



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

***La imagen gráfica para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza y el
aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior***

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

PRESENTA:
VIRIDIANA FLORES NONATO

TUTOR PRINCIPAL:
DR. RODRIGO ANTONIO VEGA Y ORTEGA BAEZ, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. ADRIANA ÁLVAREZ SÁNCHEZ, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MTRA. TERESITA DE JESÚS ARVIZU VELÁZQUEZ, ESCUELA NACIONAL
PREPARATORIA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, NOVIEMBRE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. Pensamiento crítico y aprendizaje de la Historia	14
1.1. ¿Qué es el pensamiento crítico?	15
1.2. El desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de la Historia	26
Capítulo 2. La imagen y el desarrollo del pensamiento crítico	32
2.1. Teorías y metodologías sobre los usos de la imagen en la investigación histórica	32
2.2. La imagen gráfica para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza y aprendizaje de la Historia	39
Capítulo 3. Propuesta didáctica: El análisis y la interpretación histórica de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico	46
3.1. Descripción de la propuesta	46
3.2. Estrategia metodológica	53
3.2.1. El contexto de la pandemia	54
3.2.2. El método ADDIE	58
Capítulo 4. La implementación de la propuesta didáctica en marco de las asignaturas de Historia de México II e Historia Universal III de la Escuela Nacional Preparatoria	62
4.1. Planteamiento general	62
4.1.1. El pensamiento crítico y la imagen dentro de los Programas de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria	65
4.2. Primera implementación	70
4.3. Segunda implementación	88
4.4. Tercera implementación	122
Conclusiones	144
Referencias	152
Anexos	155

Introducción

La presente investigación surge a partir de dos inquietudes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La primera de ellas, se centra en la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de la historia. La segunda, parte de la reflexión respecto a la vinculación entre las teorías y metodologías emanadas de la disciplina histórica y su relación con la didáctica de la historia.

En el primero de los casos, se considera que, la premisa del pensamiento crítico como una de las habilidades a desarrollar por medio del aprendizaje de la historia, tiene que ser cuestionada y reflexionada, realizando preguntas básicas como: ¿qué es el pensamiento crítico? y ¿cómo desarrollar el pensamiento crítico por medio de la enseñanza y aprendizaje de la historia?

En la investigación, se parte del supuesto de que, si bien el pensamiento crítico puede constituirse de una serie de habilidades cognitivas y disposiciones, estas tienen que ir encaminadas a que las individualidades cuestionen su realidad y a asumir una postura que les permita incidir en la sociedad para transformarla. Así, el pensamiento crítico conlleva una reflexión tanto teórica como práctica. También se entiende que el pensamiento crítico responde a las necesidades sociales de un contexto específico y que no todo pensamiento que responda a determinadas habilidades y disposiciones es un pensamiento crítico, pues este debe llevar por delante el cuestionamiento de las diferentes realidades. De tal manera, se considera que, las individualidades con pensamiento crítico, adoptarían una postura que cuestione los poderes dominantes, las injusticias sociales, la desigualdad y toda aquella acción que atente contra las

libertades y los derechos humanos, y, en última instancia, dicho cuestionamiento derivaría en una acción política y social, en aras de construir realidades más justas para todxs¹.

Partiendo de las ideas expuestas, se plantea que la enseñanza y el aprendizaje de la historia, bajo una perspectiva crítica de las narrativas del pasado, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Con base en lo anterior, se establece el segundo planteamiento en el que se propone la aplicación en el contexto áulico de las teorías y metodologías respecto al estudio de la imagen, como una perspectiva de análisis crítico a los estudios tradicionales de la historia política y cultural.

El trabajo que ahora se presenta coloca como uno de los ejes de análisis, la necesidad de un diálogo constante entre las distintas perspectivas del estudio de la historia y la didáctica de la historia. Si bien se entiende que la didáctica de la historia se centra en aspectos más allá de la transposición didáctica del conocimiento disciplinar y observa todos los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, se contempla que, el diálogo constante entre los planteamientos disciplinares, la sistematización y reflexión de lo que sucede en las aulas contribuyen al desarrollo de nuevas propuestas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia que rompan con los cánones tradicionales, -como el estudio de la Historia monográfica y memorística, de estudio de procesos de élites políticas, económicas, sociales y culturales, centrada en instituciones, que toma, en su mayoría, al hombre como único sujeto

¹ En la investigación, se emplea el uso de la “x” con el fin de no recurrir a la heteronorma del lenguaje y de la escritura construida a partir del binomio masculino-femenino, asumiendo que el lenguaje es en sí mismo un acto político se considera que la forma en la hablamos y escribimos, también tiene que partir de una crítica feminista hacia los cánones establecidos que no responden al contexto político y social actual. Al respecto, un análisis que resulta interesante, entre la diversidad de estudios sobre el tema, es el texto de Juliana Enrico, “Escrituras heréticas y transmisión de diferentes pedagogías queer de los feminismos del sur: valeria flores y el fuego del desierto” en *RELIGACIÓN. Revista de ciencias sociales y humanidades*, v.3, núm. 9, Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades Ecuador, 2018, pp. 74-88.

histórico y que atiende prioritariamente a un pasado lejano- promoviendo una visión crítica en el presente.

En dicho contexto, se considera importante el estudio de las imágenes bajo una perspectiva de análisis histórico que muestre el uso de las imágenes en la configuración de imaginarios sociales y políticos, por medio de la construcción de discursos visuales que emiten ideas u opiniones, pues se piensa que dicha perspectiva, permite mirar de forma crítica a las imágenes, siendo esto particularmente significativo en el mundo actual inmerso en ellas, sin que, muchas veces, haya conciencia de los principios, ideas u opiniones que transmiten.

Respecto a los estudios que versan sobre el pensamiento crítico y la enseñanza y aprendizaje de la historia encontramos diversos estudios, de entre los cuales se destacan las investigaciones en torno a las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Así, encontramos las investigaciones de Frida Díaz Barriga, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato"², Luís Wafunga Âurea Augusto, "Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo a través de la enseñanza de la historia en Benguela"³, Fernando Godoy Vera, "Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico."⁴, mismos que indagan sobre cómo debe enseñarse la historia para desarrollar pensamiento crítico partiendo del paradigma constructivista.

Siguiendo con la cuestión del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, existen propuestas didácticas que se centran en el desarrollo del mismo. La tesis de Omar Ezequiel

² Frida Díaz Barriga, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001, pp. 1-19.

³ Luís Wafunga Âurea Augusto, Antonio-Manuel Rodríguez-García, Arturo Fuentes Cabrera, "Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo a través de la enseñanza de la historia en Benguela", en *Innoeduca. international journal of technology and educational innovation*, Vol. 4. No. 1. junio 2018 pp. 88-94.

⁴ Fernando Godoy Vera, "Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico." en *Clío & Asociados*, Rio de la Plata, Argentina, número 25, 2017 pp. 34-46.

Bautista, *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la "situación problema" en la enseñanza de la Historia Universal*, basa su planteamiento en el constructivismo, partiendo de la propuesta metodológica de la situación problema y de la definición de pensamiento crítico que expone Díaz Barriga, sin embargo, no atiende a la cuestión sobre el problema de la indefinición del concepto de pensamiento crítico dentro de la enseñanza de la historia. Por otra parte, aporta el esquema de desarrollo de una propuesta didáctica en torno al pensamiento crítico⁵.

Otra propuesta didáctica que plantea el desarrollo del pensamiento crítico es expuesta por Juan Ramón Moreno-Vera en "El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos", en ella se plantea el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la narración y de la escritura de temas controvertidos en la historia en oposición de la enseñanza de la historia basada en el estudio de la historia oficial. Pese a que Moreno-Vega no ofrece una variedad de referentes conceptuales respecto al pensamiento crítico, sí lo hace sobre la escritura y la importancia de la misma dentro del proceso educativo⁶.

Por otra parte, Selene Méndez Sánchez en su tesis de licenciatura en pedagogía titulada *Pensamiento crítico y aprendizaje significativo de la historia en 3ro de secundaria: una propuesta pedagógica*, revisa las implicaciones que rodean a la naturaleza del conocimiento histórico y cómo se construye el conocimiento desde una perspectiva constructivismo-

⁵ Omar Ezequiel Bautista Silva, *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la "situación problema" en la enseñanza de la Historia Universal*, tesis Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2016, p. 163.

⁶ Juan Ramón Moreno-Vera, "El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos" en *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.5215>

cognitivismo realizando una propuesta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico enfocada en el programa de estudio, en lx estudiantes así como en lxs docentes⁷.

Así mismo, encontramos las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico mismo que, retoman como una de las habilidades a desarrollar el pensamiento crítico por medio de las metodologías del historiador, dentro de las que localizamos los estudios de Cosme Jesús Gómez, Jorge Ortuño, Sebastián Molina⁸ y Antoni Santisteban Fernández⁹. La premisa de la cual parten dichos los investigadores es que el proceso mismo de comprensión de la historia implica procesos cognitivos y el desarrollo de estrategias propias de la disciplina.

Finalmente, se considera de especial interés la investigación de Dalia Argüello, *¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano, 1970-2012*. En su investigación, la autora analiza el concepto de pensamiento crítico y explora las condiciones por las que se convirtió en un objetivo de la enseñanza de la Historia dentro de los planes de estudio en la Educación Media Superior¹⁰.

En el caso de las investigaciones sobre el uso de la imagen como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, también existe un amplio número de investigaciones, de entre las cuales nos parece importante rescatar cómo se ha estudiado el tema desde la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). En ese

⁷ Selene Méndez Sánchez, *Pensamiento crítico y aprendizaje significativo de la historia en 3ro de secundaria: una propuesta pedagógica*, Tesis de licenciatura en Pedagogía, UNAM, México, 211, 148 p.

⁸ Jesús Cosme Gómez Carrasco; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián, "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI" en Revista Tempo e Argumento, vol. 6, núm. 11, enero-abril, Brasil, 2014, pp. 5-27.

⁹ Antoni Santisteban Fernández, "La formación de competencias de pensamiento histórico" en Clío & Asociados, Argentina, no. 14, 2010 p. 34-56.

¹⁰ Dalia Carolina Argüello Nevado, *¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano, 1970-2012*, tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM, 2020, 325 p.

sentido, encontramos tres tesis desarrolladas dentro de la maestría: *El uso de la historieta como instrumento didáctico para la Enseñanza de la Historia a Nivel Medio Superior*¹¹, de Angélica Reyes Aspiros; *La enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior desde una perspectiva de pedagogía crítica. La imagen como instrumento didáctico*¹², de Orvelin Osorio Tovar y, por último, *La fotografía como recurso para la enseñanza de la Historia de México en la Educación Media Superior*¹³, de Sofía Anáhuac Martínez Noriega.

La investigación de Angélica Reyes, presenta a la historieta como un instrumento didáctico que promueve el aprendizaje significativo de la Historia, por medio del análisis de las imágenes y el texto que conforman la historieta y mediante la creación de una historieta por parte de las y los alumnos. La autora parte de la justificación del uso de las imágenes dentro de la investigación histórica basándose en la teoría de la Historia Cultural, en específico en la obra de autores como March Bloch, Roger Chartier y Peter Burke. Sin embargo, no desarrolla una metodología de análisis para la lectura o interpretación de las historietas en donde se muestren las perspectivas de análisis que proponen los autores, si bien hace referencia a la historieta como objeto de investigación, el planteamiento metodológico retomando a los autores mencionados no queda expuesto en el análisis de las imágenes en su intervención didáctica.

Por otra parte, el estudio de Orvelin Osorio versa sobre el uso de la imagen recurriendo a la metodología de aprendizaje colaborativo que parte del paradigma constructivista de Vygotsky y de la teoría de la pedagogía crítica de Freire. En su planteamiento conceptual, el

¹¹ Angélica Reyes Aspiros, *El uso de la historieta como instrumento didáctico para la enseñanza de la Historia a Nivel Medio Superior*, tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, México, 2016, 293 p.

¹² Orvelin Osorio Tovar, *La enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior desde una perspectiva pedagógica crítica. La imagen como instrumento didáctico*, UNAM, México, 2017, 430 p.

¹³ Sofía Anáhuac Martínez Noriega, *La fotografía como recurso para la enseñanza de la Historia de México en la Educación Media Superior*, UNAM, México, 2018, 246 p.

autor engloba la teoría crítica de la educación, la teoría crítica de la historia y la pedagogía crítica, por lo que, se entiende que el punto de partida del estudio es una perspectiva crítica que rescata todas las mencionadas. En cuanto a la imagen, realiza una generalización en el análisis de la misma utilizando el concepto de “imagen mecánica” para referirse a las imágenes reproducidas de manera mecánica, dentro de las cuales agrupa la fotografía, el cine, etcétera¹⁴, sin discernir entre la diversidad de análisis de las mismas puesto que el estudio de una imagen en movimiento es diferente al de una estática, debido a la forma en la que se produce y reproduce la imagen, siendo estos criterios importantes dentro de su análisis.

Por último, la tesis de Sofía Martínez sobre la fotografía, expone la necesidad del uso de la imagen como una fuente primaria para la enseñanza de la Historia partiendo también de los conceptos y teorías de la historia cultural, citando a historiadores como Chartier y Burke, quienes proponen teorías sobre el análisis de las imágenes de los cuales, la autora retoma ideas como la de ver a la imagen como representación de la realidad y como un producto cultural. Dentro de la descripción teórica y metodológica refiere a la teoría sobre los usos políticos de la imagen en la conformación de la identidad en los Estados-Nación desarrollada por Tomás Pérez Vejo, sin embargo, dichas propuestas teóricas y metodológicas no son integradas para el uso de la imagen como recurso didáctico, en tanto que la autora propone como metodología de análisis la teoría de Erwin Panofsky¹⁵.

Los trabajos anteriores parten de la propuesta psicopedagógica del constructivismo, las dos primeras se centran en el cognitivism y el aprendizaje significativo, mientras que la tercera se centra en la propuesta sociocultural de Vigotsky y en la pedagogía crítica de Freire. También

¹⁴ Orvelin Osorio Tovar, *Op. Cit.*, p. 149.

¹⁵ Sofía Anáhuac Martínez Noriega, *Op. Cit.*, pp.74-75.

realizan propuestas interesantes sobre los usos de las imágenes, sin embargo, pese a que todas ellas retoman propuestas teóricas sobre el análisis de la imagen en la investigación histórica, ninguna emplea las metodologías de análisis propuestas para aplicación en el proceso de aprendizaje de la historia.

Ahora bien, en un contexto más específico dentro de los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de la historia, localizamos los trabajos de Eduardo Devoto, “La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía”¹⁶ y la tesis de maestría de Antonio Mira Ramírez, *La imagen y su cuestionamiento como recurso para desarrollar el pensamiento histórico temporal en alumnos de cuarto año de primaria*¹⁷. En ambos trabajos se parte del análisis de la imagen como fuente para la historia utilizando las metodologías propuestas desde la investigación histórica.

En ese mismo sentido, el de incluir el análisis de la imagen como fuente de información partiendo del desarrollo de las habilidades propias del pensamiento histórico se encuentran las propuestas de Juan Carlos Bel Martínez, Juan Carlos Colomer Rubio y Rafael Valls Montés, titulada “Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares” y la de las investigadoras Dorleta Apaolaza-Llorente y Berta Echeberria Arquero “Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria”¹⁸.

¹⁶ Eduardo A. Devoto, “La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía” en *Revista de Educación*, año 4, núm. 6, Rio de la Plata, Argentina, 2013, pp.73-94.

¹⁷ Antonio Mira Ramírez, *La imagen y su cuestionamiento como recurso para desarrollar el pensamiento histórico temporal en alumnos de cuarto año de primaria*, Tesis de maestría en educación básica, UPN, México, 2016, 239 p.

¹⁸ Dorleta Apaolaza-Llorente y Berta Echeberria Arquero, “Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria” en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 34(1), 2019pp.29-40; Juan Daniel Tenorio Loredó y María Guadalupe Escalante Bravo, “Análisis de la imagen como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia” en *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 2019, pp.1-10; Juan Carlos Bel Martínez, *Op. Cit.*, pp. 353-374.

Como se observa, el uso de la imagen para favorecer el aprendizaje de la historia resulta irrefutable. De la misma manera, la necesidad de incluir el análisis histórico de la imagen como fuente de información es un punto indiscutible. Por otra parte, el pensamiento crítico como un elemento, habilidad o disposición a desarrollar en el contexto de la asignatura de historia, cae, incluso, en ser un lugar común si no realiza bajo una mirada reflexiva. Ante lo anterior, esta investigación se plantea como un diálogo entre las propuestas teóricas y metodológicas de la historiografía cultural y política, y la didáctica de la historia con la intención de estudiar de qué manera su transposición didáctica puede ayudar a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, mediante la elaboración, implementación y evaluación de una propuesta didáctica.

De la misma manera, en el presente estudio, se cuestiona la definición común respecto al pensamiento crítico dentro de la enseñanza en general y dentro de la historia en particular, visto únicamente como una serie de habilidades y disposiciones. Por el contrario, se considera que el conocimiento y el acto de educar no son neutrales, por lo que la labor de enseñanza es un acto político.

La investigación busca demostrar cómo el estudio histórico de la imagen -su análisis e interpretación-, ayuda a incentivar el desarrollo del pensamiento crítico. Lo anterior, bajo la perspectiva de investigación de las imágenes desde la historia política y cultural, inserta dentro de una propuesta que integre perspectivas de análisis, teorías, metodologías, materiales didácticos, la forma y el lenguaje empleados dentro de la clase. Entendiendo por pensamiento crítico, una determinada forma de pensar y entender el mundo que parte del cuestionamiento de los poderes y discursos dominantes, de opresión y desigualdad, viéndose éste reflejado, dentro del contexto áulico, en la emisión de ideas y opiniones que expresen una postura a favor de la justicia social.

El objetivo general de la investigación es:

- Estudiar la forma en la que el estudio- análisis e interpretación- de las imágenes, bajo una perspectiva de análisis histórico, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico en lxs estudiantes de Educación Media Superior en la asignatura de Historia.

Los objetivos particulares que se plantean para la investigación son:

- Estudiar la vinculación entre el pensamiento crítico y el aprendizaje de la historia.
- Analizar el uso de teorías y metodologías de la investigación histórica dentro del contexto áulico.
- Construir una propuesta didáctica sobre el uso de las imágenes para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Examinar las condiciones y variables que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.
- Determinar elementos para la formación del pensamiento crítico en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, partimos del estudio y la reflexión de los siguientes cuestionamientos.

- ¿De qué manera, las teorías y las metodologías de análisis histórico, promueven el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes de Educación Media Superior?
- ¿Cómo el aprendizaje de la historia fomenta el desarrollo del pensamiento crítico centrado en la acción social y política?
- ¿Por qué es válido trasponer los conocimientos, teorías y metodologías de la disciplina histórica al contexto escolar?

- ¿De qué forma podemos construir pautas que faciliten la implementación del análisis y la interpretación histórica de las imágenes para el desarrollo del pensamiento crítico?
- ¿Qué elementos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

La investigación se divide en dos bloques principales, el primero compuesto por el primer y el segundo capítulo, que versan sobre el estudio y la reflexión de los postulados teóricos y conceptuales que fundamentan la investigación. Así, en el primer capítulo titulado “El pensamiento crítico y aprendizaje de la historia” se estudian ambos elementos a partir de las preguntas, ¿qué es el pensamiento crítico? y ¿cómo el aprendizaje de la historia fomenta su desarrollo? En el segundo capítulo, “La imagen y el desarrollo del pensamiento crítico”, se estudia la forma en la que los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio histórico de las imágenes pueden fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

El segundo bloque se conforma también de dos partes, la primera se trata de la presentación de la propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico por medio del análisis y la interpretación histórica de las imágenes la descripción general, la estrategia didáctica, los criterios empleados para su desarrollo, la metodología y los instrumentos de evaluación. La segunda parte se constituye por la descripción de la planeación de la implementación de la propuesta y el análisis de las tres intervenciones que se llevaron a cabo.

Así, lo que se presenta a continuación son los resultados de una investigación que pretende mostrar elementos que ayuden a la implementación del uso de las imágenes gráficas para el desarrollo del pensamiento crítico, en el contexto de una perspectiva de estudio crítica en diversas dimensiones del proceso educativo, que permita cuestionar el estudio tradicional de la historia.

Capítulo 1. Pensamiento crítico y aprendizaje de la Historia

El desarrollo del pensamiento crítico se expresa como una de las habilidades que se proponen como objetivo dentro del proceso de aprendizaje en diversos planes de estudio y programas de la asignatura de Historia sin que, en la mayoría de los casos, se especifique qué se entiende por tal¹⁹.

Existen determinadas habilidades y disposiciones que, de acuerdo con diversas investigaciones, constituyen el pensamiento crítico, las cuales se presentan como acciones a cumplir sin la necesidad de mostrar un posicionamiento específico respecto a algún tema o cuestión en particular, así una persona con pensamiento crítico podría emplear sus habilidades en beneficio individual o a favor de cualquier grupo sin que por ello exista una postura definida.

En ese sentido, en el presente capítulo se expone qué entendemos por pensamiento crítico por medio del análisis de diferentes perspectivas sobre su estudio, con la intención de establecer y sustentar el objetivo que se tiene en la investigación en torno su desarrollo en lxs estudiantes. Así, se plantea al pensamiento crítico como un constructo complejo y particular, que se compone no sólo de determinadas habilidades y disposiciones, también de un posicionamiento específico ante los problemas sociales y políticos en un contexto particular a favor de la justicia social con la intención de construir realidades más justas para todxs.

En un primer momento responderemos a la pregunta: ¿qué es el pensamiento crítico? con el objetivo de determinar lo que para la investigación constituye dicho concepto. La segunda parte del capítulo versa sobre las propuestas desde la didáctica de la Historia cuyo objetivo es el desarrollo del pensamiento crítico.

¹⁹ Dalia Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, 325p.; Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*; Luís Wafunga Âurea Augusto, Antonio-Manuel Rodríguez-García, Arturo Fuentes Cabrera, *Op. Cit.*, pp. 88-94.; Fernando Godoy Vera, *Op. Cit.*, pp. 34-46.

1.1. ¿Qué es el pensamiento crítico?

Existe una multiplicidad de enfoques de estudio sobre el pensamiento crítico, desde las ciencias sociales, la psicología, la filosofía, la historia y la pedagogía. A partir de los diversos posicionamientos se sostiene que, el pensamiento crítico dentro del aprendizaje de la historia, debe definirse desde diferentes enfoques que permitan mostrarlo más que un listado de habilidades y disposiciones a cumplir, como una determinada postura ante la realidad encaminada a la injerencia directa en la transformación social.

Pese a lo anterior, no se desecha la idea de que para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico es necesario el dominio de determinadas habilidades, pero se considera que estas no pueden estar desligadas de una postura ante la realidad, por lo cual el estudio de habilidades debe enmarcarse en un posicionamiento político crítico de los procesos educativos.

Con base en lo anterior, retomamos dos enfoques sobre el pensamiento crítico, el primero atiende a la pedagogía crítica y el segundo a las habilidades cognitivas. Para lo anterior, se sigue la investigación de Dalia Argüello quien estudia el concepto de pensamiento crítico, desde diferentes perspectivas con el objetivo de exponer los elementos conceptuales e históricos sobre la relación entre la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico²⁰.

El pensamiento crítico vinculado a una postura de transformación de la realidad proviene de la pedagogía crítica de Freire, Giroux, Kincheloe y Horn, principalmente. Postulado que se contrapone a las perspectivas sobre el pensamiento crítico vinculadas hacia el desarrollo de habilidades cognitivas. La pedagogía crítica plantea la idea de que el conocimiento no es neutral

²⁰ Dalia Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, p.30.

pues la labor de enseñanza, la construcción del currículo escolar, las políticas educativas y todos los procesos educativos están vinculados al poder político²¹.

Un elemento importante dentro de la investigación que se retoma de la pedagogía crítica es el posicionamiento ideológico del docente, las políticas educativas y los procesos de enseñanza, que, en la educación tradicional y neoliberal, reafirman la opresión, ante lo cual el campo de acción de la pedagogía crítica se convierte en un espacio múltiple. De dicho enfoque son de interés para el presente estudio las propuestas en cuanto a las formas de enseñanza.

Se retoma de Freire la idea del pensamiento crítico como una herramienta transformadora, así como la importancia de plantear la educación como acto político liberador enmarcado en una metodología que atienda las necesidades específicas del contexto de las personas que se interesan por aproximarse a un proceso de aprendizaje, así la educación es un proceso de humanización en contra de la deshumanización que promueve el sistema capitalista²². Algunos de los principios metodológicos que el pedagogo estableció son: se aprende en comunidad, los contenidos y las prácticas educativas deben ser consensuadas entre todos, los contenidos tienen que permitirles analizar su realidad, las palabras y frases que se enseñen tienen que tener un significado particular para quien aprende y, finalmente, la educación es responsabilidad del educando.²³

Así, desde la pedagogía crítica, los procesos de enseñanza deben centrarse en “[...] aquellas formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro que busquen cambiar la formación individualista, técnica e instrumental,

²¹ OtrasVocesEnEducacion.org (Consultada el 12/05/2022).

²² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 29-95.

²³ *Ídem*.

por una dirigida a la consolidación de subjetividades responsables y comprometidas con el cambio y la justicia social²⁴.”

Así, resultan significativos los aportes de Horn, como lo señala Argüello, el autor afirma que:

“[...] el pensamiento crítico como postura para cambiar la realidad no se desarrolla de manera automática en los estudiantes cuando emprenden ejercicios de investigación, pues estos pueden ser guiados de manera poco reflexiva o superficial, cuando no se cuestiona lo producido por otros que se ha presentado como verdadero. Utilizar la investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje puede estimular el pensamiento crítico en la medida en que los estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento; ser crítico, dice, implica que los estudiantes manejen un lenguaje que les permita expresar y examinar sus suposiciones.”²⁵

Por otra parte, Horn señala la importancia del estudio del espectro político e ideológico de los temas que se enseñan, pues este permite mostrar a lxs estudiantes diferentes puntos de vista y que por tanto tengan distintos referentes que les ayuden a comprender y poner en cuestión sus propias suposiciones²⁶.

Otro elemento de especial interés dentro de la pedagogía crítica es el papel del profesorado en el proceso del desarrollo de un pensamiento crítico, en ese sentido, se retoman los postulados de Henry Giroux y de bell hooks. Para Giroux, la escuela son esferas públicas democráticas, en las que la administración educativa como el profesorado tendrían que desempeñar un papel transformativo por medio del desarrollo de pedagogías contra-

²⁴ Dalia Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, p.52.

²⁵ *Ibidem.*, p.105

²⁶ *Ibidem.*, p. 55

hegemónicas, “[...] las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora.”²⁷

Para el autor, los profesores tienen que ejercer la función de intelectuales transformativos, lo cual además de buscar la transformación de la educación tradicional que se posiciona en favor del sistema capitalista, les ayudará a transformar sus condiciones de trabajo tales como el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento en las escuelas. En palabras del autor:

“Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. [...] Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.”²⁸

En el mismo sentido, retomamos los estudios de bell hooks respecto al pensamiento crítico en el contexto escolar a la luz de una perspectiva feminista. Si bien hooks reconoce la importancia de los aportes de Freire en torno al pensamiento crítico, la autora señala la necesidad de

²⁷ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, España, 1997, p. 35.

²⁸ *Ibidem.*, p.36.

plantear la educación más allá de la pedagogía crítica y de la teoría feminista proponiendo una educación holística progresista una “pedagogía comprometida” la cual “[...] hace hincapié en el bienestar. Esto significa que las y los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes.”²⁹ Es decir, que el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe tener como premisa el bienestar tanto del profesorado como de estudiantes involucrando de igual manera a ambas partes.

El señalamiento de hooks es de suma importancia, pues, si bien existe el señalamiento de la necesidad de que lxs docentes partan de un pensamiento crítico que les permita cuestionarse a sí mismos y a su entorno para poder incentivar el desarrollo del pensamiento crítico transformador, la escritora refiere a una cuestión fundamental que es la búsqueda del bienestar de estudiantes y profesorxs poniéndolo en el centro de los procesos educativos, puesto que no se puede exigir a lxs estudiantes adoptar una postura crítica y la búsqueda de construcción de realidades más justas si como docentes replicamos las formas de dominio y control en el aula.

Si bien, desde diversas perspectivas de estudios en torno a la pedagogía crítica, se señala la necesidad de que lxs docentes desarrollen un pensamiento crítico que les permita cuestionarse a sí mismos y a su entorno para poder incentivar el desarrollo del pensamiento crítico transformador, se valora importante y necesario enunciar y retomar los postulados de hooks como parte de una teoría feminista crítica pues, en el momento histórico actual, en el que la comunidad escolar, pero sobre todo las estudiantes, han levantado la voz ante la violencia

²⁹ bell hooks, *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Capitán Swing, 2021, pp.38-39.

patriarcal que existe en los espacios educativos, resulta imprescindible atender a las teorías y metodologías feministas para analizar los procesos educativos, razón por la cual, en la investigación se retoman algunos elementos de las mismas tanto en la parte teórica como en la planeación e implementación de la propuesta, en el entendido de que el pensamiento crítico responde al contexto específico en el que se inscribe, hablar de un pensamiento crítico desde una perspectiva feminista se convierte en necesario.

Con base en lo anterior, en el presente estudio se retoma la definición de pensamiento crítico desde la pedagogía crítica, en la cual la postura de lxs docentes, así como los contenidos y el método de enseñanza son relevantes, en la búsqueda de fomentar en lxs estudiantes pensarse como individualidades críticas, ante sí mismas y ante la vida, que promuevan con su práctica, en el aula y en la vida en general, una perspectiva crítica del mundo. Así pues, comprendemos al pensamiento crítico como un tipo de pensamiento que pasa de la reflexión a la acción social, en aras de la emancipación humana buscando la construcción de nuevas realidades justas para toda la sociedad.

Ahora bien, desde la perspectiva de las habilidades cognitivas, el pensamiento crítico se compone de una serie de habilidades y disposiciones, tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, de acuerdo con esta postura, la realización de dichas acciones es lo que define a un pensador crítico. En la investigación, se considera necesario emplear y desarrollar dichas habilidades y disposiciones en el proceso educativo, sin embargo, en ningún momento se entiende que estas por sí mismas constituyen el pensamiento crítico.

Respecto a los estudios que parten de las ideas enunciadas, se encuentran diferentes perspectivas, por una parte, las teorías que sostienen que el pensamiento crítico debe trabajarse como un eje transversal en las diferentes disciplinas académicas³⁰, y la segunda que entiende al pensamiento crítico ligado a los contenidos particulares de cada área del conocimiento³¹.

En el primero de los casos, se encuentran las propuestas de Matthew Lipman y de Robert Ennis. Para Lipman, el pensamiento crítico es “[...] un pensamiento rico conceptualmente, coherente y organizado, persistente y exploratorio [...]”³² cuyo objetivo es que los estudiantes realicen juicios sobre lo que conocen y sobre su entorno; para el autor el pensamiento crítico es transversal preponderando la habilidad de razonar y emitir juicios atendiendo al contexto de la información³³.

Por otra parte, para Ennis, el pensamiento crítico es un pensamiento racional y reflexivo mediante el cual un individuo decide qué hacer o qué creer, constituye un proceso cognitivo complejo reconociendo el predominio de la razón³⁴, haciendo una diferenciación en dos clases de actividades, las disposiciones y las capacidades. “Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar.”³⁵

³⁰ Robert Facione, Robert Ennis, Matthew Lipman, y Richard Paul Dalia en Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, p.39.

³¹ Dwight Atkinson, Blythe McVicker Clinchy, John Mc Peck y John Moore, *Ídem*.

³² Gabriela López Aymes, “Pensamiento crítico en el aula” en *Docencia e Investigación*, n. 22, año XXVII, España, 2012, p.42.

³³ Dalia Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, p. 41

³⁴ Dalia Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, p. 41 ; Gabriela López Aymes, *Op. Cit.*, p. 43

³⁵ Gabriela López Aymes, *Op. Cit.* p. 45

En la misma línea de la transversalidad del pensamiento crítico, se posicionan los proyectos de la Fundación para el Pensamiento Crítico y el Proyecto Delphi de la Asociación Filosófica Americana. Para la Fundación:

“El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. [...] el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano.”³⁶

Por otra parte, el Proyecto Delphi publicó el documento titulado “Declaración de consenso de los expertos en relación con el Pensamiento crítico y el pensador crítico ideal” definiendo el pensamiento crítico “[...] como el juicio auto regulado y con propósito, que da como resultado un conjunto de habilidades de pensamiento como la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.”³⁷

De manera general se puede decir que dichos estudios parten de los mismos supuestos y tienen los mismos objetivos como se puede ver en la tabla 1 que se presenta a continuación:

³⁶ Richard Paul y Linda Elder, *La mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*, Fundación para el pensamiento crítico, 2003, p. 4. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> (Consultado el 30/05/2021).

³⁷ Dalia Carolina Argüello Nevado, *Op. Cit.*, p. 45.

Tabla 1. Comparativa de las habilidades cognitivas entre el Proyecto Delphi y la propuesta de Ennis

Habilidades del pensamiento crítico		
	Proyecto Delphi	Propuesta Ennis
Interpretación	Sacar conclusiones o planear hipótesis	Emitir juicios de valor; proceder de manera ordenada de acuerdo a cada situación; emplear estrategias retóricas en la discusión y presentación
Análisis	Identificación de las relaciones de inferencia reales supuestas entre diferentes formas de expresión	Analizar los argumentos; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación
Evaluación	Valoración de la credibilidad de enunciados o afirmaciones	Deducir y juzgar deducciones; inducir y juzgar inducciones
Inferencia	Identificar y asegurar los elementos necesario	Definir los términos y juzgar las definiciones; identificar supuestos
Explicación	Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente	Centrarse en la pregunta; formular preguntas de clarificación y responderlas
Autorregulación	Habilidad de auto verificarse, revisar y corregir una interpretación propia.	Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás; integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión

Fuente: elaboración de la autora a partir de la información de Dalia Carolina Argüello Nevado Dalia Carolina Argüello Nevado, *¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano, 1970-2012*, tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM, 2020, 325 p.

Respecto a estos dos proyectos, el de la Fundación para el Pensamiento Crítico y el Proyecto Delphi, Argüello realiza una crítica interesante enfocada en la cuestión ética del pensamiento crítico, puesto que dentro de dichos enfoques, el ser un pensador crítico no significa que tendrá un buen pensamiento en sentido ético, así la investigadora señala que “[se] evade la relación de la habilidad de pensar críticamente con la subjetividad y el contexto, pese a que el proyecto reconoce que el pensamiento crítico es esencial para una sociedad racional y democrática”³⁸.

Finalmente, en el planteamiento en el que se destaca la necesidad de aplicación del pensamiento crítico en el contexto específico de las diferentes disciplinas, encontramos investigaciones que cuestionan la transversalidad del pensamiento crítico y que sostienen que la relevancia de las habilidades del pensamiento crítico radica en la relación con las

³⁸ *Ibidem.*, p. 46

necesidades disciplinares, esta propuesta se vincula directamente con el enfoque de pensamiento histórico de la didáctica de la Historia³⁹. Dentro de esta vertiente encontramos los trabajos de Tim John Moore, Paul Eggel y Donald Kauchak.

Moore analizó cómo es, cómo se adquiere y para qué sirve el pensamiento crítico en el nivel superior, dentro de su estudio encontró que existen diferencias significativas en cuanto a los términos lingüísticos, conceptuales y de enfoques, deduciendo que estos determinaban los problemas y ejercicios críticos dentro de las diferentes áreas del conocimiento. Así, Moore concluyó que la sistematización del pensamiento crítico y su aplicación transversal, sin enfocarlo en el contexto específico de las disciplinas, no responde a las necesidades del mundo en el que vivimos actualmente⁴⁰.

Para los investigadores Paul Eggel y Donald Kauchak, el localizar patrones permite la relación integral entre el contenido disciplinar y el pensamiento, pues para encontrarlos se tiene que comparar, contrastar, clasificar y generalizar información para poder comprender los hechos y llegar a conclusiones específicas, mismas que constituyen habilidades propias del pensamiento crítico.⁴¹

Finalmente, Jaques Boisvert definió el pensamiento crítico como una estrategia que requiere una serie de operaciones coordinadas, es decir un proceso, que requiere determinadas actitudes y capacidades para su consecución.⁴²

³⁹ *Ibidem.*, p.47

⁴⁰ *Ídem.*

⁴¹ *Ibidem.*, p.48.

⁴² *Ídem.*

Desde estas perspectivas, se han elaborado los modelos de enseñanza general, de inmersión⁴³, infusión⁴⁴ y mixto que se proponen como una vía para engarzar la búsqueda del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico mediante los métodos propios de las áreas disciplinares.⁴⁵

Como se puede observar, las propuestas entorno al desarrollo del pensamiento crítico como una actividad cognitiva superior, realizan proposiciones que podemos considerar para el desarrollo de la propuesta que presentamos, respecto al desarrollo de habilidades por medio de procedimientos, pero, insistimos, es sólo uno de los elementos que se consideran para construir la definición de pensamiento crítico de la propuesta.

Así, en la investigación, se define al pensamiento crítico como un determinado tipo de pensamiento que responde a un contexto determinado, que cuestiona los poderes y discursos dominantes que promueven las diferentes formas de opresión y que tiene por objetivo la transformación social. Así, el pensamiento crítico pasa de la reflexión a la acción social partiendo de la búsqueda de la construcción de nuevas realidades justas para toda la sociedad. Considerando lo anterior, se entiende que el desarrollo del pensamiento crítico bajo esa definición en el contexto de la institución escuela se torna complejo y abstracto. Ante ello, se plantea que la definición anterior es la que debe articular las diferentes dimensiones de los

⁴³La enseñanza por inmersión propone que el pensamiento se desarrolle a partir de la inmersión en los contenidos disciplinares, es decir, el adentrarse en las metodologías, teorías y conceptos de cada área del conocimiento permitirían que las alumnas y los alumnos desarrollen el pensamiento crítico en un contexto específico de aplicación y no de manera aislada. *Ibidem.*, p. 49.

⁴⁴El método de infusión destaca las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico dentro de los contenidos disciplinares, este modelo se ocupa de las habilidades de pensamiento, creativo, crítico, resolución de problemas y metacognición, considerando la lógica disciplinar, sus propósitos y lenguaje. Este último modelo de enseñanza infusionada, resulta interesante debido a que, como lo menciona Argüello, puede ser relacionado con la propuesta de pensamiento histórico de la didáctica de la Historia, el cual propone desarrollar una serie de habilidades y disposiciones a partir del aprendizaje por medio de las metodologías propias del historiador. *Ibidem.*, p.50-51.

⁴⁵ *Ibidem.*, p. 49.

procesos educativos, planteamientos, contenidos, métodos y recursos que se proponen adelante, es decir que las decisiones que se toman para la planeación y diseño de las actividades parten de una pedagogía crítica que, busca mostrar diferentes perspectivas sobre un tema, para que lxs estudiantes puedan construir sus propios criterios. Por otra parte, se retoman las habilidades cognitivas, que se considera, contribuyen a que lxs estudiantes puedan llegar a emitir una idea o postura propia y crítica bajo la comprensión de los problemas o las temáticas estudiadas.

De tal forma que, el pensamiento crítico que se busca desarrollar en lxs estudiantes, no omite las habilidades que favorezcan el análisis de la información y los contenidos. Así, lo que en última instancia se busca, es que el estudiantado formule una idea u opinión que exprese una postura propia sobre los temas estudiados, la cual necesariamente tendría que cuestionar los poderes y discursos dominantes en favor de la justicia social, lo anterior, para la investigación, es la muestra de la formación del pensamiento crítico.

1.2. El desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de la Historia

El pensamiento crítico y el aprendizaje de la historia se han relacionado desde diferentes perspectivas. A continuación, se exponen algunas que resultan relevantes para la investigación. Así, encontramos las investigaciones de Frida Díaz Barriga⁴⁶, Luís Wafunga Âurea Augusto⁴⁷, Fernando Godoy Vera⁴⁸, en las que indagan sobre el concepto del pensamiento crítico y,

⁴⁶ Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, pp. 1-19.

⁴⁷ Luís Wafunga Âurea Augusto, Antonio-Manuel Rodríguez-García, Arturo Fuentes Cabrera, *Op. Cit.*, pp. 88-94.

⁴⁸ Fernando Godoy Vera, "Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico." en Clío & Asociados, Rio de la Plata, Argentina, número 25, 2017, pp. 34-46.

respecto al caso específico, sobre cómo se desarrolla partiendo del paradigma teórico y metodológico del constructivismo en el caso concreto de la enseñanza de la historia.

Los estudios comparten la idea de que la historia debe enseñarse como un proceso inacabado y en construcción en el que el devenir histórico se estudia por medio de la narrativa histórica, surgida de investigaciones académicas, las cuales son realizadas por individuos con posturas e intereses propios⁴⁹, lo cual permite fomentar una visión crítica en las y los estudiantes.

Por otra parte, las investigaciones de Cosme Jesús Gómez, Jorge Ortuño, Sebastián Molina⁵⁰ y Antoni Santisteban Fernández⁵¹, en torno al desarrollo del pensamiento histórico, resultan relevantes, pues las habilidades y disposiciones que se pretenden fomentar dentro del pensamiento histórico son similares a las que se plantean para el pensamiento crítico, lo cual permite mostrar la vinculación entre la enseñanza y aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico.

La premisa de la cual parten los investigadores es que “La comprensión histórica implica unos complejos procesos de pensamiento que permitan interpretar esos contenidos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden). Para adquirir estas habilidades es necesario la participación de los alumnos en la práctica del historiador.”⁵²También existen elementos básicos que constituyen el pensamiento histórico: “[...] la capacidad de plantear problemas históricos en base a su relevancia e impacto en las sociedades; la argumentación histórica y la correcta articulación del

⁴⁹ *Ídem.*

⁵⁰ Jesús Cosme Gómez Carrasco; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián, *Op. Cit.*, pp. 5-27.

⁵¹ Antoni Santisteban Fernández, *Op. Cit.*, p. 34-56.

⁵² Jesús Cosme Gómez Carrasco, *Op. Cit.*, p. 5.

discurso a través del uso crítico de fuentes –lo que implica necesariamente el desarrollo de la causalidad–; y la conexión del pasado con el presente –conciencia histórica–.”⁵³

Así pues, la enseñanza la historia tendría como finalidad formar pensamiento histórico, dotando a lxs estudiantes de “[...] una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.”⁵⁴

Santisteban señala las siguientes habilidades a desarrollar por medio del pensamiento histórico: la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro, la representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado, la imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia, la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.⁵⁵

Además de las investigaciones mencionadas, existen diferentes proyectos en torno a la enseñanza de la Historia que proponen el desarrollo del pensamiento histórico. En el primero de los casos consideramos el concepto del grupo de trabajo canadiense “The Historical Thinking Project”⁵⁶, encabezado por Peter Seixas, que retoma elementos de las investigaciones en didáctica en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, cuyo modelo de pensamiento histórico

⁵³ *Ídem.*

⁵⁴ Es importante señalar que la propuesta de Santisteban se enfoca en la formación democrática de la ciudadanía por medio del pensamiento histórico. Antoni Santisteban Fernández, *Op. Cit.*, pp.34-35.

⁵⁵ *Ídem.*

⁵⁶ www.historicalthinking.ca (Consultada el 30/05/2021/).

enfocado en la didáctica “[...] puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas.”⁵⁷, y se constituye de seis elementos, a saber: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia⁵⁸.

Otro de los proyectos que retoma el enfoque de pensamiento histórico es Stanford History Education Group⁵⁹, dentro de este nos interesa el proyecto “Reading like a historian” el cual centra las lecciones de historia en torno a una pregunta de investigación, buscando así que se estudie un proceso histórico mediante el análisis de fuentes empleando instrumentos y herramientas propias de la investigación histórica⁶⁰.

Así pues, se retoma la idea de Juan Carlos Bel Martínez, Juan Carlos Colomer Rubio y Rafael Valls Montés respecto al pensamiento histórico dentro de la didáctica de la historia constituido “[...] como una línea de investigación consolidada que estudia la capacidad del alumnado para aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social”⁶¹

Como podemos observar, los posicionamientos de los autores y los proyectos respecto al aprendizaje de la historia, muestran la vinculación entre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y el pensamiento crítico, de tal manera que podemos decir que el estudiar la historia a partir del uso de metodologías propias de la ciencia histórica, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas que ayudan a la formación pensamiento crítico. Sin embargo, tal y como

⁵⁷ Citado en Cosme Jesús Gómez Carrasco, *Op. Cit.*, p. 12.

⁵⁸ Peter Seixas, “A model of historical thinking” en *Educational Philosophy and theory*, Vol. 49, No. 6, 2017, pp. 593–605.

⁵⁹ sheg.stanford.edu (Consultada el 31/05/2021).

⁶⁰ *Ídem.*

⁶¹ Juan Carlos Bel Martínez, Colomer Rubio, Juan Carlos y Valls Montés, Rafael Bel Martínez, *Op. Cit.*, p.355.

se mencionó en el apartado anterior, es necesario que las metodologías empleadas permitan cuestionar el discurso histórico tradicional que se emplea en el aula, además de atender a todos los elementos del proceso educativo desde una perspectiva crítica.

