



# Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Licenciatura en Historia

Línea Terminal en Enseñanza de la Historia



Los sujetos de la Historia: Elaboración de un recurso didáctico para  
la comunidad de Saldarriaga, Querétaro

## TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciada en Historia

### **Presenta:**

Rivas Servín Emma Delfina

### **Dirigido por:**

Latapí Escalante Paulina

Centro Universitario  
Querétaro, Qro. 2015 México



# Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía  
Licenciatura en Historia

Línea Terminal en Enseñanza de la historia



Los sujetos de la historia: Elaboración de un recurso didáctico para la comunidad de Saldarriaga Querétaro

## TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Licenciada en Historia

### Presenta:

Rivas Servín Emma Delfina

### Dirigido por:

Latapí Escalante Paulina

### SINODALES

Mtra. Paulina Latapí Escalante  
Directora

\_\_\_\_\_

Mtra. Maribel Miró Flaquer  
Secretaria

\_\_\_\_\_

Dra. Felicia Vázquez Bravo  
Vocal

\_\_\_\_\_

Mtra. Beatriz Utrilla Sarmiento  
Sinodal

\_\_\_\_\_

Mtra. Ana Cecilia Figueroa Velázquez  
Sinodal

\_\_\_\_\_

## **Agradecimientos**

El presente proyecto supone para mí la cereza en la malteada que corona una fascinante etapa en mi vida, la cual siempre recordaré con enorme cariño al igual que a las personas que me acompañaron a lo largo de ella.

Así pues esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo, la guía, la presión y las risas compartidas con quienes estuvieron involucrados y deseo hacer mención:

Gracias a la Universidad Autónoma de Querétaro:

Porque en ella no sólo aprendí sino también tuve la oportunidad de enseñar y poner en práctica mis conocimientos, siempre contando con su apoyo. Además, fue en ella donde crecí física y mentalmente durante el breve instante de cuatro años.

Gracias a la Secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila y a Saldarriaga:

Por permitirme trabajar con ustedes y tener la disposición para aprender y enseñar cosas nuevas. En especial a la Directora Liduvina Mata y al Subdirector Juan Jorge Aguilar quienes siempre estuvieron disponibles para realizar y mejorar el proyecto.

Gracias a mis sinodales

Por con sus comentarios, correcciones y revisiones que ayudaron no sólo a mejorar el contenido, sino también me ayudaron a crecer de manera académica con los mismos. Muchas gracias por su esfuerzo y dedicación.

Gracias maestra Paulina Latapí Escalante:

Usted creyó en mí cuando algunos dudaban de mí valía, me ayudó a encontrarme con mi pasión y me alentó a llegar a lugares que nunca imaginé pisar tan pronto.

Me alegro que el camino que tomé me llevara a encontrarme con una mujer como usted, de quien siempre he aprendido y a quien

admiro como persona y académica. Espero algún día hacer cosas tan grandes como las que usted hace por la rama que nos encanta: la enseñanza de las ciencias sociales. Nunca podré agradecerle del todo, de verdad gracias querida maestra Latapí.

Gracias a mi familia:

Quienes de manera directa o indirecta afectaron que en un inicio me interesara por los temas de la enseñanza y la historia. Posteriormente me han animado a seguir mis sueños y durante varios años a su muy peculiar manera vigilaron fuera así. Sé cuánto me quieren así que les digo gracias.

Gracias a mis padres:

Yayo, Rociyito: siempre lo diré de manera cómica pero con mucho orgullo y felicidad, ustedes fueron para mí los papas más malos del mundo, al puro estilo de la reflexión de Mariano Osorio, claro con sus excepciones pues siempre he sido difícil de tratar.

Fue esa “maldad” de ustedes lo que me llevó a ser la persona que soy hoy, tener los problemas mentales que me alegran y aquejan en la vida y en mucho sentido las aspiraciones que tengo para la misma, me enseñaron muchas cosas y es por ello que el día de hoy he podido llegar hasta este punto personal y profesional, me dieron alas para volar ¡y volaré muy alto!

Gracias a mis hermanos:

Rafa, Hugo, el tenerlos conmigo ha sido de las experiencias más estresantes y divertidas de la vida, hasta hoy. Están creciendo y sé que un día nos reiremos de esto como sólo nosotros sabremos. Gracias por estar a mi lado y ponerle ese toque de desorden que todos necesitamos en la vida, espero verlos llegar muy lejos.

Gracias a mi Manada:

Gracias por sus consejos, sus regaños, sus abrazos, los cafés por la tarde, los viernes de descanso, el helado de zarzamora, la sopa de avena, las quesadillas con menta, por apoyarme en el viaje, por enseñarme tantas cosas, por todo lo que han hecho por mí les digo gracias.

Tengo que decirlo, en su compañía y en ese departamento del DF nació la idea de este trabajo, no podría estar más en deuda con ustedes por su apoyo y por darme la oportunidad de vivir esa movilidad que me cambió de mil maneras

Gracias por todo, manada. Porque si bien no somos una familia, pero si somos una mam-nada!

Gracias Marco:

Tú mejor que nadie conoce el trabajo, los altos, bajos y sol-bajos que ocurrieron durante la escritura de la tesis. Soportaste mi euforia, estrés, distracción y desaliento a lo largo de todo el proyecto, más aún, me diste ideas y acompañaste a obtener el material para mis lecturas, trabajaste conmigo codo a codo en las gráficas y me diste clases de estadística para que todo saliera lo mejor posible.

Pese a cualquier situación, siempre estuviste ahí para escucharme, reconfortarme, leerme y empujarme a terminar, con una cálida sonrisa, un abrazo y otras veces con un jalón de orejas bien merecido.

No puedo más que decirte muchas gracias por ser mi apoyo, mi compañero, por ayudarme en todo y por mil y un cosas más que siempre haces

Gracias cajita

## RESUMEN

La presente investigación aborda la enseñanza de los sujetos de la historia mediante la elaboración un recurso didáctico capaz de contribuir a la mediación del pensamiento histórico del alumnado de segundo grado de secundaria de la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila en Saldarriaga, Querétaro.

El trabajo establece la necesidad de poner en tensión en el discurso, cuáles son los tipos de sujeto que algunas corrientes historiográficas vigentes consideran, y desarrollar los propios conceptos para la construcción del conocimiento del alumnado. De tal análisis el trabajo deriva en el diseño de un recurso didáctico para adolescentes, enfocado a la comprensión de sí mismos como sujetos de la historia, mediante la traducción del paradigma sociocultural de Lev S. Vygotsky llevado a la práctica.

La presente investigación aborda el problema de la enseñanza de la historia desde una perspectiva interdisciplinaria, es decir, no sólo la teoría histórica sino psicopedagógica, filosófica y antropológica para darle un enfoque integral al recurso.

**Palabras clave:** adolescencia, comunidad escolar, enseñanza de la historia, sujetos sociales, recursos didácticos

# ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ÍNDICE .....	7
Introducción .....	9
Capítulo I ¿Por qué y para qué enseñar historia? .....	15
i. Enseñar historia en el contexto actual .....	15
ii. Debates interdisciplinarios: Historia, Pedagogía, Psicología y Filosofía .....	18
Capítulo II Sujetos de la Historia .....	22
i. Conceptualización desde el marco interdisciplinar .....	22
ii. Construcción de los sujetos en la Historia.....	27
iii. Construcción de los sujetos en la enseñanza de la Historia.....	34
Capítulo III Procesos educativos y sujetos de la Historia .....	39
i. Vygotsky y sus antecedentes .....	39
ii. Vigencia del paradigma sociocultural .....	45
iii. Desarrollo del paradigma sociocultural y sus problemas epistemológicos .....	52
a) Funciones psíquicas superiores .....	54
b) La Zona de Desarrollo Próximo.....	58
c) Mediación instrumental.....	60
a. El signo y la significación .....	62
d) Brechas y contradicciones en el paradigma .....	64
Capítulo IV Recurso didáctico .....	67
i. Análisis de contexto .....	67
a) Pasos para el estudio .....	67
a. La etnografía como apoyo al análisis.....	67
b. Metodología de la investigación .....	70
b) Contexto específico, definición del objeto de estudio.....	73
a. Querétaro, El Marqués, Saldarriaga .....	73
b. Orígenes y actualidad .....	76
c. Datos escolares.....	77
d. Contexto socioeconómico y cultural .....	78
ii. Diagnóstico sobre sujetos de la Historia .....	79
a) Descripción del instrumento: Guía de preguntas .....	80
b) Aplicación de la guía de preguntas.....	81

c)	Análisis de resultados.....	81
iii.	Diseño, desarrollo y evaluación .....	92
a)	Diseño del recurso.....	92
a.	Primer Etapa: Conceptualización.....	93
b.	Segunda Etapa: Aplicación de las herramientas.....	96
c.	Tercera Etapa: Socialización.....	97
d.	Cuarta Etapa: Cierre.....	98
e.	Secuencia didáctica.....	98
	<i>Sesión1 - Etapa1: Conceptualización/Primera parte</i> .....	99
	<i>Sesión 2 – Etapa 1: Conceptualización/segunda parte</i> .....	100
	<i>Sesión 3 – Etapa 2: Aplicación de las herramientas</i> .....	102
	<i>Sesión 4 – Etapa 3: Socialización</i> .....	103
	<i>Sesión 5 – Etapa 4: Cierre</i> .....	104
	<i>Performance</i> .....	105
f.	Imágenes, siluetas y huellas .....	107
g.	Proceso de creación.....	122
b)	Desarrollo: la sistematización de los resultados.....	122
a.	Punto de partida y preguntas iniciales.....	123
b.	Recuperación del proceso.....	124
c)	Reflexión de fondo: Evaluación y análisis .....	127
a.	Análisis de resultados.....	128
b.	Análisis Estadístico .....	134
C.	Análisis comparativo.....	137
d.	Reflexión.....	164
	Conclusión.....	167
a.	Traducción del paradigma .....	167
b.	Resultados objetivos.....	169
c.	Propuestas y autocrítica.....	171
d.	Consideraciones personales y cierre.....	173
	Anexos.....	175
	Referencias.....	188

# Introducción

Al estudiar Historia comprendemos la necesidad de difundir el conocimiento histórico, ya sea a través de la publicación de libros, exposiciones, museos o de la enseñanza escolar. Esta última es la más común, pero, a la vez, y a mi juicio, la más complicada debido principalmente a los problemas producidos al estar inmersa en un sistema educativo y a los equívocos estereotipos formados a través del tiempo sobre la “inutilidad” o “hastío” que produce la asignatura de la Historia.

Al cursar la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, en la Licenciatura en Historia, pusimos atención en los problemas anteriormente mencionados y, además, nos sensibilizamos sobre la escasez de investigadores, investigadoras y cuerpo docente que tuvieran consciencia de la necesidad de trabajar desde el binomio teoría y práctica, es decir, que consideren tanto los contenidos, las herramientas, los paradigmas, la teoría de la disciplina y al individuo en sociedad para mejorar, no sólo la enseñanza de la Historia, sino también a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que al ser más que aficionados de la Historia, el interés por la difusión y porque otros compartan el gusto por la asignatura, se vuelve imperante, al grado de desarrollar investigaciones para poder presentar nuevos materiales, medios y/o recursos didácticos para la enseñanza de la historia, como es el caso de la presente tesis.

La necesidad e interés por producir dicho conocimiento llevó a plantear el problema de desarrollar un recurso didáctico que estuviera sustentado por una investigación interdisciplinaria, tomando en cuenta a la filosofía, historia, antropología, así como la psicopedagogía, en específico, al paradigma sociocultural.

