha por el hombre, sin embargo, es evidente que los cortes cronológicos de la Historia y el currículo escolar hacen tener la noción de que aprendemos solo los grandes acontecimientos en los cuales no todos los hombres participan en esos momentos.

Consideramos que, al enseñar una historia humana, es decir, el comprender que el aprendizaje histórico incluye personajes que por el contexto pudieron estar involucrados en hechos de mayor relevancia como es el caso de las dos guerras mundiales ocurridas en la primera mitad del siglo XX, aunque la historia incluye también a todos los demás que están fuera de esa categoría.

Otro elemento importante de la historia humana se relaciona con la identificación de los estudiantes primero, como seres históricos y, segundo, como objeto de la disciplina histórica, al enseñar y comprender esto, los alumnos podrán entender que sus actos van a incidir en su presente y en su futuro por lo cual podemos ayudarles a crear y trabajar una conciencia histórica.

En este orden de ideas, la segunda categoría propuesta remite al *uso de categorías del conocimiento histórico* la cual subraya que para ampliar la enseñanza-aprendizaje es necesario una mejor preparación de los docentes para dominar más su disciplina, ya que los conceptos resultan de utilidad a los estudiantes para ampliar su campo de análisis de los sucesos históricos. Por lo tanto, es imprescindible incluir en nuestro trabajo diversas perspectivas a fin de relacionar e involucrar distintos sujetos en diferentes contextos. Cabe señalar que en el caso de las categorías fue posible realizar cambios de pensamiento y formas

de enseñanza, aunque esto no se realizó cabalmente en las intervenciones de nuestra práctica, sin embargo, es necesario comentar que sí logramos implementar nuevos enfoques de enseñanza. Con el ánimo de ampliar la descripción de los elementos usados en las actividades de las secuencias didácticas en el siguiente esquema ofrecemos de manera puntual los elementos y las fases que intervienen en el proceso de enseñanza.



Esquema 1. Elaboración propia 2022.

El esquema muestra, en efecto, la orientación otorgada a estas categorías en cada secuencia, pues los conceptos usados con fines didácticos se convirtieron en la base del conocimiento histórico. Por ejemplo, en el caso del sujeto histórico es necesario apuntar una diferencia con los personajes, los cuales muchas veces son considerados por los estudiantes como elementos a memorizar junto a los acontecimientos relevantes. Aunque la diferencia entre ambos radicaría en identificar a los personajes transitando en diversos contextos sin olvidar que si bien aparecen por separado forman parte de un todo en el cual ninguno cuenta

con un mayor peso y relevancia. De igual manera, insistimos en mostrar la existencia de un contexto moral que hiciera posible la comprensión de la toma de decisiones con base en las motivaciones de cada sujeto histórico. Cabe señalar que al inicio del trabajo tomamos en cuenta el principio de causas– consecuencias-, cuya relación permitía entender los resultados con base en la toma de decisiones, aunque impide entrelazar acontecimientos en una temporalidad mayor. Sin embargo, esta concepción cambió en el entendido de que provocan una reacción que no termina ahí, ya que dan pie a una nueva causa y así de manera sucesiva: causa-reacción-causa. Aunque no tuvimos la oportunidad de llegar a la parte de enseñanza y aplicación del enfoque de esta categoría, creemos que puede ayudar a que los estudiantes vean una historia viva y no acabada.

La tercera premisa o categoría a la que nos referiremos ahora es la de *Enseñar conocimiento útil a los estudiantes*, este principio insiste en otorgar relevancia a los elementos de tipo factual del conocimiento histórico para comprender la utilidad de estos en un abordaje más amplio. Por ejemplo, es sabido que los estudiantes del nivel básico y medio superior se enfrentan al reto de ser evaluados mediante una prueba de conocimientos: en secundaria, el examen COMIPEMS y, en bachillerato, al momento de solicitar su ingreso a la licenciatura. En ambos casos en el apartado de historia se incluyen reactivos dirigidos al aprendizaje de acontecimientos, fechas, y personajes, por lo tanto, es necesario incluir en cada secuencia didáctica un panorama general del tema a enseñar y anclar la información a un análisis más extenso del suceso sin que los estudiantes consideren que están memorizando datos. Si realizamos un análisis de este panorama involucrándolo con los contextos, sin duda, lograremos que los estudiantes relacionen los datos con el acontecimiento lo cual permitirá centrarnos en el análisis del por qué ocurrió de esa forma, por qué esos personajes estuvieron

involucrados y, en el caso de nuestro trabajo, por qué esos personajes actuaron de esa manera, además de reflexionar por qué algunos personajes han quedado fuera del relato histórico. Por lo tanto, es necesario enseñar el conocimiento histórico destacando la condición humana como una parte íntegra de la disciplina a través de recurrir al uso de una historia real de carne y hueso la cual está en constante cambio incluyendo a los estudiantes.