Tomando en consideración lo mencionado respecto al pensamiento crítico y su vinculación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se plantea que es posible fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como un pensamiento transformador que tiene como objetivo el cuestionamiento de la realidad y la búsqueda de la justicia social, dentro de la institución escuela, bajo determinadas condiciones tales como:

- Es necesario que el profesorado asuma una postura crítica con el programa, con sus métodos de enseñanza, con el contenido temático, con la relación con los estudiantes y con su práctica en general.
- La formación del pensamiento crítico es un proceso que va más allá de una calendarización escolar, tema o unidad de estudio, es decir, es un proceso amplio que debe fomentarse en todos los espacios de aprendizaje.
- Pese a que el pensamiento crítico que aquí se define no responde, necesariamente, a los objetivos de los programas de estudio, sin embargo, se pueden tomar los contenidos propuestos problematizándolos y analizándolos desde diferentes perspectivas para fomentar la formación de una postura crítica.
- Se deben incluir contenidos que muestren diferentes perspectivas de estudio así como metodologías que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas que ayuden a estudiar los temas y contenidos.

- Las expresiones de un posicionamiento frente a los contenidos, los temas o los discursos estudiados son, en el contexto de la institución escuela, muestras de desarrollo del pensamiento crítico.

Teniendo presente lo anterior, se considera que el estudio de las imágenes bajo una perspectiva de análisis histórico desde la historia política y cultural, que propone mirar las imágenes como discursos con determinados usos políticos que buscan incidir en los imaginarios sociales y políticos, en cómo la sociedad se entiende y representa, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico de la forma en la que aquí se ha establecido, tal y como se estudia en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. La imagen y el desarrollo del pensamiento crítico

El presente capítulo tiene como objetivo discutir las propuestas teóricas y metodológicas sobre el uso de las imágenes dentro del quehacer historiográfico y en la didáctica de la Historia para el desarrollo del pensamiento crítico. Se plantea que incluir el análisis y la interpretación de documentos visuales dentro de la asignatura de Historia, desde la perspectiva de la historiografía política y cultural, promueve el desarrollo del pensamiento crítico.

Existe una multiplicidad de enfoques, respecto al uso de la imagen como fuente u objeto de investigación histórica así como el empleo de la misma como herramienta didáctica, por tanto es posible abordar su empleo de diversas maneras dependiendo de qué busquemos enseñar y qué objetivos de aprendizaje se tengan.

De manera específica, la investigación se centra en el estudio de la imagen desde la historia cultural y la historia política, así como en el enfoque de la didáctica de la historia del pensamiento histórico, pues, como fue expuesto en el capítulo anterior, dicho enfoque busca el desarrollo de habilidades y disposiciones, así como que las y los estudiantes se comprendan como agentes sociales y sujetos históricos que pueden incidir en su realidad en diferentes escalas.

Para mostrar lo anterior, el capítulo se divide en dos secciones, la primera versa sobre las teorías y metodologías de estudio de la imagen en la investigación histórica, mientras que en la segunda se estudian las teorías y el uso de la imagen para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia dentro de la didáctica de la Historia.

2.1. Teorías y metodologías sobre los usos de la imagen en la investigación histórica

La utilización de la imagen como fuente u objeto para la investigación histórica es un tema recurrente en diversos estudios, la fotografía, los anuncios, las viñetas, las tiras gráficas y la

caricatura son algunos de los objetos analizados. Sin embargo, cada uno de los múltiples estudios parten de diferentes enfoques, principalmente, desde la historia del arte, frente a estos la historia cultural, la historia de las mentalidades, la historia política y todas las imbricaciones entre estos enfoques, proponen análisis críticos sobre el estudio de los materiales visuales.

La presente investigación se centra en las teorías tanto de la historia cultural como de la historia política que estudian la imagen, por tanto, es importante aclarar desde ahora qué se entiende por imagen en este trabajo. Se entiende por imagen una construcción y una representación de la realidad, la cual se vale de diferentes recursos gráficos, texto, códigos, símbolos, emblemas y convenciones culturales del contexto en el que se produce, reproduce y expone. También planteamos a la imagen como un mensaje, con una intencionalidad por parte de su emisor, al exponer una determinada idea u opinión buscando incidir en el receptor del mensaje.

Retomando la cuestión de la historia cultural y la historia política, existen investigaciones que basan sus planteamientos empleando a la imagen como fuente y como objeto, estudiando desde la creación de símbolos y emblemas nacionales, los imaginarios políticos y sociales, hasta los intercambios culturales. De entre todas las investigaciones nos aproximamos a aquellas que, como mencionamos, realizan propuestas sugerentes para retomar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

El primer planteamiento que estudiamos sobre la imagen es el de Miguel Rojas Mix, en su libro *El imaginario: civilización y cultura del siglo XXI*⁶². El autor propone la investigación de creación de imaginarios visuales y la manipulación por medio de las imágenes. Un señalamiento

⁶² Miguel Rojas Mix, *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo, 2006, 554 p.

que nos resulta importante es que el autor expone la necesidad de leer a la imagen de manera detenida, es decir no emplearlas como una mera ilustración, pues con ello, se promueve una interpretación rápida que no muestra la complejidad del mensaje que transmite la imagen, lo cual en una sociedad como la nuestra donde existen redes sociales que transmiten mensajes únicamente con imágenes, resulta ser casi negligente. Por el contrario, el autor propone abordar la imagen desde su significación y en la medida en que expresa ideas a través de la interacción de diferentes recursos: plásticos, icónicos y lingüísticos⁶³.

Respecto al uso de la imagen como mera ilustración Rojas Mix rescata un ejemplo bastante claro que “[...] para expresar lo divino en los manuales de historia sagrada o para forjar la nacionalidad y definir la otredad [se utiliza la imagen] en los manuales de historia (amigo/enemigo). El manejo y la utilización de la figuración generan los imaginarios. La manipulación se asienta en el funcionamiento hipnotizador de las imágenes que inhibe la percepción de la falacia.”⁶⁴

En el mismo sentido del poder de los mensajes de la imagen, encontramos los planteamientos de David Freedberg. En *El poder de las imágenes*⁶⁵ donde el autor investiga la relación entre el humano y la imagen. Si bien, el historiador indaga sobre la posible respuesta del observador ante una imagen, lo relevante de su propuesta para el presente estudio es la idea de que esa reacción existe por el mensaje que transmite la imagen y es donde reside el poder de la misma. Así, la construcción de una imagen se basa en la estructuración de elementos, signos, símbolos, códigos y convenciones para condicionar una reacción.

⁶³ *Ibidem.*, p.18

⁶⁴ *Ibidem.*, p. 31

⁶⁵ David Freedberg, *El poder de las imágenes*, España, Cátedra, 1992, 496 p.

Otro planteamiento que nos resulta interesante es el de Maurice Agulhon, en *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*⁶⁶. El historiador francés analiza la creación de símbolos para forjar mentalidades en el contexto de la Francia posrevolucionaria. Así, muestra la forma en la que los Estados construyen monumentos, símbolos, cómo emplean imágenes, pasajes y personajes históricos, es decir cómo emplean la imagen y la historia para consolidarse en el poder, reafirmando así la idea del poder de las imágenes en la construcción de imaginarios.

Con premisas similares, se encuentra el estudio de Tomás Pérez Vejo, “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico”⁶⁷, quien señala la importancia del entendimiento de la imagen como una construcción de la realidad y no como un reflejo de ésta. Así la imagen informa sobre una determinada interpretación de la realidad y de la forma en que ésta fue construida⁶⁸. El investigador propone el análisis de las imágenes surgidas desde los grupos en el poder, así realiza una aproximación a elementos teóricos sobre el uso político de las imágenes en donde éstas son “[...] los materiales utilizados por el poder político en su lucha por el control de los pueblos, en la construcción de imaginarios colectivos.”⁶⁹

Los autores antes citados, emplean y destacan el uso de las imágenes para la creación de imaginarios sociales o políticos, lo cual resulta fundamental para la propuesta. De tal manera, retomamos la definición de Rojas Mix sobre imaginario “[...] entendemos como imaginario el

⁶⁶ Maurice Agulhon, *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto Mora, 1994, 278 p.

⁶⁷ Tomás Pérez Vejo, “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramientas de análisis histórico” en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora, 2005, pp.50-74.

⁶⁸ *Ibidem.*, pp. 50-51.

⁶⁹ *Ídem.*

encadenamiento de imágenes con vínculo temático o problemático recibidas a través de diversos medios audiovisuales, que el individuo interioriza como referente o el estudioso reconoce como conjunto.”⁷⁰

Los estudios anteriores, son importantes para la presente investigación por el planteamiento teórico de aproximación a la imagen y la perspectiva de análisis de las imágenes para el estudio de la historia. Así, se parte de la idea de que las imágenes son una construcción compleja de símbolos que históricamente han sido empleadas con fines políticos para crear imaginarios y condicionar nuestra percepción del mundo, de tal manera que no hay imágenes inocentes y todas tienen una intencionalidad. Lo anterior es de particular importancia para la investigación, pues que lxs estudiantes lo comprendan puede contribuir a tener una mirada más crítica hacia las mismas. Si bien realizar un ejercicio de estudio de la imagen siguiendo los criterios teóricos estudiados resultaría no sólo complejo si no poco realista para que lxs estudiantes de bachillerato lo realizaran, sirve como planteamiento teórico de una perspectiva crítica sobre el estudio de las imágenes, misma que podemos vincular con el pensamiento crítico que se pretende desarrollar.

Por otra parte, existen aproximaciones teóricas que basan sus estudios en la revisión y análisis de la historiografía que ha empleado a la imagen para su construcción, tal es el texto de Peter Burke *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*⁷¹, en el que señala la pertinencia y la necesidad del uso de las imágenes como fuente para el estudio de la historia, así como los riesgos ante su empleo y las nuevas aproximaciones al pasado que podríamos tener. Si bien el autor no ofrece una propuesta metodológica para el estudio de la

⁷⁰ Miguel Rojas Mix, *Op. Cit.*, p. 19.

⁷¹ Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001, 284 p.

imagen, en su texto encontramos señalamientos generales y oportunos para tener una primera aproximación a la imagen, tal como la relevancia de mirar a las fuentes visuales con la intención de conocer el pasado desde diferentes enfoques.

Como se mencionó arriba, entendemos a la imagen como una construcción y una representación de la realidad, en ese sentido atendemos a la definición de representación expuesta en los trabajos de Roger Chartier⁷² y Valeriano Bozal⁷³ Para el primero las representaciones colectivas se constituyen a partir de dos vías: las representaciones impuestas por los que poseen el poder de signar la definición que cada comunidad tiene de sí misma y la representación que cada grupo hace de sí mismo⁷⁴, es decir que cada grupo construirá una representación a partir de sus necesidades e intenciones, por tanto lo que representa en una imagen responde al grupo específico que la creó y no a una colectividad o a la sociedad en la que se produjo.

Partiendo del análisis de las representaciones en la imagen, Bozal señala la importancia de pensarlas como una mirada subjetiva de la realidad y por tanto sesgada, construida a partir de convenciones culturales e históricas, la cual podemos ver expresada en imágenes de representación o iconos⁷⁵. Entonces, una representación es una “fijación” pues no implica sólo trasladar representaciones plásticas que semejen la realidad, una representación supone la manera en que un sujeto interpreta la realidad y la fija en la gráfica⁷⁶.

Los estudios de Chartier y Bozal, resultan relevantes, como puntos de partida a considerar al momento de plantear el procedimiento de análisis y sobre todo, en el momento de

⁷² Roger Chartier, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, 2005, 276 p.

⁷³ Valeriano Bozal, *Mímesis: las imágenes y las cosas*, Visor, Madrid, 1987, 231 p.

⁷⁴ Roger Chartier, *Op. Cit.*, pp.56-57.

⁷⁵ Valeriano Bozal, *Op. Cit.*, pp. 19-21.

⁷⁶ *Ídem.*

la interpretación, pues advertir respecto a la particularidad de las representaciones que se encuentran en sus planteamientos, permite evidenciar la complejidad del estudio de las imágenes, rompiendo así con el lugar común de la imagen como un lenguaje universal, asequible para todas las personas y que representa los gustos y las aspiraciones de las sociedades pasadas y presentes en su conjunto. Todo lo anterior en aras de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, desde una aproximación metodológica, tenemos la investigación de Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*⁷⁷ que contiene proposiciones interesantes respecto a una primera aproximación a la lectura de las imágenes refutando ideas generalizadas tales como la imagen como un lenguaje universal, argumentando que reconocer los elementos que la componen no significa comprender el mensaje de la imagen pues cada elemento puede tener una significación particular⁷⁸.

Así pues, sabemos que el estudio de la imagen requiere conocimientos del contexto en el cual fue elaborada, así como de los medios que la difunden y de los temas que aborda, por lo cual no compartimos la idea de que la imagen representa un lenguaje sencillo y comprensible para todos. Por lo tanto, debemos evitar emplear la imagen como mera ilustración y es ahí en donde radica su valor dentro del proceso de aprendizaje de la Historia.

Por otra parte, Joly señala la importancia de considerar la presencia y ausencia de elementos en las imágenes para su lectura, puesto que la existencia de un elemento, pero sobre todo la falta de este nos da pautas para indagar las intenciones del mensaje. Realizando las

⁷⁷ Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, Argentina, La Marca, 2009, p. 176.

⁷⁸ *Ibidem.*, p. 48.

preguntas ¿qué está en la imagen?, ¿qué no está? y ¿por qué esta una cosa y no otra?, ayuda a comprender qué nos dice la imagen⁷⁹.

Otra consideración importante es el planteamiento de que el objetivo del análisis de la imagen es lo que determinará las herramientas metodológicas a emplear en la investigación⁸⁰. La idea anterior resulta relevante en tanto que de la misma manera que para la investigación histórica, el pensar en el objetivo de aprendizaje dentro de la asignatura de Historia, determinará el tipo de análisis y herramientas metodológicas a emplear. En ese sentido, partimos del supuesto que, para el desarrollo del pensamiento crítico, podemos adoptar las teorías y metodologías arriba descritas, las cuales permiten mostrar las narraciones del pasado desde una mirada crítica y a las imágenes como constructos y representaciones del pasado con una intención, que en muchos de los casos, busca incidir en la manera en que se percibe la realidad.

Como se observa, los trabajos antes citados, proponen planteamientos teóricos sugerentes para el estudio de la imagen, como entender a la imagen como una construcción y representación determinada de la realidad, que busca incidir en los imaginarios sociales. También encontramos estrategias metodológicas que nos resultan relevantes como la decodificación de la imagen, la identificación de elementos simbólicos e iconos, la significación de éstos en su contexto, su reiteración y la presencia y la ausencia.

2.2. La imagen gráfica para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

Existen diversas investigaciones sobre el uso de la imagen como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, dentro de las cuales es de interés analizar las que parten del análisis de estas como fuente de información, puesto que se apegan al enfoque de

⁷⁹ *Ibidem.*, pp. 59-61.

⁸⁰ *Ibidem.*, pp. 55-56.

la corriente del pensamiento histórico dentro de la didáctica de la Historia de cuya vinculación con el pensamiento crítico tratamos en el primer capítulo. En los estudios con dicho enfoque existen principalmente dos líneas de trabajo: la primera atiende el análisis de la imagen como un proceso de lectura y decodificación utilizando principalmente metodologías de análisis iconográfico de la Historia del Arte. La segunda propuesta atiende al análisis de la imagen bajo diferentes metodologías partiendo de la perspectiva del pensamiento histórico.

Respecto al uso de la imagen para la enseñanza de la historia utilizando las metodologías propuestas desde la investigación histórica, tenemos el estudio de Eduardo Devoto, "La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía"⁸¹. Para su investigación, el autor parte de premisas generales sobre el análisis de la imagen como fuente para la historia, siguiendo los criterios específicos de análisis de la fotografía propuestos desde la historiografía.

En el mismo sentido, se encuentra la tesis de maestría de Antonio Mira Ramírez, *La imagen y su cuestionamiento como recurso para desarrollar el pensamiento histórico temporal en alumnos de cuarto año de primaria*⁸². El autor menciona la utilización de la imagen como recurso didáctico y se pregunta: ¿qué tanto se utiliza para promover el pensamiento crítico?, ¿se cuestiona a la imagen para conocer el significado de la misma, sus intenciones sus manifestaciones culturales e ideológicas? Mira Ramírez afirma que se trata de "Una acción muy simple es sólo mirar, ver sin encontrar sentidos conscientes en lo que mira [...]"⁸³, refiriendo a

⁸¹ Eduardo A. Devoto, *Op. Cit.*, pp.73-94.

⁸² Antonio Mira Ramírez, *Op. Cit.*, 239 p.

⁸³ *Ibidem*, p. 129.

que leer la imagen, los símbolos y los signos que ahí se encuentran, no quiere decir que los y las estudiantes comprendan sus significados.

Las dos investigaciones citadas, resultan interesantes en tanto que rescatan propuestas de análisis de la imagen desde la historiografía en donde se destaca la particularidad de la imagen -el estudio de una fotografía no será igual que el de una caricatura por ejemplo-, si bien en todos los casos se parte de la teoría de la Historia Cultural y de la imagen como representación de la realidad -creada con una intencionalidad y que representa un momento específico- no se retoman cuestiones como las convenciones culturales y la necesidad de entender esos signos y símbolos de la imagen en su contexto.

Por otra parte, existen múltiples propuestas teóricas sobre la pertinencia del uso de fuentes primarias y secundarias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de las cuales se referirá a las que resultan de importancia y fundamentan nuestra propuesta.

Partiendo del enfoque del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico, encontramos diversas investigaciones surgidas desde el área del conocimiento de la didáctica de la Historia que proponen el uso de la imagen como fuente primaria para la enseñanza y aprendizaje de la Historia, mismas que destacan la falta de consideraciones respecto a su uso en el aula como parte del aprendizaje de la historia, reduciéndola a una mera ilustración o a un análisis somero, en el cual sólo se planea una descripción de los elementos que componen la imagen sin problematizar sobre los mismos ni cuestionar a la imagen⁸⁴.

⁸⁴ Dorleta Apaolaza-Llorente y Berta Echeberria Arquero, *Op. Cit.*, 29-40; Juan Daniel Tenorio Loredó y María Guadalupe Escalante Bravo, *Op. Cit.*, pp.1-10; Juan Carlos Bel Martínez, *Op. Cit.*, pp. 353-374.

Una de las propuestas que retomamos es la del referido proyecto canadiense “The Historical Thinking Project”⁸⁵, mismo que aborda el uso y el análisis de fuentes históricas como un elemento fundamental para el aprendizaje de la historia. Otra de las propuestas es el también anteriormente citado Stanford History Education Group⁸⁶. En el proyecto “Reading like a historian” se ofrecen una serie de fuentes para su análisis empleando las metodologías de estudio propias del historiador⁸⁷.

Existen otros estudios sobre el pensamiento histórico y el uso de fuentes, desde el contexto español, de entre los cuales destacamos los trabajos de Jesús Gómez Carrasco y Jorge Ortuño Molina⁸⁸, y las investigaciones de Antoni Santisteban⁸⁹, los cuales enfatizan la importancia del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la enseñanza de la historia.

Para Santisteban, el valor educativo del trabajo de fuentes y su interpretación en el contexto educativo se encuentra en el desarrollo de diferentes competencias históricas. Dentro de ellas destacamos “[...] la adquisición progresiva de habilidades y conceptos; demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la progresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica.”⁹⁰

Igual que Santisteban, Gómez Carrasco, destaca la importancia del uso de las fuentes primarias dentro de la enseñanza de la historia para fomentar las competencias históricas haciendo énfasis en la necesidad que lxs estudiantes comprendan la disciplina, lo cual les

⁸⁵ www.historicalthinking.ca (Consultada el 31/05/ 2021).

⁸⁶ sheg.stanford.edu (Consultada el 31/05/ 2021).

⁸⁷ *Ídem*.

⁸⁸ Cosme Jesús Gómez Carrasco; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián, *Op. Cit.*, pp. 5-27.

⁸⁹ Antoni Santisteban Fernández, *Op. Cit.*, pp. 34-56.

⁹⁰ *Ibidem*, pp.49-50.

ayudará a entender el conocimiento histórico como un saber que se encuentra en constante construcción, es decir, distinguir entre lo que se entiende como el devenir histórico y la historiografía⁹¹.

Dentro de la misma línea de análisis, los trabajos de Juan Carlos Bel Martínez, Juan Carlos Colomer Rubio y Rafael Valls Montés, “Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares”, citados anteriormente, y la de las investigadoras Apaolaza-Llorente y Echeberria Arquero “Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria”, las cuales retoman el enfoque del pensamiento histórico, plantean a las imágenes como una fuente y proponen metodologías para el uso de las imágenes en los libros de texto en España buscando desarrollar las habilidades propias del pensamiento histórico⁹².

Finalmente, referimos a investigación de María del Pilar Córdova Muciño, *Fuentes histórica primarias y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Media Superior*, en la que, de la misma manera que en las investigaciones antes citadas, se realiza un bosquejo sobre las concepciones del pensamiento crítico, así como de sus implicaciones en la didáctica de la Historia y plantea el uso de fuentes para el desarrollo del mismo⁹³.

Con base en las ideas planteadas en los estudios referidos, se considera que estudiar la imagen como una fuente de información, analizarla e interpretarla, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. También, se concluye que la propuesta sobre el uso de la imagen debe plantearse desde el enfoque de la historia cultural y la historia política así como de la didáctica

⁹¹ *Ibidem.*, pp. 5-27.

⁹² Juan Carlos Bel Martínez, *Op. Cit.*, pp. 353-374.; Dorleta Apaolaza-Llorente y Berta Echeberria Arquero, *Op. Cit.*, 29-40.

⁹³ Pilar Córdova Muciño, *Fuentes históricas primarias y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Media Superior*, tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2020, 221 p.

de la Historia, enfocada en el desarrollo del pensamiento histórico, empleando el análisis y la interpretación de imágenes como estrategia de aprendizaje.

Teniendo en consideración lo antes expuesto, se piensa que el estudio de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia, tiene que estar, necesariamente, bajo una perspectiva de estudio que ayude a problematizar su contenido, fuera de los enfoques tradicionales de estudio de la historia y de la historia del arte, como proponen los estudios revisados. También se considera que tenemos que ligar estas ideas a las problemáticas y las necesidades de lxs estudiantes, por medio del estudio de las imágenes que permita demostrar cómo promueven un condicionamiento, sean carteles políticos, representaciones de la patria, fotografías en redes sociales u otra imagen en cualquier medio de comunicación.

Así, se propone explorar la manera en la que los planteamientos y propuestas de los estudios históricos pueden adaptarse al contexto áulico, ¿cómo podemos aproximar a las y los estudiantes al estudio de las imágenes bajo esta perspectiva, mostrando a las imágenes como fuentes de conocimiento histórico y como posibles condicionantes de pensamiento?

De manera general, se propone que el uso de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia, requiere dividir su estudio en dos secciones, la primera el análisis de la imagen y la segunda su interpretación -es decir indagar sobre la intencionalidad de la imagen-, permitiendo mostrarlas como fuentes de información y de conocimiento histórico pero también como emisoras de un mensaje, con una determinada intencionalidad, buscando, en mayor o menor medida, incidir en los imaginarios políticos y sociales.

Lo anterior, permite cumplir algunos de los puntos propuestos para el desarrollo del pensamiento crítico, incluir diferentes perspectivas y metodologías de estudio, sin dejar de considerar los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio problematizándolos y analizándolos desde diferentes enfoques para fomentar la formación de una postura crítica. Finalmente, se plantea que el hecho de que los estudiantes expresen una idea u opinión que cuestione los temas o los discursos visuales estudiados, puede ser una muestra del desarrollo de pensamiento crítico.

Capítulo 3. Propuesta didáctica: El análisis y la interpretación histórica de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico

En los capítulos precedentes, se ha establecido qué se entiende por pensamiento crítico, su vinculación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia y cómo, mediante el análisis y la interpretación de la imagen, se pretende desarrollarlo.

A continuación, se presenta la propuesta didáctica “El análisis y la interpretación histórica de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico”. La propuesta tiene como objetivo exponer elementos y criterios que ayuden a implementar el uso de documentos visuales con la intención de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en el contexto de la asignatura de Historia. En primer lugar, se expone la descripción de la propuesta, el planteamiento general, los objetivos y, por último, la estrategia metodológica empleada para la elaboración y diseño de las actividades, su implementación y evaluación.

3.1. Descripción de la propuesta

Se propone el análisis y la interpretación de imágenes, siguiendo los criterios teóricos y metodológicos de la investigación histórica con una perspectiva política y cultural, con la intención de profundizar y problematizar los discursos que contienen.

En este sentido, para el diseño de las actividades de la propuesta, se retoman los planteamientos teóricos y metodológicos de los trabajos de David Freedberg⁹⁴, E. H. Gombrich, Roger Chartier⁹⁵, Maurice Agulhon⁹⁶, Miguel Rojas Mix⁹⁷ y Valeriano Bozal⁹⁸, así como las

⁹⁴ David Freedberg, *Op. Cit.*, 496 p.

⁹⁵ Roger Chartier, *Op. Cit.*, 276 p.

⁹⁶ Maurice Agulhon, *Op. Cit.*, 278 p.

⁹⁷ Miguel Rojas Mix, *Op. Cit.*, 554 p.

⁹⁸ Valeriano Bozal, *Op. Cit.*, 231 p.

propuestas de análisis de Martine Joly en *Introducción al análisis de la imagen*⁹⁹, y de Tomás Pérez Vejo en “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico”¹⁰⁰, analizadas en el capítulo anterior.

De dichos estudios se retoman las siguientes ideas respecto a las imágenes:

- Son una construcción de una realidad determinada.
- Son una mirada subjetiva y sesgada de la realidad.
- Su construcción se basa en la estructuración de elementos, signos, símbolos, códigos y convenciones para condicionar una reacción.
- Tienen un lenguaje específico -se deben a su contexto- y heterogéneo -compuesto por distintos signos-.
- Pueden ser empleadas como una intención de control político, buscando incidir en la forma en la que las individualidades ven e interpretan el mundo que les rodea, creando así imaginarios sociales.

Para esta investigación también se retoman las propuestas de Zabala en torno al aprendizaje de conceptos y procedimientos en historia¹⁰¹. Para el investigador el aprendizaje de un procedimiento, en este caso el procedimiento del análisis y la interpretación de la imagen, implica las siguientes consideraciones: realizar las acciones que constituyen el procedimiento, la ejercitación múltiple de los elementos imprescindibles del procedimiento, la reflexión sobre la misma actividad y la aplicación en contextos diferenciados¹⁰².

En el mismo sentido, las investigaciones de Trepát proponen los siguientes elementos a considerar para el aprendizaje de procesos en historia: la secuencia lógica del procedimiento,

⁹⁹ Martine Joly, *Op. Cit.*, p. 176.

¹⁰⁰ Tomás Pérez Vejo, *Op. Cit.*, pp.50-74.

¹⁰¹ Zabala, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, México, Graó-Colofón, 2012, 233 p.

¹⁰² *Ibidem.*, pp. 39-46.

partiendo su identificación y su división en técnicas precisas para lograr su comprensión, subdividiendo estas últimas en acciones o pasos. Otra precisión al respecto es que los pasos tienen que tener un orden de menor a mayor complejidad, también pueden subdividirse en acciones más específicas para tener claridad de todas las partes que lo componen haciendo de este una estrategia cognitiva¹⁰³.

Se considera que el aprendizaje de procedimientos, ofrece una perspectiva que ayuda a estructurar la propuesta de la implementación del uso de teorías y metodologías de estudio de las imágenes propias de la ciencia histórica, mismas que permiten el desarrollo de habilidades y procedimientos de estudio de fuentes históricas visuales, así como la interpelación de discursos tradicionales sobre la historia y sobre las imágenes.

Teniendo en consideración las ideas anteriores, se observa que el estudio histórico de las imágenes en el aula puede dividirse en dos partes: el análisis y la interpretación, cada una compuesta por una serie de pasos que debe estudiarse, ejercitarse, retroalimentarse y aplicarse en diferentes contextos para su comprensión. Lo anterior con el objetivo de que la imagen sea entendida como un discurso particular y como una construcción de la realidad que configura imaginarios sociales y políticos, reafirmando determinados valores, símbolos y códigos con una intención.

Para desarrollar el trabajo en las sesiones, el análisis y la interpretación de las imágenes se dividen en pasos o actividades a seguir para lograr su consecución. De tal manera que para el análisis de la imagen se plantea la realización de los siguientes pasos o fases:

1. Localizar los datos de identificación de la imagen.
2. Estudiar el contexto de la imagen.

¹⁰³ Cristòf A. Trepàt, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didàctico*, Barcelona, Graó, pp. 33-42.

3. Identificar qué se representa en la imagen, si ésta hace referencia a un hecho histórico, a un lugar, a una persona, etcétera.
4. Reconocer qué elementos componen la imagen.

En cuanto a la interpretación de la imagen, se estipula:

1. Pensar en la presencia y la ausencia de elementos dentro de la imagen, ¿por qué está lo que está y no otra cosa?
2. Investigar el medio que la difunde la reproduce y la conserva, ¿por qué ese medio la difundió y no otro?, ¿por qué se reproduce o no?, ¿por qué se conserva?
3. Indagar, con base en los referentes de estudio previos, ¿qué dice la imagen sobre un tema?, ¿cuál es el discurso de la imagen?

Finalmente, la expresión del pensamiento crítico, sería:

1. Expresar una idea o postura crítica respecto al tema estudiado o al discurso visual de la imagen analizada.

Cada una de las actividades anteriores debe estudiarse, ejercitarse de manera individual, con ayudas y aplicarse en diferentes contextos, para que se logre cumplir el aprendizaje esperado en cada uno de ellos.

Ahora bien, en lo que respecta al pensamiento crítico, se considera que, durante todo el proceso de aprendizaje del procedimiento del estudio de la imagen, es necesario posicionarse desde el cuestionamiento de los discursos que se difunden en ella, problematizando sobre quién los difunde y legitima. Es decir, que el análisis y la interpretación de la imagen, permitan cuestionar la narrativa tradicional de la historia enseñada y permitan mostrar no sólo a la imagen sino también a la historia como una construcción y al devenir histórico como las acciones de las personas en su contexto, mostrando que todos tenemos agencia en el presente.

Para los fines de la investigación, el que lxs estudiantes expresen una idea u opinión respecto al tema estudiado o al discurso de la imagen, es la muestra de que están adoptando una postura al respecto, a partir de sus propias indagaciones. Lo anterior, responde al interés de que lxs estudiantes cuestionen los discursos, contenidos o problemas analizados y adopten una postura crítica ante estos. Ahora bien, para la consecución de dicho criterio, se presenta la necesidad de sumar a la metodología otro elemento, que se considera fundamental en el trabajo con imágenes bajo la perspectiva de estudio que se propone: la elección de las imágenes a estudiar.

Si bien podemos emplear cualquier tipo de imagen para su estudio sea fotografía, pintura, caricatura, mapas, etcétera, es importante tener en cuenta algunos aspectos generales, para su lectura y su contenido. Hay que tener claro que, dependiendo de la naturaleza de la imagen, el lenguaje de la misma se compone de elementos que requieren un análisis distinto. Por ejemplo, el lenguaje pictórico no es el mismo que el de la imagen fotográfica, por la construcción misma de la imagen, los recursos empleados para su creación, técnicas, tecnología, etcétera. Lo anterior no quiere decir que los pasos propuestos pierdan validez, sino que las lecturas, las preguntas y las respuestas específicas para el diseño de las actividades tendrán que ser distintas. Así, pese a que toda imagen es una construcción determinada por su contexto que busca representar la realidad, no es lo mismo una fotografía en la que los objetos que la componen existen físicamente. A diferencia de la pintura que recrea por completo las escenas.

Lo que aquí se presenta son aproximaciones hacia el uso de la imagen bajo teorías y metodologías específicas de estudio desde la historia política y cultural, por lo cual cualquier otro enfoque de estudio de la imagen como obra artística, como muestra de avances técnicos,

como muestra diferentes representaciones, figurativas, realistas, etcétera, que quiera ser empleado requerirá otro tipo de especificidades.

Otro punto a considerar es que hay imágenes más propositivas para su estudio que otras. Como se mencionó, se considera que no cualquier material o método fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, en ese sentido se contempla que las imágenes a analizar tienen que estar pensadas bajo los siguientes ejes:

- Estar relacionadas con los intereses de lxs estudiantes.
- Que se relacionen con problemáticas de su contexto.
- Buscar que muestren puntos de vista diferentes a los que se estudian regularmente.
- Mostrar imágenes que expongan diferentes opiniones o ideas para poder contrastarlas.
- Que el lenguaje pictórico o gráfico no sea complejo o necesite conocimientos específicos sobre técnicas artísticas.

Así más allá de ver a las imágenes como fotografías artísticas, publicitarias o sociales o a las pinturas, óleos y frescos como obras de arte, es decir bajo una categoría en específico, la propuesta es que sean observadas como un constructo a partir de determinados referentes culturales, códigos, emblemas y símbolos con una intencionalidad, es decir, que buscan transmitir un mensaje específico buscando incidir, en mayor o en menor escala, en los imaginarios sociales y políticos.

Respecto a la evaluación del aprendizaje del procedimiento de estudio de la imagen y del desarrollo del pensamiento crítico, en la siguiente tabla, se observan los criterios de evaluación que se proponen para el análisis de los resultados de la implementación de la propuesta, así como la descripción de cada uno.

Tabla 2. Acciones y criterios de la propuesta didáctica sobre el análisis y la interpretación de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico

Acción	Criterios a evaluar	Descripción del criterio
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	Se mencionan los datos generales, autor, fecha de creación.
	Investigar sobre el contexto de la imagen	Se realiza un análisis en el que se atiende al contexto en que esta se produjo, los lugares en los que se ha exhibido, así como el acervo en el que se encuentra
	Identificar los elementos que componen la imagen	Se realiza un análisis en el que se identifican los elementos, símbolos y códigos que la componen
Interpretación de la imagen	Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen	Se realiza un análisis en el que se explican los significados de los elementos y símbolos que la componen atendiendo a su contexto de producción
	Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen	Se realiza una interpretación en la que se explica la intención de representar determinados elementos en la imagen
	Realizar una interpretación de la imagen	Se realiza una argumentación propia sobre el discurso que se emite basada en la información que obtuvo mediante su investigación
Pensamiento crítico	Expresar una opinión o idea frente al discurso visual de la imagen sustentándola en el análisis y la interpretación.	Se emite una idea u opinión que cuestiona los discursos en la imagen que refuerzan las relaciones de opresión, dominación y que fomentan la desigualdad, expresados en los hechos, acontecimientos o problemas estudiados con base en la información obtenida

De manera general, la propuesta plantea que el realizar el análisis y la interpretación histórica de la imagen, comprendiendo los pasos a emplear para su estudio y lograr que las y los estudiantes emitan una idea u opinión desde una postura crítica sobre los discursos, contenidos o problemas estudiados por medio de la imagen constituyen para este estudio, evidencias del desarrollo del pensamiento crítico. Como se ha establecido dichas habilidades deben estar contextualizadas en un marco de crítica a los discursos hegemónicos, de ahí la relevancia de prestar atención al tipo de imágenes a estudiar y a la metodología de análisis para lograr comprender la complejidad del discurso visual, la relevancia de sus usos políticos y tomar una postura frente a estos elementos de las imágenes.

3.2. Estrategia metodológica

Se entiende a la práctica educativa como un conjunto de variables y factores que la constituyen tales como la metodología, las condiciones materiales, el estilo de la o el profesor y las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas, cuya interrelación determina el proceso educativo¹⁰⁴, mismos que es imprescindible considerar para llevar a cabo la propuesta, pues, como se ha establecido en el primer capítulo, la postura del profesorado, el método empleado, así como los contenidos estudiados son los elementos que determinan la formación del pensamiento crítico.

De los elementos anteriores, se retoman, principalmente, el método y los contenidos, puesto que es en lo que, por medio de esta propuesta, se puede incidir. Respecto al primero de ellos, la estrategia metodológica se planteó para ser implementada de manera remota, en sesiones asincrónicas y sincrónicas, debido al contexto de la crisis sanitaria generada por la propagación del virus COVID-19.

Por lo anterior, se eligió la propuesta del sistema instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) de Ronghuai Huang, J. Michael Spector y Junfeng Yang¹⁰⁵, la cual se compone de una serie de acciones que se tienen que llevar a cabo para la ejecución de la propuesta, pensados en la enseñanza y aprendizaje a distancia.

A continuación, se estudian las condiciones del contexto por las cuales el método instruccional ADDIE fue considerado adecuado para el diseño de la propuesta, así como la manera en la que fue adaptado con relación a las necesidades específicas.

¹⁰⁴ Antoni Zabala, *Op. Cit.*, pp. 13-14.

¹⁰⁵ Ronghuai Huang, J. Michael Spector y Junfeng Yang, "Designing Learning Activities and Instructional Systems" en *Educational Technology. A Primer for the 21st Century*. Singapore, Springer.2019, pp. 125-147.

3.2.1. El contexto de la pandemia

Si bien la investigación no tiene por objetivo el análisis de las implicaciones y consecuencias educativas a raíz de la pandemia causada por el virus COVID-19, resulta imprescindible reflexionar sobre ello no sólo por el gran impacto en diversos aspectos educativos y en los agentes sociales dentro del proceso, también porque la implementación se llevó a cabo en dicho contexto, mismo que determinó las condiciones en las que se desarrollaron las sesiones.

Existe una multiplicidad de factores que analizar en torno al tema, de todos ellos, se consideran relevantes, para este estudio, el cambio en el formato de la impartición de las sesiones de trabajo o clases y las implicaciones para el profesorado y para el estudiantado.

El primero de los criterios señalados se refiere al rompimiento abrupto con el formato de impartir clases presenciales, el pasar de una escuela y un aula como espacio para las actividades de enseñanza y aprendizaje a reuniones vía remota a través un dispositivo electrónico desde casa.

El cambio en el formato de las sesiones implicó un reto para autoridades educativas, para el personal docente, para lxs estudiantes y sus familias. Sin duda alguna, las experiencias de cada docente constituyen un conocimiento importante, por lo cual resulta significativo exponer de qué manera fueron percibidos y experimentados dichos cambios en el contexto en que se desarrollaron las implementaciones.

De acuerdo con el profesor titular de la asignatura en la que se implementó la propuesta didáctica, el Mtro. Eduardo Gómez, la institución ofreció el acceso a cuentas y herramientas de los servidores de *Google* y de *Microsoft* bajo un dominio institucional, también se ofrecieron los servicios de videoconferencia de *Zoom*, dejando a criterio personal la elección de qué herramienta emplearían para sus clases.

Respecto a la formación y capacitación para el uso de dichas herramientas, así como de los dispositivos para emplearlas, se ofrecieron cursos en línea dentro de la oferta regular que tiene la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA, UNAM) de los cuales, lxs profesorxs tienen que cubrir dos cada periodo intersemestral. La Preparatoria, de manera específica, no ofreció cursos ni dio apoyo en cuando a los dispositivos para trabajar en línea, únicamente giró instrucciones genéricas y apegadas a los lineamientos generales que la UNAM estipuló.

Al respecto, la Universidad emitió quince comunicados en relación con las actividades académicas y administrativas en el contexto de la pandemia, entre los meses de marzo del 2020 y marzo del 2022. En el primero de los comunicados con fecha del 20 marzo del 2020, se informó sobre el acuerdo de la suspensión de procedimientos académicos y administrativos, a lo largo de ese año se emitieron otros cinco comunicados sobre el asunto, de entre los que destacan los “Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia” cuyos objetivos fueron:

“[...] establecer las medidas específicas sobre promoción y protección de la salud de la comunidad universitaria que deberán ser implementadas en todas las entidades y dependencias en la reanudación de actividades laborales, sociales, educativas, deportivas y culturales de forma ordenada, paulatina y progresiva, procurando en todo momento la protección del Derecho Humano a la salud.

En consecuencia y con el fin de lograr un retorno a las actividades laborales, seguro, responsable y confiable, se ha tomado en cuenta la estructura y particularidades de esta Casa de Estudios y los Lineamientos Técnicos Específicos para la Reapertura de las Actividades Económicas, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 29 de mayo de 2020.

La Universidad regresará a labores cuando la contingencia sanitaria lo permita, las autoridades de salud federales y locales lo autoricen y cuando su comité de expertos considere que es posible regresar. Cuando esto así suceda, el retorno será de forma gradual. Las indicaciones pertinentes se comunicarán a la comunidad con 15 días de antelación.

La aplicación de estos Lineamientos es de carácter obligatorio y general para la toda la Comunidad Universitaria. Se basan en los siguientes principios rectores:

Privilegiar la salud y la vida
Solidaridad y no discriminación

Los lineamientos se dividieron en tres secciones: las acciones preliminares, los protocolos de acción y el monitoreo, control y responsabilidades. Con acciones preliminares, la Universidad se refiere al análisis de los espacios, capacidad, determinar aforos, horarios, capacitaciones, acondicionamiento de espacios con las medidas de salud establecidas y programación de actividades. Por protocolos de acción a la limpieza, se refiere a, filtros de seguridad, acciones destinadas a tener las condiciones de salud necesarias. Por monitoreo, control y responsabilidades al monitoreo de actividades con base en el semáforo epidemiológico, seguimiento de protocolos y de las acciones establecidas para que los espacios sean seguros para el desarrollo de la actividades.

Para 2021, se comenzó a hablar del regreso a clases presenciales bajo un formato híbrido, es decir unas sesiones serían presenciales y otras a distancia. Para agosto del mismo año se publicaron los “Nuevos lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia”. Dichos lineamientos tenían las mismas bases que los anteriores y fueron redactados con el fin de “[...] actualizar las medidas específicas sobre promoción y protección de la salud de la comunidad universitaria, en el marco de la evolución de la pandemia de COVID-19 y de las medidas adoptadas para su contención, que deberán ser establecidas en todas las entidades y dependencias para la realización o reanudación de actividades laborales, sociales, educativas, deportivas y culturales de forma ordenada, paulatina y progresiva, procurando en todo momento la protección del Derecho Humano a la salud.”¹⁰⁷

¹⁰⁶ https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_528.html (Consultado el 22/05/2022.)

¹⁰⁷ https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_676.html (Consultado el 22/05/2022.)

Los principios en los cuales se basan son los mismos que en los lineamientos anteriores, privilegiar la salud y la vida, la solidaridad y no discriminación y la responsabilidad compartida. De acuerdo con estos, el eje sobre el que se implementarían cambios en cuanto al formato de impartición de las sesiones fue priorizar las condiciones de seguridad en cuestión de salud. También se mencionó que se les daría apoyo a las y los profesores para dichas transiciones, sin embargo, el apoyo ofrecido, tal y como se expuso, fue únicamente en cuanto a las licencias de las herramientas digitales y capacitaciones opcionales.

De manera general, podemos decir que la UNAM y la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP) dejaron en manos de cada profesorx, las decisiones para implementar sus clases tanto la elección de qué herramientas emplearían como su formación para llevar a cabo las actividades, pues no hubo indicaciones específicas y claras respecto a cómo proceder en cuestiones técnicas y operativas dentro de las clases a distancia, lo cual se vuelve contradictorio con los lineamientos publicados puesto que, si se privilegia el trabajo a distancia, se debió priorizar la formación y los criterios que se debían seguir para llevar a cabo sus labores a distancia.

En cuanto a las experiencias de lxs estudiantes, de acuerdo a los diagnósticos aplicados para la implementación, los principales problemas a los que se enfrentaron fue la falta de un espacio adecuado para tomar las sesiones en línea y no poder establecer horarios específicos de estudio. Pese a lo anterior, la mayoría expresó contar con los dispositivos necesarios para llevar a cabo sus estudios desde casa, contando con equipo y conexión de Internet. La mayoría

también expresó la necesidad de regresar a clases presenciales, sobre todo por una cuestión de sociabilidad¹⁰⁸.

Con base en lo anterior, se puede observar que, el cambio en el formato de llevar a cabo las sesiones, tuvo repercusiones en diferentes aspectos. en el método, formato y contenidos para impartir clases, así como en aspectos como las condiciones materiales y habilidades digitales tanto del personal docente como del estudiantado. Dentro de todo ello, se considera fundamental para la propuesta establecer una estrategia metodológica funcional en el contexto de las sesiones asincrónicas, en las cuales lxs estudiantes tendrían que realizar actividades de manera autónoma buscando cumplir con los objetivos de las actividades. Así, se consideró el método de diseño instruccional ADDIE, mismo que fue instrumentado para la educación a distancia y que aporta elementos básicos para el diseño y planeación de las actividades.

3.2.2. El método ADDIE

El método ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) ¹⁰⁹, como su nombre lo indica, establece cinco pasos para llevar a cabo la implementación de la propuesta didáctica, el análisis o diagnóstico, el diseño o planeación, el desarrollo de las actividades, su implementación y finalmente su evaluación, de tal manera que para estructurar la propuesta fue necesario considerar todos los factores antes mencionados.

Así, el primer paso versa sobre el análisis del grupo con el que se trabajará. En este caso, se realizó por medio de la aplicación de un diagnóstico pedagógico y el análisis de los resultados del mismo, prestando especial atención a la viabilidad de la propuesta general, a los

¹⁰⁸ Datos extraídos a partir del diagnóstico pedagógico que se llevó a cabo en las implementaciones de la propuesta didáctica.

¹⁰⁹ Ronghuai Huang, J. Michael Spector y Junfeng Yang, *Op. Cit.*, pp. 125-147.

intereses de lxs estudiantes, a sus habilidades y experiencias previas, para poder determinar los recursos necesarios y los objetivos.

En segundo lugar, se propone realizar la planeación de las actividades a partir del planteamiento general y de los resultados del diagnóstico. En este paso se buscó conducir las actividades para cumplir con los objetivos propuestos, es decir, se estableció el número de actividades, ejercicios y repeticiones para lograr concluir el procedimiento, como se estableció en la propuesta.