Aunado a lo anterior, se pensó en que el recurso se planteara de acuerdo con las condiciones y necesidades específicas de una población para que pudiera responder a éstas de manera adecuada y que, además de ayudar al alumnado a construir su conocimiento dentro de las aulas, comprendiera su importancia dentro de la historia local, regional y mundial, abriendo así su panorama de posibilidades y, además de todo, que lograra influir en el contexto del estudiantado, es decir, en su comunidad.

¿Por qué un recurso y no un material o un medio didáctico? La razón estribó en que, si bien el medio es una vía para el proceso de enseñanza aprendizaje, no necesariamente tiene una intencionalidad pedagógica (pizarrón, computadora, lotería, entre otros); por su parte el material es un insumo que funciona como estímulo dirigido explícitamente a fines pedagógicos. Ahora bien, el recurso tiene un fin didáctico (motivación, interacción, entre otros) y pedagógico específico (en este caso, un concepto), conteniendo estrategias, técnicas y/o actividades enfocadas a favorecer los aprendizajes. Además, está pensado y diseñado expresamente para un contexto en específico. Dichas características hicieron al recurso didáctico la mejor opción para lograr los objetivos planteados en un inicio. (Ramírez, 2007; Roquet y Gil, 2006).

Así pues, con la idea de desarrollar un recurso didáctico se decidió acotarlo a un problema en específico de la enseñanza de la historia, de todos los problemas vistos durante nuestros estudios en la Línea Terminal. Por tanto, el enfoque que se dio fue sobre el tema de los sujetos de la historia, al suponer el desconocimiento de los mismos y la omisión que en muchos está presente sobre el ser (nosotros mismos) sujetos actuantes de la historia.

Ahora bien, se pensó en sustentar el trabajo en una teoría psicopedagógica, idea suscitada a raíz de una movilidad académica a la UNAM en los Colegios de Pedagogía e Historia, durante el sexto semestre de la Licenciatura en Historia, primero de la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia. Dicha teoría tenía que tomar en cuenta no sólo al individuo, sino, también su incursión en la sociedad, es decir el contexto específico. Se eligió para el proyecto la teoría desarrollada por Lev Semionovich Vygotsky, el paradigma sociocultural.

La parte teórica fue desarrollada en su mayoría durante los últimos dos semestres de la Licenciatura en Historia, y con base en las temáticas de las asignaturas cursadas durante la línea terminal fue que se comenzó a sustentar la tesis. En específico, el seminario de titulación impartido en el octavo semestre por la Coordinadora de la línea terminal, la maestra Paulina Latapí Escalante, fue el coronamiento de la trayectoria. En dicho seminario se pudieron afinar puntos y ajustar problemas para los cuales no se había dispuesto del tiempo suficiente, además de que la meta final consistía en elaborar un trabajo que nos permitiera titularnos.

Durante el seminario, además de pulir la parte teórica, se comenzó a desarrollar la parte práctica para la cual se buscó el apoyo de la Universidad Autónoma de Querétaro, concursando así en el Fondo para el Fortalecimiento de la Vinculación (FoVin, 2013). Su obtención hizo posible la implementación del proyecto “Recursos educativos enfocados a favorecer el pensamiento histórico esencial para la construcción de la identidad personal y colectiva de alumnas y alumnos de la secundaria y preparatoria oficiales”, coordinado por la profesora Latapí, quien, dicho sea de paso, es la asesora de esta tesis.

Como parte de dicho proyecto se obtuvo la posibilidad de trabajar en la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila, en la comunidad de Saldarriaga, específicamente con el cuerpo estudiantil de segundo grado de secundaria, para quienes fue pensado el recurso didáctico y donde se aplicó la parte teórica de la tesis.

Adicionalmente, durante el octavo semestre tuvimos la oportunidad de participar en uno de los eventos académicos más importantes para la enseñanza de las ciencias sociales, que fue el XXV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en Barcelona, España. En este simposio se reunieron especialistas de diferentes partes del mundo, no sólo de habla hispana, preocupados por la enseñanza-aprendizaje. Tuvimos la fortuna de participar con una ponencia sobre los avances de esta tesis.

Gracias al apoyo de la Universidad Autónoma de Querétaro, logramos la asistencia al simposio, donde, además, tuvimos la oportunidad de participar una semana antes en el Master Universitario de Investigación Educativa, con especialidad en Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. En esa semana recibimos retroalimentación tanto de la parte teórica como de la práctica, la cual así tomó una forma más definida gracias a dicha retroalimentación y a las experiencias vividas la semana del simposio.

Posteriormente contamos con el asesoramiento tanto de la maestra Latapí como del profesor Dante Alcántara Bojorge, este último siendo parte del proyecto de FoVin. Ambos siguieron de cerca el recuso, logrando con su apoyo desarrollar lo que hoy se presenta en esta tesis.

Para la elaboración del recurso se hizo un estudio de los sujetos a los que estaba destinado el proyecto, es decir, del alumnado y la comunidad aledaña a la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila. Se hizo una investigación sobre la escuela y sobre la comunidad para responder a las necesidades específicas de dicha población.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos: el capítulo uno tiene el objetivo primordial de dar una respuesta a las preguntas de por qué y para qué enseñar historia, resaltar la conexión que tiene con otras disciplinas y la importancia de mantener esta relación interdisciplinaria. Así mismo, el pensar sobre la difusión del conocimiento y la centralización que existe de éste para pequeños grupos de personas especializadas en el tema. De manera breve se mencionan algunos de los diferentes medios de difusión que existen para dar a conocer la materia, enfocándonos en la educación.

El capítulo dos busca, principalmente, el conceptualizar a los sujetos de la historia, Haciendo un estudio desde diferentes perspectivas, centrándonos principalmente en el trabajo realizado por Pereyra (1984) y Plá (2005), se estudió la manera en que estos autores manejan el concepto de sujeto y partiendo de estas y otras conclusiones, logramos llegar a un concepto propio.

De lo anterior se formularon tres dimensiones principales de los sujetos de la historia: el sujeto constructor cuyo objetivo es el de construir la historia, es decir, preservar la importancia y relevancia que tuvieron los hechos, sucesos, acontecimientos y procesos dentro de su ciudad, país, etc. por medio del armado de la historia, leyenda o anécdota. La segunda dimensión se refiere al sujeto receptor, que es a quien se le transmite el relato y quien es construido por éste. Por último, el sujeto personaje que es de quien se habla. Es de quien el sujeto constructor comparte la historia al sujeto receptor. Cabe mencionar que estas tres dimensiones son para análisis, exclusivamente, y que todas se concentran en uno, es decir, todos somos sujetos constructores, receptores y personajes.

En el capítulo tres se aborda la biografía de Lev Vygotsky y cómo ésta influye en la conformación del paradigma sociocultural, además se resaltó la vigencia del planteamiento y se describió el mismo, señalando los conceptos más importantes para la tesis, como son la Zona de Desarrollo Próximo, las Funciones Psíquicas Superiores, la mediación

instrumental y las brechas y contradicciones del planteamiento. Además, se desglosa de qué manera el paradigma contribuye al desarrollo del recurso didáctico, que se ve concretado en el capítulo siguiente.

Finalmente, el capítulo cuatro aborda el recurso didáctico y su diseño, desarrollo, implementación y evaluación, es decir, se trata de cómo es que se construyó dicho recurso, la sistematización, donde se recoge el proceso vivido, así como también la evaluación pertinente para observar los resultados del recurso.

Como ya se ha señalado, el recurso didáctico se enfocó y desarrolló para la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila, en la comunidad de Saldarriaga, Qro. Además, se hizo un estudio de la comunidad, de la escuela y del estudiantado que cursó el segundo grado de secundaria durante el 2014, esto gracias a las clases impartidas por el Dr. Nicanor Rebolledo en la Línea Terminal en Enseñanza de la historia a compañeros de sexto semestre, tomadas por la autora como adicionales a las asignaturas programadas.

Los diversos instrumentos y herramientas utilizados se describen a lo largo del capítulo, así como la presentación de estudios desarrollados en la comunidad y más específicamente en el estudiantado, esto mediante el uso de herramientas y técnicas antropológicas. Una vez reunida toda la información, se procedió a hacer un análisis de los datos arrojados para poder proponer una implementación óptima del recurso.

El recurso didáctico, para su implementación y organización, se dividió en cuatro etapas<sup>1</sup>, descritas brevemente a continuación. La primera de ellas es la conceptualización, que se refiere a presentarle al estudiantado el concepto de sujetos de la historia. Posteriormente y en la segunda etapa, que fue la implementación de herramientas, se procedió a trabajar con el cuerpo estudiantil, reforzando el concepto antes proporcionado mediante actividades y herramientas diseñadas específicamente para el recurso, como es un juego de memoria en computadora, lo que permitiera que ellos construyeran el concepto.

Finalmente, la socialización y cierre referidos fueron etapas que tuvieron como premisa primordial el que los y las estudiantes pudieran compartir el conocimiento

---

<sup>1</sup> La descripción detallada de las etapas se observa en el apartado "Diseño del recurso"

adquirido con los miembros de su comunidad y, de esa forma, proceder a la evaluación del recurso. En una última sesión se buscó comparar el conocimiento del estudiantado en ese momento y antes de la aplicación del recurso, para mostrar el desarrollo y el avance adquirido tras la implementación del mismo.

# Capítulo I ¿Por qué y para qué enseñar historia?

## i. Enseñar historia en el contexto actual

Ningún sujeto social puede imponer su futuro si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado su misma existencia

Zemelman (1987, p.33)

Este capítulo aborda la enseñanza de la historia, no sólo desde la disciplina de la historia, sino también desde la interdisciplinariedad que exige la realidad; se resalta el trabajar de manera conjunta con otras disciplinas para responder a las demandas del mundo actual.

Partimos del hecho de reconocer la necesidad de difundir el conocimiento. En repetidas ocasiones los académicos sólo realizan trabajos que un muy reducido grupo de personas consulta o lee. Esto conlleva a que la información se concentre en grupos cerrados, típicamente de especialistas, mientras que las personas a las que se deberían estar instruyendo, poco o nada saben sobre los temas.

Uno de los recursos para la difusión del conocimiento es la educación, por medio de ella las ciencias sociales hacen difusión de su labor; no obstante existen otros métodos y ámbitos, como son los museos, las rutas turísticas, las exposiciones de arte, etc. El más conocido es el sistema educativo en las aulas, y en el caso de la historia, los ámbitos donde se transmite son diversos, por mencionar un ejemplo, a través de las anécdotas que son contadas en las comunidades por los ancianos se transmite la historia de ese pueblo. Otro ejemplo es la difusión a través del patrimonio cultural e histórico que se realiza en muchas partes por medio de la visita a museos y monumentos históricos.

En la enseñanza dentro de las aulas de clase se tiene un grado más alto de conciencia con respecto a la difusión de la historia. Para dar importancia a su valor, se requiere desarrollar herramientas que permitan el aprendizaje significativo del estudiantado.

Uno de los retos en la enseñanza de la historia consiste en mostrarle a las y los estudiantes que son sujetos de la historia y que no lo son solamente los “grandes” personajes de sus libros de texto y, a la vez, hacerlos conscientes de su medio y de su injerencia en éste.

Resulta esencial que el estudiantado se identifique como actor de los procesos históricos y los diferentes tipos de sujeto que existen en la historia; de ahí que el presente trabajo busque contribuir a la enseñanza mediante la elaboración de un recurso didáctico que concientice al estudiantado de que existen diferentes sujetos históricos y que se puedan concebirse como sujetos de la historia.

Desde el análisis de contexto (encuestas, observación participativa, guías de preguntas, entrevistas, etc.) se pretendió tener un mejor entendimiento del nivel de comprensión del estudiantado sobre los sujetos de la historia y, con base en eso, desarrollamos un recurso didáctico utilizando diversas imágenes de la historia universal, lo cual permitió mostrar la diversidad de personajes y/o sujetos al alumnado.