La cuarta categoría en el ejercicio didáctico a la cual es necesario referirse para mejorar la enseñanza es *la búsqueda de metodologías aplicadas a contextos educativos*. Con relación a las metodologías usadas podemos señalar que en la práctica toda investigación puede sufrir cambios. Por ejemplo, para brindar tranquilidad en este terreno en un inicio anclamos nuestro trabajo a una metodología específica para cumplir con las exigencias del posgrado en esta materia. Sin embargo, por diversas causas los objetivos contemplados inicialmente no pudieron ser dirigidos del modo que se tenía planeado lo cual nos obligó a trabajar más en los logros alcanzados.

Con relación a la quinta categoría relativa a las *Problemáticas de la enseñanza y los planes de estudio* logramos identificar que en el caso de la enseñanza de la Historia el problema principal está en la orientación curricular la cual atañe de forma directa a las temáticas y divisiones temporales de los acontecimientos. Por ejemplo, cuando se imparte clase en un centro escolar existe la presión de seguir un programa y una exigencia de planeación, aunque sabemos que esto hace difícil que el docente trabaje los contenidos a través de nuevas formas de enseñanza que resulten útiles en la planeación. Asimismo, es necesario conocer a nuestros estudiantes, e identificar las maneras más adecuadas de alcanzar un aprendizaje que puedan disfrutar alumnos y docentes.

Ahora bien, en la actualidad me encuentro dando clases de historia en el nivel secundaria y advierto la existencia de elementos que pueden influir de forma positiva en nuestros estudiantes a fin de desarrollar otra perspectiva de acercamiento a los hechos históricos dotándoles de un renovado análisis para que a su arribo al bachillerato estén provistos de referencias que ayuden a los estudiantes a mirar y comprender los acontecimientos históricos de una forma más crítica.

Otro elemento que destacar es la evaluación la cual es posible realizar en todo momento: antes, durante y después de cada intervención; por ejemplo, en el trabajo docente que realizamos en nivel básico es necesario identificar logros y debilidades del docente, estudiantes, e instituciones educativas. La reflexión se vuelve necesaria en el contexto actual marcado por los cambios en los planes de estudio en el nivel básicos y medio superior, pues es imprescindible defender nuestra disciplina de la política educativa oficial que desdeña desde hace tiempo la enseñanza de las disciplinas sociales como es el caso de la historia.

La última de las categorías hace referencia a la necesidad de *mayor apoyo docente y apertura a nuevas propuestas* que subraya la necesidad de abandonar la idea persistente de buenos y malos docentes, pues requerimos salir de individualismos y apostar por un trabajo colaborativo. Todo ello para llegar a reflexiones conjuntas a fin de establecer problemas escolares y de estructura institucional, así como soluciones y evaluación de estas. Consideramos que cualquier trabajo en el ámbito docente es factible de realización si tiene el apoyo, empatía y, sobre todo, el compañerismo de los profesores. En suma, y retomando el planteamiento de una historia humana, es necesario recuperar este concepto, pues de esta forma es factible llegar a un cambio el cual se reflejaría en todos los niveles de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, Beatriz;. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Benítez Galindo , L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. . *Red de Investigadores Educativos de Chihuahua*, 15.

Benítez Galindo, L., Mendoza González Nancy, & Ramírez Escobar , M. M. (2019). La intervención didáctica del docente en formación en la escuela secundaria. Una competencia para planificar y evaluar el aprendizaje. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 13.

Bixio, C. (2013). *¿Chicos aburridos?. El problema de la motivación en la escuela*. . México: Homo Sapiens ediciones.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. México: FCE.

Brugger, W. (2014). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.

Carretero Rodríguez, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cooper, J. (1998). *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa. Noriega Editores.

Cuesta , R. (2006). La escuela y el huracán del progreso ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*. No. 4, 53-94.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Ediciones Morata.

DGIRE, U. (28 de 01 de 2022). *Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios*. Obtenido de Plan y Programas Indicativos Colegio de Ciencias y Humanidades 2016: https://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/planes-de-estudio-y-programas-operativos/plan-y-programas-indicativos-colegio-de-ciencias-y-humanidades-2016/

Díaz Barriga Arceo, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*. UNAM.