Respecto a este paso es importante señalar que el desarrollo de la propuesta se dividió en dos momentos, uno las sesiones sincrónicas y el otro las sesiones asincrónicas. Así el que lxs estudiantes realizarán la tarea propuesta de manera asincrónica, dependía de la claridad de la instrucción y de la recepción de la misma. En cuanto a las sesiones sincrónicas, se consideró relevante el lenguaje empleado al dirigirnos con el grupo, las exposiciones de problemas o temas, el espacio de participación, la dirección que se dé a las discusiones y la sesión en general.

En un tercer momento, la metodología propone el diseño de la secuencia didáctica a partir de la planeación. En este punto, se desarrollaron los contenidos, materiales y recursos necesarios para realizar las actividades establecidas y el cumplimiento de los objetivos. Este paso es uno de los más relevantes en cuanto a la importancia sobre qué se selecciona y para qué, es decir, qué recursos y contenidos se pueden emplear para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Como se mencionó, el incluir narrativas históricas y estudios que problematicen sobre el pasado y sobre el presente, además de temas de interés para lxs estudiantes, ayudan a exponer una visión que cuestione los discursos tradicionales u oficiales sobre el pasado y, por tanto, a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

En este punto, también se deben desarrollar las actividades de evaluación que sirven para conocer los resultados de la implementación. Para la investigación, se estableció como actividad de evaluación el presentar un escrito que contuviera el estudio de una imagen, en el cual, el pensamiento crítico, se vería expresado por medio del desarrollo de una idea u opinión que cuestione el discurso de la imagen o el tema estudiado.

El cuarto paso es la implementación, en él los esfuerzos deben centrarse en conducir y apoyar a lxs estudiantes en la realización de la tarea estipulada. En este punto, se priorizó en las sesiones asincrónicas, la revisión de las actividades que lxs estudiantes realizaban de manera autónoma, estar pendiente de las dudas y comentarios en las plataformas de comunicación establecidas, así como cumplir con la retroalimentación para ayudarles en el proceso. Mientras que, en las sesiones sincrónicas, se buscó exponer una lectura crítica del proceso que estudiaba por medio del estudio de la imagen, esclarecer dudas y realizar ejercicios en plenaria.

Finalmente, siguiendo el método propuesto, se realiza la evaluación de la implementación. En este punto se determinaron los criterios e instrumentos de evaluación del producto o productos resultantes de cada una de las intervenciones, para poder observar en qué medida la propuesta fomenta el desarrollo del pensamiento crítico.

Para la realización del análisis y evaluación de los resultados, se desarrollaron instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. Uno de los instrumentos que se desarrolló fue una [rúbrica](#) basada en los criterios sobre el análisis y la interpretación de las imágenes¹¹⁰, en la cual, cada nivel responde al grado de complejidad en el que se realizan las acciones organizadas por pasos que permita a lxs estudiantes llegar a la consecución del criterio final,

¹¹⁰ Ver Anexo 1. "Instrumento de evaluación".

es decir, los criterios responden a las acciones a realizar, las cuales se organizan a su vez en escalas de complejidad, de tal manera que el primer paso es el más sencillo y el último el más complejo.

Con base en la rúbrica se realizaron bases de datos con los resultados y con la información de los trabajos de evaluación, para determinar los porcentajes de estudiantes que realizaron las acciones, así como para cruzar información respecto a la realización del procedimiento por pasos. La sistematización de la información permite determinar el número de estudiantes que realizaron las acciones, así como su nivel de desarrollo.

Por otra parte, en el análisis de los trabajos de los estudiantes se consideró el hecho de que hayan llevado a cabo los pasos de la interpretación y la expresión de una postura individual. Este ejercicio de análisis permite determinar de qué manera realizan cada una de las acciones indicadas, cuáles omiten, por qué ofrecen determinadas explicaciones y cómo cada uno alcanzó los distintos objetivos. Se piensa que este análisis permitirá ofrecer posibles explicaciones sobre las variables que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Posteriormente, se realizó una interpretación de ambos resultados, buscando establecer los criterios y elementos dentro de la práctica que fueron útiles para llevar a cabo el objetivo de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes.

Así pues, de manera general, la metodología propuesta es útil para estructurar los resultados de la implementación de la propuesta didáctica sobre el análisis y la interpretación de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo la intervención, exponiendo la planeación, desarrollo y análisis, también las adecuaciones y precisiones que fue necesario realizar para su ejecución en el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Capítulo 4. La implementación de la propuesta didáctica en marco de las asignaturas de Historia de México II e Historia Universal III de la Escuela Nacional Preparatoria

En los capítulos precedentes, se describió de manera general la propuesta didáctica, formulada a partir de las consideraciones teóricas sobre el pensamiento crítico y el estudio de la imagen, la metodología empleada para llevar a cabo su implementación, así como los instrumentos de evaluación para determinar su viabilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes.

A continuación, se presenta el proceso de la implementación de la propuesta, el planteamiento general, la planeación y diseño de cada una de las intervenciones, su desarrollo, los ajustes a la propuesta inicial con base en el análisis de los resultados y las conclusiones generales sobre su aplicación en el contexto de las asignaturas de Historia de México II e Historia Universal III de la Escuela Nacional Preparatoria N. 5 “José Vasconcelos”.

4.1. Planteamiento general

La propuesta didáctica tiene como hipótesis que el análisis y la interpretación de las imágenes, en un contexto en el que la selección de imágenes y el abordaje del tema permitan problematizar o cuestionar diferentes discursos sobre procesos históricos, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en lxs estudiantes.

Con la intención de demostrar lo anterior, se llevaron a cabo tres implementaciones, en cada una de ellas se pusieron en práctica los pasos propuestos para el análisis y la interpretación de las imágenes con un objetivo distinto, como se muestra en la tabla 3. En la primera, se tuvo como objetivo realizar una primera aproximación sobre la aplicación de la propuesta, prestando atención a los ajustes que serían necesarios para fortalecer la propuesta inicial. La segunda, se planteó como la intervención en la cual se desarrollaría la propuesta de

manera extendida, realizando los ajustes a la propuesta inicial que se consideraron pertinentes a partir de los resultados anteriores. Finalmente, el objetivo de tercera implementación, fue observar si los ajustes que se consideraron necesarios, de acuerdo al análisis de la segunda intervención, eran funcionales para mejorar la propuesta.

Tabla 3. Planteamiento general de la implementación

Planteamiento general de la implementación		
Número de implementación	Objetivo	Número de sesiones a realizar
Implementación 1	Diagnóstico y revisión	1 sesión sincrónica 1 sesión asincrónica
Implementación 2	Aplicación y revisión	6 sesiones asincrónicas 6 sesiones sincrónicas
Implementación 3	Ajustes	3 sesiones asincrónicas 3 sesiones sincrónicas

Retomando las consideraciones planteadas en el capítulo anterior sobre el aprendizaje de procedimientos, el cual implica los siguientes: ejercitación, reflexión sobre la actividad y la aplicación en contextos diferenciados. Las sesiones fueron diseñadas de tal manera que las implementaciones asincrónicas fueran de estudio y ejercitación individual sobre los contenidos, mientras que las sincrónicas fueran de estudio “con ayudas” así como de ejercitación grupal en la aplicación de los pasos de análisis e interpretación.

Para el diseño de las actividades y los materiales a emplear se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Metodología a emplear (análisis e interpretación de la imagen bajo la teoría y metodología de la historia política y cultural, por medio de la estrategia de aprendizaje de procedimientos).
- Tiempo para desarrollar la implementación, de acuerdo con las necesidades de estudio y de ejercitación.
- Tema a estudiar de acuerdo con el temario y con autorización del docente titular de la asignatura.

Criterios para la elaboración de los materiales didácticos:

- Emplear imágenes que permitan mostrar puntos de vista diferentes a las narrativas tradicionales de la historia enseñada.
- Mostrar imágenes que expongan diferentes opiniones o ideas para poder contrastarlas.
- Que el lenguaje pictórico o gráfico no sea complejo o necesite conocimientos específicos sobre técnicas artísticas.
- Los materiales empleados como presentaciones, esquemas o videos deben funcionar como ayudas en el desarrollo de las clases para presentar los contenidos y para lograr los objetivos de la propuesta.

Las tres implementaciones se realizaron en la Escuela Nacional Preparatoria N.5 “José Vasconcelos”, con tres diferentes grupos. Por lo cual, un punto relevante en la toma de decisiones para la planeación de las sesiones fue el acuerdo de trabajar en colaboración con el profesor titular de la clase, es decir que los temas revisados en la implementación serían considerados dentro de la planeación general de la asignatura. La decisión anterior partió de las condiciones en las que se desarrollaron las sesiones puesto que, en lugar de tener tres horas de clase a la semana, que es el tiempo asignado a la materia, se tenían cincuenta minutos de trabajo sincrónico por semana y una sesión de trabajo asincrónico con un equivalente similar de tiempo, es decir el tiempo de clases se redujo casi a la mitad de lo estipulado en el Plan de Estudios.

Por lo anterior, fue necesario adaptar algunos de los contenidos de la propuesta al temario del Programa, con la intención de mostrar de qué manera la propuesta se articularon los contenidos y objetivos del mismo.

4.1.1. El pensamiento crítico y la imagen dentro de los Programas de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria

Dentro de los Programas de estudio, el pensamiento crítico y el estudio de la imagen se articulan dentro de los aprendizajes actitudinales y en los procedimentales. Así, el pensamiento crítico es uno de los objetivos señalados en el programa de estudios y se enuncia de la siguiente manera:

“Su estudio [el estudio de la Historia] favorece el desarrollo de habilidades propias del pensamiento analítico, crítico estructurado y sintético, aplicables en la generación de conocimientos, la interpretación del entorno y la formulación de posibles soluciones a problemas actuales. Asimismo, coadyuva a la adquisición de una conciencia histórica y social capaz de situar al alumno como un ciudadano comprometido, responsable y creativo frente a situaciones a lo largo de la vida.

La asignatura brinda al alumno la posibilidad de comprender la complejidad de las acciones humanas; construir una interpretación acerca del acontecer y asumir una postura crítica y propositiva que sea congruente con el respecto a los derechos humanos y a la multiculturalidad; apreciar el patrimonio cultural y las manifestaciones artísticas, y plantear posibles soluciones a problemas propios de su entorno histórico-social.”¹¹¹

Ahora bien, dentro de la misma presentación del programa se menciona que “En concordancia con el propósito de estudiar la historia mundial contemporánea, este programa se articula en cuatro unidades organizada en ejes temáticos: economía, sociedad, política y cultura, que abogados en conjunto favorecen una perspectiva integral que subordina la organización cronológica tradicional al establecimiento de contenidos problematizados y en secuencia.” ¹¹²

¹¹¹*Programa de Historia Universal III*, México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 2016, p.2.

¹¹² *Ídem*.

Respecto a los párrafos anteriores, es importante señalar que en la investigación se piensa que, en efecto, el aprendizaje de la historia debería dar pie a desarrollar todas las cualidades y elementos considerados en el Programa. Sin embargo, se considera que modificar una organización cronológica por una temática, no da en correspondencia, que los contenidos estén problematizados y, por tanto, que permitan el cumplimiento de los objetivos.

Lo que resulta aún más interesante es que no hay una definición clara respecto a los diferentes tipos de pensamientos que se proponen desarrollar, lo único que da pautas para comprender el posicionamiento es cuando se habla de la postura crítica y propositiva congruente con el respecto a los derechos humanos y la multiculturalidad.

Por otra parte, en los contenidos procedimentales y actitudinales, vemos claramente la vinculación de los programas con la conceptualización del pensamiento crítico propuesto desde la perspectiva de habilidades cognitivas en la enseñanza. En los Programas de Historia Universal III e Historia de México II, se proponen contenidos que atienden a la búsqueda, análisis y comparación de información, a la realización de investigaciones, formulación de hipótesis, indagación de textos, los cuales son parte de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico que se proponen desde la psicología.

Por otra parte, los contenidos actitudinales versan sobre la actitud y postura crítica, el rigor académico, la sensibilización, tolerancia y valoración crítica. Es importante señalar que dos de los contenidos actitudinales señalan de manera clara la postura crítica en el entendido que hemos establecido, el primer objetivo señala: la “Postura crítica ante las injusticias que se derivan de las desigualdades económicas, raciales, de género y de pensamiento”¹¹³ y el

¹¹³ *Ibidem.*, p. 5.; *Programa de Historia Universal III*, México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 2016, p.7.

segundo: “Sensibilidad frente a las responsabilidades ciudadanas, al respecto a los derechos humanos y a las libertades políticas.”¹¹⁴

Sin embargo, no se acaba de entender cómo pasamos de la búsqueda y la sistematización de la información a la sensibilización y postura crítica, pensamos que es importante hacer hincapié en que los recursos provengan de un posicionamiento crítico, que la narrativa histórica venga de una historiografía crítica, que los procedimientos también lo sean, que los contenidos estén vinculados no sólo a las necesidades del presente en abstracto, sino a las necesidades y problemáticas del contexto específico de lxs estudiantes para que se entiendan como agentes sociales e históricxs.

Ahora bien, en cuanto al uso de las imágenes como fuentes de información, dentro de los programas de la asignatura se encuentran dos propuestas que tienen relevancia para la implementación de la propuesta, uno es el estudio de fuentes primarias y secundarias y otro el uso de las imágenes, ambos dentro de los contenidos procedimentales¹¹⁵.

Dentro de las tres primeras unidades del Programa de Historia Universal III, se observa que el contenido tiene vinculación respecto al estudio de fuentes, el cual refiere a la confrontación de distintos tipos de estas para identificar las relaciones causales en los procesos históricos. Dentro de la primera unidad localizamos otro contenido que propone “[la] Búsqueda, identificación, uso y procesamiento de fuentes primarias y secundarias, convencionales y digitales, para extraer información significativa”.¹¹⁶

¹¹⁴ *Ibidem.*, p.9.

¹¹⁵ Como hemos explicado, el programa de la asignatura organiza los contenidos por ejes temáticos, dentro de los cuales los conocimientos a desarrollar se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

¹¹⁶ *Ibidem.*, p. 4.

Respecto al uso de imágenes existen dos contenidos que proponen su estudio, uno en la unidad tres y otro en la unidad cuatro. En el primero de ellos se propone “[el] análisis, de textos escritos, imágenes y mapas histórico-geográficos relativos a la disputa del espacio [...]”.¹¹⁷ Mientras que en el segundo se apunta al “Análisis de obras artística del Renacimiento, el Barroco, el Neoclasicismo [etcétera]”¹¹⁸

Por otra parte, dentro del Programa de Historia de México II, hay una disminución de los contenidos con respecto al estudio de fuentes y de imágenes. Dentro de la unidad dos, se encuentran dos contenidos más que son similares y únicamente cambia el proceso histórico que se pretende estudiar. Estos puntos refieren al contraste de fuentes primarias y secundarias para establecer similitudes y diferencia acerca del contexto.¹¹⁹ En la unidad tres encontramos un contenido parecido a los dos anteriores, cuya diferencia radica en que el contraste de fuentes se hará para explicar las características de los regímenes políticos del periodo.¹²⁰ Para la unidad cuatro se proponen dos contenidos, el primero semejante a los del resto de las unidades a saber, el análisis de distintas fuentes sobre una institución novohispana, y el segundo propone contrastar expresiones artísticas.

Otra cuestión importante a considerar es que, dentro de las sugerencias para la evaluación, se menciona la “Destreza para leer escritos e imágenes [...]”¹²¹, es decir que, pese a que en el Programa de Historia Universal III se mencionan dos contenidos que atienden al estudio de la imagen y en el de Historia de México, solo en uno, se considera que los estudiantes desarrollaran la destreza para leer imágenes. Si bien, cuando se menciona el contraste de

¹¹⁷ *Ibidem.*, p.6.

¹¹⁸ *Ibidem.*, p.7.

¹¹⁹ *Ídem.*

¹²⁰ *Ibidem.*, p.8.

¹²¹ Escuela Nacional Preparatoria, *Op. Cit.*, p. 14.; Escuela Nacional Preparatoria, *Op. Cit.*, p.10.

diferentes fuentes no se excluyen las visuales, la elección queda en manos del personal docente.

Teniendo en mente lo anterior, es posible señalar varias cuestiones. La primera es que el uso de fuentes dentro de los programas es un elemento relevante y presente en la mayoría de los contenidos de las unidades de estudio, con alguna variante como el proceso o el periodo a estudiar. Es decir, en todos los casos se propone estudiar y contrastar fuentes. Ante ello, se destaca que el estudio de las mismas tendría que verse como un proceso a partir de su análisis, pues ese primer paso es imprescindible para después poder contrastar los contenidos.

En segundo lugar, observamos que, respecto a las fuentes en general y a la imagen en particular, no existe una propuesta sobre su empleo para el aprendizaje de la historia. De los tres casos en los que se habla expresamente de la imagen, dos parten de entender a la fuente de estudio como una obra artística, calificando a la imagen como arte de antemano, manteniendo una visión tradicional de la imagen como arte.

Es así, que consideramos pertinente el desarrollo de la propuesta en torno al análisis y la interpretación de la imagen en las asignaturas de historia dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, puesto que pueden atenderse los contenidos establecidos en el Programa de la materia, problematizándolos y profundizando respecto al estudio de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Como se ha establecido, conocer el Programa de la asignatura es relevante en dos sentidos: uno para saber qué se propone con relación a la propuesta y la otra para saber cómo podemos intervenir en el aula, es decir cómo podemos plantear una propuesta operativa y crítica. Así, la propuesta inicial no tuvo mayores modificaciones para adaptarla al contexto en

el que se implementó, mientras que, en el caso de la elección de temas, materiales y la necesidad de seguir los contenidos que el profesor titular tenía previstos revisar, tuvo una implicación directa tal y como lo veremos adelante.

4.2. Primera implementación

La implementación fue realizada con el grupo 503 del turno matutino en la asignatura de Historia de México II. Para esta primera intervención se llevaron a cabo una sesión asincrónica y otra sincrónica. El tema que se estudió fue “El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en la formación de la identidad nacional”, el cual se desarrolló dentro de la Unidad 4. Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio y el Tema 4.2. La formación de las identidades desde la aculturación y la interculturalidad. En el Programa se indica como objetivo que “Las alumnas y alumnos contrastarán distintas formas de interpretación de la realidad y las influencias que han tenido éstas en los cambios históricos, a través del estudio de las cosmovisiones, el desarrollo del pensamiento científico y las expresiones artísticas para que, además de respetar la diversidad de ideas y manifestaciones culturales, valore y disfrute el patrimonio cultural de la humanidad.”¹²²

Esta primera implementación se planteó como un diagnóstico para determinar qué elementos eran esenciales para el desarrollo de la propuesta general y determinar la viabilidad de la misma. Es por ello que constó únicamente de una sesión asincrónica y otra sincrónica como se muestra en la tabla 4.

¹²² *Ibidem*, p. 8.

Tabla 4. Planeación de la primera implementación

Planeación la primera implementación		
Tema	Objetivo	Número de sesiones a realizar
El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en la formación de la identidad nacional.	Estudiar y aplicar la teoría y metodología de estudio de las imágenes desde la historia cultural y política.	1 sesión sincrónica 1 sesión asincrónica

Para la realización del diseño de las actividades y materiales a emplear, además de considerar el tema a trabajar dentro del programa, se realizó un diagnóstico pedagógico para determinar las necesidades específicas del grupo y así buscar que los contenidos, actividades y recursos fueran los adecuados para lograr los objetivos estipulados.

Características del grupo

El grupo con el que se trabajó estuvo constituido por un total de 49 estudiantes. Para conocerlo se aplicaron dos cuestionarios, uno sobre hábitos de estudios y el test VAK. Se consideraron relevantes las respuestas del cuestionario de hábitos de estudios en tanto que nos ofrece información respecto a las condiciones materiales y la disposición de los estudiantes para estudiar.

Del total de estudiantes que respondieron la encuesta el 75% obtuvo un puntaje entre el 50 y 60 de respuestas afirmativas, lo que indica buenos hábitos de estudio. Las preguntas que resultaron tener el mayor porcentaje de respuestas negativas fueron respecto al lugar de estudio, en específico, sobre la necesidad de tener un lugar aislado de ruidos. Otro rubro en donde existieron respuestas negativas fue en la planificación del estudio, particularmente en las

cuestiones sobre un horario de distribución de las actividades enfocado al tiempo dedicado a estudiar.

De acuerdo con los resultados expuestos, podemos concluir que el grupo contaba con buenos hábitos de estudios. Por otra parte, el que un porcentaje de más del 20% de estudiantes no contará con un lugar de estudio apto para desarrollar sus estudios, nos indicó que habría que prestar especial atención a posibles complicaciones en su participación en las sesiones a raíz de dicha situación, por lo que, se consideró tomar en cuenta dichas problemáticas en la participación y en el trabajo en las clases.

Así mismo, es significativo que el rubro en el cual hubo un porcentaje más elevado de respuestas afirmativas fue sobre la actitud general respecto al estudio, estando la mayoría interesadxs en aprender, además de relacionar de manera positiva el estudio y la necesidad de aprender para su desarrollo personal. Al respecto se puede indagar más a profundidad qué entienden lxs estudiantes por aprender y cómo relacionan el aprendizaje con su vida.

De manera general, se observó que los cuestionarios diagnósticos no fueron los más adecuados, pues no se recabó información relevante respecto a los intereses e inquietudes de los y las estudiantes, tampoco información respecto a las concepciones e ideas que tienen sobre la imagen, por lo que se consideró adecuado, modificar el cuestionario diagnóstico para la siguiente intervención.

Planeación y diseño de las actividades

La planeación se realizó con base en la metodología propuesta sobre el análisis y la interpretación de las imágenes. Para ello, dividimos la implementación de la propuesta en dos partes, una la sesión sincrónica y otra la sesión asincrónica.

Tabla 5. Planeación y diseño de las actividades de la primera implementación

Número modalidad y tipo de sesión	Tema	Actividades y recursos didácticos ¹²³	Actividad de evaluación
Sesión 1 Asincrónica Estudio individual	El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en la formación de la identidad nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto “Nacionalismos e imperialismos en el siglo XIX” de Tomás Pérez Vejo, páginas 50 a la 56. • Análisis de alguna de las imágenes expuestas en el texto “Imágenes de la patria a través de los siglos” de Enrique Florescano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo escrito
Sesión 2 Sincrónica Estudio con ayudas Ejercitación grupal Cierre	El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en la formación de la identidad nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del marco general sobre el uso de fuentes visuales para el análisis histórico. Presentación “El uso de las imágenes como herramienta para el análisis histórico” • Asignación de preguntas para el análisis de la imagen. Presentación “Preguntas para analizar la imagen” • Desarrollo de una interpretación de la imagen “La patria” de Jorge González Camarena, de manera colectiva. 	

Objetivos de la implementación y de las actividades

Los objetivos de la implementación fueron:

- Estudiar el uso de fuentes visuales bajo una perspectiva de análisis histórico para comprender la teoría y la metodología propuesta para el estudio del pasado.
- Comprender de manera general los usos políticos de la imagen desde el Estado mexicano en el proceso de construcción de una identidad nacional con la intención de relacionar los conocimientos previos y estudiar los procesos bajo análisis del pasado por medio de las imágenes.

¹²³ Ver Anexo 2. “Materiales primera implementación”.

- Realizar una lectura de una imagen -análisis e interpretación- aplicando los criterios estudiados, vinculados con el contexto histórico que se han estudiado en la unidad anterior.

Mientras que los objetivos de la primera sesión asincrónica de estudio individual:

- Estudiar el uso de fuentes visuales para el análisis histórico.
- Comprender los usos políticos de la imagen en el proceso de construcción de la identidad nacional.

De la segunda sesión sincrónica de estudio con ayudas y ejercitación grupal:

- Estudiar el uso de fuentes visuales para el análisis histórico.
- Comprender los usos políticos de la imagen en el proceso de construcción de la identidad nacional.
- Analizar imágenes aplicando los criterios estudiados, vinculados con el contexto histórico de la consolidación del Estado Mexicano en el siglo XX.

Criterios para la elaboración de las actividades y recursos didácticos

Presentar un texto de carácter teórico y metodológico responde a la necesidad de mostrar que existen diferentes perspectivas de estudios para el análisis de las imágenes dentro de la investigación histórica, de la cuales rescataremos una que resulta significativa, para estudiar su uso político, dando cabida al cuestionamiento de los discursos políticos en las imágenes.

La elección de analizar una imagen del texto de Enrique Florescano, se debió a que el profesor titular de la asignatura, había trabajado previamente con el texto, por lo que los estudiantes tenían el referente previo. Además, se consideró que el analizar imágenes que se reproducen, de manera recurrente con un uso político, ayuda a presentar de una manera cercana la forma en la que el Estado mexicano empleó las imágenes para incidir en los imaginarios políticos y sociales.

Para la actividad de ejercicio colectivo, se buscó una imagen que fuera de amplia difusión con el objetivo de exponer el discurso visual de la imagen empleado por el Estado mexicano con la intención de incidir en los imaginarios políticos, por ello se estudió la imagen *La patria* de Jorge González Camarena¹²⁴, pues esta, fue empleada como portada para los libros de texto en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX.

Desarrollo

Durante la sesión se realizó una exposición y discusión del [texto de Tomás Pérez Vejo](#) para esclarecer las dudas que pudieran persistir sobre este apoyándose en una [infografía](#) como material didáctico. Del mismo modo, se presentó una [infografía con preguntas guía](#) para el análisis de la imagen, argumentando las posibles respuestas y los elementos en los que habría que prestar atención en el análisis de la imagen.

Para la actividad de desarrollo se solicitó la realización del análisis de la imagen [La patria de Jorge González Camarena](#), considerando la metodología y las ideas expuestas en los textos con ayuda de preguntas guía que permitiera a lxs estudiantes tener una orientación respecto a qué buscar en la imagen y cómo pueden interpretar sus elementos.

Para comenzar, se preguntó a lxs estudiantes si habían visto la imagen de manera previa, si conocían los datos generales de la obra, del autor y del contexto, posteriormente se fueron analizando los diferentes elementos que componen a la imagen y se fueron planteando posibles significados de cada uno, así mismo, se buscó indagar respecto a las representaciones que existían en la imagen como la patria, de la nación, de la diversidad, del campo y la ciudad, del crecimiento industrial, la educación, etcétera, buscando posibles significados e indagando sobre

¹²⁴ Jorge González Camarena, *La patria*, México, 1962.

las intencionalidades de la exposición de los mismos en la imagen. Un elemento importante dentro de la imagen fue la representación de la patria como una mujer, ante lo cual se cuestionó sobre la importancia de la figura de la mujer en las representaciones desde el poder en contraste con los hechos reales que acontecen en el contexto particular mexicano y mundial actual, en el que la violencia hacia la mujer es problemática grave para el desarrollo pleno de la vida de las mujeres.

Como cierre se solicitó realizar una exposición verbal de las conclusiones a las que se llegaron respecto a la interpretación de la imagen. La interpretación cumplió con los criterios que se establecieron durante la sesión: se habló del contexto de la obra, de los elementos contenidos en ella, de su significado y del simbolismo político, así como de la incidencia de la imagen y la creación de una identidad nacionalista por medio de la exposición de la imagen en los libros de texto.

Análisis de resultados

El trabajo a evaluar es el escrito sobre el análisis y la interpretación de la imagen que eligieron del texto de Florescano. De un total de 45 estudiantes que realizaron el trabajo, 43 cumplieron con, por lo menos, uno de los criterios establecidos. De manera general, se observa que a medida que avanza el grado de complejidad en la acción a realizar menor es el número de los estudiantes que logran realizarla. Así, en el primer paso tenemos que 43 cumplieron con el criterio, mientras que, en el paso de la interpretación de la imagen, sólo 11 completaron la acción. Lo mismo sucede con los niveles de evaluación, en cuanto la acción se vuelve más compleja, es mayor el número de estudiantes que tienen un nivel básico.

Tabla 6. Resultados del trabajo de análisis e interpretación de la imagen de la primera implementación

Acción	Criterios a evaluar	Estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	43	16	13	14
	Investigar sobre el contexto de la imagen	42	22	10	10
	Identificar los elementos que componen la imagen	40	25	7	8
Interpretación de la imagen	Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen	33	24	7	2
	Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen	11	6	3	2
	Realizar una interpretación de la imagen	11	8	1	1
Pensamiento crítico	Expresar una opinión o idea frente al discurso visual de la imagen sustentándola en el análisis y la interpretación de la imagen	7			

Otra cuestión que podemos observar es que los tres primeros pasos sobre la identificación, la investigación del contexto y la identificación de elementos de la imagen, son los que logró realizar la mayoría del grupo. Por otra parte, quienes más se acercan a realizar la interpretación, es decir a pensar sobre significados e intenciones de los discursos visuales con base en la información localizada, son sólo el 24%, reduciéndose significativamente el número de estudiantes que cumplen con la acción. Mientras que, respecto al último paso sobre expresar una postura crítica, únicamente el 15% del grupo lo realizó.

Por otra parte, se observa que no en todos los casos se cumplen con los pasos de manera ordenada, es decir, se llega a realizar acciones sin haber cumplido la totalidad de los pasos que se estipularon. De tal manera que, como se observa en la tabla 7, a partir del paso de la identificación de los elementos que componen la imagen, lxs estudiantes, se saltan pasos del procedimiento propuesto. Si bien el número de estudiantes que realiza esta acción no es

amplio, resulta interesante que, en los dos últimos criterios, el de la interpretación y el de la postura crítica, haya estudiantes que llegaron a ellos sin haber realizado la totalidad de pasos.

Tabla 7. Número de estudiantes que realizan las acciones de manera ordenada en la primera implementación

Acción	Criterios a evaluar	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Número de estudiantes que cumplen con el criterio de manera ordenada
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	43	43
	Investigar sobre el contexto de la imagen	42	42
	Identificar los elementos que componen la imagen	40	38
Interpretación de la imagen	Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen	33	32
	Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen	11	11
	Realizar una interpretación de la imagen	11	9
Pensamiento crítico	Expresar una opinión o idea frente al discurso visual de la imagen sustentándola en el análisis y la interpretación de la imagen	7	4

Lo anterior, evidencia dos cuestiones: cumplir con los pasos estipulados, en cuanto al análisis y la interpretación de la imagen, no garantiza que los estudiantes emitan una idea u opinión crítica, así como el hecho que no se cumplan los pasos o fases, no implica que no puedan realizar una crítica.

Ahora bien, para profundizar y buscar comprender qué es lo que sucedió y plantear los ajustes necesarios a la propuesta para la segunda implementación, se tomaron como referentes los siete trabajos de estudiantes en los que se expresó una idea u opinión, buscando comprender por qué ese grupo de estudiantes llegaron a ese punto y si expresaron o no un pensamiento crítico, bajo los criterios estipulados.

Las estudiantes que emitieron una opinión o idea fueron Jimena, María, Ariana, Brenda, Vannia, Mariana y Fátima. En estos casos encontramos variantes interesantes. En los casos de

Jimena y Ariana, se observa que tienen un desempeño similar en las actividades, ambas completan todos los pasos en los mismos niveles, la diferencia radica en que Jimena expresa una postura crítica y Ariana no.

Por otra parte, tenemos los trabajos de Vannia y Mariana, ambas completan todos los pasos también, pero Vannia los completó con un nivel de complejidad mayor que sus tres compañeras y expresó una postura crítica, mientras Mariana, que no expresó un posicionamiento crítico, los realizó con un nivel menor. Ante lo anterior, podemos reafirmar que, el cumplimiento de los pasos no garantiza que al final del estudio de la imagen, las estudiantes expresaran una postura crítica respecto al discurso, contenido o problema expuesto en la imagen. Sin embargo, podemos afirmar que mientras logren hacer los pasos con un grado de complejidad mayor, es más probable que al final expresen una postura crítica, como lo demuestran los casos de Jimena y Vannia. Una posible respuesta a lo sucedido es que las estudiantes lograron emitir con mayor facilidad sus ideas y opiniones desde un punto crítico por tener un mejor manejo y procesamiento tanto del enfoque de análisis como del tema de estudio.

Reafirmando lo anterior, se observan los casos de Fátima y María, quienes se saltaron dos pasos y ambas tienen el mismo nivel en el desarrollo de las actividades en donde, una estudiante sí expresa una postura crítica y la otra no. Finalmente, Brenda no completó uno de los pasos y su nivel de desarrollo fue, en la mayor parte de los pasos, básico, y expresó una postura acrítica. Así, se corrobora la idea de que el completar las acciones no garantiza un pensamiento crítico, pero el completar las acciones con un mayor grado de complejidad sí contribuye al desarrollo de una postura crítica.

Establecido lo anterior, el análisis de los escritos que realizaron las estudiantes, ofrecen pistas para comprender por qué las estudiantes llegaron a determinadas conclusiones en la actividad.

Jimena

“Las imágenes se utilizaban como un reflejo de la realidad, pero tiene un trasfondo, es decir que las imágenes no se usan como un reflejo de la realidad sino como una construcción de la realidad, un instrumento poderoso del control de los imaginarios colectivos. La imagen no informa o informa de forma marginal, sino de una determinada interpretación de la misma y de la forma en que fue construida.

Para poder realizar el análisis de la imagen se considera lo siguiente:

- Época histórica a la que hace referencia
- Grupo étnico-cultural
- Valores
- Sofisticada forma de construcción de la realidad
- La lucha por el control de la imaginación de los pueblos [1]

Esta pintura es realizada después de la Revolución Mexicana y refleja una de las principales demandas que fueron buscadas a través de la lucha armada, donde se buscaba la integración de una sociedad más igualitaria, donde la clase indígena tuviera también acceso a la educación, para tratar de demostrar que tal lucha no fue en vano y que el gobierno realmente estaba haciendo honor a aquellos que lograron tal triunfo, pero la realidad es que al gobierno no le convenía a sus intereses, por tal motivo hacen un imaginario colectivo de manipulación de las imágenes donde se hace énfasis en que sí se tiene un interés en la educación indígena [2], pero también se aprecia en la pintura en la parte de atrás de los niños y la maestra un grupo de soldados demostrando el poder que tiene el gobierno sobre este grupo.

También se puede notar un nacionalismo muy marcado porque se muestra una integración entre soldados, niños y la maestra, pero claro esta la manipulación de la imaginación de la sociedad que se veía muy protegida porque justo en esa época Vasconcelos impulso la educación indígena y es por eso que el pueblo, imaginaba que el gobierno no tenía otros intereses, lo que esta imagen quiere representar es la alfabetización y esta fue pintada por Diego Rivera y está ubicada en la Secretaria de Educación Pública, esta imagen logra representar lo que el pueblo espera de sus gobernantes logrado así que los pueblos imaginen lo que al gobierno le conviene que imaginen, un ejemplo de eso es que resalta la acción que hace la maestra al entregar los libros [3].”

En el primer extracto subrayado, Jimena, demuestra comprender la teoría y la metodología respecto al uso político de las imágenes en la formación de imaginarios sociales. En el segundo, confrontó el discurso político indigenista de la Revolución Mexicana con la necesidad de crear

imágenes que lo transmitan, bajo esa perspectiva analizó e interpretó el contenido de la imagen como se puede observar en el párrafo señalado al final del texto de la estudiante.

Ariana

“[En] la pintura se muestra a una mujer sosteniendo un libro, se entiende que está enseñando a las personas que se encuentran sentadas a su alrededor, como podemos ver son de todas las edades y clases sociales, el cual era otro objetivo de Vasconcelos, que la educación llegara a cada rincón del país, sin hacer distinciones, ya que en esa época había mucha discriminación hacia el indigenismo, incluso se le prohibían muchas cosas y las personas indígenas no se consideraba que formaran parte de la nación, pero esto cambió ahora todos podían estudiar por igual, en la imagen se hace referencia a un sombrero que representa el indigenismo [1]. Otro punto importante es reconocer el papel importante de la mujer, un gran avance, fue también gracias a José Vasconcelos, y se puede ver en esta imagen como una mujer esta al mando de otras personas [2]. Hoy en día se sigue luchando por tener igualdad de género, y desgraciadamente a pesar de haber transcurrido muchos años no se ha alcanzado la educación para todo mexicano, en virtud de que actualmente se continua la lucha por la educación para todos lo mexicano.”

En el caso de Ariana, en los extractos uno y dos, emitió dos ideas respecto al contenido de la imagen y la vinculación con el contexto, sin embargo, no confrontó el uno con el otro, el ejercicio es más bien de reafirmación de las ideas sobre la política educativa de Vasconcelos con el discurso visual, sobreponiendo el discurso político de la época a la imagen, sin atender el uso político de la imagen. Por lo anterior, no se considera un pensamiento crítico, pues replicó el discurso institucionalizado sobre la política educativa en el siglo XX, sin problematizar al respecto.

Vannia

“Uno de los últimos puntos sobre los que debemos hablar es de los mecanismos que se han creado para que nosotros gracias a todas estas imágenes nos identifiquemos como nación. Primero, hemos construido todos estos mecanismos por la idea de imaginario que nos han creado y nosotros también hemos creado, esto debido a la idea de nación que nos querían transmitir [1]. Así la pintura de “La patria” tiene dos caras: por un lado tenemos la interpretación del Estado, que se basa en destacarse en las obras buenas que ha hecho para el pueblo mexicano, entre ellas por su puesto esta la creación de los libros de texto gratuito. Así el Estado se dirige a nosotros con una mirada nacionalista, refuerza su poder bajo imágenes para insertarlas en nuestra mente,

normaliza nuestra memoria a partir de la concepción nacionalista mientras muestra caridad, nobleza, progreso, avance cultural, educativo y político como fachada [2].

Por otra parte “La patria” es una imagen simbólica que representa la tierra, cuando es asesinado un líder campesino, una historia oculta bajo una imagen que ilustró los libros de primaria. El arte en esta pintura lo dice todo y es tanta la fuerza de los elementos y mecanismos que tratan de fomentar ideológicamente los principios valores y normas.

Esta obra para mí fue importante incluso antes de que investigara pero ahora es aún más importante ya que tiene un significado más profundo en mi memoria, tiene un porqué. Escogí esa pintura porque la recordé, estaba en mis libros de texto en la primaria, siempre me pregunté qué significaba pero sin duda siempre me dio ese sentimiento de nacionalismo, ver los colores de la bandera, todo lo que la componía, es una gran pintura, es hermosa estéticamente como debería de ser y tiene un peso ideológico gigante [3].”

En el caso de Vannia, de la misma forma que en el trabajo de Jimena, se observa, en el extracto subrayado con el número uno, que la estudiante atendió la propuesta teórica y metodológica del uso político de las imágenes. En el extracto dos, se lee la confrontación que hace entre el discurso de la imagen y su uso por parte del Estado mexicano. Finalmente, hizo una referencia personal sobre su interés por estudiar la imagen, lo cual se considera significativo en tanto que, como se expresó, la propuesta considera el elemento de interés personal o emocional hacia los temas o problemas a estudiar.

Mariana

“En la pintura se plasmaron las relaciones entre los habitantes del país, dejando en claro que los mexicanos siempre han tenido ese característico espíritu de unión, tanto en la lucha como en la celebración [1].

Así, gracias al mural de Diego Rivera, este periodo de desarrollo, superación y armonía, en México, quedará inmortalizado para siempre, demostrando que las imágenes juegan un papel muy importante en la historia de la nación, porque ellas son el reflejo directo de las circunstancias por las que atraviesa el pueblo [2]. Esto a su vez, deja un legado grandísimo para las nuevas generaciones.”

El escrito de Mariana tiene similitudes al de Ariana, ambas vincularon el discurso de la imagen con el discurso político del contexto, por lo que no existe una confrontación, sino que, por el

contrario, uno complementa al otro, exponiendo que la imagen es “un reflejo directo de las circunstancias por las que atraviesa el pueblo.”

Fátima

“Indudablemente la libertad ha sido una palabra tan importante como la vida misma, pues la vida sin libertad, ¿qué vida puede ser entonces?, es así que en la época y circunstancias descritas en que fue hecha esta obra, se conglomeran una cantidad inusual de factores que desembocan en una revuelta que transforma a la sociedad de ese momento por lo que esta obra nos recuerda que cuando a la sociedad se le lastima el tal manera que se le trata de controlar y oprimir y hacerla sentir nuevamente condicionada donde la falta de expresión no es escuchada por los gobernantes, pues simplemente la libertad, como la vida misma, buscarán nuevamente manifestarse y encontrar nuevamente su renacimiento, aun cuando ello signifique el costo de la vida de algunas personas, así como la destrucción de las cosas materiales que aparentemente significaban la omnipresencia y el poder manifestado materialmente por la clase dominante [1], por ello al mostrar la ciudad en ruinas, quiere decir que a pesar de que todo haya sido aparentemente destruido, la libertad se mantiene fuerte y fértil, es por ello que se expresa con una mujer con los senos semidesnudos[2] manifiesta que de ella encarnarán nuevas directrices que guiarán y permitirán edificar nuevos cimientos y nuevas estructuras que darán paso a una nueva sociedad que como los niños crecerá con los nuevos ideales. [Continua descripción de elementos en la imagen] quizá para nuestros tiempos sólo habría que agregar el tema de la justicia y la igualdad, algo que pese a todos los sistemas desarrollados el siglo pasado, ninguno ha demostrado esta equidad en la humanidad, llámese socialismo o comunismo, menos aún en el despiadado sistema capitalista predominante, donde difícilmente podemos vivir con total libertad pues desde algún punto de vista, la mayoría somos esclavos del sistema de una u otra forma[3].”

En el trabajo de Fátima, en los fragmentos señalados con el número uno y dos, la estudiante expresó los significados de los elementos de la imagen. Si bien no realizó una confrontación con el contexto ni indagó sobre la intención por exponer una imagen en relación con determinado contenido, sí cuestiona el poder político gubernamental. En la tercera parte señalizada, emite una idea en la cual aboga por la justicia y la igualdad, cuestionando la incapacidad de los diferentes sistemas de gobierno para conseguirla. Por otra parte, nuevamente, vemos el factor de la emoción, en la expresión de una postura crítica frente al discurso visual, misma que se observa en la construcción del texto en frases como

“Indudablemente la libertad ha sido una palabra tan importante como la vida misma, pues la vida sin libertad, ¿qué vida puede ser entonces?”.

María

“Considero que este cuadro ha tenido mucha visibilidad social, porque creo que sigue representando a la sociedad, sigue representando al pueblo contra lo que nos oprime [1].

Mi conclusión es que sí, que lo histórico, todos los movimientos que ocurren en el mundo ya sea social, político, cultural, etc. Queda plasmado en las imágenes más que en el texto y los conceptos. El arte es importante en la historia sin duda alguna [2].”

En el trabajo de María, vemos que la estudiante emitió una idea sin considerar el contenido de la imagen ni realizó una vinculación con el contexto social y político en el que fue creada, además de hacer una superposición de la imagen respecto a los documentos escritos para conocer el pasado, aunado a que empleó el concepto de arte sobre el de imagen, contrario a la teoría que se estudió.

Brenda

“Por otro lado “La vendimia popular” no fue tan visualizada como las que realizó posteriormente Jorge González Camarena. Sin embargo era una época en la que como mencioné anteriormente, apenas iniciaba el proceso de mejorar la educación, por lo que aún no había muchas personas analfabetas que se guiaban mucho por las interpretaciones del mensaje que contenían las imágenes [1].

No creo que la obra haya tenido un sentido o una intención de política ya que su mentalidad de creación artística de Jorge era plasmar y representar la realidad por la que pasaba el país. También tenía amigos políticos, sin embargo, él pensaba que eso era una pérdida de tiempo [2].”

Los párrafos que se rescatan del trabajo de Brenda, en los que expresó sus ideas sobre la imagen, refieren a que la estudiante no vinculó la teoría estudiada con el análisis de la imagen, lo cual se puede ver en su afirmación sobre la lectura de la imagen, pues de acuerdo a la teoría estudiada, reconocer los elementos de la imagen no es lo mismo que comprender su discurso.

Por otra parte, señaló que no hay una intención política en la obra y pone por delante, igual que María, el tema del arte, aunado a que mencionó que el autor buscó representar la realidad. Lo anterior, reafirma que no hubo una comprensión sobre la teoría y la metodología de análisis e interpretación de imágenes estudiada.

Como podemos observar, en los casos de Jimena y Vannia, se muestra la comprensión de la teoría del estudio de las imágenes y su uso político. En el caso de Fátima, por ejemplo, no vemos expresada esa vinculación, pero se observa que articuló el discurso de la imagen para hacer una crítica. Se puede decir que, en los tres casos, hubo una comprensión de que las imágenes transmiten determinados discursos que no necesariamente se corresponden con los hechos históricos, pero que son útiles para los gobiernos en turno.

Al respecto, Jimena y Vannia, tienen un nivel avanzado de investigación del contexto y Fátima un nivel intermedio, lo cual indica que un conocimiento más profundo sobre el contexto de la obra favorece la comprensión del discurso de la imagen y una crítica al mismo. Como se mencionó antes, probablemente el tener conocimientos más sólidos de la información, les permitan generar una crítica con mayor seguridad.

La interpretación que realizaron Jimena y Vannia, es la más nutrida de los casos analizados, en comparación con los mismos, puede afirmarse que, el lograr que en los pasos de análisis de la imagen (identificación, investigación del contexto, identificación de los elementos de la imagen e indagar sobre sus significados) tengan un grado de análisis más profundo es un factor importante para que se logre el desarrollo de los otros pasos y que se llegué a que lxs estudiantes expresen una postura, para ello se consideró necesario realizar varias sesiones de desarrollo de los primeros pasos y ofrecer preguntas guías que les ayuden a cuestionar a la imagen y a buscar información específica.

En cuanto a que dicha postura sea crítica, como se vio en los casos de Jimena y Vannia, se tienen que considerar los factores de comprensión de la teoría sobre el estudio de la imagen y sus usos políticos. Además, en los ejercicios de Jimena y Fátima se observó que la cuestión emocional respecto al discurso o tema, también es importante, pues ambas expresaron su interés partiendo de una motivación personal. Con lo anterior, se reafirma la importancia de conocer los intereses del estudiantado, buscando la manera de vincular los temas del programa y los tiempos del ciclo escolar.