Primeramente cabe señalar la importancia de la enseñanza de la historia y el porqué de la interdisciplinariedad para enfocar los sujetos. Iniciaremos con el contexto y, posteriormente se explicarán los sujetos y se desarrollará el paradigma sociocultural, tomando en cuenta la reproducción social consciente.

La crisis suscitada a raíz de los cambios vertiginosos que ha sufrido el mundo a causa de las guerras y los desastres ocurridos entre finales del siglo XIX y el siglo XX (“carácter histórico”, 2002) originó un desencanto hacia los distintos ámbitos de la vida social. Ante este desencanto y pese a los problemas que conlleva el interpretar la realidad, debido al constante cambio, existe “la necesidad de recuperar y desplegar un pensamiento osado, inédito y comprometido que ‘sueñe’ con el mejor de los mundos posibles para nuestros pueblos y perfile las grandes vías de acceso a él” (De Alba, 1997, p.33), es decir, existe la concepción de utopía.

La posmodernidad “habita” en todos los países, no sólo en los países desarrollados o en vías de desarrollo, ya que afecta directamente la cultura en uno de sus puntos más sensibles: el conocimiento. Aunque pueda parecer desligada la relación entre posmodernismo y educación, no lo es, ya que al ser la enseñanza un medio para transmitir la cultura y, ésta, al ser afectada por la corriente posmoderna, modifica “formas específicas de pensar y de reproducir conocimientos” (De Alba, 1997, p.32).

Es claro entonces que se deben tener en cuenta las consecuencias de la problemática de la indiferencia (posmodernismo) y la esperanza (utopía) pues en ella se conjugan los múltiples retos a los que se enfrenta el mundo, no sólo el currículum universitario, en el que se basa De Alba (1997), sino el currículum en general, pues hoy, en pleno siglo XXI, la globalización nos exige tanto o más que ayer, y no sólo a los universitarios, sino ya desde edades más tempranas.

De Alba (1997) desglosa la problemática de la globalización en tres aspectos generales para el análisis del currículum universal: los retos, los rasgos y los contornos que explicaremos a continuación. En cuanto a los retos, la autora se refiere a esta síntesis entre la problemática posmoderna y utópica que clarifican las características y condiciones más sensibles del mundo como es la pobreza, la crisis ambiental, el contacto cultural, los avances en ciencia y tecnología, los medios de comunicación e informática, las minorías y mayorías y la democracia.

Por otro lado, los rasgos son aquellos que nos permiten “advertir la posible conformación de tendencias y nuevas formas de relación y desarrollo” (De alba, 1997, p.37). Se destaca la interdependencia, el desarrollo sustentable, las nuevas rutinas y el nuevo orden mundial; los derechos humanos y la necesidad de incorporar los avances tecnológicos con miras hacia el futuro.

En cuanto a los contornos, De Alba (1997) nos recalca el observar los retos y los rasgos en el contexto de nuestro país, esto con el fin de tener la capacidad de crear contornos propositivos al mismo tiempo que pertinentes y viables a nuestra situación. Utiliza dos conceptos para observar los contornos, uno de ellos es el enfoque paradigmático que “es la estructura categorial y pragmática fundante, que sustenta, apoya y organiza una

forma de pensar y actuar, en los planos epistemológico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político, económico, etc.” (De Alba, 1997, p. 40).

El segundo contorno se enuncia como los Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC) de los cuales se ve auxiliado el enfoque para pensar el currículum. Los CCEC son “un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y habitus) que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación, que se pretende obtenga el alumnado” (De Alba, 1997, p. 40).

## **ii. Debates interdisciplinarios: Historia, Pedagogía, Psicología y Filosofía**

Debido a la globalización los problemas económicos, políticos, sociales y ambientales de carácter mundial repercuten de manera directa en los ámbitos locales o regionales. Dicha globalización obliga a ver los diferentes problemas de la sociedad, no sólo desde una disciplina, ya que esto sería una visión limitada en contraste con todas las necesidades que nos plantea la dinámica mundial, sino desde varios enfoques de un mismo problema.

Para la enseñanza de las ciencias sociales no se puede prescindir de la pedagogía, de la psicología ni de la materia en sí, ya sea Historia, geografía, filosofía, etc. Por tal motivo se requieren entrelazar las distintas disciplinas para dar perspectivas más certeras y completas sobre un determinado problema educativo. Por ejemplo, al pensar en la enseñanza de la época de la Revolución, necesitamos bases teóricas de la Historia que sustenten nuestra postura, además de teorías psicopedagógicas que nos ayuden a comprender al estudiantado para poder apoyarle a que tengan un aprendizaje significativo.

Además de lo anterior, los programas educativos están permeados por juegos de poder, algo que ocasiona, muchas veces, que se centre en los contenidos y pocas veces se debata acerca de los métodos, la incorporación de los avances en didáctica de la disciplina (ya sea la Historia, la Geografía o la Educación Cívica) y sobre todo en los problemas reales de la enseñanza (Pagés, 2007), como son, por ejemplo, el uso de materiales didácticos o los problemas para construir cierto tipo de conocimiento. Para el caso de la

enseñanza de la Historia, ésta se podría considerar una de las disciplinas escolares que más a menudo es objeto de polémicas y debates debido a su naturaleza como conocimiento social y a las presiones de la escuela (o sociedad).

El programa de Historia suele plantearse en función de decisiones políticas, siendo propuestas institucionales que distan mucho de la práctica real. González y Pagés (2005) ejemplifican esto utilizando al patrimonio cultural. Estos autores señalan que para las políticas actuales en Cataluña no se aprovecha la elaboración de recursos didácticos como se podría, es decir, no piensan en el contexto de los jóvenes catalanes para explotarlo, en su sentido de nacionalismo y la gran cantidad de monumentos a su disposición. Los autores nos dicen cómo se han dejado de lado aportaciones tanto antropológicas como históricas para la definición de patrimonio, lo que genera un problema para la construcción del conocimiento en los jóvenes catalanes. Lo anterior, según los autores, podría mejorar si se plantearan nuevos contenidos con base en lo que ellos denominan la “Escuela Nueva en Cataluña”, es decir, un plan pensado en el contexto del estudiantado y que responda a sus necesidades específicas.

Es interesante el planteamiento de los autores antes citados ya que señalan que existe un vacío en cuanto a la interrelación entre la didáctica de la disciplina, las necesidades de enseñanza del profesor y las necesidades de aprendizaje del alumnado. Se centran en algo que denominan “estudio de medio” e “Historia localizada”, planteando que la Historia está presente en el día a día de las personas, pero transformándolo de tal manera que sea punto de partida en la construcción del pensamiento social e histórico, es decir, “se considera que el contacto con el medio y el entorno tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado” (González y Pagés, 2005, p. 6).

Por su parte Pagés (2007) en su artículo *¿Qué debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?* plantea la problemática de las mediaciones políticas en los contenidos que muchas veces no permiten al alumnado aprender y ubicarse en su entorno. Estas prácticas sólo crean la falsa idea de que las recetas o fórmulas mágicas serán la solución, “No existen”, pero está claro que una solución muy probable es interrelación entre

administrativos, profesores y alumnado, donde no solamente depende el proceso de uno o de otro.

Santisteban (2011), por su parte, habla de diversas polémicas que se generan sobre la naturaleza de una ciencia como es la Historia, las tradiciones y tendencias, cambios sociales y la enseñanza del siglo XX en un contexto como es la globalización. También, la dificultad que supone tomar en cuenta las diferentes características del medio donde vive el estudiantado para poder guiarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, en cuanto a los problemas de la Historia como ciencia, está el hacer consciente al alumnado de que él o ella es varios sujetos a la vez: actor y espectador, y que con sus acciones contribuye a que una práctica perdure o se elimine.

De lo que menciona Santisteban (2011), retomamos que el considerar tanto la disciplina como al contexto, los enfoques pedagógicos y donde vive el alumnado permite pensar no sólo en los programas de estudio desde la perspectiva política, sino hacer un programa con una visión interdisciplinaria que responda a las necesidades de la población (como debería de ser) y no esperar a que una población determinada, con ciertos conceptos arraigados, se adapte a las circunstancias del currículum (como generalmente sucede).

En este caso una de las principales preocupaciones de Clío<sup>2</sup> se encuentra en cómo difundir su conocimiento, es decir, los hechos pasados que influyen en el presente del ser humano como sociedad. Sería demasiado obtuso señalar que las técnicas, los métodos, las formas de difusión de lo histórico se limitan al ámbito de la enseñanza de la Historia o que pueden caracterizarse de esa manera. La enseñanza de la Historia sólo ayuda en una parte a Clío en la difusión, pero es mucho más compleja que eso.

No obstante la definición del concepto, el método o la vía, está claro que es necesaria dicha difusión del conocimiento histórico pues:

la función del historiador no se limita, no puede limitarse a la búsqueda del dato, la captación de los fenómenos, la interpretación de los hechos [...] uno de los propósitos que dan sustento a toda investigación científica es el de su

---

<sup>2</sup> Al usar a Clío me refiero a la musa de la historia, como personificación de la misma, es decir tomo el nombre para darle "vida" al quehacer histórico.

entrega a la sociedad para su aprovechamiento, es éste su punto de partida, una de sus bases y, por lo tanto, fundamento de su desarrollo. (Sánchez, 2006, p. 36).

Aunado a lo anterior, la construcción conjunta de los conocimientos y saberes se ve entorpecida ya que es difícil enseñar los distintos problemas teórico-filosóficos al estudiantado. La causalidad, la temporalidad, los sujetos de la Historia, entre otros, son los principales problemas a los que se enfrentan los profesores ¿Cómo enseñar qué es el tiempo? ¿A qué se refiere con que la Historia es multicausal? ¿Cómo mostrarles al estudiantado los diferentes sujetos históricos y plantearles que también ellos son sujetos?

# Capítulo II Sujetos de la Historia

En este capítulo se aborda a los sujetos, desde varias disciplinas, para lograr esclarecer las diferentes definiciones que existen y así elaborar conclusiones válidas y útiles para el presente trabajo. Para ello tomaremos como base los debates interdisciplinarios sobre la concepción de “sujeto”, y así se llegará a los debates de la disciplina de la Historia donde se analizarán diferentes tipos de sujeto categorizados y su pertinencia en el ámbito de la enseñanza.

## i. Conceptualización desde el marco interdisciplinar

El análisis del sujeto en las ciencias sociales ha tenido una larga evolución desde el siglo XIX con el humanismo, pasando por el modernismo, hasta la actualidad. Al respecto Lutz (2007) afirma cómo esta búsqueda de la explicación del sujeto, durante el siglo XIX, se asemeja a la búsqueda de la piedra filosofal, es decir a la búsqueda de leyes universales, totales y definitivas que rigen a la sociedad. El autor comienza con la descripción de las hermenéuticas nomotéticas que son en las que se le otorga autonomía al sujeto liberándose de su condición de súbdito en el siglo XVIII:

El ser humano se adueñó de su destino y la razón se adueñó de la idea de Dios. A partir del momento en que el sujeto dejó de ser el súbdito del rey y el siervo de Dios, se vio en la posibilidad de dar a su capacidad de raciocinio -el cógito de Descartes- un alcance heurístico nuevo y liberador. (Lutz, 2007, p. 156).

Esto posibilitó una nueva forma de catecismo, el catecismo cívico, dándose así el reconocimiento a una “responsabilidad individual de una nueva personalidad jurídica. Unificación por una parte y separación por la otra” (Lutz, 2007, p. 156).