Diccionario Etimológico español en línea. (21 de Junio de 2018). Obtenido de www.dechile.net/

Durkheim, É. (2011). *La educación moral*. México: Colofón.

El economista. (28 de Julio de 2018). Obtenido de <https://www.economista.com.mx/politica/Estrategia-de-seguridad-de-Calderon-dio-prioridad-a-la-guerra-contra-el-narco-20180728-0010.html>

El Universal. (5 de Agosto de 2017). Obtenido de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/08/5/se-duplica-consumo-de-drogas-en-jovenes-de-12-17-anos-ssa>

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.

Excelsior. (18 de Julio de 2019).

Excelsior. (23 de Julio de 2019). Obtenido de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/edomex/antes-de-morir-de-un-tiro-eddie-fue-golpeado-en-puesto-de-carnitas-que>

Fairchild, Henry , P. (1997). *Diccionario de Sociología*. México: FCE.

Favela Gavia, L. R. (2006). *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico. Una propuesta*. México: UNAM.

Feliu Torruella, M., & Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Grao.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia: 3R. Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Colección red Garnika.

Guardino , P. (2018). *La marcha funebre: Una historia de la guerra entre México y Estados Unidos*. México: Grano de sal.

Guardino, P. (2018). *Una historia de la guerra entre México y Estados Unidos*. México: Grano de sal .

Guisasola, J., Ametler, J., & Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1). Recuperado el 26 de Diciembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92064232011>

- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Critica.
- IECM. (28 de Enero de 2022). *Planes de Estudio del Instituto de Educación Media Superior*.
Obtenido de http://www.iems.df.gob.mx/seccion-plan-estudios_102-1.html
- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. (1 de Diciembre de 2018).
Obtenido de <http://www.iems.edu.mx/>
- Levi, G. (2003, XXIV). *Un problema de Escala*. Recuperado el 7 de Octubre de 2017, de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709510>>
- Lombardi, Á. (enero-diciembre de 2000). La enseñanza de la historia. Consideraciones
generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 9-23.
- Lomnitz, C. (19 de Septiembre de 2018). Del desprecio a los muertos. *La Jornada*.
- Lowe, N. (2010). *Guía ilustrada de la historia moderna*. México: FCE.
- Ortiz, M. G. (Junio de 2019). Entre la ética y la moral. *Nexos*.
- Pantoja Morán, D. (1983). *Notas y Reflexiones acerca de la Historia del Bachillerato*.
México: UNAM.
- Plá, S., & Pagés, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia
en América Latina. En S. Plá, & J. Pagés, *La investigación en la enseñanza de la
historia en América Latina* (pág. 323). México: Bonilla Artigas Editoriales-UPN.
- Prats Cuevas, J., & Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica
Renovadora*. Merida: Junta de Extremadura.

Preparatoria, E. N. (s.f.). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018*. Recuperado el 28 de Marzo de 2018, de http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_ENP_2014_2018.pdf

Preparatoria, E. N. (s.f.). *Programa de estudios actualizado 2016-2017. Historia de México II*. Recuperado el 28 de Marzo de 2018, de http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1504_historia_de_mexico_2.pdf

Programas de estudio. Humanidades. (2005).

Puig Rovira, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Puig Rovira, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.

Quintana Cabañas, J. M. (1995). *Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

Rachels, J. (2006). *Introducción a la filosofía moral*. México: Fondo de Cultura Económica. *Real Academia Española*. (s.f.).

Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.

Rosas Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero, & J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia* (pág. 352). Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Rosen , J., & Zepeda, M. R. (2014). La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida. *Reflexiones*, 153-168.
- Sanmartín Espugues, J., Gutierrez Lombardo, R., Martínez Contreras, J., & Vera, C. J. (2011). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Canadá: Nelson Education.
- SEP. (Julio de 2020). *Programa de cuarto año de Historia*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-cuarto-grado-historia?state=published>
- SEP. (Julio de 2020). *Programa de quinto grado de Historia*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-quinto-grado-historia?state=published>
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. México, Penguin Random House.
- Standford History Education Group*. (7 de Diciembre de 2018). Obtenido de <https://sheg.stanford.edu/history-lessons>
- Székely Pardo, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En A. Arnaut, & S. Giorgulli, *Los grandes problemas de México* (Vol. 7, págs. 331-336). México: El Colegio de México.
- The historical thinking project*. (16 de Julio de 2018). Obtenido de <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

Wineburg, S. (2001). *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales. Trazando el futuro de enseñar el pasado.*