Revisión de la propuesta

A partir del desarrollo de la implementación se rescatan las siguientes cuestiones:

- Es necesario exponer de manera reiterada, la teoría y metodología de donde surge la propuesta para que encuentren la relación de esta con la asignatura, con la intención de estudiar los postulados de la misma y que el análisis que realicen vaya en ese sentido. Es decir que tengan una aproximación a las imágenes desde el enfoque que, para la investigación, se considera que cumple con las necesidades de mostrar una perspectiva crítica de estudio.
- Se deben revisar los pasos antes de aplicarlos, para saber si se comprendió qué se tiene que hacer en cada uno. Con la intención de que se lleven a cabo las acciones de procedimiento que contribuyan a llegar al punto de la reflexión crítica del tema o discurso visual estudiado.
- Es importante plantear preguntas de investigación para analizar la imagen, con el objetivo de servir de ayudas en la ejercitación del procedimiento con el objetivo de encauzar una lectura crítica de la imagen, partiendo desde puntos de análisis que permitan aproximarse al tema de estudio y al discurso visual desde un enfoque que contraste los discursos tradicionales de la historia con la evidencia de los documentos visuales.
- Es necesario realizar un ejercicio conjunto de análisis e interpretación de la imagen para mostrar cómo hacer el procedimiento y ayudar en la elaboración de su ejercitación

individual para contribuir a la comprensión del estudio de la imagen más allá de la únicamente investigar el contexto e identificar de los elementos en la imagen.

- Para mejorar la comprensión de los usos políticos de la imagen, se debe realizar una ejemplificación con un tema del presente en la discusión en plenaria.

Así, se propone aumentar el número de sesiones para estudiar el trabajo histórico con fuentes, la teoría y metodología sobre el estudio de la imagen, las preguntas de investigación y la vinculación del tema estudiado con referencias a una problemática en el presente.

De tal manera que, habría dos actividades previas al estudio del análisis de la imagen, a saber:

1. Estudiar el uso de fuentes para la investigación histórica.
2. Revisión de la teoría y metodología sobre el estudio histórico de la imagen.

En cuanto al análisis de la imagen se agregaría una primera tarea a las que se tenían anteriormente:

1. Establecer preguntas que guíen el estudio de las imágenes.

De tal manera que los pasos a seguir para el estudio de la imagen, de acuerdo con la propuesta y los respectivos ajustes, son los siguientes:

1. Estudiar el uso de fuentes para la investigación histórica.
2. Revisión de la teoría y metodología sobre el estudio histórico de la imagen.
3. Establecer preguntas que guíen el estudio de las imágenes.
4. Localizar los datos de identificación de la imagen.
5. Estudiar el contexto de la imagen.
6. Identificar qué se representa en la imagen, hace referencia a un hecho histórico, a un lugar, a una persona, etcétera.
7. Reconocer qué elementos componen la imagen.

8. Pensar en la presencia y la ausencia de elementos dentro de la imagen, ¿por qué está lo que está y no otra cosa?
9. Investigar el medio que la difunde la reproduce y la conserva, ¿por qué ese medio la difundió y no otro?, ¿por qué se reproduce o no?, ¿por qué se conserva?
10. Indagar, con base en los referentes de estudio previos, ¿qué dice la imagen sobre un tema?, ¿cuál es el discurso de la imagen?
11. Expresar una idea o postura crítica respecto al tema estudiado o al discurso visual de la imagen analizada.

Así, la segunda implementación, fue desarrollada con base en los ajustes establecidos a partir del análisis de esta primera intervención, con la intención de seguir buscando los elementos que ayuden a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en lxs estudiantes.

4.3. Segunda implementación

La segunda implementación fue realizada con el grupo 412 del turno matutino en la asignatura de Historia Universal III. En esta implementación se llevaron a cabo seis sesiones asincrónicas y seis sincrónicas de 50 minutos cada una.

Las intervenciones se realizaron en dos secciones. La primera dentro de la Unidad 1 “La industrialización y sus repercusiones en el mundo contemporáneo”, en la cual se plantea que “Analizará las repercusiones que han tenido las revoluciones industriales y la industrialización en los distintos aspectos de la vida, destacando sus beneficios, problemas, retos y posibles soluciones, para asumir acciones críticas o comprometidas que en la vida cotidiana contribuyan al mejoramiento de su entorno.”¹²⁵. La segunda parte, se llevó a cabo dentro de la Unidad 2 “La

¹²⁵ Escuela Nacional Preparatoria, *Op. Cit.*, p. 3.

desigualdad social, los movimientos por la equidad y por el respeto a la diversidad”, cuyo objetivo es que: “ [El estudiante] Sintetizará las tensiones y transformaciones derivadas de los movimientos sociales del mundo contemporáneo, atendiendo los contextos históricos en los que han surgido, así como sus características y demandas, para valorar el papel de los sujetos en la búsqueda de la equidad social y asumir una posición crítica ante las luchas sociales de la actualidad.”¹²⁶

Tabla 8. Planeación de la segunda implementación

Planeación segunda implementación		
Primera parte de la implementación		
Tema	Objetivo	Número de sesiones a realizar
Las fuentes históricas y su clasificación	Estudiar la clasificación de fuentes históricas a partir del objetivo de conocimiento	1 sesión sincrónica 1 sesión asincrónica
Fuentes visuales y su estudio	Estudiar la teoría y metodología de análisis histórico de las fuentes visuales desde la historia política y cultural	1 sesión sincrónica 1 sesión asincrónica
Segunda parte de la implementación		
Tema	Objetivo	Número de sesiones a realizar
Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	Aplicar la metodología de análisis e interpretación de las imágenes, para el desarrollo de habilidades y disposiciones del pensamiento crítico	4 sesiones asincrónicas 4 sesiones sincrónicas

En consideración de los resultados de la evaluación de la primera implementación, se agregaron pasos sobre el estudio de las fuentes históricas en general y fuentes visuales en particular, con la intención de reforzar los primeros pasos de análisis y brindar herramientas para pensar en la interpretación de los documentos como una acción necesaria para el estudio de la imagen. Por otra parte, se estipuló un número mayor de sesiones para la ejercitación individual y con ayudas.

¹²⁶ *Ibidem.*, p.4.

Características del grupo

A continuación, se presenta el análisis del diagnóstico realizado a lxs 43 integrantes del grupo con quienes se trabajó. El levantamiento de la información se realizó mediante un cuestionario digital por medio de la aplicación *Google Forms*. El diseño del cuestionario diagnóstico fue realizado contemplando la dimensión psicológica, cognitiva, los recursos materiales con lo que contaban lxs estudiantes, así como el conocimiento e ideas que tenían en torno a las imágenes. De los rubros analizados llaman la atención particularmente las siguientes cuestiones: la manera en la que se informan, los recursos materiales con los que contaban para tomar las sesiones y su posicionamiento frente a las imágenes.

De acuerdo con la información recabada, lxs estudiantes tienen acceso limitado a fuentes de información, además de no contar con criterios claros para su análisis. También podemos notar que no tienen conocimiento sobre las bases de datos para consultar fuentes de información académica. Lo anterior nos indica que debemos prestar especial atención a estos puntos, desarrollando actividades que les permitan tener acceso a otros medios de información, así como a la evaluación y crítica de la información. Debido a las cuestiones del tiempo de la intervención se decidió brindar a lxs estudiantes los materiales necesarios para llevar a cabo la investigación de la información necesaria.

El análisis de la información respecto de los recursos materiales es interesante pues vemos que lxs estudiantes expresan problemas de conectividad y de su espacio de estudio, sin embargo, ello contrasta con sus respuestas sobre los dispositivos con los que cuentan, el acceso a internet y el espacio de trabajo, puesto la mayoría expresó tener condiciones óptimas para tomar las sesiones, ante lo cual se puede pensar que el problema radica más en una cuestión de hábitos de estudio que en problemas de conectividad como lo expresaron.

Otro elemento importante a considerar son los temas sobre los cuales les interesa hablar en clase como los problemas del presente, ciencias y desarrollo de las ciencias, problemas del medio ambiente y de cuestiones culturales, principalmente. Sobre los temas específicos de la asignatura de historia, el de mayor interés es las civilizaciones y culturas del pasado, seguido de problemas del presente, personajes importantes del pasado y presente, y pensamiento histórico. Comparando las respuestas de ambas preguntas se observa que los problemas del presente son de particular interés.

Sobre su aproximación a las imágenes, se puede decir que las que observan con más frecuencia son fotografías en redes sociales y publicidad, seguidas de animes o caricaturas, comics o mangas y fotografía artística; el siguiente grupo de imágenes que observan de manera ocasional son cuadros de arte, grafitis, mapas y cartografías, los carteles políticos y las caricaturas políticas son de las imágenes que casi nunca o nunca observan.

Resulta interesante que los cuadros de arte y los grafitis estén dentro de los más seleccionados como emisores de ideas u opiniones pero sean de los últimos en ser elegidos como una fuente de información. Un caso similar sucede con los mapas, puesto que no se piensan como transmisores de ideas u opiniones, pero son considerados como las imágenes de las cuales se puede obtener más información. Con base en lo anterior, podemos decir que, de manera general, el grupo relaciona las fuentes de información con la objetividad, pues los recursos que, de acuerdo con sus respuestas, no emiten una opinión o idea, son los que representan una fuente de información.

Así pues, lo anterior da luz respecto a cómo plantear el desarrollo de la práctica sobre los contenidos particulares y la elección de los materiales didácticos a emplear, buscando exponer que el conocimiento y las narrativas de la historia, así como la postura del profesorado

y de ellxs mismos frente a los temas no es imparcial y que, el entender que siempre existe la subjetividad contribuye a hacer un análisis de la información.

Planeación y diseño de las actividades

La primera parte de la práctica se planteó como un primer acercamiento metodológico inicial al entendimiento de la construcción de las narrativas del pasado por medio de fuentes históricas, a su análisis e interpretación, así como el desarrollo de un ejercicio de análisis de la imagen a modo de diagnóstico y de parámetro de referencia sobre el trabajo de lxs estudiantes durante la intervención. Para su realización se estipuló tener dos sesiones sincrónicas de 50 minutos y dos sesiones de trabajo asincrónico como se observa en la tabla 9.

Tabla 9. Planeación y diseño de actividades de la primera parte de la segunda implementación

Número de sesión y modalidad	Tema	<u>Actividades y recursos didácticos</u> ¹²⁷	Actividades de evaluación
Sesión 1 Asincrónica Estudio individual	Las fuentes históricas y su clasificación	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de conceptos sobre fuentes históricas, primarias y secundarias. Presentación “Fuentes históricas y su clasificación”. • Realizar un trabajo escrito con las siguiente información: <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar dos ejemplos de fuentes primarias • Proporcionar dos ejemplos de fuentes secundarias • Responder los siguientes datos y preguntas: • Autor o autores (si se conoce al autor, pueden personas o instituciones como el Sistema Judicial de la Federación, Secretaría de Economía, Secretaría de Educación Pública, etcétera) • Título de la fuente (si tiene título o ha sido titulada, puede ser el título de una imagen, edificio, el nombre de un documento, etcétera) • Año. • Lugar de procedencia. Así como responder las siguientes preguntas para cada una de las fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es una fuente primaria o secundaria? • ¿Qué tipo de información puedo obtener de la fuente, económica, política, social, cultural? 	Trabajo escrito sobre la clasificación de fuentes históricas

¹²⁷ Ver Anexo 3 “Materiales segunda implementación”.

Sesión 2 Sincrónica Estudio con ayudas	Las fuentes históricas y su clasificación	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de conceptos fuente primaria y secundaria mediante presentación. "Fuentes históricas y su clasificación". Revisión de conceptos de análisis e interpretación mediante presentación "Análisis e interpretación de fuentes históricas" Actividad de clasificación de fuentes en equipos. "Actividad clasificación de fuentes" 	Ejercicio de clasificación de fuentes en equipo
Sesión 3 Asincrónica Estudio individual	Fuentes visuales y su estudio	<ul style="list-style-type: none"> Lectura sobre fuentes visuales Peter Burke "Introducción. El testimonio de las imágenes". Realizar un análisis de la imagen "La estación Saint-Lazare" de Claude Monet 	Trabajo escrito sobre el análisis de la imagen "La estación Saint-Lazare" de Claude Monet
Sesión 4 Sincrónica Ejercicio con ayudas	Fuentes visuales y su estudio	<ul style="list-style-type: none"> Expone el contenido general del texto de Peter Burke mediante la presentación: "Fuentes visuales y su estudio." Análisis grupal de la imagen siguiendo los criterios a considerar para el análisis de las imágenes "La estación Saint-Lazare" de Claude Monet 	

La segunda parte se planteó como la ejercitación de los pasos de análisis e interpretación de la propuesta didáctica. Para esta parte, se proponen una serie de cuatro sesiones sincrónicas de 50 minutos cada una y seis sesiones de trabajo asincrónico, ver tabla 10.

Tabla 10. Planeación y diseño de actividades de la segunda parte de la segunda implementación

Número de sesión y modalidad	Tema	Actividades y recursos didácticos ¹²⁸	Actividades de evaluación
Sesión 1 Asincrónica Estudio individual	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de videos sobre "Historia de los movimientos feministas". Elegir un tema de la tercera ola del movimiento feminista para trabajar con fuentes visuales. <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Movimiento feminista en Chile durante la dictadura militar. Imagen Lorenzini, Kena, "Acto feminista, agosto de 1983, en las escalinatas de la Biblioteca Nacional" 1983 Archivo MMDH Movimiento feminista en España durante la transición. Imagen "Manifestaciones en Barcelona a favor del divorcio y los derechos de la mujer" 1976. Archivo de la democracia" <p>Preguntas de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué exigían las mujeres? 	

¹²⁸ Ver Anexo 3 "Materiales segunda implementación".

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué? y ¿cómo? • Se proporcionan instrucciones sobre cómo trabajar la entrega del trabajo de interpretación de imágenes. <p>Se proporcionan las fuentes a analizar así como lecturas sobre cada tema a investigar</p>	
Sesión 2 Sincrónica Estudio con ayudas	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Se exponen las perspectivas para el análisis y la interpretación de imágenes con base en las propuestas de Joly Martine y Tomás Pérez Vejo. Presentación “Fuentes visuales. Análisis e interpretación” 	
Sesión 3 Asincrónica Estudio individual	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de teoría y metodología del estudio de las fuentes visuales. Vídeo “Fuentes visuales y su estudio” • Realizar un esquema con los pasos a seguir para el análisis de la imagen de acuerdo con los vídeos y los ejemplos revisados en la sesión sincrónica. 	Esquema con los pasos necesarios para el análisis y la interpretación de las imágenes
Sesión 4 Sincrónica Ejercicio con ayudas	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de análisis de una imagen del movimiento feminista en Argentina en plenaria. Presentación “Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas. Ejercicio” 	
Sesión 5 Asincrónica Ejercicio individual Retroalimentación	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de análisis de imágenes con base en tema que hayan elegido siguiendo los criterios y elementos expuestos en la sesión anterior. 	Trabajo escrito sobre el análisis de la imagen elegida
Sesión 6 Sincrónica Ejercicio con ayudas	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de análisis e interpretación de una imagen del movimiento feminista en Argentina en equipos de trabajo. Presentación “Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas. Recapitulación, ejercicio” 	
Sesión 7 Asincrónica Ejercicio individual Retroalimentación	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de análisis e interpretación de las imágenes elegidas solventando las observaciones previamente hechas y retomando los aspectos vistos en las sesiones sincrónicas. 	Trabajo escrito sobre el análisis y la interpretación de la imagen elegida
Sesión 8 Sincrónica Cierre	Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de yuxtaposición de las lecturas de las imágenes estudiadas, del movimiento feminista chileno, español y chileno. 	

Objetivo de la implementación y de las actividades

Los objetivos de la primera parte de la implementación fueron:

- Estudiar el vocabulario y conceptos sobre las fuentes históricas.
- Analizar la clasificación de fuentes históricas y las diferentes aproximaciones al análisis y la interpretación de las fuentes históricas.

Mientras que los de la segunda sesión buscaron:

- Estudiar el uso de fuentes visuales bajo una perspectiva de análisis histórico para comprender la teoría y la metodología propuesta para el estudio del pasado.
- Estudiar y ejercitar las herramientas y estrategias del análisis e interpretación histórica de las imágenes.
- Estudiar los movimientos feministas desde la perspectiva del estudio de las imágenes.
- Realizar una lectura de una imagen -análisis e interpretación- aplicando los criterios estudiados.

Por otra parte, los objetivos de las actividades fueron:

- Conocer el uso de fuentes para la construcción de narrativas del pasado, poniendo énfasis en la importancia del tema y objetivo de estudio, así como la importancia del trabajo de análisis y de interpretación de las imágenes para la historia.
- Contextualizar la teoría y la metodología que se empleó para la propuesta como una forma específica de estudiar el pasado para mostrar a la historia como una construcción.
- Analizar la imagen de Monet para tener un parámetro para poder comparar los resultados con los obtenidos después de realizar las sesiones de estudio con ayudas y de ejercitación.
- Estudiar la teoría y ejercitar la metodología de estudio de las imágenes para realizar el análisis y la interpretación de las imágenes.

- Estudiar los movimientos feministas de las décadas de los setentas y ochentas en Chile, España y Argentina, como parte de los procesos democratizadores en las regiones.
- Investigar los movimientos feministas por medio del estudio de las imágenes pertenecientes a dichas organizaciones.
- Expresar un posicionamiento frente a los discursos expresados por medio de las imágenes o sobre el tema de estudio a través del desarrollo de una idea u opinión al respecto.

Criterios para la elaboración de las actividades y recursos didácticos

Para la primera parte de la implementación se desarrollaron una serie de recursos a partir de la metodología que se propone para el estudio de la imagen tales como presentaciones y mapas conceptuales, realizados a partir de las propuestas de Joly Martine¹²⁹ y Tomás Pérez Vejo.¹³⁰ También se planteó estudiar el texto de Peter Burke *Visto y no visto*, “Introducción. El testimonio de las imágenes”¹³¹, debido a que, en éste, se expone una perspectiva general sobre los usos de la imagen en la historiografía.

La elección de la imagen de *La estación Saint-Lazare* de Claude Monet¹³², se debió al tema de estudio que estaban trabajando en las sesiones habituales con el profesor titular- revoluciones industriales-, por lo cual, se consideró pertinente que se realizara el análisis de esta imagen del periodo de la segunda revolución industrial, pues lxs estudiantes ya tenían conocimiento sobre el contexto por lo que se consideró, les sería más sencillo analizar la imagen.

¹²⁹ Joly Martine, *Op. Cit.*, p. 176.

¹³⁰ Tomás Pérez Vejo, *Op. Cit.*, pp.50-74.

¹³¹ Peter Burke, *Op. Cit.*, 285 p.

¹³² Claude Monet, *La estación Saint-Lazare*, París, 1877.

Para la segunda parte de la implementación, se realizaron una serie de cuatro vídeos¹³³, los cuales fueron desarrollados siguiendo la teoría de las olas del movimiento feminista y la perspectiva de historia de las mujeres desde la teoría feminista, retomando principalmente las investigaciones de Julia Tuñón¹³⁴, Joan Scott¹³⁵, Nuria Varela¹³⁶ y Virginia Vargas Valente¹³⁷, quienes exponen de manera general los elementos para el estudio de la historia desde una perspectiva feminista. El primer video, se trató de un preámbulo sobre la historia de las mujeres y de la importancia de este nuevo enfoque que responde a las inquietudes del presente. Los siguientes tres vídeos tratan de la primera, la segunda y la tercera ola del feminismo, respectivamente. La elaboración de los videos, responde a la necesidad de realizar materiales que permitieran estudiar el tema de manera asincrónica a partir de fuentes de información fiables sobre el tema, ya que como se observó en el diagnóstico, el grupo no poseía un buen manejo de las fuentes y medios de información, además de que la premura del tiempo impedía centrarse en el desarrollo específico de dicha habilidad.

Los procesos de los cuales proceden las imágenes a analizar fueron: movimiento feminista en Chile durante la dictadura militar y movimiento feminista en España durante la transición. Lo anterior con la intención de contrastar las lecturas de la imagen y la información que aporta cada una de ellas dentro los procesos de democratización de los dos países. Además de que se plantea que el estudio de diferentes imágenes del movimiento feminista,

¹³³ Los vídeos constan de la reproducción de audio y una serie de imágenes ilustrativas referentes a los procesos y a las mujeres de quienes se habla en cada proceso.

¹³⁴ Julia Tuñón, "Las mujeres y su historia. Balance problemas y perspectivas" en Elena Urrutia (ed.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México. Aportes desde diversas disciplinas*, COLMEX, México, pp. 375-411.

¹³⁵ Joan Scott, "Género: ¿Todavía una categoría útil para el estudio?" en *La manzana de la discordia*, enero-junio, año 2011, vol. 6, n. 1, pp.95-111.

¹³⁶ Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008, 383 p.

¹³⁷ Virginia Vargas Valente, *Feminismos en América Latina. Su aporte a la política y la democracia*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 374 p.

muestra la complejidad de los procesos, los confronta y contrasta, ante lo cual se piensa que este enfoque ofrece más posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico.

Desarrollo de las actividades

Primera parte de la implementación, primera sesión. Como actividades previas a la sesión se solicitó la revisión y estudio de la presentación titulada [“Las fuentes históricas y su clasificación”](#), así como la búsqueda de dos fuentes primarias y dos fuentes secundarias, se adjuntaron ligas a páginas de acervos documentales para facilitar la búsqueda, aunque también se propuso recurrir a otros acervos digitales o físicos.

Las actividades durante la sesión sincrónica, consistieron en la exposición de las perspectivas para el análisis y la interpretación de imágenes con base en las propuestas teóricas y metodológicas de Joly Martine¹³⁸ y Tomás Pérez Vejo¹³⁹. En el mismo sentido, se estudiaron los pasos a seguir para el análisis y la interpretación de la imagen para que los estudiantes pudieran realizar el ejercicio.

Es importante señalar que esta sesión se tomó como clase de repaso debido a un paro en la preparatoria¹⁴⁰. Así, de un total de 33 alumnos, que continuaban activos para el momento de la práctica, participaron 15 en la sesión. Lo anterior implicó que se tuviera que realizar un ajuste en las actividades planteadas para la sesión consecutiva, de lo cual se hablará más adelante.

¹³⁸ Joly Martine, *Op. Cit.*, p. 176.

¹³⁹ Tomás Pérez Vejo, *Op. Cit.*, pp.50-74.

¹⁴⁰ De acuerdo con la información proporcionada por el profesor titular, no existía un conocimiento de los planteamientos del paro por parte de las y los alumnos, pese a que la mayoría había votado a favor del paro. Por otra parte, las autoridades de la institución no proporcionaron información a los y las profesoras respecto a la situación y a cómo debían manejarla. A partir de ello, en acuerdo con el profesor titular se decidió dar la sesión como clase de repaso.

En la actividad de inicio de la sesión se expuso el marco general sobre las fuentes primarias y secundarias, poniendo especial énfasis en determinar que una fuente es primaria o secundaria dependiendo del tema de estudio, del planteamiento del problema y de la pregunta de investigación. Dentro de la misma sesión se estudió el significado de los conceptos análisis e interpretación de las fuentes y se discutió el contenido de la presentación.

La actividad de desarrollo contempló la realización de un ejercicio de clasificación de fuentes en equipos, [asignando una serie de fuentes, documentales y visuales](#), un tema y una pregunta a partir de la cual debían determinar si la fuente era primaria o secundaria, así como su valor y pertinencia para investigar el tema propuesto.

Para la segunda sesión asincrónica se solicitó la lectura del texto de Peter Burke y la lectura de la imagen de [Claude Monet La estación de Saint-Lazare](#). Mientras que, para la actividad de inicio de la sesión sincrónica, se expuso, nuevamente, el contenido de la presentación sobre las [fuentes históricas y su clasificación](#), así como una exposición respecto al [análisis e interpretación de fuentes históricas](#), de tal manera se realizaron las actividades que se tenían pensadas para dos sesiones, lo anterior para que la mitad del grupo que no estuvo presente la sesión anterior debido al paro tuviera referencias sobre el tema estudiado.

Fue así que se analizó el contenido general del texto de Peter Burke, así como de las perspectivas para el análisis y la interpretación de imágenes con ayuda del mapa conceptual "[Fuentes visuales y su estudio](#)" y se discutieron los contenidos vistos. La siguiente actividad fue el análisis de la imagen *La estación Saint-Lazare*¹⁴¹ en plenaria discutiendo las conclusiones a las que llegaron al respecto.

¹⁴¹ Claude Monet, *La estación Saint-Lazare*, París, 1877.

En la segunda parte de la implementación se desarrolló el análisis y la interpretación histórica de fuentes visuales siguiendo una serie de pasos para guiar el ejercicio individual que lxs estudiantes tendrían que realizar, para ello se planteó el estudio de los movimientos feministas.

Para la primera sesión, se asignó como actividad previa, la revisión de [cuatro videos sobre la historia de los movimientos feministas](#), así como la elección de uno de los dos temas propuestos sobre los movimientos feministas para trabajar con fuentes visuales.

En la segunda sesión, las actividades previas asignadas fueron estudiar presentaciones sobre [fuentes históricas y su interpretación](#), y el vídeo sobre las [fuentes visuales y su estudio](#), así como realizar un esquema con los pasos a seguir para el análisis de la imagen de acuerdo con la información expuesta y los ejemplos revisados en la sesión sincrónica, con la intención de poner en práctica el procedimiento que fue revisado de manera teórica.

Durante la sesión se elaboró un [ejercicio de análisis e interpretación de una imagen del movimiento feminista en Argentina](#) en la década de los setentas, siguiendo los pasos estipulados para el análisis, para que lxs estudiantes realizaran la actividad mediante la ayuda de un ejercicio en plenaria.

En la tercera sesión se pidió a lxs estudiantes de manera previa, realizar el análisis de la imagen que eligieron para estudiarla, con ayuda del esquema que ya habían elaborado, solventando las observaciones previamente realizadas y retomando aspectos vistos durante las sesiones.

Durante la sesión, con ayuda de una [presentación](#), se realizó una recapitulación de todo el procedimiento visto, los puntos teóricos y metodológicos, buscando reforzar los puntos

elementales para la realización del análisis y la interpretación de la imagen. Para la actividad de desarrollo se realizó una actividad por equipos del análisis e interpretación de una fotografía del movimiento feminista argentino, retomando la información vista en la sesión anterior.

Para la cuarta y última sesión de la intervención, se solicitó la elaboración del análisis e interpretación de las imágenes elegidas solventando las observaciones previamente hechas y retomando los aspectos vistos en las sesiones sincrónicas.

En la sesión, se realizó un ejercicio de yuxtaposición de las lecturas de las imágenes que se estudiaron, la fotografía del movimiento feminista español, la del movimiento feminista chileno y la del movimiento feminista argentino, buscando dar sentido a la información de las imágenes, bajo la premisa de que, pese a que los tres casos estudiados pertenecen a la tercera ola del feminismo, las particularidades del contexto generan que cada movimiento tenga especificidades aunque de fondo tengan una base común, permitiendo mostrar la complejidad de los procesos históricos. Lo anterior, sirvió como cierre de la intervención.

Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados de la implementación, atendiendo a la división en dos partes, con la intención de mostrar cómo funcionó el sumar la revisión de la teoría y la metodología del estudio de fuentes históricas a la propuesta.

De un total de 43 estudiantes registrados, sólo 31 presentaron la primera actividad, lo anterior debido a la condición del paro estudiantil mencionado. De dicho total de trabajos, 28 cumplieron al menos uno de los criterios de evaluación de la actividad. Como se observa en la tabla 11, los dos primeros criterios a evaluar se cumplen en su totalidad, a partir de ahí el número disminuye respecto a los pasos de identificación de la procedencia de la fuente y de la

información de la misma, así como la validación de la información. Finalmente, en el último paso sobre la identificación de qué fuente es la mayoría realiza la acción.

Tabla 11. Resultados de la actividad sobre clasificación de fuentes

Criterios a evaluar	Descripción del criterio	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Identificación del tipo de fuente	En el escrito se identifica el tipo de fuente se expone, documento administrativo, historiografía, etcétera.	28			
Identificación del contexto de la fuente	En el escrito se refiere al contexto de producción de la fuente.	28			
Identificación de la procedencia de la fuente	En el escrito se identifica la procedencia de la fuente validando la información.	24			
Identificación de la información contenida en la fuente	En el escrito se describe el contenido de la fuente con base en su análisis.	22			
Indagación sobre la perspectiva del autor	En el escrito se desarrolla una hipótesis sobre la perspectiva del autor.	0			
Validación y utilidad de la información de la fuente	Valida la información que contiene la fuente y su utilidad para el tema de estudio.	21			
Clasificación de la fuente	Identifica qué tipo de fuente se expone, primaria o secundaria, argumentando su respuesta, considerando el análisis de la fuente y el tema de estudio.	27	19	8	

Hay dos elementos importantes a considerar, el primero de ellos es que, de la misma manera que en el ejercicio de análisis e interpretación de la imagen realizado en la primera implementación, lxs estudiantes se saltan pasos para llegar a la conclusión de la actividad; el segundo es que nadie reparó en indagar la perspectiva del autor sobre los hechos que se relatan en la fuente, lo cual indica que, para lxs estudiantes resulta complicado comprender cómo la perspectiva de quien produce la fuente afecta en el contenido de la misma.

Ahora bien, sobre la actividad de clasificación de fuentes por equipos se conformaron cuatro, de los cuales todos completaron por lo menos el cuestionario completo de una de las fuentes que les fue asignada como se observa en la tabla 12.

Tabla 12. Resultados de la actividad por equipos sobre clasificación de fuentes

Criterios a evaluar	Descripción del criterio	Número de equipos que cumplen con el criterio
Identificación del tipo de fuente	En el escrito se identifica el tipo de fuente se expone, documento administrativo, historiografía, etcétera.	4
Identificación del contexto de la fuente	En el escrito se refiere al contexto de producción de la fuente.	2
Identificación de la procedencia de la fuente	En el escrito se identifica la procedencia de la fuente validando la información.	1
Identificación de la información contenida en la fuente	En el escrito se describe el contenido de la fuente con base en su análisis.	1
Indagación sobre la perspectiva del autor	En el escrito se desarrolla una hipótesis sobre la perspectiva del autor.	2
Validación y utilidad de la información de la fuente	Valida la información que contiene la fuente y su utilidad para el tema de estudio.	1
Clasificación de la fuente	Identifica qué tipo de fuente se expone, primaria o secundaria, argumentando su respuesta, considerando el análisis de la fuente y el tema de estudio.	2

Todos los trabajos cumplieron con la identificación de la fuente, a partir de ahí únicamente realizaron el contexto de la fuente, la perspectiva del autor y la clasificación de la fuente fueron realizadas por dos equipos, mientras que solamente un equipo identificó la procedencia de la fuente, la información y realizó un ejercicio de validación de la misma. Por otra parte, ninguno de los equipos realizó los pasos completos, uno de ellos cumplió con cinco de los seis pasos estipulados para realizar la clasificación de la fuente, uno cumple con la identificación de la imagen, a otro más le faltan tres pasos: desde la identificación de la imagen hasta la indagación de la perspectiva del autor y otro más cumple únicamente con los primeros pasos.

Se considera que el resultado de las actividades se debe, en gran medida, a las condiciones en las que se realizó la implementación, el contexto del paro, restó peso a la consecución de las actividades puesto que estas se formularon como actividades de repaso, lo cual sin duda influyó en el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, se puede concluir de manera parcial que, pese al estudio individual de la teoría y metodología de análisis de fuentes históricas, enseñadas por medio de la estrategia de aprendizaje de procedimientos, persiste la desvinculación del análisis y la clasificación de la fuente a su intencionalidad, determinada por la perspectiva de la autora o el autor. Lo anterior, constituye un resultado similar a lo sucedido en la implementación previa, mismo al que se sigue prestando atención en los análisis del resto de las actividades de evaluación.

La actividad propuesta como parte de la ejercitación de los pasos de análisis e interpretación de la imagen correspondiente a la segunda parte de la implementación, fue realizada por un total de 32 estudiantes de los cuales 30 cumplieron con por lo menos uno de los pasos estipulados en la tabla 13.

De manera general observamos que los resultados son similares a los de la primera implementación en cuanto a la complejidad de las actividades, pese a las adecuaciones y realización de sesiones de estudio individual y con ayudas. Sin embargo, la disparidad entre la consecución de los pasos de análisis e interpretación es más drástica, el 63% de las y los estudiantes llegó hasta el paso de identificación de los elementos de la imagen, mientras que sólo el 23% llegó al siguiente paso y a las acciones de interpretación únicamente llegó el 10%.

Tabla 13. Resultados del primer trabajo de análisis e interpretación de la imagen de la segunda implementación

Acción	Criterios a evaluar	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	30	21	8	1
	Investigar sobre el contexto de la imagen	25	19	5	1
	Identificar los elementos que componen la imagen	19	15	3	1
	Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen	7	3	3	1
Interpretación de la imagen	Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen	3	2	1	0
	Realizar una interpretación de la imagen	1	1	0	0
Pensamiento crítico	Expresar una opinión o idea frente al discurso visual de la imagen sustentándola con base en el análisis y la interpretación de la imagen	0	0	0	0

Lo anterior puede deberse a varios factores, uno el grupo es de cuarto año de prepa, a diferencia del grupo de la implementación anterior que era de quinto año, por lo que se entiende que, de acuerdo al programa de la materia, ya habían revisado los temas de estudio de fuentes históricas un año antes, mientras que en el caso del grupo 412, era su primera aproximación. Lo anterior sumado a que las sesiones de estudio individual y con ayudas, sobre el estudio de fuentes, no se implementaron en las condiciones que se consideraban propicias debido al paro.

En cuanto a la imagen estudiada, observamos dos cuestiones importantes, la primera es que la imagen fue seleccionada en función del tema que estaban estudiando en clase lo cual pudo limitar el interés por realizar la actividad, pues como vimos en los resultados de la implementación anterior, la cuestión de vinculación y el interés emocional es importante. Por otra parte, se observa que el que sea una pintura reconocida generó que los estudiantes

recurrieran a estudios o información en internet que la describiera desde la perspectiva de la historia del arte, lo cual es contrario a la intención de la propuesta.

Otro elemento importante a considerar es que sólo un estudiante saltó pasos, es decir que, los tres que llegaron a realizar la interpretación de la imagen, cumplieron con cada uno de los pasos, además de encontrarse en un nivel de evaluación entre intermedio y avanzado en las actividades. Ante lo cual podemos decir que, pese a no lograr un desarrollo como el grupo anterior, a un porcentaje reducido de estudiantes les quedó claro el procedimiento, mientras que, a la mayoría, no les quedó claro o que no habían desarrollado las habilidades necesarias para llevar a cabo las acciones.

Ahora bien, como fue mencionado, el objetivo de este ejercicio fue realizar un diagnóstico del grupo para comprender qué elementos era necesario reforzar y realizar los ajustes necesarios a la segunda parte de la implementación.

La siguiente actividad de evaluación fue un esquema con los pasos necesarios para llevar a cabo el análisis y la interpretación de la imagen. Al respecto, 31 estudiantes realizaron la actividad, de los cuales solamente 17 identificaron los pasos necesarios para concluir la actividad. Se puede decir entonces que casi la mitad del grupo, el 55%, logró comprender los pasos del procedimiento para analizar las imágenes, pese a la sesión de estudio individual y a la de estudio con ayudas.

Si comparamos los resultados de esta actividad, en la cual la mitad del grupo comprendió los pasos, y la anterior, en la que un porcentaje similar de estudiantes realizó únicamente los pasos necesarios para el análisis de la imagen, se concluye que ni el procedimiento ni el método estaban claros, pese a tener sesiones específicas para el estudio del mismo, por lo cual revisó la forma de desarrollar las actividades y la pertinencia de incluirlas dentro de la propuesta.

Aunado a lo anterior, el no haber llegado a la parte de la interpretación nos indica que el aspecto teórico sobre el uso político de las imágenes tampoco fue comprendido, pues sólo el 10% de lxs estudiantes llegaron a los pasos de interpretación de la imagen y nadie expresó una postura frente a los contenidos y discursos visuales.

Luego de realizar ajustes a las sesiones de estudio a partir de los resultados, volviendo a estudiar con ayudas la teoría y la metodología, y de realizar ejercicios colectivos con ayudas para que pudieran poner en práctica lo estudiado, se solicitó la realización por partes del estudio de la imagen. Así, en una entrega se solicitó el análisis y en la siguiente la interpretación de la imagen para dejar claro que sin la primera no se puede llegar a la segunda. Esto también con el objetivo de fomentar la expresión de un posicionamiento frente al tema y al contenido de la imagen, por lo que se solicitó a lxs estudiantes de manera explícita dieran su opinión al respecto.

Tabla 14. Resultados del trabajo de análisis de la imagen de la segunda implementación

Acción	Criterios a evaluar	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	29	15	9	5
	Investigar sobre el contexto de la imagen	26	13	9	4
	Identificar los elementos que componen la imagen	25	17	5	3

El primer ejercicio sobre el análisis de la imagen fue realizado por 29 estudiantes, cuya totalidad realizó el primero de los pasos propuestos, a medida que iba aumentando la complejidad de las actividades el número de estudiantes se fue reduciendo. Sin embargo, como se observa en la tabla 14, el 86% completó los tres pasos necesarios para realizar el análisis. Si bien en estos pasos es en los que la mayor parte presentaban menos dificultades y que, la mayoría presentó

un nivel básico en la evaluación del criterio, es significativo que el cumplimiento de las acciones haya incrementado de un 63% de estudiantes que completaron las actividades, llegando a alcanzar un 86%.

Tabla 15. Resultados del segundo trabajo de análisis e interpretación de la imagen de la segunda implementación

Acción	Criterios a evaluar	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	32	9	1	22
	Investigar sobre el contexto de la imagen	30	8	2	20
	Identificar los elementos que componen la imagen	31	11	2	18
	Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen	25	6	4	15
Interpretación de la imagen	Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen	14	5	1	8
	Realizar una interpretación de la imagen	21	14	0	7
Pensamiento crítico	Expresar una opinión o idea frente al discurso visual de la imagen sustentándola con base en el análisis y la interpretación de la imagen	5			

Nuevamente se observa que seis estudiantes omitieron pasos, en estos trabajos, encontramos que las actividades que no se realizaron son parte de las requeridas para el análisis de la imagen, a saber: la investigación del contexto y la identificación de la imagen, sin embargo, sí realizaron la identificación de los elementos. Lo anterior puede deberse a que, como se revisó en el desarrollo de la implementación, se puso mucho énfasis en la parte de identificación de los elementos, pues lograr identificar los elementos y sus significados ayuda a interpretar el discurso visual de la imagen y a poder emitir una postura respecto al mismo y los otros dos pasos, la identificación de la imagen y la investigación del contexto, presentaban menos

complicaciones en su realización. Lo anterior, indica que ninguno de los aspectos debe superponerse a otro, pese a que las evidencias previas muestren que lxs estudiantes tienen mayores habilidades en alguno, pues puede interpretarse como que uno es más importante que otro y dejarse de lado.

La actividad de interpretación de la imagen fue realizada por 32 estudiantes, quienes cumplieron en su totalidad con la realización de, por lo menos, uno de los pasos estipulados. En esta actividad encontramos que los resultados cambiaron en cuanto al nivel de complejidad con el que realizan las acciones, así tenemos que el porcentaje de estudiantes que realizó el análisis de la imagen con un nivel avanzado osciló entre el 58% y el 69%, lo cual es bastante significativo si lo comparamos con el primer ejercicio diagnóstico, cuyos porcentajes fueron de entre el 2 y 3%, y el ejercicio de análisis las cifras se encuentran entre el 10 y 17% de quienes realizaron la actividad con el mismo grado de complejidad.

Lo mismo sucede en el caso de las acciones de interpretación de la imagen. El total de estudiantes que completó las actividades osciló entre el 65% y el 78%, de los cuales entre el 33% y el 60% realizó la actividad en el nivel avanzado. En comparación con los resultados del primer ejercicio, también notamos un desarrollo significativo, pues en un inicio sólo entre el 3% y el 23% de lxs estudiantes realizaron la acción y de lxs cuales la mayoría lo hizo en un nivel básico. Respecto a los resultados de la primera implementación, se observa que las acciones de interpretación de la imagen fueron realizadas por el 26% y el 76% de lxs estudiantes, respectivamente, lo cual nos indica que desarrollar las actividades mediante la repetición, ejercitación y retroalimentación sumado a las sesiones de estudio con ayudas favorece el cumplimiento del proceso.

Sin embargo, la actividad más relevante, por la cual se considera que es necesario realizar el proceso previo de análisis e interpretación, que implica expresar una idea u opinión sobre el tema o discurso de la imagen, no fue realizada por la mayoría de lxs estudiantes, sólo cinco expresaron una postura frente al discurso o tema de la imagen de entre los cuales cuatro emitieron una postura crítica.

Es importante señalar que quienes emitieron una postura cumplieron con un nivel avanzado hasta el paso de la investigación de los significados, a partir de ese paso, tres estudiantes cumplen con el criterio de la indagación, tres lo omiten y finalmente todas cumplen con la interpretación de la imagen.

De dichos resultados, los trabajos de Yessica y Karla muestran un nivel de desarrollo de las actividades similares y ambas expresan una postura crítica, se toma como ejemplo el caso de Yessica para indagar en los resultados.

<p>Yessica</p> <p>“Es una fotografía que fue tomada durante una manifestación a favor del divorcio y de los derechos de la mujer en Barcelona, España en 1976. A pesar de que se desconoce al autor se encuentra resguardada en el Archivo de la democracia.</p> <p>[Realiza una cronología del feminismo en España de los años 60s a los 90s]</p> <p><u>Ya teniendo algo de contexto de la imagen y de cómo ocurría el feminismo en España, se puede hacer un análisis con mayor profundidad en el tema [1], para empezar, se puede decir y observar que ésta está compuesta por distintos elementos, se sabe que hay muchas mujeres de diferentes edades, sin embargo, también se logran ver a algunos hombres, por lo que se deduce que aquellas mujeres no eran separatistas, además de que creo que también estaban ahí porque el mensaje que querían dar y por lo que la hacían era para legalizar el divorcio, ya que en muchos de los casos las mujeres eran quienes sufrían abusos por parte del hombre con tal de que estos tuvieran aún más beneficios, así, reprimiendo los derechos de las mujeres.</u></p> <p><u>También se logra ver que algunas hacen un triángulo con las manos, y por lo que investigue, este símbolo es dado por una herencia cultural de hace tiempo, pues nació o surgió en Paris, 1971[1], hecho por una feminista al querer cambiar o quitar un clásico puño cerrado, que apoyaba a los hombres, así que se puede decir, que actuó con impulso y sin pensar, pero gracias a ello, hoy sigue siendo utilizado.</u></p> <p><u>Teniendo esas consideraciones, se puede finalizar diciendo que el querer concebir los derechos y libertades para las mujeres, el pelear o hacer manifestaciones para conseguirlos, hizo que el gobierno español comenzara</u></p>
--

a dejar de invisibilizar a las mujeres y pusiera un poco más de atención a las necesidades que se tenían, como en este caso, la legalización del divorcio y de ahí poco a poco se fueron dando más libertades y derechos políticos, sin embargo aún no es posible erradicar el patriarcado que ha impuesto ataduras durante siglos [3].”

Para llegar a emitir su postura, Yessica analizó el contexto de la imagen e indagó sobre los significados de esta, como se puede observar en los extractos uno y dos. Finalmente, en el fragmento tres, se lee que la estudiante vinculó el contenido de la imagen con los logros políticos que el movimiento feminista obtuvo con su lucha, mencionando, la aún presente, condición de desigualdad.

Por otra parte, tenemos el caso de Arlett quien completa todas las acciones del proceso y en el último paso sobre la indagación de las intenciones, realizó la actividad en un nivel básico. Finalmente, la estudiante, expresó una postura acrítica, como se observa en el siguiente extracto de su trabajo escrito.

Arlett

“Manifestación en Barcelona a favor del divorcio y los derechos de la mujer, 1976, Archivo de la democracia. Es una fotografía de la cual se desconocen los datos del autor o la autora, esta fotografía fue tomada en España en la ciudad de Barcelona en 1976. Buscaban manifestarse a favor del divorcio y los derechos de la mujer.

El movimiento feminista tuvo varias características a principios del siglo XX. Podemos denominar al movimiento feminista como un discurso político que se basa en la justicia, esta es una teoría y práctica política articulada por las mujeres tras analizar la realidad en la que viven.

El movimiento feminista español se desarrolló con gran fuerza a partir de 1976. Las mujeres decidieron realizar campañas y manifestaciones para acabar con la penalización del llamado adulterio femenino, la legalización de los métodos anticonceptivos, el aborto entre otros ya que querían lograr que en la nueva constitución se reconociera y se reforzara la igualdad entre mujeres y hombres, el reconocimiento de una sexualidad libre y la ley del divorcio no discriminatoria para las mujeres [1].

Esta fotografía está compuesta por diversos elementos, como primera observación vemos claramente que hay varias mujeres de diferentes edades con una actitud positiva para lograr su objetivo, así mismo se logran apreciar a varios hombres.

Igualmente se aprecian carteles o pancartas de los cuales contienen mensajes muy significativos para la manifestación, además se da una idea general del porque es esta manifestación [2]. Con los mensajes que están expuestos en las pancartas de la imagen, decimos que las mujeres presentes en la manifestación

buscaron como objetivo legalizar el derecho al divorcio y a los derechos de la mujer, por otro lado en el cartel de la parte del fondo se aprecia el tema de la sexualidad ya que se puede indagar que buscan ser libres y dejar de sentirse menos por hacer diversas cosas.