Este proceso, nos dice Lutz (2007), es una de las características más destacadas de la modernidad, proceso que se dio gracias al establecimiento de administraciones centralizadas, convirtiéndose el sujeto en un ciudadano objetivado por las instituciones gubernamentales:

“En otras palabras, a la desaparición de la parte del súbdito en el sujeto, se sustituyó la aparición del sujeto administrado: conscripto, preso o tributario. Asimismo, con el advenimiento de la democracia a finales del siglo XVIII, el sujeto se pudo transformar paulatinamente en sujeto político” (p. 157).

Lutz (2007) señala tres grandes corrientes que ejercieron influencia sobre la concepción del ser humano a lo largo del siglo XIX. La primera de ellas es el positivismo encabezado por Comte para quien “es inútil definir el hecho social porque todos los fenómenos humanos son sociológicos: el hombre es una abstracción y la única realidad, objeto de la ciencia, es la humanidad” (Comte, 1912, citado por Lutz, 2007, p. 157). Se sitúa de esta manera a la humanidad como el objeto de estudio y se puede notar que el ejercicio de las funciones sociales siempre se encuentra presente en el individuo.

Otra de las corrientes que ejercieron influencia en la cuestión del sujeto fue la teoría del evolucionismo, donde Darwin mostraba al ser humano como un animal en evolución (Lutz, 2007). Spencer y Lewis en Inglaterra y Estados Unidos, respectivamente, buscaron descubrir la ley de la evolución social. Spencer planteaba que “el acrecentamiento de la heterogeneidad así producido sigue todavía verificándose y tiene que continuar, y que, por lo tanto, el progreso no es un accidente ni una cosa que esté bajo el poder del ser humano, sino una beneficiosa necesidad” (Spencer, 1972 citado por Lutz, 2007, p. 157). Es decir, enunciaba una combinación de la ley del proceso orgánico con la ley de evolución del ser humano social y de las sociedades humanas, donde se establecen jerarquías y diferencias entre los individuos a través del desarrollo de las fuerzas naturales del progreso.

Por otra parte, el científico Lewis Morgan, mediante su investigación sobre los sistemas de parentesco y la etnografía iraquí, mostró “que las formas primitivas de comunismo de los pueblos sin escritura fueron evolucionando y complejizándose de

manera gradual hasta llegar a la época victoriana” (Poirier, 1984, retomado por Lutz, 2007, p. 157). Este planteamiento de Lewis sirvió como argumento para la tercera corriente de pensamiento que influyó durante más tiempo las ciencias sociales durante el siglo XIX y parte del XX: el marxismo.

El marxismo comparte con las teorías anteriores (positivismo y evolucionismo) la búsqueda de leyes generales para explicar al sujeto en sociedad. Esta teoría divide al sujeto desdoblándolo y oponiéndolo en sí (proletariado y burguesía) en su vertiente colectiva. Como dice Marx (1984, citado por Lutz, 2007):

en la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia. (p. 158).

Estas relaciones de producción condicionan a los demás agentes (la familia, la clase, etc.), influenciando así el papel de los sujetos en la sociedad. Engels y Marx se esforzarán en mostrar que existe una Ley de la Historia (Lutz, 2007).

Por lo antes señalado, se puede deducir que las tres grandes corrientes antes descritas, siguieron “leyes generales elaboradas desde las Ciencias Sociales [que] proponían interpretaciones argumentadas de la sociedad industrial a partir de una transformación histórica de la relación del hombre con su entorno” (Lutz, 2007, p. 158),

dejando de lado los mandamientos de Dios que condenan al individuo a cumplir su destino social en este marco.

Mientras el sistema capitalista se extendía y la razón seguía imponiéndose contra la creencia religiosa, Emile Durkheim, con la influencia del positivismo, afirmaba:

El individuo no es destinado por sus orígenes a una carrera especial; su constitución congénita no lo predestina necesariamente a un rol único volviéndolo incapaz de cualquier otro, pero recibe de la herencia [hérédité] sólo predisposiciones muy generales, y por ende muy flexibles, y que pueden tomar diferentes formas (Durkheim 1994, citado por Lutz, 2007, p. 158).

Es decir, no plantea la existencia de un determinismo rígido de los individuos.

Con Freud (2000), “el individuo pasó de una psicología colectiva a una psicología individual” (citado por Lutz, 2007, p. 159) donde la estructura de la psique del sujeto moderno se desplegaba en una estructura cuyas manifestaciones eran posibles identificar. Por ejemplo, las representaciones de la realidad abordadas desde la realidad psíquica, es decir, desde el subconsciente y no desde la realidad material (Freud, 1996, retomado por Lutz, 2007).

De manera paralela al ámbito de la psicología, en el campo de la lingüística se desarrolló la tercera corriente que nutre las teorías de corte estructural a finales del siglo XIX y principios del XX, en las ciencias sociales. Con Saussure se plantea que “la lengua era un material fonético cuyo carácter institucional era constituido por realidades sociales compartidas en un momento dado por una comunidad de hablantes dada” (Grawitz, 1996, retomado por Lutz, 2007, p. 159), es decir, por un sistema de signos condicionado por el contexto específico.

De esta manera se pueden observar tres formas de determinismo que se relacionaban en su crítica a la objetividad del sujeto: “económico y sexual (en el marco de la historia) y lingüístico (en el marco de la sincronía)” (Lutz, 2007, p. 159), es decir el marxismo, el psicoanálisis y la lingüística. Con influencia de estas tres teorías se comenzaron a

desarrollar los trabajos en torno al sujeto, “sus exponentes conciben al sujeto como víctima de la razón instrumental en tres esferas: 1) laboral/económica como sujeto objetivado, 2) esfera pública como ciudadano administrado, y 3) esfera psíquica como sujeto enfermo” (Lutz, 2007, p. 160).

Por otra parte, el funcionalismo británico abordó de manera positiva la problemática del sujeto y de la estructura “al considerar que las instituciones sociales y culturales eran instrumentos cuya existencia se debía al hecho de que permitían responder a las necesidades individuales” (Lutz, 2007, p. 160). En consecuencia, las investigaciones plantearon de qué manera, las diferentes instituciones de estos pueblos estaban conectadas entre sí.

Radcliffe-Brown (1974, citado por Lutz, 2007, p. 160) señala que “estrechamente conectada con esta concepción de estructura social está la concepción de ‘personalidad social’ como la posición ocupada por un ser humano en una estructura social, el complejo formado por todas sus relaciones sociales con otros”. Es decir, no se puede estudiar al sujeto al margen de las estructuras que lo rodean, las cuales logran una socialización de los individuos. El ser humano es un ser socialmente institucionalizado, por lo tanto “el sujeto desprovisto de formación en Ciencias Sociales es rehén de su ignorancia y preso de su inmanencia” (Lutz, 2007, p. 160).

El estructuralismo retomó los elementos planteados por Sigmund Freud para las Ciencias Sociales, siendo Levi Strauss uno de sus máximos exponentes. Al respecto Lutz (2007, p. 160) señala que:

el sujeto levistraussiano no es un ser metafísico que busca apropiarse de su destino, sino un individuo práctico que cumple su destino social mediante el uso del lenguaje [...] La aportación decisiva del estructuralismo es efectivamente la de haber convertido al significado en un objeto secundario, opacado por el valor heurístico atribuido a las cadenas de significantes. Al desdoblamiento del signo –en significado y significante- operado por

primera vez con Saussure, siguió la sobrevaloración de las palabras como fonemas.

Para Lacan (2005) lo que podía demostrar la primacía de la psique del sujeto, eran la metáfora y la metonimia, es decir que el inconsciente del sujeto poseía un léxico particular con una gramática universal. Para Lacan existen tres ámbitos que participan en la estructura consciente del individuo, éstos son lo real, lo simbólico y lo imaginario:

Estos tres niveles de estructuración del sujeto permiten dar a la personalidad cierta unidad cohesiva gracias al hecho de que las palabras se desplazan tanto en el ámbito de la inducción (lo real, el peso de los significantes ajenos sobre la producción de su propio significante) como en el ámbito de la representación (lo imaginario que conjunta a las fantasías, deseos, ideales e ideas). (Lutz, 2007, p. 161).

Esta idea ha sido criticada al pensarse el sujeto incapaz de alcanzar solo la conciencia de las estructuras a las que pertenece. Bourdieu (1961) a través de un estudio en Argelia “demostró [...] que los individuos no podían ser considerados como sencillos elementos intercambiables de una estructura culturalmente establecida. En otras palabras, la individualidad no es directamente el producto de las diferencias socioculturales entre significantes tal como lo afirmaba Lévi-Strauss” (Lutz, 2007, p. 161). Para la cuestión de los sujetos, Bordieu (1961) señala que éstos son agentes actuantes y conscientes de su entorno y sus estructuras.

## **ii. Construcción de los sujetos en la Historia**

Se ha discutido abundantemente sobre qué son los sujetos en la Historia ya que son eje central no sólo de su enseñanza y difusión, sino que también de su investigación. Los sujetos no son solamente el individuo, son las masas, las corporaciones, las instituciones y demás entes que participan en el hecho histórico (Sánchez, 2006).

Se llega a pensar que las acciones de los seres humanos constituyen el punto de partida para la explicación de los hechos históricos, no obstante, como muestra Pereyra, se busca indagar de manera consciente sobre la problemática y generalizar este supuesto ya que “las acciones humanas y sus elementos constitutivos, lejos de ser la *ultima ratio* de la Historia, son parte de lo que debe ser explicado” (Pereyra, 1984, p. 9).

Pereyra (1984) cuestiona la frase “los hombres hacen la historia”, ¿en verdad son los seres humanos quienes la hacen? Es más que evidente que los seres humanos hacen la Historia, sin embargo, se requiere ahondar más detenidamente en dicha frase debido a la ambigüedad de los términos empleados:

cuando se trata de ir un poco más allá de la explicación, cuando se plantea la pregunta ‘¿cómo *hace* el hombre para *hacer* la historia?’ entonces percibimos que había un delicado problema allí donde todo parecía simple, una cierta oscuridad allí donde todo parecía claro. ¿Qué está oscuro? La pequeña palabra *hacer*. En efecto, ¿qué puede querer decir esta pequeña palabra: *hacer*, cuando se trata de historia?... la ‘materia prima’ de la historia es *ya historia...* ¡el hombre *ya ha hecho* la historia con la cual *hace* la historia! Entonces, en la historia, el hombre produce todo: no sólo el resultado, el producto de su ‘trabajo’ (la historia), sino ante todo la materia prima que él transforma (la historia) en historia. (Pereyra, 1984, pp.23-24).

Es pues que si los seres humanos hacen la Historia, es en ellos donde se deben encontrar las explicaciones a los procesos, dejando así la Historia confinada a la naturaleza humana o a la voluntad de los individuos (Pereyra, 1984, p. 11). Más que nada hay que tomar en cuenta el sentido de la frase, es decir pensar que fue hecha para negar la injerencia de una presencia metafísica en los hechos sociales, tomando validez en oposición a los planteamientos providencialistas.

La frase de que el ser humano hace la Historia ha sido defendida contra la interpretación de la Historia como proceso regido por las ideas de los seres humanos. De esta manera Séve (1975, citado por Pereyra, 1979) argumenta:

la idea [...] se opone, no a la tesis materialista esencial según la cual los hombres mismos son *productos* de la historia –tesis todavía no formada realmente en 1884–, sino a la tesis idealista según la cual la historia se explicaría sin el hombre real, en cuanto movimiento autónomo de la conciencia, de las ideas, prescindiendo de su ‘base’, vale decir en este caso de ‘la sociedad burguesa’: reducida de esta manera a una abstracción, ‘la historia no hace nada’. Son los hombres reales quienes hacen la historia. (pp. 111-112).