Con todo esto puedo decir que esta imagen es muy interesante ya que se expresan temas de importancia para nosotras como mujeres. Además el feminismo en España solo busca la igualdad y oportunidades para las mujeres y así llevar una sociedad libre y pasiva. La imagen de igual manera expresa sentimientos de fuerza y empoderamiento para que se dé un resultado y claramente así fue [3].”

En el caso de Arlett, en los fragmentos uno y dos, se observa que sí bien estudió el contexto de la imagen, superpuso la información que localizó en otras fuentes a la información que ofrece la imagen. En su argumentación final, el tercer párrafo señalado, se observa que no atendió los resultados de su investigación para emitir su postura, cuando menciona que “el feminismo en España sólo buscaba la igualdad oportunidades y así llevar una sociedad libre y pasiva”, de los cuales los dos elementos finales no son enunciados antes. En el escrito menciona que las pancartas exponen los objetivos de la marcha: legalizar el derecho al aborto y los derechos de la mujer, mismos que no refiere al final. Lo anterior, sumado a que menciona que claramente hubo un resultado el movimiento feminista español, pero no dice cuál.

Finalmente tenemos el caso de Cristian y Daniela, quienes también tienen el mismo nivel de desarrollo y cumplen con todos los criterios estipulados, se retoma el ejercicio de Cristian para mostrar cómo expresó una postura crítica.

Cristian.

“Esta imagen proviene del archivo de la democracia, tomada en 1976 en donde encontramos en España, lugar donde fue tomada la fotografía, un contexto político y social muy desfavorecido al encontrarse en una situación de crisis tras un régimen dictatorial encabezado por Francisco Franco el cual duro aproximadamente 36 años donde se marcó un gran rechazo la igualdad entre hombres y mujeres y se reforzó un conservadurismo español, lo cual lo podríamos tomar como una de las causas de la manifestación presentada en la imagen donde justamente se nos presentan carteles y consignas a favor del divorcio y los derechos de las mujeres los cuales van en contra de la doctrina conservadurista de España entre 1970 y 1980 época de la que está analizando la imagen.

En la fotografía presentada se nos muestran muchas mujeres de diversas edades y rasgos físicos además de alguno que otro hombre lo cual demuestra una diversificación y una inclusión dentro de la manifestación por lo que es correcto decir que se empiezan a eliminar estos estereotipos marcados por la sociedad como el rol de la mujer y del hombre donde se erróneamente se pensaba que una mujer no tenía la capacidad física moral e intelectual para elegir sus demandas.

Al analizar e interpretar la imagen con detalle es posible encontrar que algunas realizan una señal con sus manos la cual consiste en un triángulo formado por ambas manos cuyo significado hace referencia a la vulva de una mujer lo cual dentro del contexto mismo de la imagen puede interpretarse como una forma de rechazo hacia las restricciones que imponía el régimen español sobre la sexualidad de las mujeres además de servir como un símbolo que hasta la actualidad es usado por las feministas modernas cuando realizan algún movimiento o manifestación.

El escenario en el que se lleva a cabo la manifestación es una avenida principal ya que se nos muestra un edificio de apariencia colonial o neocolonial al fondo el cual es característico de las principales plazas en España donde este tipo de arquitectura predomina en el entorno.

Considero que a partir del análisis de la imagen se concluye que las mujeres cansadas de que un régimen que no se preocupaba por sus necesidades buscaban en este nuevo gobierno democrático que se estaba sintiéndose tras la muerte de Franco, una oportunidad de hacer valer sus derechos como el divorcio y la libre elección sin necesidad de pagar una pena que violentaba sus derechos naturales por lo cual se empezaron a llevar a cabo marchas y diversos movimientos que hicieron llegar su voz a los más altos cargos de este nuevo gobierno lo cual tuvo sus frutos ya que una de las demandas de la manifestación la cual era la despenalización del divorcio se cumplió mediante una ley expedida por el congreso español en 1981[1].

En particular opino que el gobierno no debe interferir en las decisiones personales ya que violentan uno de los principios morales como la libertad y el respeto y generan ciertas desavenencias entre la sociedad que busca el respeto a sus derechos y en el caso de las feministas primordialmente la igualdad entre géneros cuyos principios no muchas veces son respetados como lo que sucedió en España en el régimen franquista [2].

En su escrito, Cristian expresó su postura respaldándose en la interpretación de la misma, fragmento uno, misma que surgió a partir del estudio del contenido de la imagen y del análisis del contexto. Al emitir su opinión, el estudiante confrontó las decisiones del gobierno sobre los derechos de las personas y señaló la violación a estos como un problema para la sociedad, que “busca el respeto a sus derechos y en el caso de las feministas primordialmente la igualdad entre géneros”, mostrando de manera clara sus ideas frente al tema y considerando la violación

a los derechos humanos una problemática social, por lo que concluye que el feminismo es un modo de organización de lucha en favor de los derechos de la mujer.

De manera general podemos decir que lxs estudiantes que expresaron una postura crítica argumentando la importancia y logros de los movimientos feministas, señalando la persistente desigualdad entre hombres y mujeres, y que cuestionaron, en mayor o menor medida, las lógicas de los gobiernos al respecto, son quienes realizaron el proceso de análisis e interpretación de la imagen completo, en su mayoría, en un nivel avanzado. Se puede concluir de manera parcial que, trabajar la teoría y la metodología de análisis de manera previa, realizar la ejercitación múltiple de los pasos, de manera individual y con ayudas, sumado a los criterios respecto a la perspectiva de estudio del tema y los materiales didácticos, contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, se observa que, pese a que la mayoría no emitió una postura, hubo un número considerable de estudiantes que desarrolló una interpretación de la imagen, lo cual indica una diferencia respecto a los resultados del primer ejercicio realizado previo al estudio y la ejercitación de pasos para el cumplimiento de los criterios a evaluar. Del total de estudiantes que entregaron la actividad, el 66% realizó una interpretación de la imagen y el 56% investigó sobre los significados de los elementos en la imagen e indagó sobre su intencionalidad contra el 15% y el 3%, respectivamente, de la actividad de diagnóstico.

De lxs estudiantes que realizaron una interpretación de la imagen, cinco la realizaron a nivel avanzado y 11 a nivel básico. Respecto a quienes realizaron la interpretación en un nivel avanzado, cumplieron en su totalidad con los criterios estipulados en el nivel avanzado y no omitieron ninguno de los pasos del proceso. De entre los casos, se retomó el de Pablo para analizarlo.

Pablo.

“Este trabajo es producto de la interpretación en base a muchos artículos encontrados en periódicos y revistas además de algunas indagaciones propias, en donde plasmo mi opinión de forma pluralizada ya que creo que tanto ustedes maestros como yo y mis compañeros podríamos expresar de la misma manera y tener la mismas observaciones [1].

Comenzará añadiendo las preguntas base para realizar una interpretación:

- ¿Quiénes son las mujeres que se manifestaban?
- ¿Cómo se manifestaban?
- ¿Qué exigían las mujeres?
- ¿Por qué exigían ciertas demandas?

La fotografía fue tomada en una de las primera manifestaciones feministas en España, en las principales de la capital aragonesa en 1978 donde más de un millar y medio de personas marcharon el 22 de junio bajo el lema divorcio y derechos humanos para la mujer. Se desconoce la autoría de la imagen, sin embargo se puede encontrar fácilmente en línea con libre acceso al público gracias a una asociación con propósito de conservar imágenes originales de eventos históricos ocurridos en España.

En la imagen podemos rescatar información textual gracias a las pancartas que se pueden leer ya que son nítidas y coherentes, en una de las pancartas podemos leer el lema “Divorcio y derecho para la mujer. Coordinadora de A. feministas” en el cual va orientada a la protesta por el derecho al divorcio, el cual ha sido una necesidad que las mujeres han exigido desde la creación de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME) en Madrid logrando avances como lo fue la aprobación del sufragio femenino, sin embargo con la entrada de la guerra civil española y seguido de la dictadura franquista perjudicó, freno y obstaculizó cualquier avance que se había logrado en relación a los derechos de la mujer. A entrada de los 1975 con la muerte de Franco las mujeres se volvieron a poner en marcha después de haber presentado varias solicitudes de divorcio fue cuando se comenzó una lucha para conseguir una ley de divorcio y avanzar en la igualdad con esta marcha guiada principalmente por esta pancarta. Po otro lado, “Coordinadora de A.feministas” es por el quien está encabezada la marcha la abreviación de la A. es asociación feminista.

[Continúa la descripción de los elementos de la imagen]

Con esto se puede decir que esta marcha principalmente exigían igualdad y respecto a sus derechos y libertades, como lo fue la aprobación del divorcio con la “Ley del divorcio impulsada por Francisco Fernández Ordoñez” Señaló a Ana María Pérez del Campo presidenta de la Federación de Asociaciones de Mujeres Separadas y Divorciadas. Se exigió el respeto a la mujer como persona y a apelar a la idea de apropiación del cuerpo y de su sexualidad [2]”

Como se observa, Pablo realizó de forma ordenada el proceso y vinculó la interpretación con lo investigado, sin embargo, no emitió una idea u opinión personal pese a haberlo advertido al

inicio de su escrito -fragmento uno-. El trabajo del estudiante articula la información de la imagen con la del contexto lo cual le permitió realizar una interpretación de la imagen.

Por otra parte, de lxs estudiantes que realizaron la interpretación en un nivel básico tres omitieron dos pasos y tienen un nivel distinto en el desarrollo de los ejercicios, que va del básico al avanzado. En esta ocasión, se toman los casos en que saltaron dos pasos del proceso, el ejercicio de Andrea con un nivel intermedio y el de Seth con nivel básico.

Andrea
<p>“En 1983, el círculo de estudios de la mujer fue dado de baja de la academia de “humanismo cristiano”, debido a los contenidos que publicaban. En ese mismo año, Elena Cafferia y Olga Pobrelle apoyaron la refundación del movimiento “pro emancipación de la mujer chilena”. En agosto de 1983, se empezó a desarrollar una de las protestas más importantes de este movimiento, fue cuando una treintena de mujeres ocuparon las escalinatas de la conocida Biblioteca Nacional ubicada en Santiago de Chile. Ellas despegaron un lienzo, que decía “Democracia ahora Movimiento feminista”</p> <p>[Describe elementos de la imagen]</p> <p><u>Podemos darle significado de unión y lucha por parte de la mujer, buscando la igualdad y ser “reconocida” ante la sociedad. Esta imagen es una de las más emblemáticas por capturar uno de los movimientos más importantes en la historia del feminismo en Chile [1]”</u></p>

Seth.
<p>“Es una fotografía, Lorenzi Kena, agosto 1983, tomada durante un acto feminista (Biblioteca Nacional de Chile) Probablemente para mostrar los actos realizados de feministas durante la dictadura militar.</p> <p>[Describe contexto y elementos de la imagen sin vincularlos]</p> <p><u>Mujeres feministas de izquierda se manifestaban mediante movimientos o protestas exigían la recuperación de la democracia como igualdad de derechos oportunidades, equidad, etc... y lo que tratan de dar a entender sus quejas mediante la unión”</u></p>

Como se observa, en el caso de Andrea la interpretación ofrece ideas generales respecto al movimiento feminista chileno, categorizándolo como emblemático por mostrar “uno de los movimientos más importantes del feminismo en Chile”, sin argumentar por qué es importante ese suceso en específico. Por otra parte, en su escrito Seth, ofrece una interpretación general

de la imagen, retomando información que no se encuentra en la imagen, tampoco cuestiona el que las mujeres exigieran democracia en lugar del divorcio, como en el caso de España, o la despenalización del aborto, como en Argentina, y da por hecho que la imagen expresa ideas que no están contenidas en ella.

En cuanto a quienes omiten cuatro pasos del proceso, la mayoría está en un nivel avanzado, a excepción de una estudiante. Así para indagar en dichos casos, se analizan los ejercicios de Karla quien salta un paso los ejercicios y los realizó en un nivel avanzado, y el de Valeria quien tuvo un nivel básico.

Karla.

“La imagen que se analiza es una fotografía de las manifestaciones en Barcelona a favor del divorcio y los derechos de la mujer en 1976, se desconoce a el o la autora, esta fotografía se puede encontrar en el Archivo de la democracia también la podemos encontrar en los medios digitales en la actualidad.

[Expone análisis del contexto y elementos en la imagen]

Divorcio y derechos para la mujer. Coordinadora de A.feministas.

En este mensaje es muy claro lo que exigían las mujeres, de acuerdo al cartel la principal exigencia era la legalización del divorcio, el respeto de sus derechos, el respeto a su voto y no menos importante exigían que fueran respetadas.

Así mismo al adentrarnos a este tema encontramos que en la época la mujer no tenía la libertad para realizar lo que quería y tenía que depender de la opinión y autorización de sus esposos, por este y más motivos ellos decidieron salir a las calles para hacer públicas sus exigencias.”

Valeria.

“En la imagen se puede apreciar como se hace una manifestación en donde se logra alcanzar a ver a mujeres en su gran mayoría jóvenes con un cartel demasiado grande en donde dice “Divorcio y derechos para la mujer. Coordinadora A. feminista” Igual se puede apreciar como 5 de esas mujeres hacen un símbolo llamado triángulo feminista o triangulo negro invertido y este representa orgullo y solidaridad, fijándose más allá del punto principal o de lo que más llama la atención se logra ver varones u hombres en esa marcha que por lo general hay hombres en ese tipo de marchas para “apoyar” o al menos con esa intención a pesar de no ser “su lucha”.

Como se puede leer, Karla realizó una interpretación de la imagen, pero se basó más en la información que investigó sobre el contexto que en la vinculación de esta con el contenido de la imagen. Por otra parte, en el trabajo de Valeria se observa que su interpretación es una lectura general de la imagen centrada en el hecho de que haya varones en la marcha, lo cual es interesante, pues también indica cómo la estudiante observa los procesos.

Con base en los resultados anteriores, podemos decir que lxs estudiantes lograron avanzar en el desarrollo del proceso de análisis e interpretación de la imagen y, en menor medida, en el desarrollo de la formación del pensamiento crítico. Sin embargo, se puede decir que el llegar a la consecución de que lxs estudiantes emitan una postura crítica es, sin duda, más complejo que el aprendizaje de un procedimiento, pese al incluir teorías, metodologías y materiales que ayuden al cuestionamiento de los discursos dominantes en lo disciplinar y a intervenir en el aula con un método que se consideró propicio para ejecutar la propuesta didáctica. Pese a lo anterior, se puede aseverar que sí se fomentó en lxs estudiantes la observación crítica de los movimientos feministas.

En ese sentido, es interesante observar la manera en la que lxs estudiantes progresaron conforme el avance de las sesiones de implementación. Pues si bien observamos que el objetivo último de la propuesta es el desarrollo del pensamiento crítico, aún requiere ajustes para ser desarrollado, pero es interesante ver cómo la propuesta contribuyó al desarrollo de habilidades de análisis e interpretación de imágenes.

Si bien en la mayoría de los casos se llegó únicamente a la interpretación, en ese conjunto de los 26 casos en los que se llegó a la interpretación o a expresar una postura, se observa que, de ocho personas que en el diagnóstico no cumplían con ninguno de los criterios de evaluación de la actividad, al final de la implementación cumplieron con un nivel básico de

la interpretación. De los tres que estaban en nivel básico, dos concluyeron la actividad en nivel avanzado, y una más en básico. Dos estudiantes que comenzaron en nivel intermedio concluyeron en avanzado y, finalmente, hubo un estudiante que siempre estuvo en niveles avanzados en sus entregas. Como se observa en las cifras, el 30% de los estudiantes pasó de no cumplir los criterios a estar en un nivel básico sobre la interpretación de imágenes, el 67% que estaban en nivel básico pasaron a avanzado y, del total de quienes comenzaron en intermedio, el 7% terminó en nivel avanzado.

Sin duda, el realizar una implementación en un amplio número de sesiones ofrece una gran cantidad de información para evaluar y analizar, misma que ayuda a establecer ciertas variables que ayudan a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. En resumen, la primera implementación, a modo de diagnóstico, arrojó información importante, mientras que esta segunda implementación ayudó a comprender mejor las variables y a reafirmar aciertos y desaciertos de la propuesta.

Se puede concluir respecto a esta segunda implementación que la realización de las actividades, su repetición y su ejercitación ayudan a desarrollar las habilidades para el proceso de análisis e interpretación de las imágenes. De la misma manera que en la primera implementación, realizar las actividades con nivel de complejidad más avanzado, fomenta que los estudiantes emitan una postura. Sin embargo, estudiar de manera previa la metodología y la teoría de las imágenes, pausar y después intentar retomar las actividades, frena el proceso de aprendizaje. Por lo anterior, se plantea que las actividades deben ser consecutivas y centradas para enfocarse en la ejercitación de los pasos del proceso, permitiendo que puedan entregar actividades de avance, que estas puedan ser retroalimentadas y a su vez haya

ejercitación y ayudas de manera colectiva, para no descuidar la parte del cuestionamiento a los diferentes discursos de los problemas y movimientos sociales, de la historia y de las imágenes.

Otro elemento importante a considerar es el tema de estudio y de las imágenes seleccionadas. Como se mencionó en la primera implementación, el que lxs estudiantes puedan elegir una imagen, pese a que sea un número reducido de estas, genera un interés individual por su estudio, pues tuvieron la posibilidad de elegir. Sumado a lo anterior el hecho de que las imágenes seleccionadas hayan sido menos reconocidas, promovió el que lxs estudiantes tomaran a las imágenes como fuente información e investigaran a partir de los pasos establecidos para su análisis e interpretación, pues no había en internet una reseña o estudio que les diera las respuestas de inmediato.

Finalmente, otro punto más a considerar es la necesidad de estudiar el contexto en el que se producen las imágenes, pues como se observó en las dos implementaciones, contar con las bases de conocimiento sobre el contexto les ayuda a establecer relaciones entre la imagen y los discursos que en ella se expresan, lo cual contribuye al desarrollo de la interpretación de la imagen y, posteriormente, a la expresión de una postura frente al discurso o tema.

Los puntos positivos respecto a los ajustes realizados a la propuesta inicial son:

- Ampliar las sesiones de ejercitación individual, con ayudas y la retroalimentación contribuyó en la comprensión de las acciones a realizar y permitió un avance en la complejidad en la que se elaboraron.
- Seleccionar imágenes menos difundidas y analizadas, fomentó que lxs estudiantes se vieran en la necesidad de indagar respecto al contexto de la imagen, a lxs autorxs y a los elementos que las componen.

Los puntos negativos son:

- Separar los pasos de estudio teórico y metodológico generó que se detuviera el proceso de aprendizaje, puesto que, en ese intervalo, lxs estudiantes, regresaron a la metodología regular de las sesiones impartidas por el profesor titular y no a la de la propuesta.

Revisión de la propuesta

Con base en lo anterior, se decidió realizar un nuevo ajuste a la propuesta prestado especial atención a dos factores:

- No descuidar la importancia de estudiar el contexto particular de la imagen para que lxs estudiantes puedan tener referencias más sólidas que les permitan estudiar la imagen y emitir una idea u opinión.
- Conectar la teoría y la metodología del análisis e interpretación de fuentes con su ejercitación para que lxs estudiantes observen la necesidad de cumplir con los pasos propuestos para llegar a la consecución de la actividad.
- Reducir el número de sesiones totales y centrarse en los pasos de ejercitación del análisis y la interpretación de la imagen vinculado de manera directa con la teoría y metodología de estudio propuestas.

Atendiendo lo anterior, se consideró eliminar actividades de estudio de fuentes, se agregó un paso para el estudio del contexto y otro sobre la vinculación del discurso o tema en la imagen con el contexto actual.

De tal manera que se determinó que las acciones a realizar para el estudio de la imagen, de acuerdo con la propuesta y los respectivos ajustes, fueran los siguientes:

1. Revisar la teoría y metodología sobre el estudio histórico de la imagen.

2. Localizar los datos de identificación de la imagen.
3. Estudiar el contexto de la imagen.
4. Identificar qué se representa en la imagen, si ésta hace referencia a un hecho histórico, a un lugar, a una persona, etcétera.
5. Reconocer qué elementos componen la imagen.
6. Pensar en la presencia y la ausencia de elementos dentro de la imagen, ¿por qué está lo que está y no otra cosa?
7. Investigar el medio que la difunde la reproduce y la conserva, ¿por qué ese medio la difundió y no otro?, ¿por qué se reproduce o no?, ¿por qué se conserva?
8. Indagar, con base en los referentes de estudio previos, ¿qué dice la imagen sobre un tema?, ¿cuál es el discurso de la imagen?
9. Hacer una lectura general de la imagen y ejemplificar con un tema o problema del presente que tenga vinculación con lo estudiado.
10. Expresar una idea o postura crítica respecto al tema estudiado o al discurso visual de la imagen analizada.

Ya con los ajustes realizados, se planteó el desarrollo de una tercera implementación que permitiera analizar las posibilidades de la propuesta con los cambios realizados a partir del análisis de los resultados de las intervenciones anteriores.

4.4. Tercera implementación

La tercera implementación se realizó con el grupo 458 del turno vespertino en la asignatura de Historia Universal III, se desarrollaron un total de seis sesiones, tres asincrónicas y tres sincrónicas. El tema a desarrollar fue: “El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en Francia”, el cual se insertó dentro de la Unidad 4. “Las expresiones

culturales como medios de interpretación y transformación del mundo contemporáneo”, que tiene por objetivo que el estudiantado “Contrastará distintas formas de interpretación de la realidad y las influencias que han tenido éstas en los cambios históricos, a través del estudio de las cosmovisiones, el desarrollo del pensamiento científico y las expresiones artísticas para que, además de respetar la diversidad de ideas y manifestaciones culturales, valore y disfrute el patrimonio cultural de la humanidad.”¹⁴²

Esta última implementación surgió a partir de dos inquietudes, la primera comprobar si el hecho de eliminar la clasificación de fuentes hacía más fluida la implementación y si este elemento era o no necesario como se estipuló; la segunda inquietud fue la de revisar si los ejercicios para desarrollar los pasos estaban bien enfocados. A continuación, se muestra un cuadro con el planteamiento general de la implementación.

Tabla 16. Planeación de la tercera implementación

Planeación de la tercera implementación		
Tema	Objetivo	Número de sesiones a realizar
Fuentes visuales y su estudio	Estudiar la teoría y metodología de análisis histórico de las fuentes visuales desde la historia política y cultural	1 sesión sincrónica 1 sesión asincrónica
El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en Francia	Aplicar la metodología de análisis e interpretación de las imágenes, para el desarrollo del pensamiento crítico	2 sesiones sincrónicas 2 sesiones asincrónicas

Por otra parte, se retomaron con mayor especificidad los criterios del estudio de las imágenes desde las teorías de la historia política y cultural. Otro elemento que se considera importante a tener en cuenta y observar es el cambio de tema, mismo que permitirá explorar las posibilidades

¹⁴² Escuela Nacional Preparatoria, *Op. Cit.*, p. 7.

de implementar la propuesta con un tema recurrentemente estudiado en la historia enseñada contrario al tema desarrollado en la segunda implementación.

Características del grupo

La información sobre el diagnóstico del grupo 458, se realizó con el mismo cuestionario de *Google Forms* que el de la implementación anterior. El formulario fue respondido por únicamente 18 estudiantes del total de 32 que estaban inscritxs a curso. Esto ya indica un abandono o desinterés por llevar a cabo las actividades.

Por otra parte, para analizar las características del grupo se atendieron los mismos criterios que en la segunda implementación: la manera en la que se informan, los recursos materiales con los que contaban para sus sesiones y su posicionamiento frente a las imágenes.

Sobre el primero de los puntos, las respuestas al cuestionario indican que lxs estudiantes se informan principalmente por medio de programas televisivos y por redes sociales, siendo YouTube su principal medio de información, mientras que el criterio que más emplean para seleccionar sus fuentes es la calidad del contenido de la información. Así, podemos decir que no poseen criterios claros para determinar la calidad del contenido de la información, dado que su primera fuente son los vídeos de *YouTube*.

Sobre los recursos materiales con los que cuentan, 94% de las y los estudiantes indicaron que tienen un lugar adecuado para estudiar, el 83% señaló que su espacio de estudio tiene las condiciones necesarias para realizar sus actividades de manera adecuada y el 39% que su ambiente no está libre de ruidos. Por otra parte, el 72% respondió que realizaba sus trabajos escolares en su celular, pues de acuerdo con sus respuestas, es el dispositivo

en el cual siempre contaban con internet, lo cual puede influir en la elaboración de los trabajos escolares.

Otro criterio importante dentro del análisis del diagnóstico fueron los temas que les interesan a las y los estudiantes, a saber: las ciencias y su desarrollo, cuestiones culturales como arte, gastronomía y demás expresiones culturales y los problemas del presente, y de manera específica este último tema es el que más les interesa estudiar en la asignatura de historia.

Sobre las respuestas en torno a las imágenes, las que más visualizan son las fotografías en redes sociales, a partir de ahí de manera ocasional están en contacto con mapas, cartografías y obras de arte, mientras las caricaturas políticas son las imágenes que nunca observan.

Los resultados al cuestionamiento sobre qué imágenes consideran que emiten una opinión son interesantes, pues, de la selección de tipos de imágenes sobre las que se preguntó, los cuadros de arte fueron los más seleccionados, seguidos de la caricatura política. De la misma manera que el grupo anterior, los mapas o cartografías son las que, con base en las respuestas, no emiten una idea u opinión, al igual que las caricaturas, anime, manga y cómics. Como fuentes de información se considera a los mapas como la fuente prioritaria, mientras que las caricaturas, anime, manga y cómic, nuevamente se encontraron como los menos seleccionados.

Se considera que la visión que tienen de las imágenes está relacionada con la forma en la que son empleadas de manera habitual, las pinturas como medio de expresión artística, la caricatura como medio de expresión política, los mapas como instrumento de aprendizaje

y los mangas, cómics, animes y caricaturas como una forma de diversión, es decir que no observan a la imagen como una construcción a partir de una determinada forma de comprensión de la realidad y que, por lo tanto, todas las imágenes emiten ideas y opiniones, que son también una fuente de información histórica.

Ante lo anterior, se observa que los resultados del diagnóstico del grupo 458 y 412 son similares en cuanto a los recursos materiales, a la forma en la que se informan, a sus temas de interés y a sus ideas con respecto a las imágenes.

Planeación y diseño de las actividades

Las actividades de la tercera implementación se dividieron en dos secciones, la primera se planteó como el acercamiento a la teoría y metodología de estudio de la imagen a partir de la perspectiva de la historia política y cultural. Para su realización se estipuló una sesión de trabajo asincrónico y una de trabajo sincrónico con duración de 50 minutos cada una. Para la segunda sección, se planteó la ejercitación de los pasos de análisis e interpretación de la propuesta didáctica. En esta sección se destinaron dos sesiones asincrónicas y dos sesiones sincrónicas de 50 minutos cada una.

Tabla 17. Planeación y diseño de las actividades de la primera implementación

Número de sesión y modalidad	Tema	Actividades y recursos didácticos ¹⁴³	Actividades de evaluación
Sesión 1 Asincrónica Estudio individual	Fuentes visuales y su estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura páginas 50 al primer párrafo de la página 56, Pérez Vejo, Tomás "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en <i>Imágenes e investigación social</i>, México, Instituto Mora, 2005, pp.50-74. • Realizar un apunte de la lectura respondiendo la pregunta eje ¿qué relación tienen las imágenes con la política? 	Trabajo escrito sobre los usos políticos de la imagen.

¹⁴³ Ver Anexo 4 "Materiales tercera implementación".

Sesión 2 Sincrónica Estudio con ayudas	Fuentes visuales y su estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las actividades. • Exposición de teoría y metodología del análisis histórico de las imágenes. • Presentación “El uso de las imágenes como herramienta para el análisis histórico”. • Presentación “Fuentes visuales y su estudio”. • Presentación “Fuentes visuales, análisis e interpretación” • Presentación “El análisis histórico de la imagen”. 	
Sesión 3 Asincrónica Estudio individual	El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en Francia	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la imagen: <u>Eugène Delacroix</u>, “La libertad guiando al pueblo”. • Descripción de todos los elementos que se encuentran en la imagen. 	Trabajo escrito sobre el análisis de la imagen “La libertad guiando al pueblo” de <u>Eugène Delacroix</u>
Sesión 4 Sincrónica Ejercicio con ayudas	El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en Francia	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de interpretación de la imagen, creación y utilización de símbolos. • Presentación “Política, imágenes y símbolos en Francia” (Primera parte). 	
Sesión 5 Asincrónica Estudio individual	El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en Francia	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la interpretación de la imagen “La libertad guiando al pueblo” de <u>Eugène Delacroix</u>. 	Trabajo escrito sobre la interpretación de la imagen “La libertad guiando al pueblo” de <u>Eugène Delacroix</u>
Sesión 6 Sincrónica Ejercicio con ayudas Cierre	El uso de la imagen para el análisis histórico: la imagen y el poder político en Francia	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en plenaria de los diferentes análisis de las imágenes. • Análisis de la utilización actual de los símbolos del poder político, en manifestaciones, discursos, etcétera. • Presentación “Política, imágenes y símbolos en Francia” (Segunda parte). 	

Objetivos de la implementación y de las actividades

Los objetivos de esta implementación fueron:

- Estudiar la teoría y la metodología del estudio de la imagen desde una determinada perspectiva de análisis a partir de la historia política y cultural.
- Conocer las herramientas y estrategias del análisis e interpretación histórica de las imágenes.

- Ejercitar, de manera individual y con ayudas, la metodología de análisis e interpretación de imágenes.
- Analizar el uso de las imágenes en el campo de lo político y lo social en Francia en el siglo XIX y en movimientos sociales actuales.
- Cuestionar el discurso político emitido por el Estado por medio de la creación de símbolos y emblemas nacionalistas.

Los objetivos de las actividades fueron:

- Estudiar el uso de fuentes visuales para el análisis histórico, para contextualizar la teoría y la metodología que se empleó para la propuesta.
- Estudiar la teoría y ejercitar la metodología de estudio de las imágenes para realizar el análisis y la interpretación de las imágenes.
- Comprender los usos políticos de la imagen en el proceso de construcción de la identidad nacional.
- Investigar sobre el uso político de los símbolos y emblemas del siglo XIX en el contexto contemporáneo en Francia.
- Realizar una lectura de una imagen -análisis e interpretación- aplicando los criterios estudiados para poder desarrollar una opinión o idea.
- Expresar un posicionamiento frente a los discursos expresados por medio de las imágenes o sobre el tema de estudio a través del desarrollo de una idea u opinión al respecto.

Crterios para la elaboracin de las actividades y recursos didcticos

Algunos de los materiales empleados para la primera sesin asincrnica y sincrnica de esta implementacin fueron retomados de la pasada, tales como, la presentacin sobre fuentes visuales y su estudio, as como el material de fuentes visuales, su anlisis e interpretacin. Las presentaciones sobre los usos de las imgenes para el anlisis histrico de la imagen, fueron

desarrolladas de manera específica para la implementación que ahora se presenta, con la intención de mostrar la metodología de análisis de la imagen de manera desglosada, por pasos, con el objetivo de que lxs estudiantes tuvieran un ejemplo modelo para realizar su trabajo.

Finalmente, los materiales de las actividades de ejercitación fueron desarrollados para exponer los usos de los símbolos de poder en Francia. Así, en la presentación que se empleó para el desarrollo del ejercicio modelo, se incluyeron imágenes de procesos actuales como las manifestaciones de los movimientos antivacunas, el movimiento chalecos amarillos, el movimiento de trabajadores y el movimiento feminista francés, esto con el objetivo de mostrar la reafirmación, la resignificación o el abandono de los símbolos dependiendo del grupo social, el posicionamiento ideológico y el objetivo de cada grupo social, buscando así exponer la vinculación de los símbolos con determinadas ideas u opiniones contrario a los discursos de los Estados nacionalistas que los asumen como propios de lxs habitantes de un mismo territorio.

Con lo anterior, se pretende establecer la importancia del cuestionamiento de toda imagen, pues en un sentido más amplio, toda imagen tiene una intencionalidad más aún las publicitarias y las políticas, las imágenes en redes sociales y el uso y construcción de imaginario.

Desarrollo de las actividades

En la primera sesión se revisó el marco teórico y metodológico sobre el estudio de la imagen como fuente de información bajo la perspectiva del estudio de la historia política y cultural, mediante el uso de las presentaciones: [“El uso de las imágenes como herramienta para el análisis histórico”](#); [“Fuentes visuales y su estudio”](#); [“Fuentes visuales, análisis e interpretación”](#); [“El análisis histórico de la imagen”](#). Para iniciar se les preguntó a lxs estudiantes si habían leído el texto y qué opiniones tenían al respecto, ante lo cual la respuesta fue casi nula y, quienes respondieron, lo hicieron con los monosílabos, sí y no. Lo anterior, se relaciona con lo que se

observó en el diagnóstico sobre la baja participación. Al finalizar la sesión, nuevamente se consultó sobre posibles dudas, mismas que fueron negadas.

En la segunda sesión se hizo uso de una [presentación](#) en la cual se destacaron los símbolos de poder en Francia relacionándolos con los símbolos de la imagen [La libertad guiando al pueblo](#)¹⁴⁴, con la intención de mostrar el uso de los símbolos visuales en la construcción de los imaginarios políticos en el siglo XVIII y XIX. La participación en la sesión, como en la anterior, fue baja y nuevamente ante el cuestionamiento sobre posibles dudas, la respuesta fue negativa.

Finalmente, en la tercera sesión, se realizó un ejercicio de comparación del uso de los símbolos del poder en el contexto de creación de la imagen, que se había estudiado previamente, dentro de diferentes movimientos sociales y políticos en Francia, para mostrar cómo se reinterpretan y usan los discursos visuales, quiénes los usan y para qué. Para el cierre, se regresó a la imagen que se había estado estudiando y se hizo una comparación con la imagen de *La patria*¹⁴⁵ para mostrar la relación en el uso de los símbolos que promueven los estados nacionalistas con la intención de unificar los imaginarios políticos. En esta sesión, como en la primera implementación, se destacó la representación de la figura de la mujer como arquetipo de la patria, sin embargo, en esta ocasión, la interrogante no fue confrontada por los estudiantes y pasó desapercibida. Nuevamente la participación fue baja, sólo un par de estudiantes respondieron a los cuestionamientos. De la misma manera que en las sesiones anteriores, se preguntó por dudas sobre los ejercicios y las entregas y, de nueva cuenta, la respuesta fue negativa.

¹⁴⁴ Claude Monet, *La estación Saint-Lazare*, París, 1877.

¹⁴⁵ Jorge González Camarena, *La patria*, México, 1962.

Análisis de resultados

La primera actividad, que consistió en la lectura del texto de Tomás Pérez Vejo y la elaboración de un escrito respondiendo la pregunta ¿qué relación tienen las imágenes con la política?, fue realizada únicamente por 18 estudiantes de los 32 que conformaban el grupo. El mismo número de estudiantes que respondió el cuestionario, de quienes el 33% cumplió con expresar su postura ante el discurso de la imagen y el 39% con la interpretación de la imagen. Es decir que, del total de estudiantes que realizaron la actividad el 72% cumplió con los últimos criterios a evaluar.

Como se señaló en la planeación de las actividades, se solicitó realizar la entrega por separado de la actividad de análisis para después entregar el trabajo final con todas características estipuladas. En cuanto a la actividad sobre el análisis de la imagen, fue realizada por un total de 32 estudiantes, de quienes 29 cumplieron con por lo menos uno de los criterios de evaluación establecidos. Como se puede observar en la tabla 18, el número de estudiantes que realizó la actividad disminuyó conforme los criterios de evaluación se volvían más complejos, la mayoría desarrolló las actividades en nivel básico y sólo en el primer criterio sobre la identificación de la imagen, un estudiante realizó la acción en un nivel avanzado.

Tabla 18. Resultados del trabajo de análisis de la imagen de la segunda implementación

Acción	Criterios a evaluar	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	29	27	1	1
	Investigar sobre el contexto de la imagen	27	26	1	0
	Identificar los elementos que componen la imagen	25	24	1	0

Por otra parte, el trabajo de interpretación de la imagen fue entregado por 19 estudiantes, mismos que cumplieron en su totalidad, con por lo menos, uno de los criterios a evaluar. En la actividad, de la misma manera que en la anterior, la mayoría cumplió con nivel básico de desarrollo. Pese a lo anterior, diez estudiantes, es decir el 52% de quienes entregaron la actividad emitieron una postura respecto al discurso visual, sin embargo, nadie expresó una postura crítica. Por otra parte, del 95% de lxs estudiantes realizaron la interpretación de la imagen, mientras que el 94% desarrolló la actividad en un nivel básico.

Tabla 19. Resultados del trabajo de análisis e interpretación de la imagen de la tercera implementación

Acción	Criterios a evaluar	Número de estudiantes que cumplen con el criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Análisis de la imagen	Identificar la imagen	16	14	2	0
	Investigar sobre el contexto de la imagen	19	18	1	0
	Identificar los elementos que componen la imagen	15	15	0	0
Interpretación de la imagen	Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen	13	13	0	0
	Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen	7	7	0	0
	Realizar una interpretación de la imagen	18	17	1	0
Pensamiento crítico	Expresar una opinión o idea frente al discurso visual de la imagen sustentándola en el análisis y la interpretación de la imagen	10			

Como se puede observar, pese a que más de la mitad de lxs estudiantes que presentaron la actividad cumplieron con los dos últimos criterios de evaluación, estos se realizaron con un nivel de complejidad básico y expresaron una postura acrítica, lo cual sumado a que la última entrega fue realizada por un 40% menos del estudiantado, ayuda a plantear diversas cuestiones

respecto a las modificaciones realizadas a la propuesta diagnóstica y también respecto al cambio de recepción y de la realización de los trabajos entregados.

Respecto a dichos casos, como se puede observar en la tabla 19, dos estudiantes omitieron todos los pasos del análisis, dos pasos de la interpretación, saltando hasta la interpretación de la imagen y a la exposición de su postura al respecto. Otro estudiante, saltó del paso de la identificación de la imagen al de la interpretación y a emitir su postura. Dos más omitieron indagar sobre las intencionalidades y realizar la interpretación. Finalmente, podemos ubicar dos casos similares, en los que no se omitieron pasos, en los que el primer paso se realizó en nivel intermedio mientras el resto se localizó en nivel básico.

Para indagar cómo expusieron y articularon sus ideas, se analiza el trabajo de Juan Carlos, quien realizó la interpretación de la imagen y expresó su postura; también se estudia el caso de Michelle quien saltó de la identificación de la imagen, el primer paso del análisis de la imagen a su interpretación; por otra parte, se observa el escrito de Pamela para indagar qué sucedió en un caso en el que se omitieron un par de pasos; finalmente, se refiere al texto de Armando para mostrar cómo se realizó el trabajo en el que se llegó a la consecución de todos los pasos en un nivel básico.

Juan Carlos.

“En la pintura nos muestra una escena de una barricada, una multitud de este dispersa por todos lados y cada uno de ellos nos muestra una acción diferente y una relación diferente, escombros, humareda, caos que precisamente es el centro se nos muestra una mujer que agarra la bandera de Francia que simboliza la libertad. el autor quiso expresar todo esto en la imagen obviamente la pintura no es real es solamente una interpretación. Y el mensaje que buscó dar el autor es como un reconocimiento a lo ya sucedido, una glorificación al pueblo, y de una manera protagonista o luchando en esta época que fue la libertad, al igual que el autor trata de relatar la temática y las aptitudes y como esta compuesta la imagen [1].
Y mi postura al respecto sobre la intención de la imagen, el mensaje y la interpretación es que me pareció bastante interesante la forma en que interpreto todo un acontecimiento o suceso en una sola imagen me parece bastante interesante [2].”

Como se puede observar Juan Carlos, realizó una interpretación de la imagen a partir de su simbología desvinculando su uso político y opinión respecto al discurso visual fue que este era interesante, sin tomar para ello ninguno de los elementos revisados en las sesiones, tales como el análisis de los elementos en la imagen, la importancia de los espacios de exhibición, cómo se ha reinterpretado la imagen en otros movimientos sociales, etcétera, emitiendo una postura sin argumentos con base en el estudio que se propuso sobre las imágenes.

<p>Michelle.</p> <p>"Representa la Revolución de julio de 1830 contra las violaciones constitucionales perpetradas por Carlos X durante la segunda restauración.</p> <p>Veo desastre, rostros de las personas expresan sed de justicia y cuerpos de muertos. Es la muestra en donde como París se levanta en armas para obtener su libertad guiadas por una mujer, la cual porta orgullosamente la bandera de su país.</p> <p>Es la libertad de Francia y la pintura demuestra que no importan las clases sociales creo que quiso plasmar que todo lo hicieron con amor a su patria y lo que podrían llegar a hacer si tenían la libertad que querían. Demostraron una unión que iba más allá de las ideas y las clases sociales en esta pintura.</p> <p><u>Yo creo que cuando sabes el contexto de esta historia te pones a pensar más profundamente de esto. Creo que es un gran cuadro y plasma muy profundo, me gusta que tiene un mensaje importante y que cada pequeño detalle simboliza algo, además de que todo se complementa. Yo siento que plasma el hecho de que cuando pasa algo y todo el pueblo no está de acuerdo con eso nadie lo puede detener y hacen lo posible para que no suceda o cambie, aunque a veces hagan o intenten hacer un cambio un poco fuerte.[1]"</u></p>
--

En el ejercicio de Michelle, se observa que realizó un ejercicio similar al de Juan Carlos, en el cual, para ella al igual que para su compañero, emitir una postura es sinónimo de calificar a la imagen con base en el mensaje que, de acuerdo a la información que localizaron, transmite y no en el uso político del discurso visual ni sobre los hechos que representa. Así, señala que cuando conoces el contexto de la imagen "piensas más profundamente en ello". Al final, cuando la estudiante expone su idea sobre el discurso visual diciendo "Yo siento que plasma el hecho de que cuando pasa algo y todo el pueblo no está de acuerdo con eso nadie lo puede detener

y hacen lo posible para que no suceda o cambie, aunque a veces hagan o intenten hacer un cambio un poco fuerte”, se puede pensar que observa en la organización del pueblo, una vía para exigir un cambio.

Pamela.

“Las naciones siempre van a ser poderosas si sus diferentes clases sociales luchan juntas en contra de las injusticias sociales, políticas y económicas o de cualquier otra índole.

Toda esta conclusión fue gracias a una imagen que con la investigación e información necesaria se pudo conocer el mensaje que el artista nos quiere dar a conocer.”

Por otra parte, en el escrito de Pamela, la estudiante señaló a la nación como eje que articula las diferentes clases sociales, las cuales deben luchar juntas para hacer poderosa a una nación y termina su argumentación señalando que pudo llegar a ésta por medio de la investigación sobre la imagen y del análisis del mensaje que emite. Sobre lo anterior, es posible realizar una serie de consideraciones, la primera es que no se comprendió la teoría sobre el análisis de la imagen, en tanto que, pensar sobre el uso político de la imagen como constructora de una nación bajo el interés de la consolidación de determinados poderes políticos, en contraste con las afirmaciones de la estudiante, dejan claro que no hubo la revisión necesaria sobre dicho punto. Ahora bien, sobre la investigación del mensaje, queda claro también que la estudiante se basó en la lectura generalizada de la imagen, en lugar de cuestionar el discurso, la construcción de símbolos, el uso y la reafirmación de estos, lo respalda y apoya, llegó a una conclusión sin mayor argumentación al respecto. Lo anterior, da cuenta del arraigo a los discursos nacionalistas que se perpetúa hasta hoy en día en el estudiantado.

Armando.

“En mi interpretación me gustaría reconocer la idea la cual es el enseñar que el pueblo logró unirse y derrotar a un rey horrible consiguiendo su libertad.

Con esto en mente, a mi consideración esta pintura es una obra de arte que representa de excelente manera la idea ya que gracias a los elementos podemos crearnos una idea. Para mí la gloriosa guerra que logro cambiar de gran manera a Francia.

En conclusión es una gran pintura la cual representa la mayoría de sentimientos al lograr ser libres del rey Carlos X”

En el trabajo de Armando, se reafirma que para varixs de lxs estudiantes, expresar una postura es calificar o validar a la imagen. También se puede ver que, pese a que el estudiante realizó todos los pasos del proceso, al final, para realizar su interpretación de la imagen no atendió a su contexto y asignó juicios de valor sin fundamentación, replicando la idea general que existe sobre la imagen sin cuestionar el discurso y los usos de este.

De manera general podemos decir que, pese a que lxs estudiantes investigaron el contexto, analizaron el contenido de la imagen y buscaron realizar una interpretación de la imagen, lo que se puede observar es que, para la conclusión de sus trabajos, realizaron el ejercicio atendiendo los análisis que localizaron en internet. También se entiende que no atendieron las sesiones sincrónicas, en las cuales además de revisar la teoría y la metodología de estudio, se trabajó la misma imagen y se cuestionó el uso de la misma por parte del Estado francés mostrando algunos ejemplos del uso de los símbolos del poder en Francia lo cual en ninguno de los casos revisados se consideró.

Ahora bien, como podemos observar en la tabla 19, un total de diez estudiantes llegaron a realizar la interpretación de la imagen en un nivel básico, dos realizaron la interpretación sin referir a cuatro de los cinco pasos previos; una más omitió tres pasos de manera aleatoria, mientras dos más saltaron del segundo paso hasta el sexto; dos estudiantes más no realizaron

dos pasos y otra pasó del cuarto al sexto paso. Finalmente, tres estudiantes realizaron todos los pasos en nivel básico. Como se observa, en estos trabajos hay muchas variables dentro del proceso que siguieron lxs estudiantes para realizar su interpretación.

A partir del análisis expuesto, se retoma para su estudio el caso de Ximena, quien omitió cuatro pasos uno del análisis y tres de la interpretación. Los casos de Manuel y Alpha quienes omitieron dos pasos, uno de manera aleatoria y otro más de manera consecutiva. Para el caso en el que saltaron tres pasos consecutivos se estudia el ejercicio de Karla y, finalmente, se revisa el caso de Daniela quien realizó todos los pasos en nivel básico.

Ximena.
“Este cuadro es la expresión máxima de la Revolución Francesa. Representa una escena del 27 de julio de 1830 en la que el pueblo de París levantó barricadas, el espectador sólo tiene dos posibilidades, el unirse o el ser arrasado por ella. El autor intentaba plasmar sobre el lienzo el sentimiento y la disposición de ánimo de las personas. Es muy importante ya que representa la gran lucha de los habitantes enfrentaron para poder terminar con el reinado de horror que había establecido Carlos X. Demuestra como se unieron para luchar juntos y al morir valió la pena, dieron todo hasta el último segundo. Representa el espíritu revolucionario que surgió poco antes de la revolución Francesa. Francia compró el cuadro y actualmente esta en el museo de Louvre ya que es un acontecimiento muy importante para este país, lo representa muy bien.”

Como se observa que, en el caso de Ximena, como en todos los casos revisados, refirió discurso generalizado de la imagen sin cuestionarlo o confrontarlo con lo revisado en las sesiones sincrónicas, además de enfatizar puntos que sobrepasan el discurso contenido en la imagen. Así, podemos concluir que la estudiante hizo una interpretación sin las bases necesarias como conocer el contexto, el significado de los elementos que componen la imagen y sin relacionar los usos políticos del discurso.

Manuel.

“Esta imagen creada en 1830 por Eugene Delacroix, en Francia, representa la Revolución de julio el mismo año en el que el pueblo de París se levanta en armas en contra de Carlos X, por sus violaciones constitucionales. Ente los elementos mostrados en la imagen estacan (Marianne) y el pueblo francés. La mujer representa la libertad junto al pueblo francés que sigue a la mujer. En el pueblo francés se visualizan las diferentes clases sociales, por su vestimenta y armas, y por las expresiones se ve lo que sentían en ese momento. Siento que este cuadro representa muy bien lo que pasaba en esta fecha y en este lugar, los personajes representan bien a la ciudadanía francesa en esos momentos. Y me parece curioso que el representante de la libertad sea una mujer, ya que guía al pueblo alzando la voz y en esos tiempos no tenían derecho y no podían alzar la voz porque si no las mataban. Es muy interesante y me gustó el cuadro.”

El texto de Manuel, indica que el estudiante retomó información sobre el contexto de la imagen, así como de los elementos en la imagen, pero, nuevamente, cayó en la validación del discurso de la misma sin su cuestionamiento. Del párrafo subrayado, resulta importante señalar que esa idea fue expresada durante la intervención en una de las sesiones, por lo cual es posible afirmar que el estudiante no llegó a una interpretación por medio de sus pesquisas.

Alpha.

“El año de su creación fue en 1880 en Francia, la imagen hace la representación de la constitución en la que el pueblo de París se levanta en armas contra el rey Carlos X por sus violaciones constitucionales. Sus elementos más destacables son la mujer y los ciudadanos. A la mujer se le atribuye la rebeldía y sus pechos descubiertos dan paso a la victoria.”

Karla.

“Delacroix representa las luchas de las diferentes clases sociales en Francia unidas por su única causa la libertad, se trata de un movimiento social sin ningun líder, todos por igual, es por eso que Delacroix representa la libertad como una mujer, en una mano la bandera que simboliza la patria y en la otra un arma que simboliza la lucha por esa patria.

Representa el levantamiento armado del pueblo francés ante las políticas conservadoras el rey Carlos X. En esta obra Delacroix representa su solidaridad, comparte ese sentir de la patria con todos aquellos que lucharon por su libertad, quiso abarcar todo lo que estaba pensando, las diferentes clases unidas, por quien estaban luchando y con que propósito.”

Daniela.

“Puede interpretarse que esta pintura busca apoyar el levantamiento, exaltar el nacionalismo y sus símbolos, darle voz a todos los que participan en este, así como expresar la represión a la que eran sometidos y su descontento con ella.

Considero que la obra busca representar tanto la Revolución Francesa como la Revolución de 1830, no como una escena de ambos, sino como la demostración e ambos sucesos como parte del crecimiento social en Francia. Además muestra el apoyo que le daba al movimiento.”

En los textos expuestos arriba sobre los trabajos de Alpha, Karla y Daniela se puede afirmar una serie de cuestiones, a saber:

- Las estudiantes desconocían el proceso histórico que se representa en la imagen y el contexto de creación de la misma.
- Repitieron el discurso generalizado sobre la imagen.
- No cuestionaron el contenido de la imagen.
- No repararon en el análisis del uso político de la imagen.

Se puede decir de manera general que, lxs estudiantes del grupo en el que se llevó a cabo la tercera implementación, realizaron un ejercicio de análisis e interpretación básico o por debajo de dicho nivel. Atendiendo los criterios de evaluación, se encuentra que realizaron las acciones que responden a una búsqueda de información sin criterios claros y que la replicaron en sus trabajos sin cuestionarla. Por lo cual, si bien expresaron una idea u opinión y realizaron una interpretación, estas se basaron en otros discursos, lo cual demuestra que, pese a los ajustes que se consideraron necesarios realizar a la propuesta inicial, existen una serie de factores que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico.

Ante los resultados anteriores, se plantean tres factores que, se considera, pudieron incidir en los resultados de la implementación. El primero, los ajustes realizados a la

implementación, el segundo, los tiempos del ciclo escolar y, por último, la modalidad de las sesiones a raíz de la pandemia.

Respecto al primer punto, con base en el análisis de los resultados, se considera que los ajustes realizados a la propuesta no contribuyeron a su mejora, por el contrario, centrarse en la ejercitación de los pasos del procedimiento y posteriormente buscar realizar una vinculación respecto a la construcción de los emblemas y símbolos de poder, sus usos en el pasado, en el presente y sus resignificaciones, en lugar de enfocarse en el análisis de la información en la imagen y en su contexto de producción, resultó confuso para lxs estudiantes. Lo anterior se demuestra con el resultado de sus ejercicios escritos, en los que se observa el desconocimiento del contexto de la imagen, por lo que, posiblemente, no les fue posible entender el significado de los emblemas y símbolos ni realizar el ejercicio de yuxtaposición puesto que, si no se entendía la primera parte del ejercicio difícilmente se podría concluir la segunda.

El segundo factor importante a tomar en cuenta es que las sesiones de la implementación se llevaron a cabo durante los últimos días del ciclo escolar, por lo que el grupo se encontraba en proceso de entregas finales de sus asignaturas. Lo anterior en contraste con la segunda implementación, en la que las primeras sesiones se realizaron a un par de semanas de haber comenzado el ciclo escolar, mientras que la segunda parte se realizó un mes después aún dentro el primer trimestre del año. Por otra parte, la primera implementación, se realizó en el mismo momento del calendario escolar que la tercera, sin embargo, el grupo con el que se llevó a cabo se encontraba en su primer año de clases en línea, a diferencia del grupo 412 (de la segunda implementación) que comenzaba su segundo año de clases en línea -si contamos su año escolar anterior- y de los del grupo 458- de la tercera implementación-, quienes terminaban su segundo año de clases en línea. Se piensa que lo anterior fue un factor importante que incidió

en los resultados de la implementación, pues el grupo 458, llevaba más tiempo en la dinámica de clases remotas y también dentro del ciclo escolar, por lo que se encontraban más agotados respecto a la modalidad impuesta debido a las circunstancias y por tareas escolares del ciclo escolar.

Finalmente, la actitud frente a las sesiones por parte de lxs estudiantes, es un elemento importante a considerar, pues pese a que fueron constantes en las sesiones sincrónicas no realizaban participaciones en ellas y la sesión pensada para realizar de manera colectiva el estudio de la imagen se convirtió en una clase expositiva. Lo anterior sumado a que la entrega de las actividades asincrónicas también fue baja y a destiempo impidiendo la retroalimentación de los trabajos. Así, es posible decir que las sesiones que estaban destinadas para la ejercitación del proceso y la ejemplificación del estudio de la imagen no ocurrieron bajo los parámetros esperados, por lo que su resultado se vio afectado.

Revisión de la propuesta

Una vez realizado el análisis de los resultados de las tres implementaciones se ofrece una última versión de los pasos de la propuesta sobre el análisis y la interpretación de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico. Es importante señalar que lo que aquí se expone son sólo los pasos a seguir para el aprendizaje del procedimiento de estudio de la imagen mismo que tendría que aplicarse bajo los parámetros y criterios señalados como parte de la propuesta tales como: el abordaje del tema de estudio, el lenguaje empleado en las sesiones, la perspectiva de estudio de la historia y emplear materiales que sean del interés de los estudiantes.

Así, los siguientes criterios son los que se proponen para el estudio de la imagen:

1. Estudiar a profundidad el contexto de la imagen que se plantea utilizar.
2. Revisión de la teoría y metodología sobre el estudio histórico de la imagen.
3. Localizar los datos de identificación de la imagen.

4. Identificar qué se representa en la imagen, hace referencia a un hecho histórico, a un lugar, a una persona, etcétera.
5. Reconocer qué elementos componen la imagen.
6. Pensar en la presencia y la ausencia de elementos dentro de la imagen, ¿por qué está lo que está y no otra cosa?
7. Investigar el medio que la difunde la reproduce y la conserva, ¿por qué ese medio la difundió y no otro?, ¿por qué se reproduce o no?, ¿por qué se conserva?
8. Indagar, con base en los referentes de estudio previos, ¿qué dice la imagen sobre un tema?, ¿cuál es el discurso de la imagen?
9. Hacer una lectura general de la imagen y ejemplificar con un tema o problema del presente que tenga vinculación con lo estudiado.
10. Expresar una idea o postura crítica respecto al tema estudiado o al discurso visual de la imagen analizada.

Como se pudo observar, en cada implementación de la propuesta los resultados dependieron de diversos factores algunos de los cuales, como docentes, no son posibles de contemplar ni de controlar. También existe la necesidad de adaptar los planteamientos generales de una propuesta a los escenarios específicos de intervención, lo cual representa un reto y mayor trabajo para el profesorado.

De las tres implementaciones llevadas a cabo, se puede decir que, en dos de ellas se cumplió de manera parcial el objetivo de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, pues en ninguno de los casos la mayoría de los estudiantes emitió una idea u opinión crítica ante los temas estudiados o ante el discurso visual de las imágenes. Por otra parte, resulta relevante que, en la tercera implementación, en la que se habían realizado una serie de ajustes con base en los resultados de las dos implementaciones anteriores, fuera en la que el objetivo general fue en menor medida alcanzado.

Pese a lo anterior, los resultados de la última implementación ayudaron como contribución a la propuesta pues reafirman la importancia de tener siempre presente las

condiciones que envuelven a lxs estudiantes que, si bien estuvo estipulado dentro de los elementos teóricos que se consideraron en la propuesta, lo cierto es que en la práctica fueron descuidados. En ese sentido, es posible observar la manera en la que de la cuestión teórica a la práctica hay un salto importante, pues pese a que desde el papel docente existió un posicionamiento político definido, la voluntad y la intención de llevar a cabo la implementación de la propuesta con todos los elementos que se contemplaron, las condiciones mismas del contexto influyeron en la toma de decisiones que se realizaron en la planeación, duración de sesiones, el momento de llevar a cabo las sesiones así como durante las sesiones con el grupo.

Se puede decir que el llevar a cabo tres implementaciones, con factores distintos los grupos, turnos, grados, temas de estudio, materiales didácticos y el momento del ciclo escolar, ayudó a enriquecer la propuesta y a reafirmar que intentar enseñar desde una postura distinta a la tradicional implica mucho más trabajos, riesgos y complicaciones que adaptarse al modelo tradicional, que van más allá de la condición de voluntad, interés y la postura crítica de lxs proferxs, factores sin los cuales la intención de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico es imposible. También es posible reafirmar que la enunciación del desarrollo del pensamiento crítico como un objetivo en los programas de estudio, queda como la mayoría de las perspectivas críticas institucionalizadas, en el papel sin que en el contexto del aula suceda, pues si analizamos las condiciones de la institución escuela, el sistema educativo está diseñado para que eso no suceda.

Conclusiones

La propuesta que se presentó es una aproximación a lo que como docentes es posible hacer para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Sin duda existen múltiples factores por los cuales plantear como objetivo su desarrollo en lxs estudiantes de bachillerato resulta complejo. Comenzando por la indefinición del concepto dentro de los planes y programas de estudio, pasando por la falta de problematización dentro de la educación que lo enuncia como una serie de habilidades cognitivas que da por hecho que el cumplimiento de las mismas da por resultado pensadores críticos, sin una postura específica sobre qué, por qué, para qué y a qué se dirige la crítica.

Con base en la información obtenida por medio de la implementación de la propuesta podemos plantear las siguientes cuestiones respecto a la formación del pensamiento crítico en el estudiantado.

- 1. La búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico tendría que integrar todos los factores que inciden en el proceso educativo, de lo contrario, dicha búsqueda recae únicamente en el profesorado.*

Es evidente que todas las condiciones que ofrece el sistema educativo están determinadas por los grupos de poder que controlan la institución escuela, de tal manera que, aunque el profesorado tenga una postura crítica e incluso el programa de la asignatura tenga una perspectiva crítica, es insuficiente. Se tendría que pensar en transformar de manera integral a la institución para que la carga de fomentar perspectivas críticas en el aula, recaiga en todas las personas involucradas en los procesos educativos. Sin lo anterior, la búsqueda de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico implica más trabajo para el personal docente, sin que, por

ello, exista una remuneración justa a sus labores y esfuerzos. En la investigación, se considera que la dignificación del trabajo del profesorado también es parte de una postura crítica.

2. El posicionamiento de lxs docentes frente a la práctica educativa no es suficiente para desarrollar el pensamiento crítico, pero sí es fundamental para fomentarlo.

Si bien la postura de lxs docentes frente al estudio de la historia y las problemáticas sociales del presente es pilar para fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico transformador, los factores del contexto educativo impiden que las intenciones y voluntades de promoverlo sean suficientes para su consecución. Como se observó en las tres propuestas, múltiples factores como la modalidad impuesta por las condiciones sanitarias, los tiempos escolares, la cuestión anímica de lxs estudiantes debido a diferentes factores, el carente desarrollo de habilidades de búsqueda y manejo de la información, la entrega de evaluaciones numéricas y demás cuestiones administrativas, determinan un entorno desfavorecedor para cumplir con el objetivo.

3. Atender una teoría y metodología que sirva para cuestionar los discursos históricos tradicionales de la historia enseñada, constituye un componente necesario si buscamos formar pensamiento crítico en el estudiantado.

Lo que en la presente investigación se muestra es que plantear el análisis y la interpretación de la imagen en el marco de una teoría y metodología de la historia política y cultural, permite mirar a la imagen como un instrumento de acción política, que si bien puede ser usado por el Estado buscando inferir en los imaginarios sociales, también puede ser empleada por diferentes grupos sociales y políticos, es decir que sus usos políticos no se limitan a los poderes dominantes, que

además se transforman o modifican en el tiempo, pero que no por ello no hay que dejar de cuestionarlos y crear una argumentación propia sobre estos.

Desvincular a la imagen de las relaciones tradicionales de estudio como arte o su uso como ilustración y tratarla como una fuente, permitió mostrar a lxs estudiantes que las imágenes poseen un discurso y que es posible estudiar el pasado por medio de ellas, pues nos muestran elementos distintos a los que localizamos en fuentes de otra naturaleza, lo anterior, sin restar importancia a la información que aportan otros medios.

4. El aprendizaje de un procedimiento pese a que parta de una perspectiva crítica, no es suficiente para desarrollar pensamiento crítico.

En ese sentido, se puede decir que, es prácticamente imposible que lxs estudiantes desarrollen pensamiento crítico mediante la elaboración de una serie de actividades realizadas en un corto periodo de tiempo. Es importante pensar en una diversidad de estrategias que permitan, a lo largo de todos los procesos escolares, desarrollar los elementos que se consideren necesarios para llegar al cuestionamiento constante de la realidad social y política en la que se habita.

Como se observó en la primera y segunda implementación de la propuesta, el estudio y comprensión de la teoría y metodología para el análisis histórico de la imagen, permitió que más estudiantes lograrán observar de manera crítica las imágenes y los temas estudiados, a diferencia de la tercera implementación en la que los esfuerzos se centraron en el aprendizaje del procedimiento y en donde lxs estudiantes, en su mayoría, no expresaron ideas u opiniones ni propias ni críticas. Lo anterior confirma la necesidad no sólo de construir una propuesta cuyos elementos constitutivos permitan cuestionar los discursos dominantes en la historia enseñada, también es importante nunca perder de vista que la intención es que aprendan habilidades que

les permitan mirar de manera crítica el pasado y el presente, así, el aprendizaje de un procedimiento sin un contexto específico de enseñanza y aprendizaje, difícilmente, ayudará a cumplir con el objetivo.

5. *Es importante tener claridad respecto a los criterios a emplear para la elección de las actividades y del material didáctico.*

Otro elemento importante a considerar, sumado a la postura del profesorado, a las teorías y metodologías que permitan un estudio que cuestione la historia tradicional, son los criterios para diseñar las actividades y el material didáctico a emplear en las sesiones. Se considera que se debe buscar mostrar diferentes perspectivas de análisis que permitan cuestionar la información y los discursos a los que tenemos acceso de manera generalizada, en aras de poder expresar posturas críticas frente está construyendo un conocimiento propio.

6. *El formato de trabajo y exposición en las sesiones es una expresión de una postura crítica que ayuda a fomentar el pensamiento crítico.*

Sobre la implementación de la propuesta, se enfatiza que es importante ofrecer a lxs estudiantes ayuda respecto al acceso a medios de consulta, ofrecer retroalimentaciones a sus trabajos y, ante todo, dar lugar a la importancia de sus ideas y opiniones, contrario a imponer una visión específica, se sugiere un diálogo en que se cuestionen los argumentos de los textos, de las imágenes, del profesorado y de lxs compañerxs, de tal manera que busquen informarse y argumentar de manera más sólida o que replanteen sus posicionamientos.

7. *Las propuestas didácticas que tienen como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico, su planeación y diseño, tienen que poder ser adaptadas y modificadas a las necesidades específicas del contexto.*

Como se mencionó en el primer capítulo, el pensamiento crítico responde a las necesidades específicas del contexto pues constituye una determinada forma de observar el mundo llevando por delante la búsqueda de la justicia social. En ese sentido, las propuestas que busquen formar pensamiento crítico tienen que tener la capacidad de adaptación a los resultados de un diagnóstico de las dimensiones del proceso educativo para planear, diseñar y seleccionar los materiales necesarios.

Ahora bien, también es necesario pensar en los requerimientos impuestos desde las instituciones escolares las cuales, muchas veces, inciden en cómo se desarrollan las prácticas educativas, tal y como se observó en las tres implementaciones realizadas, en las que se tuvieron que realizar adaptaciones, buscando que los diferentes elementos fueran involucrados, la propuesta didáctica, los intereses y necesidades de los estudiantes, así como las necesidades específicas de la asignatura delimitadas por el programa de estudios y el ciclo escolar.

8. *Los tiempos de los estudiantes, del profesorado y del ciclo escolar son importantes para determinar la planeación y diseño de las propuestas en torno al desarrollo del pensamiento crítico.*

También es necesario considerar el momento del ciclo, el proceso escolar en el que se encuentran los estudiantes y el de los docentes. Si bien la enunciación anterior, no resulta novedosa en tanto que es uno de los saberes que el profesorado ha adquirido con base en su

experiencia, dicho elemento no es considerado dentro de los programas de estudio, pues el atender las necesidades en diferentes sentidos de lxs estudiantes y lxs docentes para planear la dosificación de los contenidos, en muchos casos, no es una cuestión relevante en el diseño curricular como sí lo son los aprendizajes esperados. Sin embargo, como se pudo observar en el análisis de la tercera implementación, tener presente el estado en el que se encuentran lxs estudiantes en diversas dimensiones y en diversos momentos del ciclo escolar, es fundamental, pues dichos factores resultan ser un punto clave para la formación del pensamiento crítico. Así, tener siempre presente dichos elementos, permitirá una planeación y diseño de las sesiones que favorezca los procesos educativos. Además, lo anterior, es en sí misma, una perspectiva crítica ante los enfoques tradicionales en el que el factor emocional se centra en el nivel de estimulación cognitiva y deja de lado la búsqueda del bienestar de estudiantes y profesores.

9. *¿Analizar e interpretar imágenes fomenta el desarrollo del pensamiento crítico?*

Respecto a los resultados particulares de la implementación podemos decir que, pese a que un número reducido de estudiantes llegaron a expresar una postura crítica frente a los discursos y temas estudiados por medio del análisis y la interpretación de la imagen, ese porcentaje menor indica la viabilidad de la propuesta puesta en marcha. Así, se considera que el desarrollo del pensamiento crítico requiere de un proceso más amplio para su construcción en el contexto de la educación institucional, lo cual se torna complicado en tanto que, como se estudió, las condiciones que se ofrecen no favorecen que eso suceda.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados de la investigación indican que el grupo cuyo mayor número de estudiantes que expresó una postura crítica fue el de la segunda implementación en la que el número de sesiones fue mayor. Así, se plantea que, gran parte de

la viabilidad de la propuesta depende del número de sesiones de estudio y la constancia de las mismas. Ahora bien, para poder observar si seguir los criterios para el desarrollo de propuestas didácticas que tengan como objetivo la formación del pensamiento crítico, es necesario por lo menos, un ciclo escolar para estudiar con otras metodologías, teorías y temas que permitan fomentar una postura crítica de lxs estudiantes.

10. ¿Qué aporta la propuesta sobre el análisis y la interpretación de la imagen para el desarrollo del pensamiento crítico?

Las ideas aquí expresadas constituyen criterios que se establecen a partir de la implementación de la propuesta en un contexto en el que se llevó a cabo, se considera que el desarrollo del pensamiento crítico requiere un ejercicio constante de crítica y de articulación entre los diferentes elementos que componen la práctica educativa. Sin embargo, un elemento fundamental y eje dentro de todo el proceso, la postura del profesorado y la forma en la que esos contenidos son presentados y estudiados. De tal manera que si no existe la posibilidad incidir sobre los planes y programas de estudio, sí es posible ofrecer relatos más críticos sobre estos, cuestionar las narraciones tradicionales, buscar que lxs estudiantes piensen el conocimiento histórico más allá del estudio del pasado, basado en procesos políticos y económicos de las élites y de las instituciones, o un romántico pasado de la Antigüedad, sino como una serie de procesos que nos ayudan a entendernos y a cuestionar nuestro presente, a comprender nuestro papel histórico y social en el mundo que vivimos.

La investigación también muestra las adversidades que se tienen dentro de la institución escuela para la formación del pensamiento crítico y la facilidad con que estas pueden incidir en que prácticas educativas que parten desde perspectivas críticas se pierdan en el entramado de

las necesidades o requerimientos de la institución educativa, la visión tradicional que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje, los tiempos escolares, las cuestiones administrativas y demás factores que ponen un freno a propuestas educativas que rompen con visiones tradicionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como palabras finales, se plantea que toda la educación, y más la enseñanza de la historia, debería partir del estudio del mundo desde perspectivas críticas, es común escuchar que la historia se estudia para no cometer los mismos errores del pasado, sin reparar en las problemáticas del presente que hacen buscar en el pasado sus posibles explicaciones. Por ello se plantea mirar la enseñanza de la historia y la historia estudiada desde la problematización de las afirmaciones en los planes y programas de estudio, el cuestionamiento de la labor docente, pensada en sí misma como una acción política; de replantear cómo se enseña, para qué se enseña, qué se enseña, por qué se enseña. Con todo lo anterior, se puede decir que, la propuesta se suma a los diversos estudios en didáctica de la historia que tienen como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico transformador.

Referencias

Bibliografía

- Agulhon, Maurice, *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto Mora, 1994, 278 p.
- Apaolaza-Llorente, Dorleta y Berta Echeberria Arquero, "Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria" en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 34(1), 2019, pp.29-40.
- Argüello Nevado, Dalia Carolina, *¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia en el bachillerato mexicano, 1970-2012*, tesis de doctorado en Pedagogía, UNAM, 2020, 325 p.
- Áurea Augusto, Luís Wafunga, Antonio-Manuel Rodríguez-García, Arturo Fuentes Cabrera, "Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo a través de la enseñanza de la historia en Benguela", en *Innoeduca. international journal of technology and educational innovation*, Vol. 4. No. 1. junio 2018, pp. 88-94.
- Bautista Silva, Omar Ezequiel, *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la "situación problema" en la enseñanza de la Historia Universal*, tesis Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2016, p. 163.
- Bel Martínez, Juan Carlos, Colomer Rubio, Juan Carlos y Valls Montés, Rafael Bel Martínez, "Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares" en *Educación XX1*, n. 22(1), 2019.
- Bozal, Valeriano, *Mímesis: las imágenes y las cosas*, Visor, Madrid, 1987, 231 p.
- Chartier, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, 2005, 276 p.
- Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona, 285 p.
- Córdova Muciño, Pilar, *Fuentes históricas primarias y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Media Superior*, tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2020, 221 p.
- Devoto, Eduardo A., "La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía" en *Revista de Educación*, año 4, núm. 6, Rio de la Plata, Argentina, 2013, pp.73-94.
- Díaz Barriga, Frida, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001, pp. 1-19.
- Facione, Peter, *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, Insight Assessment, 2007, 23 p.
- Freedberg, David *El poder de las imágenes*, España, Cátedra, 1992, 496 p.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1979, 246 p.
- Gaskell, Iván, "Historia de las imágenes" en Peter Burke, *Formas de hacer historia*, España, Alianza, 1999, pp. 209-239 y Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 285.

- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paídos, Barcelona, España, 1997, 290 p.
- Godoy Vera, Fernando, "Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico." en *Clío & Asociados*, Rio de la Plata, Argentina, número 25, 2017 pp. 34-46.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Ortuño Molina, Jorge; Molina Puche, Sebastián, "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI" en *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, Brasil, 2014, pp. 5-27.
- Gómez Collado, Martha E., "Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas" en *Innovación Educativa*, vol. 17, número 74, mayo-agosto, 2017, pp. 143-163.
- Gombrich, Ernest H., "El arsenal del caricaturista" en Gombrich E. H., *Meditaciones sobre un caballo de juguete*, Barcelona, Seix Barral, 1968, pp.163-181.
- -----, "El experimento de la caricatura" en E. H. Gombrich, *Arte e ilusión. Estudio sobre la representación pictórica*, Barcelona, Gustavo Gili, 1959, pp. 286-309.
- -----"Magia, mito y metáfora" y "Los placeres del aburrimiento" en E. H. Gombrich, *Los usos de la imagen: estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp.184-225.
- bell hooks, *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Capitán Swing, 2021.
- Joan Scott, "Género: ¿Todavía una categoría útil para el estudio?" en *La manzana de la discordia*, enero-junio, año 2011, vol. 6, n. 1, pp.95-111.
- Joly, Martine *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, Argentina, La Marca, 2009, p. 176.
- López Aymes, Gabriela, "Pensamiento crítico en el aula" en *Docencia e Investigación*, n. 22, año XXVII, España, 2012, pp. 41-60.
- Martínez Noriega, Sofía Anáhuac, *La fotografía como recurso para la enseñanza de la Historia de México en la Educación Media Superior*, UNAM, México, 2018, 246 p.
- Méndez Sánchez, Selene, *Pensamiento crítico y aprendizaje significativo de la historia en 3ro de secundaria: una propuesta pedagógica*, Tesis de licenciatura en Pedagogía, UNAM, México, 211, 148 p.
- Mira Ramírez, Antonio, *La imagen y su cuestionamiento como recurso para desarrollar el pensamiento histórico temporal en alumnos de cuarto año de primaria*, Tesis de maestría en educación básica, UPN, México, 2016, 239 p.
- Moreno-Vera, Juan Ramón, "El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos" en *Actualidades Pedagógicas*, n. 72, pp. 15-28.
- Osorio Tovar, Orvelin, *La enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior desde una perspectiva pedagógica crítica. La imagen como instrumento didáctico*, UNAM, México, 2017, 430 p.
- Paul, Richard y Linda Elder, *La mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*, Fundación para el pensamiento crítico, 2003, 26 p.
- Pérez Vejo, Tomás, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramientas de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora, 2005, pp.50-74.

- Reyes Aspiros, Angélica, *El uso de la historieta como instrumento didáctico para la enseñanza de la Historia a Nivel Medio Superior*, tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, México, 2016, 293 p.
- Rojas Mix, Miguel, *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo, 2006, 554 p.
- Santisteban Fernández, Antoni, “La formación de competencias de pensamiento histórico” en *Clío & Asociados*, Argentina, no. 14, 2010 p. 34-56.
- Seixas, Peter, “A model of historical thinking” en *Educational Philosophy and theory*, Vol. 49, No. 6, 2017, pp. 593–605.
- Tenorio Loredo, Juan Daniel y María Guadalupe Escalante Bravo, “Análisis de la imagen como estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia” en *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 2019, pp.1-10.
- Trepát, Cristòf A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 353 p.
- Tuñón, Julia, “Las mujeres y su historia. Balance problemas y perspectivas” en Elena Urrutia (ed.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México. Aportes desde diversas disciplinas*, COLMEX, México, pp. 375-411.
- UNAM- Escuela Nacional Preparatoria, *Plan de estudios 1996*, México, UNAM, 1997, pp. 18-25.
- UNAM- Escuela Nacional Preparatoria, *Plan de Estudios 1996. Programa Historia Universal III*, México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 2017, p. 2
- Valenzuela, Jorge, “Habilidades del pensamiento y aprendizaje profundo” en *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/7, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Chile, 2008, pp.2-9.
- Varela, Nuria, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008, 383 p.
- Vargas Valente, Virginia, *Feminismos en América Latina. Su aporte a la política y la democracia*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 374 p.
- Zabala, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, México, Graó-Colofón, 2012, 233 p.

Páginas de proyectos

- www.historicalthinking.ca
- sheg.stanford.edu

Recursos electrónicos

- Página de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.
<http://dgenp.unam.mx/>

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de evaluación

criterio	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
1. Identificar la imagen (análisis)	Identifica algunos elementos de la información básica necesaria para analizar una imagen (nombre el autor, título de la imagen, año de creación y lugar de procedencia) si es solicitada explícitamente.	Identifica la información básica necesaria para analizar una imagen (nombre el autor, título de la imagen, año de creación y lugar de procedencia) si es solicitada explícitamente.	Identifica la información básica necesaria para analizar una imagen (nombre el autor, título de la imagen, año de creación y lugar de procedencia) y la vincula directamente con el contexto de creación de la imagen.
2. Investigar sobre el contexto de la imagen (análisis)	Investiga el contexto de producción de la imagen, el lugar o lugares donde se ha exhibido así como el acervo en el que se encuentra, si la información sobre el contexto de la imagen es requerida explícitamente sin relacionarla con el contenido de la imagen.	Investiga el contexto de producción de la imagen, el lugar o lugares donde se ha exhibido así como el acervo en el que se encuentra, si la información sobre el contexto es requerida explícitamente y la relaciona de manera parcial la información con la imagen.	Investiga el contexto de producción de la imagen, el lugar o lugares donde se ha exhibido así como el acervo en el que se encuentra y vincula la información con el contenido de la imagen.
3. Identificar los elementos que componen la imagen (análisis)	Identifica algunos de los elementos que componen la imagen como representaciones de objetos reales o simbólicos.	Identifica los elementos que componen la imagen como representaciones de objetos reales y como símbolos empleando parte de la información del contexto de la imagen.	Identifica los elementos formales que componen la imagen como representaciones de objetos reales o simbólicos a partir de la investigación de la imagen y su contexto.
4. Investigar sobre el significado de los elementos de la imagen (interpretación)	Investiga el significado de los elementos que componen la imagen sin relacionarlos con el contexto de producción de la imagen.	Investiga el significado de los elementos y algunos símbolos que componen la imagen relacionándolos con el contexto de producción de la imagen.	Investiga el significado de los elementos y símbolos que componen la imagen relacionándolos con el contexto de producción de la imagen y explica cómo llegó a sus conclusiones.
5. Indagar sobre la intención de los elementos contenidos en la imagen (interpretación)	Indaga a partir de otras interpretaciones sin atender el contexto de la imagen sobre las intenciones de representar determinados elementos en la imagen, ofreciendo ideas generales sobre la intencionalidad de la imagen.	Indaga a partir de otras interpretaciones, atendiendo de manera parcial al contexto de la imagen y construye hipótesis basadas en otras sobre las intenciones de representar determinados elementos en la imagen.	Construye hipótesis propias sobre las intenciones de representar determinados elementos en la imagen y sobre los elementos, atendiendo el contexto de la imagen.
6. Realizar una interpretación de la imagen (interpretación)	Construye una interpretación sobre la imagen basada en la información que obtuvo de la misma mediante su investigación (análisis y contextualización), sin fundamentar sus conclusiones.	Construye una interpretación propia sobre la imagen basada en la información que obtuvo de la misma mediante su investigación (análisis y contextualización), empleando otras fuentes y explicitando el uso de estas últimas en el proceso de desarrollo de su interpretación.	Desarrolla una interpretación propia sobre la imagen basada en la información que obtuvo de la misma mediante su investigación (análisis y contextualización), empleando otras fuentes, mencionado el uso de estas en el proceso de desarrollo de su interpretación, explicando cómo llegó a esa interpretación.

Anexo 2. Materiales primera implementación

- **Lecturas:**

Pérez Vejo, Tomás, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp.50-74.

Florescano Enrique, *Imágenes de la patria a través de los siglos*, Taurus, México, 2006.

- **Presentación “El uso de las imágenes como herramienta para el análisis histórico”**



Fuente: elaboración de la autora a partir del texto de Tomás Pérez Vejo, “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico” en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74.

- **Presentación “Preguntas para analizar imágenes”**



Fuente: elaboración de la autora.

- **González Camarena, Jorge, *La patria*, México, 1962.**



Anexo 3. Materiales segunda implementación

Anexo 3.1. Primera parte de la implementación

- **Contenido de la presentación “Fuentes históricas y su clasificación”**

Fuentes históricas y su clasificación.

- Las fuentes históricas comprenden todos los documentos, testimonios y objetos que nos permiten obtener información referente a los hechos que han tenido lugar en el pasado.
- Las fuentes históricas se analizan obtener de ellas la mayor información posible para construir el pasado. De manera general las fuentes históricas son de dos tipos: primarias y secundarias.
- Fuentes primarias: son las que se han elaborado en el mismo contexto de los acontecimientos que queremos conocer.
- Fuentes secundarias: Son las que se elaboran sobre el periodo que queremos conocer, en la mayoría de los casos, con base en fuentes primarias.

La utilización de las fuentes: metodología.

- Las fuentes de información que se utilizan para conocer el pasado deben ser analizadas, valoradas e interpretadas, siguiendo una metodología coherente. Además, se deben contextualizar, en su momento histórico y en relación con las circunstancias que se elaboran. También deben ser sometidas a una crítica para conocer los elementos que las componen. Para ello se utilizan diferentes métodos orientados por una hipótesis de trabajo.

Fuente: elaboración de la autora a partir del texto de Alfredo Pastor Ugena, *Historia del mundo contemporáneo 1 de bachillerato*, Editex, Madrid, 2002.

- **Contenido de la presentación “Análisis e interpretación de fuentes históricas”**

Análisis e interpretación de fuentes históricas.

- Para investigar los hechos y los procesos del pasado, las y los investigadores analizan e interpretan fuentes históricas.
- El análisis de las fuentes radica en una aproximación para determinar, de manera general, con qué tipo de fuente estamos tratando, su contexto y datos generales sobre la misma.
- El análisis de las fuentes nos sirve no sólo para obtener información general de estas, también nos ayuda a comprobar su fiabilidad, es decir, si fueron producidas en el contexto que se dice o si pueden ser falsas, y, si lo son, indagar porque era importante falsificarlas.
- Así, el análisis de las fuentes responde a las preguntas:
 - ¿Qué tipo de fuente es?
 - ¿En qué periodo fue producida la fuente?
 - ¿Cuál es la procedencia de la fuente, quién y para qué la produjo?
 - ¿Qué datos, elementos, símbolos o acontecimientos históricos se retratan en la fuente?
 - ¿Cuál es el significado de los elementos de la fuente, palabras, símbolos, conceptos, ideas?
 - ¿En qué lugar, medio o plataforma fue expuesta o se archivó la imagen?
- Por otra parte, la interpretación de las fuentes, tiene como objetivo indagar sobre las intenciones del documento, la perspectiva del o las autoras, el contexto que la origina y cómo estos factores determinaron su contenido.
- Para realizar una interpretación de la imagen podemos hacer las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Cuál fue el papel del o la autora en los hechos que relata?

- ¿Cuál fue la intención de crear el documento, por qué fue escrito y para qué?
- ¿Cuál es la intención de hacer referencia a determinados acontecimientos? ¿por qué se incluyen ciertos elementos y no otros?
- ¿Cómo el contenido pudo verse afectado por el contexto en el que fue creado?
- ¿Qué interpretación de los acontecimientos nos ofrece la fuente?
- ¿Qué implicación tiene la exhibición o el resguardo de la fuente? ¿Hay un amplio acceso a ella?

Fuente:

- Tomás Pérez Vejo, “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico” en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74.
- Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*, La marca editora, Argentina, 2009, 176 p.

- **“Actividad clasificación de fuentes”¹⁴⁶**

Tema de investigación:

Revolución Industrial en Inglaterra. 1760-1840.

¿Las fábricas textiles afectaron la salud de los trabajadores ingleses?

Preguntas:

¿Qué tipo de fuente es documento judicial, documentación administrativa, pintura, literatura, etcétera?

¿En qué periodo fue producida la fuente?

¿Cuál es la procedencia de la fuente, quién y para qué la produjo?

¿Qué hechos, datos y/o acontecimientos históricos se encuentran en la fuente?

¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Qué papel jugaba el autor en los hechos que relata?

¿Qué relevancia tiene la información de la fuente con base en el tema de estudio?

¿Ofrece información sobre el contexto general, sobre una situación en particular, sobre una problemática, no contiene información relevante, por qué?

¿Es una fuente primaria o secundaria? ¿Por qué es una fuente primaria o secundaria?

Fuente A:

Documentos del período de sesiones de la Cámara de los Lores (1806-1859). Extracto de las actas de las pruebas presentadas ante los Comités de los Lores designados para investigar el estado y la situación de los niños empleados en las fábricas de algodón del Reino Unido.

Comité de la Cámara de los Lores (entrevistador) y Michael, W. (entrevistado). (1819).

Entrevista a Michael Ward.

Ward fue médico en Manchester durante 30 años. Su práctica trataba a varios niños que trabajaban en las fábricas de Manchester. Fue entrevistado sobre la salud de los trabajadores de las fábricas textiles el 25 de marzo de 1819 por el Comité de la Cámara de los Lores.

Fuente B:

Hobsbawn. E.J. (1971). *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. México: Siglo XXI.

Hobsbawn fue un historiador británico marxista, realizó investigaciones sobre historia de los siglos XIX y XX.

Fuente C:

Engels. F. (2020). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid. España: Akal.

Título original: *Die Lage der arbeitenden Klasse in England (1845)* Alemania.

¹⁴⁶ Las fuentes para la actividad fueron tomadas del proyecto *History Education Group*, <https://sheg.stanford.edu/history-lessons> (Consultado el 01/02/2021).

Engels fue un filósofo, politólogo, historiador y teórico comunista alemán, amigo y colaborador de Karl Marx. El padre de Engels era un fabricante alemán y Engels trabajaba como su agente en la fábrica de su padre en Manchester.

Fuente D:

***The Ashton Chronicle*, 19 de mayo de 1849.**

Artículo sobre la vida de John Birley.

***The Ashton Chronicle* fue una publicación inglesa.** Aunque el editor del periódico JR Stephens rompió públicamente con los cartistas después de su encarcelamiento en 1839, su revista casi una década después continuó defendiendo causas radicales, en particular abogando por la reforma de la fábrica y escribiendo en apoyo de la Revolución Francesa de 1848.

John Birley nació en Londres en 1805. Perdió a sus dos padres a la edad de 5 años y fue enviado a Bethnal Green Workhouse. Pronto comenzó a trabajar en la Fábrica de Cressbrook. John fue entrevistado sobre sus experiencias cuando **era niño como trabajador en el Molino en 1849.** Un artículo sobre su vida fue publicado en el periódico *The Ashton Chronicle* en mayo de 1849.

Fuente E:

Joseph Wright of Derby, *Forja de hierro*, 1772.

Wright de Derby fue un pintor de la Revolución Industrial. La mayoría de las escenas que representa se caracterizan por la iluminación artificial como podemos observar en esta forja de hierro, cuya luz procede de la barra de hierro recién forjada. A su alrededor observamos los gestos del herrero y de los miembros de su familia.



Fuente F:

Baines, E. (2015). *History of the Cotton Manufacture in Great Britain*. Inglaterra: Cambridge University Press.

Primera edición 1835. Edward Baines era periodista y editor del periódico *Leeds Mercury*. En la década de 1830, fue elegido miembro del Parlamento y se desempeñó allí como político liberal. Aunque Baines apoyó el fin de la esclavitud y varias reformas políticas, se opuso a la legislación que regula las fábricas y amplía la votación derechos de la clase trabajadora inglesa.

- Lectura: Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona, 285 p.
- Presentación “Fuentes visuales y su estudio. Peter Burke. Visto y no visto”



Fuente: elaboración de la autora a partir del texto de Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona, 2001, 285 p.

- Claude Monet, *La estación Saint-Lazare, París, 1877.*



Anexos 3.2. Segunda parte de la implementación

- Videos “Historia del feminismo”

Transcripción vídeo 1. Preámbulo

Antes de comenzar con este breve recorrido por la historia de feminismo es importante realizar un par de precisiones respecto al estudio de la historia del feminismo y de las mujeres.

La historia de los movimientos feministas puede estudiarse desde diferentes perspectivas analíticas, una de las más rescatadas y la que emplearemos a continuación para hablar sobre el tema, es la de las olas del movimiento feminista. Es importante señalar que estas nuevas perspectivas analíticas de la historiografía surgen a partir del interés por reescribir la historia desde una postura diferente a la tradicional en la cual, de acuerdo con la historiadora Julia Tuñón, historia y mujeres son términos diferentes pues la historia tradicional estudia el pasado únicamente observando el hacer del hombre. Así, la investigadora propone reflexionar el estudio de la historia de las mujeres en torno a las preguntas: “¿qué buscamos en su historia?, ¿qué tan diferentes son ellas de otros sujetos sociales?, ¿tiene sentido el esfuerzo?, ¿tenemos una metodología propia?, ¿en qué radica la novedad de su estudio?, ¿cuál ha sido la historia de la historia de las mujeres?, ¿se puede hablar de una historia feminista. Otro señalamiento importante

es sobre “[...] la exclusión de las mujeres de la historiografía, su "invisibilidad" tiene mucho que ver con el concepto de historia que se tenga.

Estas reflexiones giran en torno al entendimiento y comprensión de las y los historiadores como constructoras y constructores de narrativas sobre el pasado, reconstruyendo los hechos a través de fuentes históricas, al análisis y a la interpretación de las mismas, atendiendo a problemas y preguntas que les inquietan en el presente.

Así pues, esta nueva historiografía propone nuevos modelos analíticos y metodológicos para el estudio del pasado. En palabras de la historiadora Tuñón “Incorporar a las mujeres trastoca el conocimiento tal y como se ha dado hasta ahora e implica una nueva metodología, aunque también es el resultado de nuevos conceptos y abreva de las nuevas teorías, la inclusión de una historia propia de las mujeres demanda una reflexión metodológica y conceptual.”

Ahora bien, ¿qué entendemos por feminismo?

El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esa realidad, el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social.

Sobre la historia del movimiento feminista.

Como fue mencionado, podemos dividir el movimiento feminista en tres olas, la primera que comienza a finales del siglo XVIII y termina a principios del siglo XIX, la segunda que va de principios del siglo XIX hasta principios del siglo XX y la tercera ola que va desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días. Esta división temporal responde al cambio en las demandas que las mujeres hacían a la sociedad y al gobierno, es decir en cada periodo las exigencias de las mujeres eran distintas, pero siempre llevaban de fondo la búsqueda de la igualdad política, económica y social que los hombres.

Como lo señala Nuria Varela, “Antes del nacimiento del feminismo, las mujeres ya habían denunciado la situación en la que vivían por ser mujeres y las carencias que tenían que soportar. Esas quejas y denuncias no se consideran feministas puesto que no cuestionaban el origen de esa subordinación femenina. Tampoco se había articulado siquiera un pensamiento destinado a recuperar los derechos arrebatados a las mujeres.” Es por ello que se reconoce en el periodo de la Ilustración el primer movimiento feminista.

A continuación, se estudia un poco de cada una de las olas del movimiento feminista.

Fuentes:

- Julia Tuñón, *Las mujeres y su historia. balance, problemas y perspectivas*, El Colegio de México, México, 2002, pp. 375-422.
- Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008.
- Virginia Vargas Valente, *Feminismos en América Latina su aporte a la política y a la democracia*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2008, 374 p.

Transcripción vídeo 2. Primera ola del feminismo

La primera ola feminista se sitúa a finales del siglo XVIII y principios del XIX, años de la transición de la época moderna a la contemporánea, durante el periodo de la Ilustración y la Revolución Francesa, dicho periodo se caracteriza por el desarrollo científico, el racionalismo, el empirismo y el utilitarismo. Los tres grandes principios de la Ilustración y la Revolución Francesa fueron libertad, igualdad y fraternidad. “Por primera vez en la historia se defiende el principio de igualdad y ciudadanía”.