Pese a estos argumentos, la frase, lejos de oponerse a la tesis idealista, contribuye a reforzarla ya que en parte surge desde otra variante del idealismo especulativo. No obstante, como señala Pereyra (1984):

el sustrato profundo de la tesis idealista no consiste [...] en explicar la historia ‘sin el hombre real’. Radica, más bien, en una interpretación de proceso en la que las ideas de los hombres y los cambios ocurridos en ellas desempeñan el papel fundamental. (p. 12).

Es decir, una vez refutadas las concepciones providencialistas, su único refugio es el humanismo que privilegia las acciones individuales pensando que ahí se encontrara la clave de la interpretación histórica y no parte de lo que debe ser explicado. Lo anterior es uno de los obstáculos epistemológicos del devenir histórico, ya que en esta concepción se le da un peso excesivo a las decisiones subjetivas, las cuales no arrojan luz a preguntas como ¿Por qué los seres humanos hacen la Historia? (Pereyra, 1984).

Al respecto Marx (1981, citado por Pereyra, 1979, p. 9) señala que “los hombres hacen su propia Historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”. Lo anterior puede generar problemas de interpretación, no obstante cabe señalar que no se está argumentando que las circunstancias sean, en última instancia, las que hacen la Historia al margen de la intervención activa de los seres humanos.

Como menciona Pereyra (1984), se tiende a una explicación simplista de los postulados marxistas ya que concebido sólo desde una cara u otra (¿el sujeto hace la Historia o la Historia hace al sujeto?) se tiene una observación sesgada del hecho. De tal manera que “el hombre, enteramente determinado por las circunstancias anteriores, es decir, en último término, por las condiciones económicas, resulta un producto pasivo, una suma de reflejos condicionados” (Sartre, 1984, citado por Pereyra, 1963, p. 82).

Sartre (1963, citado por Pereyra, 1984) refuta lo que él denomina “marxismo idealista” desde la postura de que los seres humanos no están determinados enteramente por las circunstancias dadas, pero equivocándose en la interpretación acerca de lo económico. Al respecto Pereyra señala el equívoco de Sartre pues “ninguna explicación del proceso histórico es posible, en efecto, a partir del esquema falso según el cual el comportamiento de los agentes sociales está enteramente determinado por las circunstancias económicas” (Pereyra, 1984, pp. 15-16).

Se puede caer en el error de irse a uno u otro extremo, oponiendo “participación consciente” a “circunstancias determinantes”, actividad voluntaria e intencional” a “medio condicionante”, esto debido a que no se admite “la unión inseparable entre ‘los caracteres de la determinación externa’ y los elementos internos de la praxis” (Pereyra, 1984, p. 16). En otras palabras, ello sería negar lo obvio: el plantear que los sujetos son condicionados por el contexto y que, a su vez, lo modifican.

Pereyra (1984) señala que existe un vicio por establecer una dicotomía entre “condiciones determinantes” y “actividad humana” proveniente del pensamiento dualista, cuestionándose así si el movimiento histórico depende de las condiciones sociales o de la

acción de los seres humanos. Al respecto el autor dice que es una trivialidad ya que es evidente:

que los hombres son los únicos entes activos que obran conscientemente persiguiendo sus propios fines [...] sólo las condiciones pueden dar dirección y realidad material a los cambios. ¿Qué puede significar, entonces ‘hacer la Historia’? El curso de ésta no lo determina a su libre arbitrio la actividad consciente orientada a un fin. (Pereyra, 1984, p. 17).

El dualismo provoca una amnesia en la ciencia histórica. Teniéndose al sujeto como resultado del medio social, se olvida la actividad humana. Por otro lado, cuando se define al medio social como pura construcción o creación del sujeto, se olvida que las circunstancias también hacen al ser humano. Para escapar de la nulificación de la reflexión acerca de las transformaciones sociales (causa del pensamiento dualista) se habla de los educadores, cuya actividad pedagógica es la que genera el cambio en la sociedad. Al respecto Vázquez (1975) argumenta que:

los hombres no sólo son producto de las circunstancias, sino que éstas también son productos suyos. Se reivindica así el condicionamiento del medio por el hombre, y con ello su papel activo en la relación con el medio. Las circunstancias condicionan, pero en cuanto que no existen las circunstancias en sí, al margen del hombre, ellas, a su vez se hallan condicionadas. (p. 131).

El sentido de la ciencia histórica reside en comprender la realidad como una totalidad (complejo dotado de unidad) donde todo está entrelazado entre sí, es decir, no se puede separar al sujeto de la sociedad pues ambos están en constante relación y son parte de un todo unificado. En otras palabras, la sociedad es un todo unificado.

Los agentes son los únicos dotados de conciencia, movidos por la reflexión, las filias y las fobias propias. En la creencia de que el individuo es el fundamento, ya no el sujeto, de la Historia, se parte de la observación de que lo único concreto es el individuo y las relaciones sociales o estructuras son abstracciones, pero en cambio reiterará que no se puede hablar de individuos fuera de las relaciones sociales (Pereyra, 1984).

Sartre (1963, citado por Pereyra, 1984) ve a los individuos ajenos a las relaciones sociales. Bajo sus supuestos es fácil pervertir la frase de “los hombres hacen la historia”. No obstante cabe mencionar que:

cuando Marx y Engels nos dicen que los hombres son los que hacen su propia historia, no podemos entenderlos como individuos en el sentido sartreano. No son las voluntades o proyectos individuales los que producen acontecimientos históricos. La dinámica del movimiento social rebasa la intencionalidad de los individuos (Pereyra, 1984, p. 27-28).

Es evidentemente impensable colocar al individuo fuera de las relaciones sociales ya que son un todo, pues no existe primero individuo y después conjunto de relaciones, ni relaciones individuales que generen posteriormente relaciones sociales. Esta concepción dualista secciona el todo que es la sociedad.

De esta manera el sujeto se vuelve agente de las relaciones sociales y, para volverse sujeto de la Historia, dice Pereyra (1984, p. 31), la cuestión estriba en “a) identificar los agentes (entes activos del proceso), y b) reconocer el “lugar” donde se ubican los principios determinantes del movimiento social”.

Es preciso señalar que no hay ningún problema en identificar a los seres humanos como sujetos de la Historia, no obstante no es en ellos donde se localiza la acción determinante del proceso histórico, pues los sujetos no actúan bajo el libre albedrío, sino condicionados por las relaciones sociales (Pereyra, 1984).

No solamente el término “hacer” debe considerarse bajo esta lógica, sino también el vocablo individuo. El ser del ser humano es producto de las relaciones sociales, y no se

puede separar al sujeto de éstas, pero es preciso destacar que “los individuos son definidos por las relaciones sociales en las que están inscritos; no son el punto de partida (fundamento) de la realidad social y, por consiguiente, la ciencia de la Historia no se funda en una teoría del hombre o de las acciones individuales” (Pereyra, 1984, p. 38).

El objetivismo señala que las sociedades no están compuestas de individuos en general pues cada sociedad posee sus propios individuos que son histórica y socialmente determinados por el contexto en que residen. De este mismo modo, una clase o grupo social tampoco es heterogéneo, cada una tiene sus propios individuos que la conforman, no obstante pensar:

a los individuos como entidades originarias, desaparece la posibilidad de explicar sus acciones (motivos, intenciones y propósitos): sólo queda el recurso de invocar su ‘libertad’ primigenia. El subjetivismo deja fuera de foco los fenómenos sociales y, no obstante su programa teórico tampoco logra esclarecer los actos individuales. (Pereyra, 1984, p. 36).

La crítica al subjetivismo pretende reiterar la indivisión del sujeto y las estructuras sociales. La sociedad no es una composición de individuos, no obstante “no se trata de negar, por supuesto, el dato obvio: la existencia humana sólo se realiza bajo la figura individual. La sociedad es un sistema de relaciones “en” el que se desenvuelve la existencia de los individuos” (Pereyra, 1984, p. 36). Dentro del subjetivismo se corre el riesgo de pensar el proceso histórico al margen de la unidad de relaciones sociales e individuo logrando así la automatización del proceso en incontables actos individuales.

Es pertinente concluir entonces que los agentes en el proceso histórico no son generalmente individuos sino entidades sociales, por lo que:

hablar de motivos, intenciones y propósitos individuales sin buscar su conexión necesaria con todo lo anterior [las tradiciones, la cultura, el contexto, en suma las relaciones sociales] equivale a moverse en el vacío. El

lugar ocupado por los agentes históricos [...] está sobredeterminado por factores económicos, políticos, ideológicos, etc. Así pues los motivos, intenciones y propósitos de los agentes han de ser causalmente explicados a través de esa sobredeterminación. (Pereyra, 1984, p. 37).

### **iii. Construcción de los sujetos en la enseñanza de la Historia**

La escuela es un medio por excelencia de reproducción social “es decir, como espacios en los que los enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten, y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes” (Hernández, 2006, p. 230). En este afán de reproducción la escuela pierde de vista sus objetivos de que los y las estudiantes construyan los conocimientos en pos de la homogeneización (Plá, 2005) pues sobrepone identidades nacionales sobre identidades regionales en su afán de propiciar la cohesión de la sociedad mexicana.

En las instituciones de enseñanza y aprendizaje existe un choque entre lo público y lo privado, producto de la necesidad de capacitar a la población para las demandas de la nueva era. Como menciona Plá (2005), existe:

una contradicción que tiene directamente que ver con las formas de producción de significantes históricas dentro del ámbito escolar: el papel relevante que desempeña el individuo y su libertad en las sociedades occidentales modernas se ha visto [...] reducido a una masa anónima llamada alumnos. (2005, p. 107).

Nos preguntamos ¿cómo se les puede pedir al estudiantado que sean individuos conscientes y críticos si desde un inicio la escuela los va condicionando a ser una masa anónima llamada "alumnos"? Más aún ¿cómo se espera que ya ese individuo logre trabajar en equipo para el bien social si únicamente se le enseña a trabajar aislado dentro de una

masa? Sucede en muchas ocasiones que el estudiantado sólo sabe trabajar individualmente y no tiene esta conciencia de pertenecer e influir en su sociedad.

Se pierde la identidad del sujeto frente a la sociedad, dentro de la escuela, lo cual en muchos sentidos impide que el alumnado tome esta conciencia social de individuo inserto en la sociedad, no masa perse o individuo aislado. El sujeto es parte de un todo, es decir, está inserto en una sociedad y, en esta medida, se deben considerar los vínculos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en esta cuestión que el paradigma vigotskyano pone foco de atención en esa relación como camino para el desarrollo del individuo en sociedad.

El saberse sujetos de la Historia es parte de la adquisición de la conciencia histórica, esquema de pensamiento para analizar críticamente la realidad social. Al saberse sujetos de la Historia, y tomando en cuenta la postura sociocultural, el individuo conoce y razona su integración en la sociedad de la que es parte.

Es necesario pensar cómo se construyen los sujetos. Al respecto conviene retomar a Pereyra (1984) con su discusión en torno a si los sujetos construyen la Historia o la Historia construye a los sujetos, pero esta discusión es casi como pensar qué fue primero, el huevo o la gallina, porque no son agentes aislados y uno de los problemas que recalca Pereyra es pensarlos como dos entes en relación cuando en realidad están entrelazados e indisolubles.

Pereyra (1984) maneja dos tipos de sujetos: el sujeto que construye o que hace el hecho histórico, en quien recaen las acciones sobre la pregunta central de su primer capítulo (los sujetos hacen la Historia o la Historia hace a los sujetos) y el historiador o persona que construye el relato, no obstante, sólo lo deja implícito. El sujeto histórico a la vez que va construyendo su realidad también es influenciado por ésta, ya que no son agentes separados, son parte del todo en un proceso.