Como lo señala Nuria Varela “Así, el nacimiento del feminismo fue inevitable porque hubiese sido un milagro que ante el desarrollo de las nuevas aseveraciones políticas —todos los ciudadanos nacen libres e iguales ante la ley— y el comienzo de la incipiente democracia, las mujeres no se hubiesen preguntado por qué ellas eran excluidas de la ciudadanía y de todo lo que ésta significaba, desde el derecho a recibir educación hasta el derecho a la propiedad.

Siguiendo las palabras de Varela “En la Francia del siglo XVIII, las mujeres fueron activas en todos los campos y crearon los salones literarios y políticos donde se gestaba buena parte de la cultura y la política del momento, también abrieron los clubes literarios y políticos que fueron sociedades que adquirirían una gran relevancia en el proceso revolucionario, otra de las formas en las que las mujeres participaron en la política de ese momento fue a través de Los Cuadernos de Quejas. Estos fueron redactados en 1789 para hacer llegar a los Estados Generales (una especie de Parlamento de la época que a los pocos días se constituyó en Asamblea Nacional), las quejas de los tres estamentos: clero, nobleza y tercer estado (el pueblo). La apertura en mayo de 1789 de los Estados Generales que no se reunían desde 1614, precipitó la Revolución. Las mujeres quedaron excluidas de la Asamblea General y entonces se volcaron en los Cuadernos de Quejas donde hicieron oír sus voces por escrito, desde las nobles hasta las religiosas pasando por las mujeres del pueblo. Esos Cuadernos «suponían un testimonio colectivo de las esperanzas de cambio de las mujeres».”

Como menciona Mary Nash citada por Varela “[...] las mujeres participaron en el proceso revolucionario de forma muy activa. La marcha sobre Versalles que realizaron alrededor de 6.000 parisinas el 5 y el 6 de octubre de 1789 en busca del rey y de la reina fue un detonante revolucionario. Las mujeres consiguieron el traslado de ambos a París. Poco después, se presentó una petición de las damas dirigida a la Asamblea Nacional que denunciaba la «aristocracia masculina» y en ella se proponía la abolición de los privilegios del sexo masculino, tal cual se estaba haciendo con los privilegios de los nobles sobre el pueblo. Entre 1789 y 1793 quedaron censados cincuenta y seis clubes republicanos femeninos activos en la emisión de peticiones y con expresión pública de una voz en femenino que reclamaba la presencia de las mujeres en la vida política

A pesar de todo ello, la Constitución de 1791, cuyo preámbulo era la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, afirmaba la distinción entre dos categorías de ciudadanos: activos —varones mayores de 25 años independientes y con propiedades—, y pasivos —hombres sin propiedades y todas las mujeres, sin excepción”.

Una de las mujeres más reconocidas dentro de este periodo es Olimpia de Gouges quien publicó la «Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana» que constituyó una de las formulaciones políticas más claras en defensa de ese derecho a la ciudadanía femenina. Olimpia denunciaba que la revolución había denegado los derechos políticos a las mujeres y, por lo tanto, que los revolucionarios mentían cuando se les llenaba la boca de principios «universales» como la igualdad y la libertad, pero no digerían mujeres libres e iguales. En noviembre de 1793 Olimpia fue guillotizada.

Mary Wollstonecraft, fue otra de las mujeres reconocidas por su texto “Vindicación de los derechos de la mujer”. Vindicación recoge los debates de su época e inicia ya los caminos del feminismo del siglo XIX. No es tanto una obra de reivindicación de unos derechos políticos concretos como de reivindicación moral de la individualidad de las mujeres y de la capacidad de elección de su propio destino, presenta una sólida argumentación en la defensa de la igualdad de la especie y como consecuencia, de la igualdad entre los géneros; la lucha radical contra los prejuicios; la exigencia de una educación igual para niños y niñas, y la reclamación de la ciudadanía para las mujeres. Siguiendo a Valcárcel, la novedad teórica de Wollstonecraft era que, por primera vez, llamaba privilegio al poder que siempre habían ejercido los hombres sobre las mujeres de forma «natural», es decir, como si fuera un mandato de la naturaleza.

Mary muere en 1797, a los 38 años, diez días después de dar a luz a quien sería conocida como Mary Shelley, la famosa autora de Frankenstein, libro mucho más leído y reconocido que la Vindicación de su madre.

Wollstonecraft pone sobre la mesa dos conceptos que el feminismo aún maneja en el siglo XXI: la idea de género como una construcción, y la idea de la discriminación positiva puesto que

asegura la autora inglesa: «Y si se decide que naturalmente las mujeres son más débiles e inferiores que los hombres ¿por qué no establecer mecanismos de carácter social o político para compensar su supuesta inferioridad natural?»

¿Cuáles eran las exigencias de las mujeres del siglo XVIII?

El derecho a la educación

El derecho al trabajo

Los derechos matrimoniales y respecto a los hijos

El derecho al voto

Siguiendo a Varela «el debate feminista ilustrado afirmó la igualdad entre hombres y mujeres, criticó la supremacía masculina, identificó los mecanismos sociales y culturales que influían en la construcción de la subordinación femenina y elaboró estrategias para conseguir la emancipación de las mujeres. Los textos fundacionales del feminismo ilustrado avanzaron haciendo énfasis en la idea acerca de la cual las relaciones de poder masculino sobre las mujeres ya no se podían atribuir a un designio divino, ni a la naturaleza, sino que eran el resultado de una construcción social. [...]

La reacción ante la organización de las mujeres fue la represión. En 1793, las mujeres son excluidas de los derechos políticos recién estrenados. En octubre se ordena que se disuelvan los clubes femeninos. No pueden reunirse en la calle más de cinco mujeres. Muchas mujeres son encarceladas. En 1795, se prohíbe a las mujeres asistir a las asambleas políticas. Aquellas que se habían significado políticamente, dio igual desde qué ideología, fueron llevadas a la guillotina o al exilio.

Fuentes:

- Julia Tuñón, *Las mujeres y su historia. balance, problemas y perspectivas*, El Colegio de México, México, 2002, pp. 375-422.
- Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008.
- Virginia Vargas Valente, *Feminismos en América Latina su aporte a la política y a la democracia*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2008, 374 p.

Transcripción vídeo 3. Segunda ola del feminismo

La segunda ola feminista versa sobre el movimiento de las sufragistas en Estados Unidos e Inglaterra principalmente durante el siglo XIX.

A las mujeres estadounidenses del siglo XIX no las sacaron de casa sus propios problemas, sino una injusticia que se desarrollaba a su alrededor y que, por lo visto, percibían mejor que su propia realidad: la esclavitud. Las mujeres, que ya habían luchado junto a los hombres por la independencia de su país, hasta entonces una colonia inglesa, se organizaron para terminar con la situación de los esclavos. Esta actividad les aportó experiencia en la lucha civil, en la oratoria, en los asuntos políticos y sociales, y, por otro lado, les sirvió de «linterna» para ver cómo la opresión de los esclavos era muy similar a su propia opresión.

Las hermanas Sarah y Angelina Grimké, nacidas en una familia propietaria de esclavos de Carolina del Sur, fueron de las primeras activistas en el movimiento de abolición de la esclavitud que luego aplicaron su crítica social a la condición de la mujer.

Un factor importante a destacar dentro del proceso feminista en dicho contexto es que los colonos que habitaban las trece colonias, pertenecían a la religión protestante, la cual, a diferencia de la católica, defendía la interpretación de los textos sagrados lo cual permitió que las mujeres pudieran aprender a leer y escribir, por lo cual en analfabetismo femenino era menor que en Europa. Siguiendo a Nuria Válela “Con la educación se desarrolló una clase media de mujeres educadas que fueron el núcleo y dieron cuerpo al feminismo norteamericano del XIX.

Un suceso despertó la indignación ante la injusticia que vivían las mujeres y las impulsó a organizarse, dicho suceso fue el Congreso Antiesclavista Mundial celebrado en Londres en 1840. De la delegación norteamericana formaban parte cuatro mujeres que, sin embargo, no fueron bien recibidas en Inglaterra.

El Congreso, escandalizado por su presencia, no las reconoció como delegadas e impidió que participaran. Las cuatro mujeres tuvieron que seguir las sesiones tras unas cortinas.

En palabras de Varela. Las delegadas regresaron de Londres a Estados Unidos humilladas, indignadas y decididas a centrar su actividad en el reconocimiento de sus propios derechos, los derechos de las mujeres. Especial empeño pusieron en ello Lucrecia Mott y Elizabeth Cady Stanton. Lucretia Mott era una cuáquera que fundó la primera sociedad femenina contra la esclavitud y cuya casa se utilizaba como refugio en el camino de huida de los esclavos. Elizabeth Cady Stanton, quien se convirtió con el tiempo en la intelectual más destacada del movimiento americano.

En 1848 se redactó la Declaración de Seneca Falls o Declaración de Sentimientos, el texto fundacional del sufragismo norteamericano. Ocurrió en un pueblecito al oeste del estado de Nueva York. En una capilla metodista, Elizabeth Cady Stanton convocó a cien personas —más del doble de mujeres que de hombres—, de distintas asociaciones y organizaciones políticas del ámbito liberal —fundamentalmente comprometidas todas con la lucha abolicionista—, a una reunión. La reunión se anunció públicamente en el periódico local: Convención sobre los derechos de la mujer. El miércoles y jueves, 19 y 20 de julio a las 10.00 horas de la mañana, se celebrará en la capilla metodista, Seneca Falls, estado de Nueva York, una convención para discutir los derechos y la condición social, civil y religiosa de la mujer. El primer día se celebrará una sesión exclusivamente para mujeres, a las que se invita cordialmente. El público en general está invitado a la sesión del segundo día.

Parece que, en total, entre los invitados y el público que acudió tras leer el periódico, se congregaron alrededor de 300 personas. La reunión, como decía el anuncio, se había convocado para estudiar las condiciones y derechos sociales, civiles y religiosos de la mujer. Cuando ésta terminó, después de los dos días de conversaciones, redactaron un texto cuyo modelo es la Declaración de Independencia de Estados Unidos. Era la Declaración de Seneca Falls, que ellas llamaron «Declaración de Sentimientos». Este acontecimiento marcó un hito en el feminismo internacional al quedar consensuado uno de los primeros programas políticos feministas. Las mujeres de Seneca Falls se apropiaron de los discursos políticos del momento en la cultura norteamericana para legitimar su filosofía feminista. Por eso, la Declaración fue calcada de la Declaración de Independencia americana, porque al hacerlo así daban legitimidad política a sus reivindicaciones y entroncaban con la filosofía que ya estaba asentada en la cultura política de su país.

Explica Alicia Miyares, citada por Varela que la Declaración de Seneca Falls se enfrentaba a las restricciones políticas: no poder votar, ni presentarse a elecciones, ni ocupar cargos públicos, ni afiliarse a organizaciones políticas o asistir a reuniones políticas. Iba también contra las restricciones económicas: la prohibición de tener propiedades, puesto que los bienes eran transferidos al marido; la prohibición de dedicarse al comercio, tener negocios propios o abrir cuentas corrientes. En definitiva, la Declaración se expresaba —y de forma muy rotunda—, en contra de la negación de derechos civiles y jurídicos para las mujeres. A partir de esa fecha, las mujeres de Estados Unidos empezaron a luchar de forma organizada a favor de sus derechos, tratando de conseguir una enmienda a la Constitución que le diera acceso al voto.

En palabras de Varela “las sufragistas también fueron traicionadas al igual que las francesas durante la revolución de 1789. Después de todo su trabajo en contra de la esclavitud, la recompensa fue que en 1866 el Partido Republicano, al presentar la Decimocuarta Enmienda a la Constitución que por fin concedía el voto a los esclavos, negaba explícitamente el voto a las mujeres. La enmienda sólo era para los esclavos varones liberados. Pero aún sufrieron otra traición. Más dolorosa si cabe. Ni siquiera el movimiento antiesclavista quiso apoyar el voto para las mujeres, temeroso de perder el privilegio que acababa de conseguir.

Así, en 1868, Elizabeth Cady Stanton y Susan B. Anthony, fundaron la Asociación Nacional pro Sufragio de la Mujer (NWSA). En 1869, sufrieron una escisión liderada por Lucy Stone y formada por quienes consideraban excesivos los planteamientos de la NWSA. Nació la Asociación Americana pro Sufragio de la Mujer (AWSA), la parte más conservadora del movimiento. Ellas se dedicaron al voto a través de campañas graduales, estado por estado. Y ese mismo año, en 1869, Wyoming se convertía en el primer estado que reconocía el derecho del voto a las mujeres. ¡21 años después de la declaración de Seneca Falls!

Los avances fueron lentos y ante las dificultades, de nuevo, las dos alas del sufragismo norteamericano volvieron a unirse en 1890 y, con la llegada del nuevo siglo, se radicalizaron. En 1910 organizan desfiles monstruos en Nueva York y Washington. Todas, las más moderadas y las más radicales, desarrollaron una actividad frenética hasta conseguir en 1918 que el presidente Wilson anunciara su apoyo al sufragismo y un día después, la Cámara de Representantes aprobaba la Decimonovena Enmienda. Aún tardó en entrar en vigor. Por fin, en agosto de 1920, el voto femenino fue posible en Estados Unidos.

En palabras de Amelia Valcárcel. «El sufragismo fue un movimiento de agitación internacional presente en todas las sociedades industriales, que tomó dos objetivos concretos —el derecho al voto y los derechos educativos— y consiguió ambos en un período de ochenta años, lo que supone ¡tres generaciones militantes empeñadas en el mismo proyecto!»

De acuerdo con Varela la política democrática le debe al movimiento sufragista al menos dos aportaciones: Una es la palabra solidaridad. Otra, los métodos de lucha cívica actuales. La palabra solidaridad fue elegida para sustituir a fraternidad, que en realidad significaba hermano varón, lo que tenía demasiadas connotaciones masculinas. La otra aún es más importante. El sufragismo se vio obligado a intervenir en política desde fuera, llamando la atención sobre su causa y con vocación de no violencia. Así que tuvo que ensayar y probar nuevas formas de protesta. Y acertó. El sufragismo se inventó las manifestaciones, la interrupción de oradores mediante preguntas sistemáticas, la huelga de hambre, el auto encadenamiento, la tirada de panfletos reivindicativos... Todos éstos fueron sus métodos habituales. El sufragismo innovó las formas de agitación e inventó la lucha pacífica que luego siguieron movimientos políticos posteriores como el sindicalismo y el movimiento en pro de los Derechos Civiles.

Las sufragistas inglesas.

La primera petición de voto para las mujeres presentada al Parlamento británico está fechada en agosto de 1832. Tres décadas más tarde, en junio de 1866, Emily Davies y Elizabeth Garret Anderson elevan otra nueva «Ladies Petition» firmada por 1.499 mujeres, que es presentada a la Cámara de los Comunes por los diputados John Stuart Mill y Henry Fawcett. Al ser rechazada, se crea un movimiento permanente: la Sociedad Nacional pro Sufragio de la Mujer, liderada por Lidia Becker.

Al año siguiente, 1867, cuando se está debatiendo una segunda reforma de la ley electoral para incrementar el número de varones adultos con derecho al sufragio, el mismo Mill presenta una enmienda para que se sustituya la palabra «hombre» por «persona», lo que daría el voto a aquellas mujeres que cumplieren los mismos requisitos que se les pedían a los hombres. Fue rechazada. Las sufragistas inglesas tuvieron dos grandes aliados: John Stuart Mill y Jacob Bright. Este último era un parlamentario que insistente e infatigablemente presentó una y otra vez propuestas en la Cámara Baja para conseguir el derecho político de las mujeres. En 1867 Jacob Bright aseguró que «si los mítines carecen de efecto, si la expresión precisa y casi universal de la opinión no tiene influencia ni en la Administración ni en el Parlamento, inevitablemente las mujeres buscarán otros sistemas para asegurarse estos derechos que les son constantemente rehusados».

Al no ser consideradas por las instancias legales, las sufragistas también llevaron a cabo una serie de actos violentos contra diversos edificios públicos, aunque nunca realizaron ningún atentado personal, ni nadie resultó herido como consecuencia de sus protestas. Pese a todos sus actos y protestas, las sufragistas no fueron escuchadas.

Siguiendo a Varela, Al estallar la Primera Guerra Mundial. El rey Jorge V amnistió a todas las sufragistas y encargó a lady Pankhurst el reclutamiento y la organización de las mujeres para sustituir a los hombres que debían alistarse. El 28 de mayo de 1917 fue aprobada la ley de sufragio femenino por 364 votos a favor y 22 en contra, casi como contraprestación a los servicios prestados durante la guerra, ¡después de 2.588 peticiones presentadas en el Parlamento! De todas formas, las inglesas tuvieron que esperar aún otros diez años a que las condiciones para su derecho al voto fueran idénticas a las de los varones ya que en la primera ley se decía que podían votar las mujeres mayores de 30 años. Diez años más tarde, todas las mayores de 21, la misma edad que los varones, podían votar y ser votadas.

¿Cuáles eran las exigencias de las sufragistas?

Igualdad

Libre acceso a estudios superiores y a todas las profesiones

Derechos civiles

Compartir la patria potestad de los hijos

Administrar sus propios bienes

Igual salario para igual trabajo.

Las sufragistas no reivindicaban sólo el derecho al voto, al sufragio universal. Se las conoce por ese nombre porque fue en el voto donde pusieron todo el énfasis.

Ellas confiaban en que conseguido el voto podrían alcanzar la igualdad en un sentido muy amplio. Las feministas de esta época reivindicaron el derecho al libre acceso a los estudios superiores y a todas las profesiones, los derechos civiles, compartir la patria potestad de los hijos y administrar sus propios bienes. Denunciaban que sus esposos fueran los administradores de los bienes conyugales, incluso de lo que ellas ganaban con su trabajo. En la práctica, cualquier marido podía «alquilar» a su esposa para un empleo y cobrarlo y administrarlo él. También reivindicaban igual salario para igual trabajo.

La conciencia feminista estaba extendida: en cualquier caso, todas estaban excluidas por ser mujeres. Y es que en el siglo XIX se da una gran paradoja. Por un lado, las mujeres quedan divididas. Con la llegada del capitalismo, las mujeres se incorporan al trabajo industrial dado que eran una mano de obra más barata y menos reivindicativa que los hombres. Sin embargo, en la burguesía, las mujeres se quedaban encerradas en su casa. No se les permitía trabajar y cada día eran más cosificadas. Simplemente simbolizaban el poder de sus maridos. Cuanto más hermosas mejor. Casadas, carecían de derechos; solteras, eran castigadas y rechazadas socialmente. Con el sufragismo, «el feminismo aparece, por primera vez, como un movimiento social de carácter internacional, con una identidad autónoma teórica y organizativa. Además, ocupará un lugar importante en el seno de los otros grandes movimientos sociales, los diferentes socialismos y el anarquismo».

Las mujeres obreras.

Varela nos dice que “El feminismo, en cuanto nace el marxismo, establece relación con él porque es la primera teoría crítica de la historia que contempla las relaciones humanas en clave de dominación y subordinación, lo mismo que el feminismo... con una diferencia. El marxismo no tiene ninguna capacidad explicativa para analizar otro sistema de dominación: el patriarcado, la dominación de los hombres sobre las mujeres. De ahí que se sientan próximos y, al mismo tiempo, polemiquen constantemente.

Clara Zetkin (1854-1933) fue quien puso las bases para un movimiento socialista femenino fue la alemana quien dirigió la revista femenina Igualdad y organizó una Conferencia Internacional de Mujeres en 1907 que se mantiene viva hasta hoy —aunque en 1978 cambió el nombre por el de Internacional Socialista de Mujeres—. En aquella primera conferencia liderada por Zetkin se reunieron 58 delegadas de países europeos, pero también de otras regiones del mundo como India o Japón. Zetkin fue una activa militante comunista que tuvo mucha más importancia en la práctica que en la teoría feminista.

Explica Ana de Miguel que para Zetkin, los problemas de la proletaria no tenían nada que ver con sus maridos ni con los hombres de su misma clase social, los obreros. Los problemas de las mujeres proletarias sólo tenían que ver con el sistema capitalista y la explotación económica. Sin embargo, la activista socialista defiende el apoyo a las reivindicaciones del movimiento feminista burgués, especialmente el derecho al voto. Y para ella, la aportación fundamental que hace el marxismo a las mujeres es defender que éstas deben entrar en el sistema de producción.

Clara Zetkin tuvo problemas dentro de su propio partido como demuestra una regañina de Lenin que no tiene desperdicio: Clara, aún no he acabado de enumerar la lista de vuestras fallas. Me han dicho que en las veladas de lecturas y discusión con las obreras se examinan preferentemente los problemas sexuales y del matrimonio. Como si éste fuera el objetivo de la atención principal en la educación política y en el trabajo educativo. No pude dar crédito a esto cuando llegó a mis oídos. El primer estado de la dictadura proletaria lucha contra los revolucionarios de todo el mundo... ¡Y mientras tanto comunistas activas examinan los problemas sexuales y la cuestión de las formas de matrimonio en el presente, en el pasado y en el porvenir!¹

Así se desarrolló un feminismo de clase, socialista y comunista, junto al feminismo de las sufragistas y en ocasiones frente a él.

De acuerdo con Varela “fue Alejandra Kollontai quien dio un paso más allá dentro del marxismo y sus ideas se acercaron mucho a lo que sería el feminismo radical de los años setenta.

Kollontai abrió en 1907 el primer Círculo de Obreras y al año siguiente tuvo que huir de Rusia. Hasta 1917 vive exiliada en Europa y Estados Unidos; cuando regresa a Rusia, forma parte del primer gobierno de Lenin como comisaria del Pueblo para la Asistencia Pública. Tres años después, se une a Oposición

Obrera, mostrando así sus discrepancias con la nueva política económica de Lenin. A partir de 1922 es enviada a la delegación diplomática de Oslo. Desde entonces, no deja de recorrer embajadas. La fuerza de Kollontai era tal que, a pesar de sufrir una apoplejía en 1942, durante tres años dirigió la delegación diplomática de Oslo en silla de ruedas. Kollontai murió en 1952 en Moscú, pero unos años antes llegó a ser candidata al Premio Nobel de la Paz por sus esfuerzos para poner fin a la guerra ruso-finlandesa.

Lo más significativo de su discurso fue hacer suya la idea de Marx de que para construir un mundo mejor, además de cambiar la economía, tenía que surgir el hombre nuevo. Así, defendió el amor libre, igual salario para las mujeres, la legalización del aborto y la socialización del trabajo doméstico y del cuidado de los niños, pero, sobre todo, señaló la necesidad de cambiar la vida íntima y sexual de las mujeres.

Para Kollontai, era necesaria la mujer nueva que, además de independiente económicamente, también tenía que serlo psicológica y sentimentalmente. Por estas razones, para muchas expertas Kollontai fue quien articuló de forma más racional y sistemática feminismo y marxismo. Porque Kollontai no se limitó a incluir a la mujer en la revolución socialista, sino que definió qué tipo de revolución necesitaban las mujeres. Para ella, abolir la propiedad privada y que las mujeres se incorporaran al trabajo fuera de casa no era suficiente ni mucho menos. La revolución que necesitaban las mujeres era la revolución de la vida cotidiana, de las costumbres y, sobre todo, de las relaciones entre los sexos.

Emma Goldman.

Autodenominada anarquista y feminista, y eso que no fue el anarquismo un movimiento que teorizara sobre los derechos de las mujeres: incluso uno de sus máximos representantes, Pierre J. Proudhon defendió posturas anti igualitaristas. Sin embargo, dentro del anarquismo fueron muchas las «mujeres libres» que como Goldman trabajaron y defendieron la igualdad. Consideraban que la libertad era el principio de todo y que las relaciones entre los sexos tenían que ser absolutamente libres.

Siempre se mantuvieron en tierra de nadie. Por un lado, como estaban en contra de la autoridad y del estado, quitaban importancia a la reivindicación de las sufragistas sobre el derecho al voto, y por otro, para ellas, la propuesta comunista —que el estado regulara la procreación, la educación y el cuidado de los niños—, era una idea, cuanto menos, peligrosa.

El desarrollo de la mujer, su libertad, su independencia, deben surgir de ella misma y es ella quien deberá llevarlos a cabo. Primero, afirmándose como personalidad y no como una mercancía sexual. Segundo, rechazando el derecho que cualquiera pretenda ejercer sobre su cuerpo; negándose a engendrar hijos, a menos que sea ella quien los desee; negándose a ser la sierva de Dios, del estado, de la sociedad, de la familia...

El 28 de marzo de 1915, ante una audiencia mixta de seiscientas personas en el Sunrise Club de Nueva York, Goldman explicó, por primera vez en toda América, cómo se debía usar un anticonceptivo. Relata Amparo Villar citada por Varela, que fue arrestada de inmediato y, después de un juicio tormentoso y sensacional, se le dio a elegir entre pasar quince días en un taller penitenciario o pagar una multa de cien dólares. Eligió la cárcel y la sala entera la aplaudió. Desde los medios de comunicación se escribieron cosas como: «Emma Goldman fue enviada a prisión por sostener que las mujeres no siempre deben mantener la boca cerrada y su útero abierto.»

Goldman mantenía que, para las mujeres, el cambio no vendría de reformas como el derecho al voto. Para ella, lo importante era una revolución que surgiera de las propias mujeres, no tanto de la conquista del poder como de la «liberación» del peso de los prejuicios, las tradiciones y las costumbres. Su feminismo estaba mucho más próximo al de la década de los setenta que al de sus propias contemporáneas ya que su análisis sobre la condición oprimida de las mujeres se centraba en el problema sexual. Para Goldman, éste era el arma más importante que la sociedad esgrimía contra la mujer.

Simone de Beauvoir

El libro “El segundo sexo” escrito por Simone de Beauvoir, pero ¿qué dice El segundo sexo? En este libro se recoge buena parte de los temas que el feminismo trabajará desde entonces y hasta la actualidad. Simone expone la teoría de que la mujer siempre ha sido considerada la otra con relación al hombre sin que ello suponga una reciprocidad, como ocurre en el resto de los casos.

Todo lo contrario, el hombre es el centro del mundo, es la medida y la autoridad —esta idea será la que el feminismo posterior llame androcentrismo: el varón como medida de todas las cosas—. Beauvoir utiliza la categoría de otra para describir cuál es la posición de la mujer en un mundo masculino porque es un mundo donde son los hombres los detentadores del poder y los creadores de la cultura. Esa categoría es

universal puesto que está en todas las culturas. Las mujeres son consideradas otras por los varones sin connotación de reciprocidad.¹²⁴ El segundo sexo ve el mundo dominado por los varones como generador de mala fe, donde las libertades —las de las mujeres al menos— no tienen su oportunidad.¹²⁵ Simone de Beauvoir llega a la conclusión de que la mujer ha de ser ratificada por el varón a cada momento, el varón es lo esencial y la mujer siempre está en relación de asimetría con él.¹²⁶ Y desarrolla el concepto de la heterodesignación ya que considera que las mujeres comparten una situación común: los varones les imponen que no asuman su existencia como sujetos, sino que se identifiquen con la proyección que en ellas hacen de sus deseos.

Su conclusión es que no hay nada biológico ni natural que explique esa subordinación de las mujeres, lo que ha ocurrido es que la cultura —desde la Edad del Bronce— dio más valor a quien arriesgaba la vida —que es lo que hacían los hombres en las guerras y conquistas de nuevos territorios— que a quienes la daban —que es lo que hacían las mujeres con su poder de concebir.¹²⁸ Después de este trabajo de análisis e investigación del primer volumen, el segundo se inicia con la famosa frase «No se nace mujer, se llega a serlo». Porque para la filósofa «se trata de saber lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana». ¹²⁹ Ésta es la base sobre la que el feminismo posterior construirá la teoría del género.

Fuentes:

- Julia Tuñón, *Las mujeres y su historia. balance, problemas y perspectivas*, El Colegio de México, México, 2002, pp. 375-422.
- Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008.
- Virginia Vargas Valente, *Feminismos en América Latina su aporte a la política y a la democracia*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2008, 374 p.

Transcripción video 4. Tercera ola del feminismo

El fascismo y el estallido de la Segunda Guerra Mundial redujeron de forma dramática, a pesar de los grandes logros de las sufragistas, la presencia y el reconocimiento del movimiento de las mujeres. Prácticamente desaparecieron, el movimiento y su historia. Las mujeres se movilizaron masivamente durante la contienda, pero una vez la guerra terminó, se tuvieron que replegar a casa. Hitler había sido vencido, pero el discurso nazi sobre las mujeres, las célebres tres K alemanas (kinder, Kirche, Kürchen, que significan niños, iglesia, cocina, traducidas en España por las tres C: casa, calceta y cocina), se extendió prácticamente por todo el mundo. De nuevo reinaba la domesticidad obligatoria.

Parece que los soldados tras la dura guerra quisieron hacer realidad el mito del reposo del guerrero y consiguieron vivir aquello con lo que soñaban durante las sangrientas batallas: casas grandes con mujeres amorosas pendientes de sus deseos y de un montón de hijos que tanto se necesitaban en todos los países después de los millones de muertos. También había que revitalizar la economía. Se echó a las mujeres de los trabajos que habían tenido, su lugar lo ocuparon los varones y se desarrollaron electrodomésticos y bienes de consumo. Consumo, mucho consumo que necesitaba a muchas mujeres dispuestas a comprar. Todas perfectas amas de casa.

Había un grave problema y fue Betty Friedan quien lo detectó, investigó, desentrañó y puso nombre. La tercera ola del feminismo comienza nombrando «el problema que no tiene nombre». No tenía nombre, pero estaba arrastrando a miles de mujeres a una profunda insatisfacción consigo mismas y con su vida. Todo eso se traducía en problemas personales y patologías autodestructivas: ansiedad, depresión, alcoholismo... El problema que no tenía nombre hasta que Friedan se lo puso. La mística de la feminidad se publicó en 1963. La mística de la feminidad afirma que el valor más alto y la única misión de las mujeres es la realización de su propia feminidad. Asegura que esta feminidad es tan misteriosa e intuitiva y tan próxima a la creación y al origen de la vida que la ciencia creada por el hombre tal vez nunca llegue a entenderla. Pero por muy especial y diferente que sea, no es en manera alguna inferior a la naturaleza del hombre; incluso puede que sea, en algunos aspectos, superior. El error, afirma esta mística, la raíz de los problemas de la mujer en el pasado, estriba en que las mujeres envidiaban a los hombres, intentaban ser iguales que ellos, en vez de aceptar su propia naturaleza, que sólo puede encontrar su total realización en la pasividad sexual, en el sometimiento al hombre y en consagrarse amorosamente a la crianza de los hijos.

El libro se centraba sólo en las mujeres privilegiadas de la clase media de Estados Unidos, no daba una teórica explicativa ni del patriarcado ni del privilegio masculino y tampoco presentaba estrategias alternativas de vida, pero en todo el mundo, a través de sucesivas traducciones, se convirtió en un clásico del feminismo. Su importancia estuvo en descifrar con lucidez el rol opresivo y asfixiante que se había impuesto a las mujeres de medio mundo y analizar el malestar y el descontento femenino. Friedan afirmaba de forma clara que la nueva mística convertía el modelo ama-de-casa-madre-de-familia, en obligatorio para ¡todas! las mujeres.

Ella contribuyó a poner la primera piedra creando la Organización Nacional para las Mujeres cuyas siglas (NOW) en inglés, significan «ahora, ya». Friedan, quien sería su primera presidenta, escribió la frase fundacional de la Declaración de Principios de NOW en una servilleta de papel. «Acometer las acciones necesarias para que se incluya a las mujeres en la corriente general de la sociedad norteamericana ya, ejerciendo todos los privilegios y responsabilidades que de ella se derivan, en una asociación auténticamente igualitaria con los hombres.» «Acciones, no palabrería», repetiría Friedan. NOW empezó oficialmente el 29 de octubre de 1966 con unos trescientos afiliados.

La declaración reivindicaba la igualdad de oportunidades y que se pusiera fin a la discriminación de las mujeres y de otros grupos marginados frente al empleo, que en las instituciones de educación superior dejaran de existir las cuotas de acceso para mujeres, que hubiera igual número de mujeres que de hombres en las comisiones y las direcciones de los partidos políticos, que se pusiera fin a la falsa imagen que de la mujer daban los medios de comunicación y a las políticas y prácticas proteccionistas que negaban oportunidades a las mujeres.

NOW se constituyó en una de las organizaciones feministas más poderosas de EE. UU. En el año 2003 ya tenía 500.000 afiliadas.

¿Qué exigía el feminismo liberal?

Igualdad entre ambos sexos

En lo económico, social y político

Se caracteriza por definir la situación de las mujeres como una desigualdad —y no una opresión o una explotación—. Por ello, defienden que hay que reformar el sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos. Las liberales definieron el problema principal de las mujeres como su exclusión de la esfera pública, y propugnaron reformas relacionadas con la inclusión de las mismas en el mercado laboral. También, desde el principio tuvieron una sección destinada a formar y promover a las mujeres para ocupar cargos políticos. Feminismo radical.

Las profundas contradicciones que tenía el sistema, era sexista, racista, clasista e imperialista, aunque se presentara como el mejor de los posibles motivó la formación de la Nueva Izquierda y el resurgir de diversos movimientos sociales radicales como el movimiento antirracista, el estudiantil, el pacifista y el feminista.

En ese contexto surge el feminismo radical, fueron tan espectaculares en sus acciones públicas de protesta como en su destreza intelectual o en su nueva manera de hacer política. El feminismo radical se desarrolló entre 1967 y 1975 y puso patas arriba tanto la teoría como la práctica feminista y, de paso, la sociedad, que era lo que pretendían. Las radicales consiguieron la famosa revolución de las mujeres del siglo XX cambiando el día a día, desde la calle hasta los dormitorios. Estas jóvenes feministas llegaban tremendamente preparadas y armadas de herramientas como el marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo o las teorías de la Escuela de Frankfurt. El feminismo radical tuvo dos obras fundamentales: Política sexual de Kate Millett, publicada en 1969, y La dialéctica del sexo de Sulamith Firestone, editada al año siguiente.

Fue Sulamith Firestone quien formuló el feminismo como un proyecto radical —como explica Celia Amorós—, en el sentido marxista de «radical». Radical significa tomar las cosas por la raíz y, por lo tanto, irían a la raíz misma de la opresión.

En estas obras se definieron conceptos fundamentales para el análisis feminista como el de patriarcado, género y casta sexual. El patriarcado se define como un sistema de dominación sexual que es, además, el sistema básico de dominación sobre el que se levantan el resto de las dominaciones, como la de clase y raza. El patriarcado es un sistema de dominación masculina que determina la opresión y subordinación de las mujeres. El género expresa la construcción social de la feminidad y la casta sexual se refiere a la

experiencia común de opresión vivida por todas las mujeres. El interés por la sexualidad es lo que diferencia al feminismo radical tanto de la primera y segunda ola como de las feministas liberales de NOW. Para las radicales, no se trata sólo de ganar el espacio público (igualdad en el trabajo, la educación o los derechos civiles y políticos) sino también es necesario transformar el espacio privado. Son herederas de la «revolución sexual» de los años sesenta, pero desde una actitud crítica. Ya no son las puritanas del siglo XIX, pero tampoco se dejan engañar por la retórica de una revolución sexual que «traía carne fresca al mercado del sexo patriarcal».

Con el eslogan de «lo personal es político», las radicales identificaron como centros de la dominación áreas de la vida que hasta entonces se consideraban «privadas» y revolucionaron la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad.

Consideraban que los varones, todos los varones y no sólo una elite, reciben beneficios económicos, sexuales y psicológicos del sistema patriarcal. Así, problemas tan enraizados y silenciados en la sociedad que aún hoy no se han solucionado como la violencia de género, fueron puestos encima de la mesa por las radicales. Si lo personal es político, las leyes no se pueden quedar a la puerta de casa. Además de revolucionar la teoría política y feminista, las radicales hicieron tres aportaciones, como mínimo, igual de importantes: las grandes protestas públicas, el desarrollo de los grupos de autoconciencia y —menos espectaculares, pero enormemente beneficiosos para las mujeres— la creación de centros alternativos de ayuda y autoayuda.

Las feministas no sólo crearon espacios propios para estudiar y organizarse, también desarrollaron una salud y ginecología fuera de las normas del patriarcado, animando a las mujeres a conocer su propio cuerpo, y fundaron guarderías, centros para mujeres maltratadas, centros de defensa personal.

El Movimiento de Liberación de la Mujer, estuvo presente en Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Alemania, Italia. El feminismo radical protestó con acciones simbólicas cuyo objetivo era sacar a la luz todos los mecanismos que ayudaban a mantener la opresión femenina y que hasta entonces estaban ocultos porque se consideraban «naturales» y, desde luego, nada dañinos para las mujeres. Además, las radicales querían extender sus análisis y con estos actos conseguían sensibilizar a toda la población sobre sus reivindicaciones.

El feminismo radical nació en Estados Unidos, pero las protestas se extendieron por todo el mundo. Especialmente, en los temas más difíciles de cambiar como eran los derechos sexuales y reproductivos. Entre las movilizaciones más destacadas estuvieron aquéllas en las que las mujeres se autoinculpaban de actuaciones que eran juzgadas como delitos y que ellas estaban convencidas de que, lejos de poder ser sancionadas, eran derechos arrebatados. Así, en 1971, se publicó en Francia el «Manifiesto de las 343 Salopes» donde otras tantas mujeres ratificaban una confesión abierta: «Yo he abortado.» En la declaración firmaban mujeres de renombre como Simone de Beauvoir o la actriz Catherine Deneuve, cuando aún existía la penalización del aborto por ley. En 1973 se realizó un acto parecido en Alemania occidental. También España se sumó a este tipo de protestas. Una de las primeras fue el acto masivo de desobediencia civil, que tuvo una enorme repercusión en los medios, en el que, al igual que las francesas, un montón de mujeres españolas firmaban una confesión: «Yo también soy adúltera.» El objetivo, la despenalización del adulterio y el fin del trato jurídico discriminatorio para las mujeres. Estas movilizaciones tuvieron un fuerte impacto en la opinión pública. Las feministas consiguieron convertir en político aquello que tenía que ver con la subordinación de las mujeres y hasta entonces era considerado «natural». Todo era nuevo, tanto las formas de protesta como las ideas. Por eso las movilizaciones, aparentemente realizadas de forma espontánea y seguidas masivamente en tantos países, estaban cuidadosamente planificadas y eran tremendamente simbólicas y subversivas. Todo iba encaminado a acabar con esa posición de subalternas que tenían las mujeres en la sociedad.

Pero si las movilizaciones consiguieron cambiar opiniones y puntos de vista en la opinión pública, los grupos de autoconciencia cambiaron realmente a las mujeres. La mayoría de las historiadoras considera que la formación y el desarrollo internacional de los miles de grupos de autoconciencia en los países europeos, latinoamericanos y en Estados Unidos fue una nueva forma política y de organización de la práctica feminista y una de las aportaciones más significativas del movimiento feminista radical. Los grupos fomentaban la autoestima de las mujeres, de cada una de las mujeres; daban valor a la palabra de la mujer, tantos siglos silenciada y despreciada, y a las palabras de las mujeres individualmente. En ellos, cada mujer se iba reconociendo como persona con identidad propia. Era importante lo que cada una

sentía, lo que cada una pensaba. No se trataba de cómo debían ser, sino de cómo eran realmente. Al contar, explicar y debatir esas experiencias personales, las mujeres pusieron en evidencia que se trataba de relaciones políticas de poder. «A diferencia del feminismo histórico, que cuestionó las prácticas de poder formal discriminatorio, de instituciones y de gobiernos, el Movimiento de Liberación de la Mujer identificó al varón como el opresor, que, por tanto, estaba en casa.

¿Qué exigían las feministas radicales?

Como podemos observar las feministas radicales crearon sus propios métodos de lucha y en ese sentido la exigencia era la caída del patriarcado, crear los medios para que cada mujer hiciera un proceso personal de liberación, apoyarla y, además, proveer los recursos materiales (guarderías, casas de acogida...) que esa libertad recién estrenada necesitaba. Esas mujeres liberadas no se olvidaron de su cuerpo. La libertad sexual fue el centro del debate. Se desvinculó la maternidad y la procreación de la práctica sexual y ahí se abrió el camino decisivo para las mujeres. El matrimonio se identificó nuevamente como fuente de opresión, pero no ya como lo habían hecho feministas anteriores. El poder masculino fue desafiado en su propia casa. La libertad sexual y la autonomía de las mujeres en las relaciones de pareja fue una de las luchas principales. Estas aportaciones en el terreno de la sexualidad y los derechos reproductivos tuvieron un impacto social duradero y modificaron realmente los valores y las prácticas públicas y personales en la sociedad. El Movimiento de Liberación de la Mujer consiguió romper el tabú sobre la sexualidad femenina y tradujo en derecho irrenunciable el placer sexual de las mujeres, negado hasta entonces.

A partir de 1975, el feminismo ya no volvió a ser uno, singular. El feminismo radical abrió las compuertas. A partir de su teoría y su práctica —de «lo personal es político» y los grupos de autoconciencia—, las aguas se desbordaron. Cada feminista comenzó a trabajar sobre su propia realidad. Las semillas echaron raíces, con lo que el feminismo fue floreciendo en cada lugar del mundo con sus características, tiempos y necesidades propias.

Las críticas a la cultura patriarcal de las radicales norteamericanas les hicieron profundizar en una cultura propia de las mujeres, alejada de la que habían construido los hombres. De ahí nacería el feminismo cultural que, cuando se importó a Europa y fue traducido y asimilado, se convirtió en el feminismo de la diferencia.

Feminismo de la diferencia.

Así, se desarrollaron múltiples feminismos que respondieron a las necesidades propias de cada grupo de mujeres, el feminismo de la diferencia en Francia e Italia, el respeto a la opción sexual trajo consigo el nacimiento de un feminismo lesbiano con identidad propia. Lo mismo que ocurrió con la raza. El feminismo de las mujeres negras ha tenido un desarrollo y una presencia extraordinariamente potente en las últimas décadas.

Un nuevo feminismo, el feminismo institucional, se desarrolló a partir de las conferencias internacionales de la mujer auspiciadas por la ONU y la entrada en los distintos gobiernos de las reclamaciones políticas de las feministas y, más recientemente, con la llegada de mujeres políticas surgidas del feminismo. También el feminismo académico, nacido en las universidades, así como el desarrollo de las nuevas tecnologías ha hecho florecer el ciberfeminismo. La realidad de las mujeres del tercer mundo y su implicación con la tierra alumbró la ecofeminismo y las feministas latinoamericanas al igual que las árabes y musulmanas han desarrollado sus propias teorías y dado una impronta personal a lo que ya se conoce como feminismo latinoamericano y feminismo árabe.

Así, a partir de los años setenta, el feminismo nunca más ha vuelto a ser uno. La explosión del feminismo radical, en todos los sentidos, para bien y para mal, tuvo varias causas. Además de la ya dicha —una vez puesta la semilla de «lo personal es político» cada grupo se puso a hacer política desde su propia realidad vital—, una característica común de los grupos radicales fue ser antijerárquicos y absolutamente igualitaristas.

Fue otro concepto clave de las radicales, la «política de la experiencia», es decir, el análisis de la sociedad desde la experiencia personal. Con esto dieron un giro definitivo a las reuniones políticas de los partidos. Las radicales rompieron el concepto de jerarquía y sustituyeron la representación por la participación y el reparto de poder.

Los logros son muchos y las mujeres aprendieron a superar el victimismo histórico y a reconocer los avances producidos. Pero son aún enormes los problemas, discriminaciones y opresiones que se padecen en todo el mundo.

Aún no se han consolidado la igualdad ni la equidad entre hombres y mujeres. En el siglo XXI la violencia de género es común a las mujeres, como también la discriminación sexista o racista en los ámbitos laboral y educativos y la continua marginación en los puestos relevantes de toma de decisión política, militar y económica.

Por eso, tras la explosión de los años setenta, la reacción de los ochenta y la escisión de los feminismos de los últimos años, la propuesta de todo el feminismo continúa siendo muy simple: exige que las mujeres tengan libertad para definir por sí mismas su identidad, en lugar de que ésta sea definida, una y otra vez, por la cultura de la que forman parte y los hombres con los que conviven.

Y dos ejes de lucha recorren su trabajo: la erradicación de la violencia y la pobreza. Ésa es la esencia del patrimonio común, vamos a ver «lo que nos diferencia».

El concepto de diferencia ha sido polémico por varias razones. La primera, por su propio nombre. Desde el modelo patriarcal y androcéntrico, con el varón como medida de lo humano, que incluso se apropia de lo neutro y lo considera masculino, la diferencia de género se entiende como negativa e inferior. Sin embargo, el feminismo de la diferencia toma la palabra y le da un sentido completamente distinto. Reivindica el concepto y se centra precisamente en la diferencia sexual para establecer un programa de liberación de las mujeres hacia su auténtica identidad, dejando fuera la referencia de los varones.¹⁸⁶ «No queríamos ser mujeres emancipadas. Queríamos ser mujeres libres porque sí, por derecho propio.»¹⁸⁷ Así, para este feminismo el camino hacia la libertad parte precisamente de la diferencia sexual. «Descubrimos lo que era la amistad y la complicidad entre mujeres en un ambiente sin jefes, sin novios, sin maridos, sin secretarios generales que mediaran entre nosotras y el mundo.»¹⁸⁸ Una de sus ideas clave es señalar que diferencia no significa desigualdad y subraya que lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. El feminismo de la diferencia plantea la igualdad entre mujeres y hombres, pero nunca la igualdad con los hombres porque eso implicaría aceptar el modelo masculino. Entre sus propuestas destacan la importancia de lo simbólico: «Las cosas no son lo que son, sino lo que significan» y reivindican que lo que hacen las mujeres puede ser significativo y valioso, sea igual o no a lo que hacen los hombres. Entre las fórmulas para crear otro «orden simbólico» se da mucha importancia al arte: el cine, la literatura, la música, las plásticas diversas utilizan símbolos que van al corazón del problema.