Por su parte, Plá (2005) plantea la objetivación y la subjetividad como parte de la construcción del individuo como sujeto de la Historia en la medida que éste se asume como “responsable de una interpretación sobre un acontecimiento del pasado en un contexto cultural específico” (p.108). Esto genera un paso más cerca de lograr la conciencia histórica. Veintiún años después del análisis que realizó Pereyra (1984), se deja de lado este

análisis sobre qué influye en qué, y Plá (2005) se enfoca en la aplicación de la enseñanza de la Historia a través de la escritura, es ahí donde desglosa sus tres categorías de sujetos dentro de la construcción del discurso.

Para Plá (2005) los “sujetos enunciados” son personajes y cuasi personajes que ocupan dentro del discurso el lugar del sujeto. En esta medida existen dos tipos de sujetos enunciados, los personajes que son “individuos que son considerados dentro de las narraciones históricas como los responsables de una determinada acción o acontecimiento” (p.128). El segundo tipo de sujeto enunciado son los cuasipersonajes que:

son aquellos que tienen para los autores la mayor responsabilidad de los acontecimientos históricos narrados. Pero que no pueden identificarse como individuos, sino como una entidad de carácter más abstracto como son las instituciones. (pp. 127-128).

De esta manera los cuasipersonajes tienen una subdivisión que “hace referencia a un concepto (que representa un fenómeno social, una corriente artística, un pensamiento político un proceso histórico, etc.) como responsable teórico de la acción histórica: liberalismo revolución social, pueblo, son algunos ejemplos” (Plá, 2005, p. 128).

Para concluir, de Plá (2005) y Pereyra (1984) retomamos dos categorías para el análisis de los sujetos: los personajes, tomando en cuenta las dos categorías que utiliza Plá, y el sujeto que reconstruye la Historia y le da significado, ya sean el estudiantado, los ancianos o el historiador. Siguiendo a Plá existe otra categoría el “sujeto como receptor del relato”, es decir el alumnado de las instituciones educativas que en cierta medida son contruidos por el relato.

Por lo hasta aquí expuesto consideramos existen tres dimensiones desde las cuales se puede observar a los sujetos: a) el *sujeto constructor*, como aquel que construye el relato del pasado (que puede ser el historiador, los cronistas, las propias personas del grupo social); b) el *sujeto personaje* del que habla el relato construido (lo que implica ideológicamente hacer Historia de personajes o de cuasi-personajes (Plá, 2005), así como la

manera de nombrarlos); c) el *sujeto receptor*, al que va dirigido un determinado relato histórico, y del cual se espera que “aprenda”, se apropie del discurso.

Plá (2005) demuestra en su investigación la falta de comprensión de los sujetos que el estudiantado de preparatoria posee, y el escaso desarrollo de la conciencia histórica que tienen, por ello se busca el desarrollo conceptual y práctico de los medios para transmitir el conocimiento y la conciencia histórica. A través de la escritura, Plá logra identificar diferentes niveles de comprensión de los sujetos enunciados, siendo el primero, las relaciones del sujeto-fecha que es la relación del sujeto para dar cuenta de un tiempo en específico. Este personaje es responsable de una acción que da cuenta de la época de la que se habla en el discurso, esto es:

un principio básico de temporalidad y narración histórica, en el que el sujeto, aparentemente autónomo, se vincula de manera simple con una acción, lo que muestra una gran distancia entre la descripción histórica y la explicación de un acontecimiento del pasado (p. 131).

Es decir, este primer sujeto corresponde a la base del pensar históricamente en la medida que manipula la categoría de la ubicación temporal, indispensable para el pensamiento histórico.

El segundo aspecto de las relaciones entre los sujetos enunciados, es la relación dada entre los personajes y los cuasipersonajes. El pensar históricamente, como nos dice Plá (2005), tiene que ver con “la inclusión de factores estructurales (modos de producción, relaciones de poder, prácticas culturales, etc.)” (p. 132). Es decir, tiene que ver con las ideologías que rigen a los cuasipersonajes y la relación entre éstos, la cual es una estructura donde en repetidas ocasiones los personajes quedan bajo la influencia de los cuasipersonajes.

Estos cuasipersonajes con frecuencia sustituyen al personaje en el discurso. No obstante el estudiantado posee una dificultad en cuanto su uso y explicación, más que nada en los cuasipersonajes conceptuales. Plá (2005) señala, citando a Vygotsky (1995), que esto se debe al manejo de conceptos y pseudoconceptos, que son “la generalización formada en

la mente del niño, aunque fenotípicamente se asemeja al concepto del adulto, psicológicamente es muy diferente del concepto propiamente dicho” (p. 136), es decir que suele suceder que el estudiantado utilice un concepto sin saber exactamente su significado, lo que provoca el mal empleo de los mismos. Por otro lado, los pseudoconceptos son el paso previo al desarrollo y comprensión de los mismos.

El pensar la categoría de "sujeto", desde estas dimensiones, nos permite ir problematizando, es decir haciendo preguntas hacia quién, cómo y para qué se elabora un conocimiento histórico. Por ello requerimos tener en cuenta que cuando se habla de dimensiones no se habla de diferentes sujetos en concreto, sino de diferentes miradas del sujeto que se ubica ante un objeto de conocimiento (el pasado) y trata de formular un "decir" acerca de esta realidad, a través de ciertos medios y con ciertos fines, es decir, se trata de un término teórico.

# Capítulo III Procesos educativos y sujetos de la Historia

## i. Vygotsky y sus antecedentes

Para comprender cabalmente el paradigma sociocultural, que utilizamos en este trabajo, hay que comenzar analizando a su exponente a fin de esclarecer los factores que intervinieron en el pensamiento de Vygotsky, su creador, para la gesta del mismo.

Como nos dice Blanck (2000), Vygotsky no solamente fue un psicólogo evolutivo y educativo, sino que se desempeñó en distintas áreas de conocimiento, tanto académico como artístico. El origen de Lev Semoniovich Vygotsky data del 17 de noviembre de 1896<sup>3</sup> en un poblado de Orsha en Bielorusia, trasladándose posteriormente a la ciudad de Gomel.

La ciudad de Gomel pertenecía al Rayon, es decir, la zona exclusiva donde los judíos tenían permitida la residencia durante el imperio ruso. Pese a que la familia Vygotsky<sup>4</sup> no era una familia religiosa, respetaba las tradiciones, por lo que el joven Lev, al igual que sus otros hermanos, tuvieron su Bart Mitzvha<sup>5</sup> (Blanck, 2000).

En el imperio ruso vivir dentro o fuera del Rayon era peligroso para los judíos, y para salir se necesitaba un permiso especial concedido sólo para “algunos comerciantes, profesionales independientes y el estudiantado que habían ingresado en las universidades de la Rusia Imperial” (Blanck, 2000, p. 18). Dentro del Rayon los judíos vivían bajo la constante amenaza del *progromo*, que eran organizados por el gobierno zarista donde los cosacos atacaban durante tres días la población, “martillaban clavos en las cabezas de los

---

<sup>3</sup>De acuerdo al calendario gregoriano, siendo el 5 de noviembre de 1896 para el calendario juliano que se utilizaba en Rusia hasta antes de la revolución socialista (Blanck, 2000).

<sup>4</sup> Es preciso señalar que el autor del paradigma sociocultural cambió la “d” por la “t” en su apellido por lo que para hacer mención a la familia se respeta el original pero para hacer referencia al autor se utiliza el apellido de Vygotsky (Blanck, 2000).

<sup>5</sup> El Bar Mitzvá es una ceremonia religiosa que se celebra en honor de quienes han alcanzado la madurez personal y frente a su comunidad. A partir de este momento, los jóvenes pasan a ser considerados, según la halajá o ley judía, responsables de sus actos.

ancianos, arrancaban ojos, torturaban a los niños, violaban a las mujeres y robaban todo lo que podían” (Blanck, 2000, p. 18), hasta que las tropas imperiales llegaban a poner orden.

En estas condiciones de discriminación, Vygotsky creció en el Rayon, recibiendo educación privada por parte de tutores. Desde pequeño se le reconoció su talento y su ingenio. Cuando estuvo en edad, Vygotsky tomó exámenes para cursar el equivalente de bachillerato en una escuela privada para judíos, pues las demás sólo admitían una cuota del 10% de estudiantes judíos. Recibió la medalla de oro por haber obtenido el promedio más alto (Blanck, 2000).

A causa de la suerte, Vygotsky entró a la Universidad de Moscú, pues ésta sólo admitía a un 3% de estudiantes judíos mediante sorteo, permitiéndole así salir de Gomel. En la universidad estudió medicina, trasladándose posteriormente a la carrera de derecho, mientras cursaba a la par la de humanidades en la Universidad Popular, tomando ahí también sus únicos dos cursos de psicología, materia en la que mayormente fue autodidacta (Blanck, 2000).

En 1917 se graduó de ambas universidades. Ese mismo año estalló la Revolución socialista, eliminándose el Rayon y permitiéndole a la población judía trabajar en cualquier puesto, incluido el gobierno, situación que era contraria durante el imperio del zar Nicolás II. Esto le permitió a Vygotsky ampliar sus oportunidades de trabajo y sus expectativas para las investigaciones, según nos informa Blanck (2000).

Al salir de la universidad Vygotsky regresó a Gomel donde, según nos dice Blanck (2000), gracias al fomento académico que propició y a su intelecto, se convirtió en la cabeza intelectual del pueblo. Comenzó a trabajar de maestro en escuelas, haciendo críticas teatrales, organizando eventos culturales, entre muchas otras cosas. Continuó nutriéndose de conocimiento, absorbiendo la literatura rusa y, también leyendo la historia de la psicología, tanto rusa como europea y estadounidense. Estudió a Hegel, Marx, Engels y Lenin, haciéndose comunista no afiliado al partido. Continuó con sus actividades y realizó experimentos en el laboratorio de psicología junto con sus alumnos con una “concepción psicológica básicamente sociogenética” (Blanck, 2000, p. 20).

Después de la Guerra Civil, siguieron la inestabilidad política y la guerra. El hambre y el frío que azotaba a Rusia, trajeron a la familia Vigodsky<sup>6</sup> la tuberculosis. Dicha enfermedad cobró la vida de dos de sus hermanos y la salud de su madre. Vygotsky contrajo la enfermedad por contagio al cuidar a su madre y hermano, enfermedad que, 15 años más tarde, acabaría con su vida (Blanck, 2000).

Para cuando se presentó al II Congreso Psiconeurológico Panruso, según Blanck (2000), Vygotsky ya contaba con un vasto compendio de conocimientos psicológicos que se nutrían de diferentes corrientes y áreas de conocimiento, aunado a varios años de trabajo duro. Después de exponer sus ideas en el congreso, Vygotsky ingresó al Instituto Experimental de Psicología por invitación del profesor Konstantín Nikoláievich Kornílov, director de dicha institución.

Durante los años siguientes, Vygotsky tuvo una amplia gama de actividades académicas, preparándose con la ayuda de muchas personas (una cooperación grupal a la cual le tenía preferencia). Entre sus colaboradores destacan Aleksándr Románovich Luria y Alekséi Nikoláievich Leontiev, siendo el primero el colaborador más cercano de Vygotsky por muchos años (Blanck, 2000). De todas estas experiencias y conocimientos fue que se nutrió el paradigma cognitivo sociocultural, plasmándose poco a poco entre las publicaciones de su autor.