Junto a Irigaray, Annie Leclerc y Hélène Cixous son las más destacadas representantes del feminismo francés de la diferencia. El grupo *Psychanalyse et Politique* que formaron surgió en los setenta y es un referente ineludible del feminismo francés, pero realmente es un feminismo sólo para filósofas pues sus textos son tremendamente crípticos y oscuros. No así sus críticas al feminismo de la igualdad, que son muy claritas: lo descalifican porque consideran que es reformista, asimila las mujeres a los varones y no logra salir de la dominación masculina. Sus partidarias protagonizaron duros enfrentamientos con otros feminismos, pero Irigaray y Cixous innovaron la teoría feminista al insistir en la subversión del lenguaje masculino, la reivindicación de la escritura femenina y la creación de un saber femenino. También en Italia surgió una importante corriente del feminismo de la diferencia. A finales de los sesenta y durante toda la década siguiente, Italia fue uno de los países más activos dentro del movimiento feminista. Aunque la mayoría de los grupos estaban ligados a la política de izquierda, entre ellos apareció Carla Lonzi con su obra *Escupamos sobre Hegel*, una crítica despiadada a la cultura patriarcal y, de paso, «a las aspiraciones igualitarias de un cierto feminismo colonizado, ya que la igualdad es un principio jurídico, mientras que la diferencia supone una realidad existencial». Afirmaba Lonzi tajante: «La igualdad entre los sexos es el ropaje con el que se disfraza hoy la inferioridad de la mujer.» De aquella actividad surgieron varias iniciativas, entre ellas, la Librería de Mujeres de Milán y la Biblioteca de Mujeres de Parma, con el propósito de crear espacios para las mujeres en los que se diera a conocer su pensamiento. Mantienen que la ley del hombre nunca es neutral, y que la idea de resolver la situación de las mujeres a través de leyes y reformas generales es descabellada.

Lo más característico del feminismo italiano de la diferencia es el término *affidamento*, que se puede traducir como «confiar o dejar una cuestión en manos de otra persona». Con el *affidamento* se crean lazos sólidos entre mujeres otorgándose confianza y autoridad unas a otras. De esta manera, se reconstruye la autoridad femenina inexistente en el patriarcado. Explican que precisamente el patriarcado se basa en la autoridad paterna en detrimento de la materna. Así, el *affidamento* entre mujeres es la práctica social que rehabilita a la madre en su función simbólica. Al recuperar la grandeza materna perdida, su valor simbólico, se podrá construir al mismo tiempo la autoridad social femenina.

Feminismo institucional.

El camino de este feminismo se abrió gracias al feminismo internacional de entreguerras que impulsó el Informe Mundial sobre el Estatus de la Mujer, realizado por la Liga de Naciones. Con este informe se cambió completamente la idea de que la situación de las mujeres fuese competencia exclusiva de los gobiernos nacionales. Desde entonces, se convirtió en un asunto asumido por los organismos internacionales. El siguiente paso fue la creación de la Comisión sobre el Estatus de las Mujeres de las Naciones Unidas en 1946. El feminismo institucional, según en los países donde se ha desarrollado, asume formas distintas. Desde los pactos interclasistas de mujeres a la nórdica —donde se habla de feminismo de estado—, a la formación de lobbys o grupos de presión a la americana, hasta la creación de ministerios o institutos interministeriales de la mujer (en España se creó el Instituto de la Mujer en 1983). Al margen de los logros concretos en cada país, el feminismo institucional tiene en común, lo que supone un cambio radical respecto a todos los feminismos anteriores, su apuesta por situarse dentro del sistema. Por un lado, ha traído avances respecto al inmovilismo que suponía la postura anterior de no aceptar los pequeños cambios; por otro, hay quienes consideran incluso que el institucional no es feminismo. Lo cierto es que el asentamiento del feminismo institucional ha supuesto un cambio lento y difícil para todo el feminismo ya que éste es un colectivo que, aparte de su vocación radical —no hay nada más ajeno al feminismo que lo políticamente correcto—, siempre se había desarrollado alejado del poder. La I Conferencia Mundial de la ONU sobre la Mujer se celebró en Ciudad de México en 1975, el mismo que había sido decretado por Naciones Unidas como Año Internacional de la Mujer. A Ciudad de México acudieron 6.000 mujeres pertenecientes a organizaciones no gubernamentales de ochenta países distintos, con la idea de hablar sobre la formación para el empleo, la planificación familiar y el trabajo. Pero apenas tuvieron oportunidad de hacerlo. Las delegaciones oficiales, muchas de ellas encabezadas por esposas de jefes de estado y compuestas mayoritariamente por hombres, estaban allí para promover sus propios intereses políticos y no los derechos de las mujeres. A pesar de los tibios avances conseguidos, en México se utilizó la conferencia para hacer «otras políticas», que no eran políticas para las mujeres. Cuando Leah Rabin de Israel se levantó para hablar, las delegaciones de los bloques árabe y comunista abandonaron la sala. Luis Echeverría, a la sazón presidente de México, anunció que la liberación de las mujeres requería la «transformación del orden económico mundial», mientras que los bloques soviético y chino defendieron a ultranza que cualquier plan de acción mundial a favor de la igualdad de las mujeres carecía básicamente de sentido mientras no se acabara con el colonialismo, el neocolonialismo, el racismo y la dominación extranjera. La dificultad de hacer cualquier cosa concreta para las mujeres a través de las Naciones Unidas quedó aún más claramente de manifiesto en la Conferencia Intermedia Mundial sobre la Mujer celebrada en Copenhague en 1980. Pero en Nairobi, en 1985, las cosas comenzaron a cambiar. Allí se celebró la Conferencia del Tercer Mundo, patrocinada por Naciones Unidas, sobre Mujeres Internacionales (Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz). A la conferencia de Nairobi, que duró diez días, acudieron cerca de 17.000 mujeres procedentes de 159 países, la mayoría de ellas, para participar en el foro extraoficial, denominado Forum 85. El movimiento de mujeres surgió en Nairobi con suficiente fuerza como para imponer su propia agenda, con las preocupaciones de las mujeres, a la agenda política masculina. Pero donde se dio realmente el salto definitivo fue en la IV Conferencia Mundial de Mujeres de las Naciones Unidas, que se celebró en Pekín en 1995. Cuarenta mil mujeres de todos los colores acudieron a la capital china, bien como miembros de organizaciones no gubernamentales, bien como delegadas oficiales. Las delegadas y representantes de ONGs y de movimientos de todo el mundo dieron una muestra impresionante de poder en Pekín. Hubo, como siempre, intentos del Vaticano y de los estados musulmanes para evitar la resolución sobre el derecho de las mujeres a controlar su propio sistema reproductivo, así como una polémica de última hora sobre el derecho de las mujeres musulmanas a caminar sin ocultarse por las calles de sus respectivos países. Pero los reaccionarios se vieron desarmados ante la enorme capacidad política y la habilidad táctica de las delegadas. El Plan de Acción que resultó al final afirmaba los derechos básicos de las mujeres de todo el mundo a controlar su propia sexualidad y el proceso reproductivo, y consideraba delictivos la mutilación genital y los malos tratos infligidos a las mujeres en la casa o en la calle. El plan exigía que las mujeres tuvieran acceso a la misma educación que los hombres y a créditos bancarios para crear sus propias empresas. También se sugirió que en el producto nacional bruto de todas las naciones se incluyera el cómputo del trabajo no retribuido

realizado por las mujeres en sus hogares y en sus comunidades. En Pekín, por primera vez en la historia, se dijo alto y claro y quedó por escrito que los derechos de las mujeres son derechos humanos.

Ecofeminismo y ciberfeminismo.

En la misma línea, se desenmascararon las trampas del lenguaje, la sesgada visión sexista de los medios de comunicación, la ultrajante representación de las mujeres en la publicidad, las diferencias de salario, los déficits en los servicios sociales, las exclusiones de la historia, las mentiras de las ciencias sociales, las carencias de las ciencias experimentales. En definitiva, se dijo con rotundidad que ya no es posible, con rigor académico, considerar como universal y neutral un punto de vista unilateral, el masculino. Llegadas al siglo XXI, «lo que nos une» y queda pendiente para todas las mujeres, de todos los rincones del mundo, es hacer realidad que los derechos de las mujeres son derechos humanos.

Feminismos latinoamericanos.

De acuerdo con Virginia Vargas Valente “Los feminismos latinoamericanos se desarrollaron significativamente y con diferentes ritmos desde fines de la década de los setenta, generalizándose durante los ochenta en todos los países de la región, avanzando, perfilándose y tratando de responder a las características particulares y heterogéneas de los diferentes países latinoamericanos, pero desarrollando también algunos rasgos y dinámicas compartidas.

Una parte significativa de las mujeres que integraron inicialmente la vertiente feminista provenía de la amplia vertiente de las izquierdas, entrando rápidamente en confrontación con estas por su dificultad en asumir una mirada más compleja de las múltiples subordinaciones de las personas y las específicas subordinaciones de las mujeres.

De estas influencias iniciales, los feminismos, mantuvieron una perspectiva subversiva, de transformación de largo aliento y un compromiso por unir las luchas por la transformación de las subordinaciones de las mujeres con las transformaciones de la sociedad y de la política.

Ello se expresaba tanto en el contenido de sus luchas como en las articulaciones establecidas con los amplios movimientos de mujeres populares que tuvieron un desarrollo enormemente significativo en la década de los ochenta. Una fuerte desconfianza hacia los espacios público-políticos, especialmente de los Estados, fue parte de la dinámica de los ochenta, acentuada por la existencia de gobiernos dictatoriales en numerosos países de la región.

También tempranamente un sector significativo de las organizaciones feministas se expresó en dos formas de existencia: como centros de trabajo feminista y como parte del amplio, informal, movilizad y callejero movimiento feminista, haciendo confluir, desde una identidad feminista, dos dinámicas diferenciadas, la de las profesionales en los temas de las mujeres y las de las militantes de un movimiento en formación.

Los feminismos avanzaron en propuestas que ligaban la lucha de las mujeres con la lucha por la recalificación y/o la recuperación democrática. No es gratuito que la consigna de las feministas chilenas en su lucha contra la dictadura, «democracia en el país y en la casa», fuera entusiastamente asumida por todo el feminismo latinoamericano, porque articulaba las diferentes dimensiones de transformación que buscaban las feministas y expresaba el carácter político de lo personal, aporte fundamental de las luchas feministas. Dentro de estos parámetros, y expresado en un sin número de organizaciones, colectivos, redes de acción temáticas y de identidad, reuniones, seminarios, encuentros feministas, el feminismo como organización y como propuesta se expandió en todos los países de la región, desarrollándose al mismo tiempo una articulación regional que potenció estrategias y discursos y acentuó el histórico carácter internacionalista de los feminismos.

La preocupación fundamental de los feminismos en los años ochenta se orientó básicamente a recuperar la diferencia y develar el carácter político de la subordinación de las mujeres en el mundo privado y sus efectos en la presencia, visibilidad y participación en el mundo público. Al politizar lo privado, las feministas se hicieron cargo del «malestar de las mujeres», generando nuevas categorías de análisis, nuevas visibilidades e incluso nuevos lenguajes para nombrar lo hasta entonces sin nombre: violencia doméstica, asedio sexual, violación en el matrimonio, feminización de la pobreza, entre otros, son algunos de los nuevos significantes que el feminismo colocó en el centro de los debates democráticos. Así, las feministas de los años ochenta, como diría Nancy Fraser refiriéndose a la violencia contra la mujer, cuestionaron los límites discursivos establecidos y politizaron problemas hasta entonces despolitizados, crearon nuevos públicos para sus discursos, nuevos espacios e instituciones en los cuales estas interpretaciones opositoras pudieran desarrollarse y desde donde pudieran llegar a públicos más amplios.

Los feminismos también se diversificaron en los años noventa, expandiendo su presencia e influencia, extendiéndose «...en un amplio, heterogéneo, policéntrico, multifacético y polifónico campo discursivo y de actuación/acción. Se multiplicaron los espacios donde las mujeres que se dicen feministas actúan o pueden actuar, envueltas no solo en luchas clásicamente políticas, sino simultáneamente envueltas en disputas por sentidos, por significados, en luchas discursivas, en batallas esencialmente culturales».

Los noventa también trajeron un escenario internacional marcado por una nueva agenda de Naciones Unidas. Las feministas comenzaron a desarrollar una mayor incidencia en nuevos espacios –el regional y el global– tratando de influir en una agenda internacional que buscaba atender las diversas situaciones de exclusión y subordinación –niñas, mujeres, pobres–, así como perfilar nuevos contenidos para grandes problemas del período actual, derechos humanos, medio ambiente, población, desarrollo. Un sector significativo de estas instituciones feministas estuvo presente «disputando» contenidos y perspectivas para cada uno de ellos. Las feministas comenzaron así a ser actoras fundamentales en la construcción de espacios democráticos de las sociedades civiles, regionales y globales.

El terreno desde el cual tienen lugar las interacciones en lo público social y público político también ha cambiado con la modificación de las formas de existencia de las organizaciones feministas. Muchas de las organizaciones que en la década de los ochenta habían logrado combinar el activismo movimentista con la creación de centros laborales u organizaciones no gubernamentales (ONG) comenzaron a perfilarse como «institucionalidad» feminista. Su extensión y visibilidad con relación a otras dinámicas e instituciones feministas han sido señaladas críticamente por varias autoras como el proceso de «ongización» del movimiento feminista en la región. Los procesos de institucionalización no han sido privativos de las ONG feministas, como lo evidencia la institucionalización de los estudios de género en las universidades, que han significado una enorme ganancia para la producción de conocimientos y la formación de nuevos feminismos.

Otro cambio significativo fue el de la profesionalización de algunos de los temas feministas, como el de la salud reproductiva y los derechos reproductivos y sexuales. También se amplió la injerencia feminista en otros temas de candente actualidad, como el de los derechos humanos. En ambos casos las feministas, a través de sus ONG y de sus redes regionales, se lograron perfilar como expertas en una perspectiva de derechos, desde la cual orientaron muchas veces sus intervenciones en lo público político, generando movimientos específicos y nueva institucionalidad alrededor de estos y otros temas.

En suma, esta institucionalidad modificó profundamente las dinámicas y perspectivas de los centros de trabajo / ONG de los años ochenta. Desarrollada en sus inicios en un clima de solidaridad, de cercanía a las organizaciones sociales, de acciones colectivas de movilización y presión alrededor de los temas en disputa, los cambios en los contextos socioeconómicos y en los climas culturales del período incidieron también en su orientación y su dinámica, dando paso a una más eficiente y efectiva forma institucionalizada de existencia.

Pero los años noventa han sido también el punto de llegada de muchos procesos impulsados en la década anterior. El feminismo no solo se ha expandido a otros múltiples espacios, el académico, el popular, el público, el estatal y el de la cultura y los medios de comunicación. También muchas de las feministas que salieron de la academia, de los partidos políticos, de las instituciones, de otros movimientos, han reingresado a esos espacios en nuevas condiciones, con nuevos contenidos, impulsando innovadores campos discursivos y múltiples dinámicas de actuación y reflexión.

Fuentes:

- Julia Tuñón, *Las mujeres y su historia. balance, problemas y perspectivas*, El Colegio de México, México, 2002, pp. 375-422.
- Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008.
- Virginia Vargas Valente, *Feminismos en América Latina su aporte a la política y a la democracia*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2008, 374 p.

- Imagen "Manifestaciones en Barcelona a favor del divorcio y los derechos de la mujer", Archivo de la democracia, Barcelona, España, 1976.



- Kena Lorenzini, "Acto feminista, agosto de 1983, en las escalinatas de la Biblioteca Nacional", Archivo Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Chile, 1983.



- **Contenido de la presentación “Fuentes visuales. Análisis e interpretación”**

Fuentes visuales. Análisis e interpretación.

- Premisas del análisis y la interpretación.

Subordinación de la imagen al texto como fuente de información.

La imagen “el lenguaje universal”.

Descifrar lo que quiso decir el autor.

- ¿Qué es la imagen?

Las imágenes son una representación de la realidad que se construye por medio de códigos, por lo tanto, la imagen es un lenguaje específico (se debe a su contexto) y heterogéneo (compuesto por distintos signos).

La imagen está compuesta por distintos signos y códigos que constituyen una significación global: color, forma, lingüísticos, icónicos, plásticos.

- ¿Cómo analizar e interpretar una imagen?

El uso de las imágenes como fuente de información plantea una reconstrucción del lenguaje en el que fueron escritas.

Podemos valernos de dos recursos cuando analizamos imágenes: indagar sobre las funciones de la imagen, ¿para qué fue producida o reproducida la imagen?; permiso de permutación, que consiste en reemplazar un objeto por otro.

Fuente:

- Tomás Pérez Vejo, “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico” en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74.
- Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*, La marca editora, Argentina, 2009, 176 p.

- **Transcripción del vídeo. “Las fuentes visuales y su estudio”**

- A continuación, se presentan algunos elementos a considerar para el análisis e interpretación de fuentes visuales. Es importante señalar las premisas respecto al estudio de la imagen.
- La primera versa sobre la subordinación de la imagen al texto como fuente de información, la segunda respecto a la imagen como un lenguaje universal y la tercera respecto a descifrar qué nos quiso decir el o la autora.
- Respecto al primer punto podemos decir que existe la creencia de que el texto contiene información de mayor calidad y por lo tanto más válida que la imagen, de tal manera que la imagen ha quedado relegada respecto a los documentos. Sin embargo, la imagen contiene información distinta a la que nos ofrecen los documentos, así no puede decirse que una fuente es más válida que la otra puesto que ambos ofrecen información importante sobre el pasado.
- Respecto al segundo punto de la imagen como lenguaje universal, existe la creencia de que todas y todos podemos comprender una imagen. Sin embargo, el reconocer ciertos elementos dentro de ella no quiere decir que hemos comprendido el significado de la imagen, ya que cada elemento, símbolo o código, responde a un contexto específico, por lo que, si leemos bajo nuestros parámetros la imagen podemos interpretar de manera errónea el significado de la misma.
- La tarea del análisis y la interpretación es descifrar las significaciones de los mensajes a la imagen. Respecto a descifrar las intenciones del autor, un análisis y una interpretación no busca saber qué nos quiso decir el autor sino qué nos dice la imagen, interpretar un mensaje es comprender la significación de la imagen.
- Desde el punto en el que estamos, entendemos que las imágenes son una representación de una realidad que se construye a partir de diferentes elementos, códigos, símbolos, signos, es un lenguaje específico se debe a su contexto y también heterogéneo por los diversos

elementos que la componen, algunos de los elementos que la componen son el color, la forma, los signos lingüísticos, icónicos.

- Pongamos como ejemplo una bandera que se compone de diferentes elementos, escudos, colores, cada uno tiene un significado específico, sin embargo, de manera general representa un conjunto de símbolos que dan sentido a una identidad nacional o regional.
- El uso de las imágenes como fuente de información plantea la reconstrucción del lenguaje en el que fueron escritas, podemos valernos de diferentes recursos para leer las imágenes y así poder construirlo.
- Rescataremos dos recursos de interpretación para elaborar el trabajo, una es sobre las funciones de la imagen, saber para qué fue producida o reproducida, nos ayuda a entender cuáles eran las intenciones de crear esa imagen, de difundirla y de resguardarla, pues existe un interés en que el mensaje de la imagen sea reproducido o no, también que la imagen no sea resguardada en un archivo institucional o que haya quedado en el olvido, dice mucho respecto a la imagen. Así, la función del mensaje visual de la imagen es determinante para comprender el contenido de la imagen.
- El segundo es el principio de permutación que consiste en reemplazar un objeto por otro, nos ayuda a valorar y sopesar por qué se encuentran determinados elementos dentro de la imagen y no otros, en la imagen veo un hombre y no una mujer o un niño, por qué un hombre, veo un hombre con ropa de campesino, por qué no de traje o jeans, veo una bandera blanca, no una negra o roja, por qué, por qué hay un texto y no sólo una imagen, todos los elementos fueron predeterminados, incluso en las fotografías, pues el o la autora, decidió retratar determinada escena de todo el espectro que podía capturar. Retrata sólo una parte de la realidad, aquella que ha querido.
- El tener en cuenta estos criterios nos permitirá responder a las preguntas sobre la interpretación de las imágenes. El realizar un estudio pormenorizado de la imagen, nos ayudará a rescatar la mayor cantidad de información posible y a validar nuestras y argumentos al respecto.

Fuente: elaboración de la autora a partir de los textos de Tomás Pérez Vejo, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74., y Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*, La marca editora, Argentina, 2009, 176 p.

- **Contenido de la presentación "Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas. Ejercicio"**

Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas.
Imagen a estudiar:

Los movimientos feministas en Argentina, a partir de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, comenzaron a aparecer las primeras organizaciones políticas de las mujeres y feministas argentinas tales como: la Unión Feminista Argentina, el Movimiento Feminista Popular, el Movimiento de Liberación Feminista, entre otros. Desde finales de los setenta, las mujeres se incorporaron en gran número a partidos y organizaciones políticas armadas.

Durante la dictadura las mujeres fueron víctimas de una forma de violencia estatal que se basó en la apropiación de los cuerpos sexuados femeninos, entre 1976 y 1983, más del 30% de las víctimas del Estado fueron mujeres.

Las principales demandas que se articularon durante los años ochenta versaron sobre:

La ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

La modificación del régimen de patria potestad.

El establecimiento de la jubilación de la ama de casa.

La igualdad de salario entre hombres y mujeres.

La reglamentación de guarderías infantiles.

La creación de una Secretaría de Estado de la Mujer.

Información sobre la imagen. Podemos buscar información sobre el acontecimiento que se representa, por ejemplo, en la prensa:



- Analizar la imagen. Preguntas de análisis: ¿qué elementos, símbolos o acontecimientos se representan?, ¿cuáles son los posibles significados de ellos?
- Para leer la imagen se puede dividir en secciones y transcribir qué vemos en cada sección.



- Preguntas de interpretación: ¿quiénes eran las mujeres que se manifestaban?, ¿qué exigían las mujeres?, ¿cómo se manifestaban?, ¿por qué exigían determinadas demandas?

INTERPRETACIÓN:

La imagen que analizamos es una fotografía de la primera marcha por el Día Internacional de las Mujeres en democracia el 8 de marzo de 1984. Desconocemos la autoría de la imagen, pero sabemos que se encuentra resguardada en el archivo Hasenberg Quaretti-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La imagen se encuentra en línea y es de fácil acceso, lo cual nos indica el posible interés de que esta sea ampliamente difundida.

La imagen se compone de diversos elementos y contiene una gran cantidad de mensajes textuales dentro de ella. Para realizar la lectura de la misma, hemos revisado por secciones su contenido y hemos tomado como guía las siguientes preguntas: ¿quiénes eran las mujeres que se manifestaban?, ¿qué exigían las mujeres?, ¿por qué tenían esas demandas?

Como observamos, las mujeres que se manifestaban tenían diferentes edades, vemos a personas jóvenes y personas de la tercera edad, es importante señalar que no solo hay mujeres en la manifestación, también podemos observar hombres, particularmente llama nuestra atención un hombre que se encuentra en silla de ruedas al frente de la manifestación. Lo anterior nos hace pensar que las mujeres que se manifestaban no eran separatistas al incluir a hombres en su manifestación.

En la imagen vemos que las mujeres se encuentran reunidas en un mitin en la Plaza de los dos Congresos en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. La convocatoria fue realizada por diversas organizaciones de mujeres agrupadas en la Multisectorial de la Mujer.

Las consignas que portaban las mujeres en la imagen, nos hacen saber cuáles eran las exigencias de las mujeres en la manifestación, de un total de 54 mantas, podemos leer con claridad 16 de las que 5 son los nombres de las agrupaciones políticas en la manifestación- 2 del Partido Comunista, 3 del ATEM grupo feminista y dos de la Multisectorial de Mujeres.

En las mantas en las que logramos leer las consignas logramos leer los mensajes: “Por la secretaria de estado de la mujer”, “si los platos limpios son de ambos, que los sucios también lo sean”, “machismo es fascismo”, “despenalizar el aborto”, “maternidad libre y consciente”, “lo personal es político”, “mi cuerpo es mío, no más muertes por aborto”. Así pues, podemos decir que la principal exigencia de las mujeres que se manifestaban, de acuerdo con las mantas que son leíbles, era la despenalización del aborto. También vemos los señalamientos hacia el trabajo igualitario en las labores domésticas y en la reivindicación del placer sexual de la mujer. Por otra parte, llama la atención que sólo haya una manta que promueva la institucionalización de una secretaria que abogue por las necesidades e intereses de la mujer frente al Estado.

Podemos decir que las exigencias de las mujeres se volcaban hacia la despenalización del aborto por diferentes razones, una, como dice en las mantas, por la muerte causada por abortos mal realizados por la condición de ilegalidad de la práctica, también debido a una cuestión de poder y dominio del cuerpo de la mujer y no poder decidir libremente el ser o no madre, por ello la manta de “mi cuerpo es mío”.

Por otra parte, el contexto de transición política en Argentina, pareciera ser el momento justo para lograr que dentro de la nueva legislación se despenalizara el aborto, dejando el poder de decir sobre sus cuerpos a las mujeres, de ahí la manta “machismo es fascismo” dejando claro que un Estado que se dice democrático no podría ser machista, por lo tanto no debería refrendar la penalización del aborto, si machismo es igual a fascismo entonces feminismo es igual a democracia, por lo tanto no puede existir la combinación democracia-machismo.

Es importante señalar que, si bien el aborto por violación y bajo justificación médica era legal desde 1972 en Argentina, el aborto voluntario que era exigido por las mujeres en 1984, fue legalizado hasta diciembre del 2020 y entró en vigor en 2021, las mujeres tuvieron que exigir durante 37 años el derecho de decidir sobre sus cuerpos. Es de entenderse porqué en 2018, la “marea verde” exigió con tanto ímpetu el derecho legal, seguro y gratuito.

Finalmente podemos decir que, por medio de la imagen, observamos que una de las principales exigencias de la mujer era la despenalización del aborto, la cual no se encuentra explícita en las exigencias públicas en la convocatoria de la manifestación. Podemos pensar entonces que quienes convocan a la manifestación, no quisieron enunciar dicha exigencia, posiblemente, por una falta de consenso al respecto o como medida de preocupación al no tener la aprobación de sectores conservadores de la sociedad. Sin embargo, lo cierto es que el aborto fue un tema central en la manifestación y en las demandas al nuevo gobierno democrático.

Fuentes:

- Alba Carosio, *Treinta años de democracia en América Latina: procesos de democratización y amenazas*, Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, Caracas, 2015, pp. 1-24.
- Claudia Maldonado Salazar., *Ideas en transición. El trabajo de las científicas sociales asociadas al Centro de Estudios de Estado y Sociedad (1983-1990)*, Quinto Sol, La Pampa, 2001, pp. 111-124.
- Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona, 2008.
- Virginia Vargas Valente, *Feminismos en América Latina su aporte a la política y a la democracia*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2008, 374 p.

- **Contenido de la presentación. “Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas. Recapitulación, ejercicio”**

Las imágenes como fuente de estudio de los movimientos feministas. Recapitulación. Clasificación de fuentes históricas.

- Análisis e interpretación de fuentes.

Para investigar hechos y procesos del pasado, se analizan e interpretan fuentes históricas.

- Análisis de fuentes: el análisis de fuentes radica en la aproximación para determinar de manera general con qué tipo de fuente estamos tratando, su contexto y datos generales de la misma.

- Interpretación de fuentes: para interpretar una fuente es necesario indagar sobre las intenciones del documento, la perspectiva del o la autora, el contexto en que se origina y cómo estos factores determinan su contenido, con la intención de determinar la viabilidad, relevancia y calidad de la información para construir con ella una narrativa del pasado.
- Teoría sobre el estudio de fuentes visuales:



- Fuentes visuales. Análisis e interpretación.
- Premisas del análisis y la interpretación.

Subordinación de la imagen al texto como fuente de información.

La imagen "el lenguaje universal".

Descifrar lo que quiso decir el autor.

- ¿Qué es la imagen?

Las imágenes son una representación de la realidad que se construye por medio de códigos, por lo tanto, la imagen es un lenguaje específico (se debe a su contexto) y heterogéneo (compuesto por distintos signos).

La imagen está compuesta por distintos signos y códigos que constituyen una significación global: color, forma, lingüísticos, icónicos, plásticos.

- ¿Cómo analizar e interpretar una imagen?

El uso de las imágenes como fuente de información plantea una reconstrucción del lenguaje en el que fueron escritas.

Podemos valernos de dos recursos cuando analizamos imágenes: indagar sobre las funciones de la imagen, ¿para qué fue producida o reproducida la imagen?; permiso de permutación, que consiste en reemplazar un objeto por otro.

- Ejercicio: lectura de una imagen.



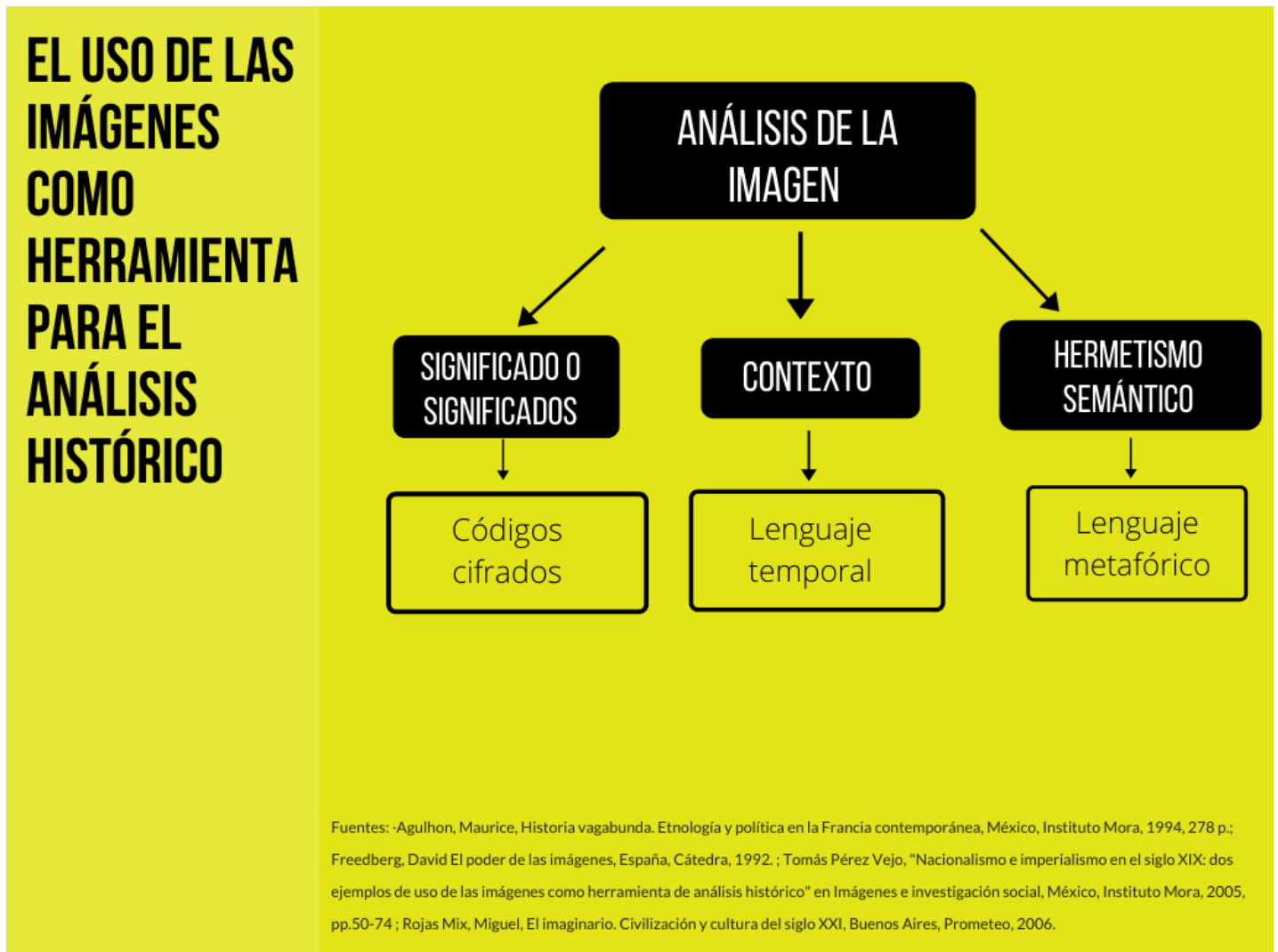
Mónica Hasenberg, Primer marcha por el Día Internacional de las Mujeres en democracia. 8 de Marzo de 1984, Archivo Hasenberg Quaretti - Facultad de Filosofía y Letras UBA

Fuente:

- Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona, 2001, 454 p.
- Tomás Pérez Vejo, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74.
- Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*, La marca editora, Argentina, 2009, 176 p.

Anexo 4. Materiales tercera implementación

- **Lectura:**
Pérez Vejo, Tomás, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp.50-74.
- **Presentación "El uso de las imágenes como herramienta para el análisis histórico"**



EL USO DE LAS IMÁGENES COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO



Fuente: elaboración de la autora a partir del texto de Tomás Pérez Vejo, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74.

- **Presentación "Fuentes visuales y su estudio"**
Ver Anexo 3 Materiales segunda implementación
- **Presentación "Fuentes visuales. Análisis e interpretación"**
Ver Anexo 3 Materiales segunda implementación
- **Contenido de la presentación "El análisis histórico de la imagen"**

El análisis histórico de la imagen

Pasos a seguir:

1. Identificación y corroboración de la imagen
2. Contexto de la imagen: histórico, particular y específico
3. Analizar la imagen: ¿qué sucesos, hechos o acontecimientos se representan en la imagen?, ¿qué elementos, símbolos o códigos se representan en la imagen?, ¿cuál es el significado de estos?
4. Realizar preguntas que nos den indicios sobre la intencionalidad de la imagen: ¿cómo fue creada la imagen?, ¿para qué fue creada la imagen?, ¿dónde ha sido exhibida la imagen?, ¿dónde se resguarda la imagen?

5. Realizar la interpretación de la imagen a partir de los hallazgos: la identificación de la imagen, contexto de la imagen, análisis de la imagen, interpretación de la imagen, conclusión donde se exprese una opinión o idea respecto al tema de estudio o al discurso de la imagen.

Fuentes:

- Tomás Pérez Vejo, "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, pp. 50-74.
- Martine Joly, *Introducción al análisis de la imagen*, La marca editora, Argentina, 2009, 176 p.

- Eugène Delacroix, *La libertad guiando al pueblo*, Francia, 1830.



- Contenido de la presentación “Política, imágenes y símbolos en Francia”

Política, imágenes y símbolos en Francia

Actividad 1. Identificación de elementos de dos imágenes del contexto de la Revolución Francesa.



Imagen 1. Caricatura, Hay que esperar que el juego acabe pronto, Francia, 1789.

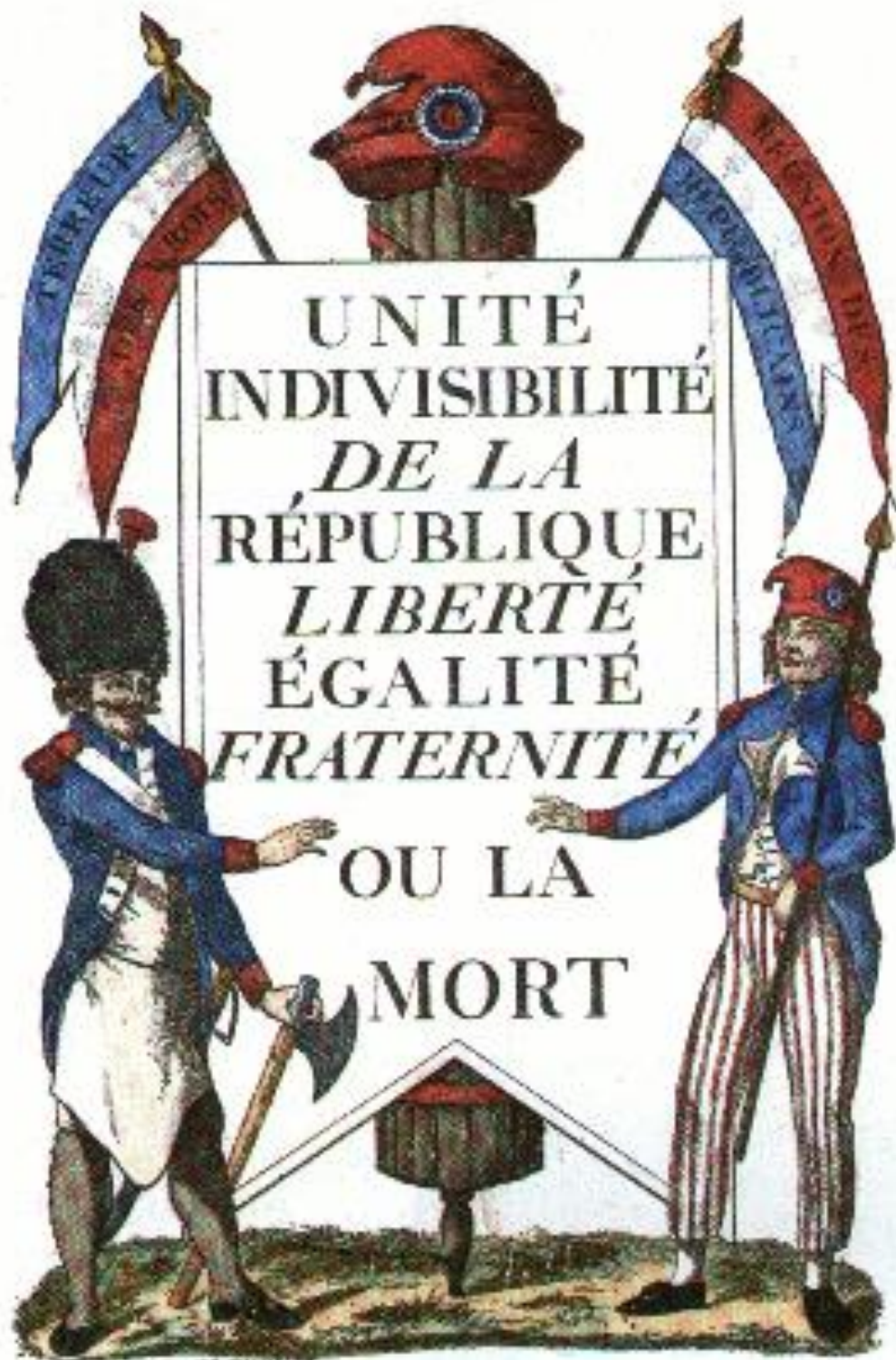


Imagen 2. Estampa, *Unité, indivisibilité de la République, Liberté, Egalité, Fraternité ou la Mort*, Francia, 1793.

Actividad 4. Contrastar las caricaturas con posturas diferentes sobre la Revolución Francesa.



Imagen 3. Caricatura que representa la violencia revolucionaria de los sans-coulottes, *Cir.* 1789.

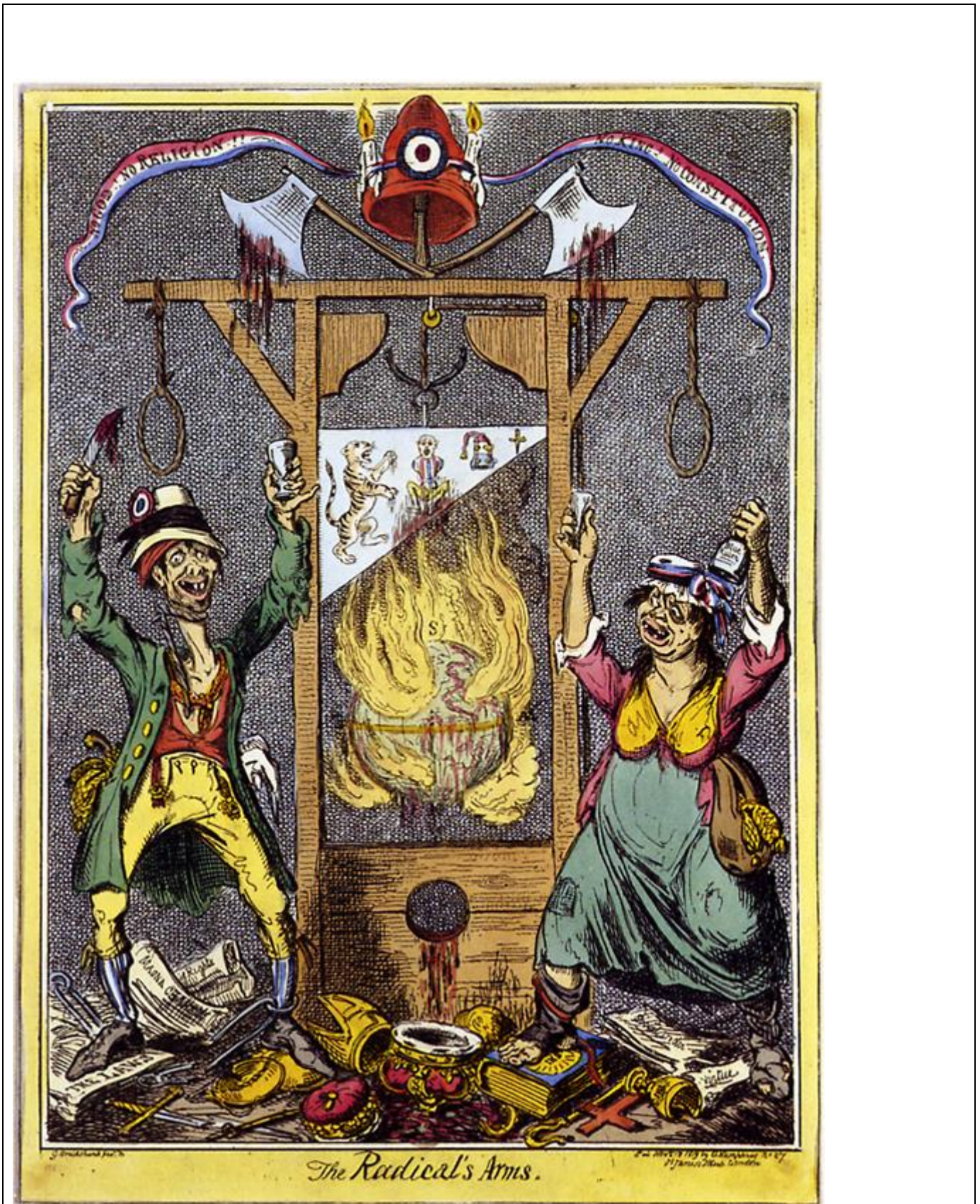


Imagen 4. Caricatura inglesa, *Las armas de los radicales*, 1819.

Actividad 3. Relacionar los elementos de las imágenes producidas en el contexto de la Revolución Francesa con los símbolos nacionales de la Francia actual.



Imagen 5. Busto de Marianne, símbolo de la República francesa.



Imagen 6. Emblema actual de la República Francesa, 2021.

Los símbolos del poder pueden ser reafirmados, resignados o desechados.

Actividad 4. Identificar los elementos de la imagen y compararlos con las imágenes de la Revolución Francesa.



Imágen1. Eugene Delacroix, *La libertad guiando al pueblo*, Francia, 1830.

Actividad 5. Analizar de qué manera los símbolos de la República Francesa, son representados o no, en cada una de las imágenes siguientes.

Responder a las preguntas: ¿cómo son representados los símbolos?, ¿en qué movimiento político contemporáneo están representados y en cuál no?, ¿quiénes son las personas que se manifiestan?, ¿qué puede significar el retomar los símbolos nacionales dentro de un movimiento?



Imagen 7. Intervención del cuadro “La libertad guiando al pueblo” por el movimiento “chalecos amarillos”, Francia, 2018. Fuente: blogs.publico.es (Consultado el 30/09/2022).



Imagen 8. Reinterpretación del cuadro “La libertad guiando al pueblo” por el movimiento “chalecos amarillos”, Francia, 2018. Fuente: <https://nuso.org/articulo/chalecos-amarillos-macron-Francia/> (Consultado el 30/09/2022).



Imagen 9. Benoit Tessier, Manifestaciones del “movimiento antivacunas”, Francia, 2021.



Imágenes 10. Fred Tanneau, *Manifestantes en Francia con una pancarta en la que se lee 'no soy antivacunas, soy anti pase sanitario'*, Francia, 2021.



Imagen 11. Fotografía de manifestaciones contra la reforma laboral del 2016 Fuente: <https://www.globovision.com/> (Consultada el 30/09/2022).



Imagen 12. Prensa Latina (PL), Manifestaciones contra la reforma laboral en Francia, 2016. Fuente: <https://www.aporrea.org/> (Consultada el 30/09/2022).



Imagen 13. Sadak Souici, Fotografía de manifestaciones feministas en Francia, 2021.



Imagen 14. Alain Jocard, Fotografía de manifestaciones feministas Una mujer sostiene una bandera con el lema "Recuerda: resiste, no te rindas", Paris, 2019.

Actividad 6. Cierre de la actividad. Observar y discutir los elementos de las imágenes, ¿existen elementos similares en las representaciones?, ¿cómo se utiliza la representación de la mujer?, ¿a qué puede deberse la similitud en las imágenes?



Eugene Delacroix, *La libertad guiando al pueblo*, Francia, 1830.



Jorge González Camarena, *La patria*, México, 1962.

Fuente: Agulhon, Maurice, *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto Mora, 1994, 278 p.