Con la instalación de Stalin en el poder, el paradigma sociocultural fue duramente criticado por los intelectuales de la Unión Soviética con argumentos carentes de sustentos sólidos, ya que “se le acusaba de no ser marxista y [...] de no citar al camarada Stalin en sus obras” (Blanck, 2000, p.25). Por ejemplo, con respecto de las investigaciones transculturales de Vygotsky, algunos psicólogos interpretaban los resultados como anti marxistas “y anti proletaria, que en la práctica lleva a la conclusión antisoviética de que la política de la URSS está conducida por gente y clases que piensan primitivamente, incapaces de alcanzar el pensamiento abstracto” (Razmislov, 1934, citado por Blanck, 2000, p.26). Este pensamiento reaccionario que se tenía en la República Socialista, derivó en interpretaciones que desencadenaron en el interés de combatir la teoría vigotskiana.

---

<sup>6</sup> Se coloca el apellido original de la familia, ya que sólo Lev Vigotsky, fue quien lo cambió

Con los ataques continuos a su teoría y las amenazas del gobierno, Vygotsky continuó con sus estudios y arduos trabajos, hasta que la enfermedad se lo permitió, falleciendo entre el 10 y 11 de junio de 1934. Dos años después de su muerte sus obras fueron prohibidas durante 20 años hasta 1956 cuando, con ayuda de Luria, fueron reeditadas (Blanck, 2000).

Con este breve esbozo de la biografía de Vygotsky damos paso al entendimiento de su paradigma y su concepción personal. Vygotsky, aunque de familia acomodada, creció en un ambiente de represión y bajo amenaza constante debido a sus orígenes religiosos (aunque de familia acomodada) pero, logró aprovechar la educación que se le brindó para acercarse a distintas áreas de conocimiento. Es esta pluralidad de intereses que llevó a Vygotsky a crear una teoría que unificara la psicología, es decir, hacer una psicología general (Blanck, 2000).

Vygotsky, consideraba que la psicología estaba regida por el globalismo y la dualidad (Castorina, 2000). Buscaba dilucidar los problemas epistemológicos de la misma, “en otras palabras, la aspiración de establecer principios explicativos de una psicología general era inseparable de una crítica de la calidad de producciones metodológicas y teóricas de las psicologías occidentales, en términos de su génesis histórica” (Castorina, 2000, p. 37), es decir, para poder comprender los problemas de la materia, era necesario analizar su desarrollo histórico.

Según investigaciones, Vygotsky identificó una crisis en la psicología para el primer cuarto de siglo, señalando que se encontraba en un estado de no pluralidad ni diversidad, sino:

un estado de escisión: las teorías se oponen unas a otras sobre la base de lo que consideran hechos incompatibles (reflejos *versus* complejos, por ejemplo). En realidad, afirma Vygotsky, los hechos lejos de ser entidades brutas y «pre-teóricas» están, por el contrario, esencialmente «cargados de teoría»; hechos sobre los que conviene reflexionar ya que las diferencias entre corrientes teóricas no son consecuencia de que se llegue a

interpretaciones distintas de los mismos hechos, sino más bien de que se consideren en principio *hechos diferentes*, situados a *niveles de funcionamiento diferentes*. (Bronckart y Schneuwly, 2008, p.11)

Se podría decir que existía un problema en cuanto al surgimiento de los conceptos y hechos esenciales de la psicología, lo que derivó en interpretaciones limitadas. Aunado a lo anterior, las corrientes recogían datos con los límites antes referidos, dándoles una explicación y enfocando esos resultados a otros niveles de funcionamientos específicos, es decir, se "evocan a extrapolaciones y generalizaciones sobre el objeto de la psicología, empeños que se diluyen a menudo en consideraciones pseudo-filosóficas" (Bronckart y Schneuwly, 2008. p. 12).

Según Castorina (2000), ante estos problemas, Vygotsky resaltó la necesidad de una unidad teórica, pero no una asimilación de las teorías, sino plantearse retomar y comprender elementos de otras teorías para aplicarlos o adaptarlos a un nuevo planteamiento. En ese sentido, "Vygotsky justificó la asimilación 'crítica' de algunos métodos o conceptos (Blanck, 1993) pertenecientes a programas con los que mantenía fuertes discrepancias en sus principios" (Castorina, 2000, p.41).

Además, logra identificar la tendencia imperante del dualismo psicológico, es decir separar la mente y el cuerpo para su análisis como dos objetos en relación (Bronckart y Schneuwly, 2008; Dubrovsky, 2000), creencia que combate arduamente ante su desarrollo dialéctico, donde no se podía dividir algo que era parte de un todo.

Como se mencionó, Vygotsky se acercó a las lecturas de Marx y Engels, lo cual lo convenció de adoptar ideas del planteamiento marxista, al igual que diversas corrientes de su época, no obstante él fue más allá que estas teorías, esforzándose en "pensar la reforma de la psicología inspirado en el modo en que se produce y organiza el conocimiento científico en *El Capital*" (Castorina, 2000), es decir, de la misma manera que Marx trabajó con categorías específicas para la elaboración de las leyes de la formación capitalista,

para Vygotsky los principios explicativos propios de la psicología general debían ser compatibles con la tesis de la dialéctica y el materialismo, pero no

proviene de una extrapolación o ‘aplicación’ de las tesis filosóficas. Por el contrario, debían ser capaces de atrapar los rasgos característicos y generales de un proceso psicológico (Castorina, 2000, p. 39).

Más aún, necesitaba pensar las categorías y los procesos psicológicos también en la lógica del proceso histórico y social.

Además de la influencia marxista, Vygotsky también se nutrió de “el monismo de Spinoza y la dialéctica de Hegel<sup>7</sup>” (Castorina, 2000, p. 42), lo que contribuyó al enfoque antidualista que adoptó en su teoría. Como mencionan Bronckart y Schneuwly (2008), para Vygotsky, el dualismo era la separación entre mente y cuerpo que llevaba a la psicología a reducir la materia a procesos elementales, se ocupaban de un aspecto específico reduciendo todo a "procesos elementales (reflejos, reforzamientos, etc.)" o teniendo por objeto el "estudio del espíritu, la conciencia o la cultura sin preocuparse por las condiciones para su funcionamiento" (Bronckart y Schneuwly, 2008, p.12), es decir, se dividen por secciones los temas de estudio, aislando el proceso y condenándolo así a interpretaciones parciales.

Dichas teorías dualistas descomponen los procesos en pequeñas partes desarticulándolas, es decir, se vuelven reduccionistas o idealistas de los procesos, dando un "panorama atomista del grandioso espíritu humano desarticulado" (Bronckart y Schneuwly, 2008, p.22). Ante esta idea era necesario contraponer su planteamiento.

Por otro lado, Vygotsky buscó una explicación no reduccionista ni idealista para resolver los problemas de la psicología, por ejemplo en la cuestión de las ideas, dice Castorina (2000): “si la formación de las ideas se explica sólo por otras ideas, hay riesgo cierto de idealismo” (p.42), para esto Vygotsky expone cómo el “funcionamiento mental consciente, más precisamente el pensamiento, se explica como un producto de la interiorización del lenguaje en el contexto social” (p.42).

Es gracias a la variedad de materias que comprendía (literatura, lógica, teatro, Historia, matemáticas, entre muchas otras) y a la influencia de las diferentes teorías, que Vygotsky desarrolló una teoría psicológica interpretativa, preocupada tanto por la

---

<sup>7</sup> De Hegel, Vygotsky, solamente retomó sus postulados para su enfoque antidualista.

filogénesis como por la “ontogénesis del significado y de la interpretación, tomando en cuenta la mediación lingüística y el contexto cultural” (Castorina, 2000, p. 44).

## **ii. Vigencia del paradigma sociocultural**

Las ideas desarrolladas hasta aquí dan cuenta de tres problemáticas que el paradigma sociocultural intentó superar y que es necesario puntualizar, no sólo para identificar la vigencia del planteamiento, sino para entender de dónde vienen las concepciones por las que se rige el paradigma sociocultural. La primera es la constante búsqueda de una psicología general, ya que se ha hablado brevemente de que Vygotsky identificó contradicciones y lagunas en la psicología de su época, debido a la variedad de conceptos y corrientes que a su modo de ver no ponían atención en la función del contexto y recaían en concepciones duales y sesgadas. Ante esto Vygotsky planteó la teoría sociocultural, donde trataba de no incurrir en “contradicciones epistemológicas [sino en la creación de teorías que] den cuenta del origen, estructuración e integración de los procesos psicológicos” (Iturbide, 1998, p. 224).

La segunda problemática se basa en la explicación del cómo el ser humano se apropia de los instrumentos creados en su cultura, es decir, las herramientas que han sido desarrolladas históricamente por sus antecesores o por individuos más experimentados y cómo a través de esa apropiación o internalización, el niño logra superar esos instrumentos y crear los propios. La tercer problemática se concentra en cómo se integra el conocimiento dentro del aula y de qué manera se puede facilitar esa integración (Iturbide, 1998). Con base en estas tres problemáticas se desarrollarán aportaciones del paradigma sociocultural que le dan vigencia al mismo.

Hay que recordar que Vygotsky, al seguir los postulados del marxismo, se opone a las teorías atomistas imperantes en la psicología de su época, y a la simplista dualidad mente-cuerpo. Es así que intenta explicar, como dice Iturbide (1998), el origen de la

actividad psíquica del ser humano mediante la observación de que las funciones psicológicas<sup>8</sup>:

se efectúan de manera interdependiente como totalidades estructurales organizadas. Por lo **anterior propone el análisis de las unidades de vida psíquica**<sup>9</sup>, (González, 1996), las cuales conservan las propiedades básicas del total y no pueden ser divididas sin perderlas; demuestran la existencia de un sistema dinámico, que puede ser entendido en su proceso. (p. 225).

Es decir, lo que Vygotsky deduce es la integración de las funciones psíquicas superiores como un todo indivisible donde no se puede entender una función al margen de la otra por esta interconexión que existe en nuestro sistema de pensamiento.

Ante la situación en la que se encontraba la psicología durante la vida de Vygotsky, siendo ésta permeada por análisis de conductas ya fosilizadas y estáticas (Iturbide, 1998) éste planteó la necesidad de tomar en cuenta los orígenes y la historia de los procesos, a saber, tomar en cuenta el dinamismo en que se encuentran las funciones psicológicas debido al proceso histórico evolutivo que las permea, lo cual las hace activas y dinámicas ya que se ven permeadas por estos cambios históricos en la sociedad, además de que no son las mismas en cada época, sino que se encuentran en constante cambio.

Otro aspecto relevante para la vigencia del paradigma, es el concepto de mediación instrumental, donde Vygotsky plantea la implementación de instrumentos psicológicos que generan cambios internos. Estas herramientas psicológicas son formadas artificialmente por medio de la interacción social histórica, ejemplos de estos instrumentos, según Vygotsky (1981, citado por Iturbide, 1998, p.225) “son el lenguaje, sistemas de conteo, memoria, trabajos de arte, escritura, esquemas, diagramas, mapas, dibujos, toda clase de signos convencionales”.

---

<sup>8</sup> En este apartado se pretenden señalar las particularidades del paradigma sociocultural, posteriormente se definirá los conceptos utilizados, como funciones psicológicas, Zona de desarrollo próximo o actividad mediada, entre otros.

<sup>9</sup> Negritas en el texto original

Así pues, nos encontramos ante una teoría que se define como: evolutiva, en la medida en que comprende los orígenes del ser humano y sus transformaciones, mediante las cuales se desarrolla la actividad psíquica; y mediacional al tener presente que en las relaciones humanas ya sea con los otros o con su entorno, existen materiales, artefactos o ideales que sirven como herramientas para lograr esa interacción o internalización.

Por otro lado, el planteamiento se concibe como histórico, es decir “la comprensión de las transformaciones filo y ontogenéticas que van teniendo los sistemas de mediación y que resultan fundamentales en la transformación de las funciones psíquicas superiores” (Iturbide, 1998, pp. 226-27); y por último sociocultural, al tomar en cuenta que entre los diversos grupos humanos existe la generación de herramientas, no obstante, cada herramienta responde a características específicas de los sistemas socioculturales en las que fueron construidos (Iturbide, 1998).

Esta característica sociocultural cobra relevancia en la medida que toma en cuenta la diversidad cultural imperante en el planeta y para el caso de México, más aun con la diversidad social y cultural del país.

Otra cuestión imperante en el paradigma es la que debate sobre el origen del aprendizaje y el desarrollo, siendo el primero la base para los procesos de pensamiento. Dentro del aprendizaje, el niño va aprendiendo con la ayuda de los otros que poseen el instrumento mediador, para posteriormente, a lo largo de su desarrollo, poder efectuar las actividades que realizaba en conjunto, ahora poder las realizar de manera individual, lo que Iturbide (1998) conoce como regulación intrapsicológica.

Para explicar la relación entre aprendizaje y desarrollo, Vygotsky desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), considerando al “buen aprendizaje” como aquel “despertado por los procesos evolutivos internos a partir del auxilio otorgado por un semejante” (Iturbide, 1998, p. 228), es decir, exhorta a los estudios sobre psicología educativa a no centrarse en lo que el niño puede hacer, sino poner atención en las capacidades que el niño puede desarrollar con ayuda del otro y, en esa medida, desarrollar herramientas para que alcance su desarrollo potencial.

Además de esto, propone pensar al aprendizaje como un elemento con su propia secuencia que no coincide con las leyes del desarrollo, contrario a lo que se creía, que potencia, de manera paulatina, el desarrollo mental (Iturbide, 1998). Estos planteamientos le dan una nueva mirada a la educación.

Mediante el planteamiento anterior y la apropiación de nuestra construcción interna, es decir proporcionar una jerarquización sistematizada “de conceptos, implicando así la generalidad y nociones supraordenadas y subordinadas” (Iturbide, 1998, p. 229), que permite posteriormente la reorganización de los conceptos del niño para consecuentemente generar el cambio total de su estructura interna. Esto permite que el niño “tenga conciencia de su propio proceso mental ser consciente de su conciencia” (Iturbide, 1998, p. 229) de una manera paulatina, mediante la interacción con los otros y el fomento, por parte de la escuela, de la introspección.

Contrario a lo que se podría interpretar, la teoría vigotskiana no pretende tener control total sobre la adquisición del conocimiento, por el contrario propone “reconocer el plano de la subjetividad, de la comunicación desigual entre una persona que posee la conciencia reflexiva y una sistematización conceptual de unos conocimientos, y otro que está en vías de lograrlo” (Iturbide, 1998, p. 230).

Estos planteamientos pretenden superar las posturas metodológicas de su tiempo, arrojando una nueva concepción sobre la psicología, con lo cual genera una teoría vanguardista que, pese a la muerte de su autor, aún sigue ofreciendo conceptos que responden a las demandas y problemáticas de la psicología actual como las dicotomías.

Con respecto a lo anterior, tanto Bronckart y Schneuwly (2008) como Dubrovsky (2000), señalan que las principales razones para la vigencia del planteamiento de Vygotsky, residen en el redescubrimiento y análisis de sus obras. Como se planteó en la semblanza al inicio de este texto, Vygotsky fue duramente criticado y censurado por el gobierno stalinista, prohibiendo sus escritos, los cuales se pudieron volver a publicar hasta 1956 con omisiones de los postulados marxistas (Bronckart y Schneuwly, 2008), debido a la polémica que pudiera generar.

Como se ha mencionado, los escritos permearon fuera de la Unión Soviética en la década de los 30, debido a la llamada Guerra Fría entre ésta y los Estados Unidos de Norteamérica, “sin embargo se inician los intentos de aplicar y desarrollar estas ideas [en] la mitad de los 70 e inicios de los 80” (Alzamora, 2000, p. 52), en tierras norteamericanas. En Europa, específicamente en Inglaterra, la lectura de la obra de Vygotsky tuvo su mayor auge en los 60 donde señalan aciertos, huecos y traducciones de la obra original, con las posibilidades y limitantes de su contexto (Alzamora, 2000).

La obra de Vygotsky ha tenido una gran cantidad de derivaciones y usos, todas y cada una de estas interpretaciones responden a las diversas épocas en las que se releyó la teoría. La obra en sí misma responde a circunstancias específicas planteadas por el autor, encontrándose en diferentes condiciones a las de su recepción y usos posteriores. También, además de la época de lectura, influye el campo intelectual, es decir la “academia”, o grupo de intelectuales, que “traza o delinea un campo desde el cual interpretar las teorías y los objetos por ella producidos” (Alzamora, 2000, p. 52).

En las primeras lecturas del paradigma, las interpretaciones estribaban en una reformulación de las bases de la teoría, es decir, situaban la obra, desde sus interpretaciones, bajo influencias nuevas para darle el sentido y/o fundamento que buscaban. Daniels (1995, retomado por Alzamora, 2000) señala que Bruner fue uno de aquellos que comenzaron a difundir la obra, y sostenía que el ambiente político llevó a Vygotsky a plasmar en su texto ideas diferentes a las que pensaba, llevando a Bruner a “relacionar la idea de instrumentos y signos con Bacon y no con Engels, como explicita Vygotsky, y hallar un paralelismo entre la conciencia y la metacognición” (Alzamora, 2000, p. 53).

De esta manera Bruner propuso repensar el planteamiento, “retirando conceptos de su estructura marxista” (Daniels 1995, retomado por Alzamora, 2000, p. 53), para adecuarlo a la comunidad norteamericana. Por su parte, y con intenciones similares, Valsiner y Kozulin (Daniels, 1995, retomado por Alzamora, 2000), en sus respectivos trabajos, ubican la teoría sociocultural bajo la influencia francesa y alemana, derivando así en la concepción de Vygotsky como un pensador activo de la filosofía marxista, sin llegar al marxismo ortodoxo (Alzamora, 2000).

Es hasta la década de los 80 cuando se dan los primeros trabajos de investigación en Estados Unidos de Norteamérica basados, según Alzamora, (2000) en la interpretación inglesa sobre la relevancia del símbolo en la actividad humana que consistía en explicar la cultura sin mencionar al poder o cualquier conflicto, contraria a la otra interpretación que justificaba la lucha cultural y política a través del “estudio la mediación semiótica, por las posibilidades que brindaría para la transformación política” (p. 54).

Para las cuestiones pedagógicas se desarrollaron dos líneas de investigación (Alzamora, 2000), una es el estudio transcultural que tiene por objeto de análisis el desarrollo mental, “partiendo del supuesto de que el funcionamiento cognitivo está limitado por contextos específicos que actúan como matriz de las formas de hablar, pensar y actuar” (p. 54). La otra es el desarrollo e implementación de conceptos claves en la obra de Vygotsky para “explicar cómo el niño aprende a través de la interacción colaborativa con adultos” (p. 54). Esta última línea de investigación empírica llevó a diferentes interpretaciones sobre la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, muchas veces opuestas entre ellas.

El recuento que ha tenido aquí la obra de Vygotsky, pretende prestar atención a la diversidad de interpretaciones que ha generado la teoría, presente tanto en el campo de la pedagogía como en la psicología. Se puede observar que es relativamente nueva la investigación educativa basada en Vygotsky, tomando en cuenta que los análisis de su obra comenzaron en 1965, no obstante parten de interpretaciones y realidades específicas a las cuales responden, por ejemplo la censura a los postulados marxistas.

Es esta relativa juventud de las investigaciones basadas en el planteamiento sociocultural, que lo hace un campo sumamente explotable, al igual que nos recuerda la necesidad de la comprensión teórica y el hecho de que nos encontramos en un momento privilegiado donde la obra tiene mayor difusión y podemos generar mayores avances.

Otra razón de la vigencia del paradigma es que, como lo mencionan Bronckart y Schneuwly (2008), en la actualidad el dualismo sigue presente en las teorías psicológicas, como un idealismo o un reduccionismo haciendo que los planteamientos oscilen entre uno u otro extremo sin "plantear el problema de la interacción entre el espíritu humano y la

materia, es decir, sin que reconozcan el estatus fundamentalmente social de funcionamiento humano" (p.15). Al oponerse a estas teorías, Vygotsky piensa al ser humano como un todo, sin divisiones, siguiendo el planteamiento dialéctico del marxismo.

Si bien Vygotsky no desarrolló un modelo de enseñanza, las pautas del paradigma nos permiten ciertas facilidades, ya sea a un público especializado o no, “desarrollar procedimientos de trabajo concretos” (Dubrovsky, 2000, p.71). Esta facilidad y diversidad que tiene el paradigma, acompañado de:

la fecundidad de la teoría se observan en las diferentes miradas y aportes que la teoría socio-cultural actual ofrece para reinterpretar los principales conceptos a la luz de los problemas que plantea el modelo de sociedad actual y los modos de interacción que caracterizan hoy las instituciones, en especial, la escuela. (Dubrovsky, 2000, p.71).

Además, una cuestión imperante en la escuela y en la que el paradigma puede significar una guía de apoyo es que ha habido discusiones en torno a los valores que la enseñanza transmite, con respecto a esto, Kozulin (1996, citado por Dubrovsky, 2000) nos dice que:

las aplicaciones educativas de las ideas vygotskianas nos enseñan que las teorías psicológicas no pueden ser ni culturalmente neutras ni libres de valores. Cuando explicamos los procesos de aprendizaje, cuando sugerimos métodos para su mejora, no nos sustraemos a las preguntas acerca de las metas culturales y sociales que este tipo de aprendizaje pretende alcanzar. (p. 71).

La educación formal, es decir, la educación que hace “abstracción del valor práctico de una u otra disciplina y [que] tienden a dar una prioridad absoluta a las que tienen más valor para el desarrollo intelectual de niño” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 81), se ve

presente actualmente en los programas de estudio donde se les da primacía a las materias como español y matemáticas, siendo que, como señala Vygotsky:

toda disciplina tiene una relación particular y concreta con el desarrollo del niño. Esta relación cambia cuando el niño pasa de una etapa de desarrollo a otra. Estas conclusiones nos permiten una revisión del problema de la disciplina formal, es decir, de la importancia y el significado de cada materia particular de enseñanza a los efectos de desarrollo intelectual del niño (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 93).

Lo que señala entonces el paradigma sociocultural, con respecto a la educación formal, es la importancia de tomar en cuenta el valor que las asignaturas producen en el desarrollo de las funciones psicológicas del alumnado, ya que a través de éstas y la construcción de los saberes, es que se puede deducir que “la tarea del educador no estriba en desarrollar únicamente la reflexión, sino también muchas otras capacidades particulares del pensamiento construidas a partir de diversas materias” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 83)

### **iii. Desarrollo del paradigma sociocultural y sus problemas epistemológicos**

Las teorías nos sirven de guía en las investigaciones en la medida en que nos dan claves para la interpretación de un fenómeno. Para la educación, las teorías psicológicas ofrecen un marco de referencia desde donde reflexionar los problemas educativos. No obstante, como sugiere Moreno (2005), a la hora de la práctica, parte sumamente importante en la investigación educativa, las teorías se desdeñan por la dificultad de vincular una con la otra.

Hay que aclarar que una determinada corriente teórica no es la panacea, es decir, contendrá errores, omisiones, contradicciones, o como dice Martínez (1984) “todas las teorías científicas serán siempre *parciales* (tratan sólo algunos aspectos de la realidad) y

*aproximadas* (contienen errores o apreciaciones parcialmente erróneas)”<sup>10</sup> (citado por Moreno, 2005, p. 96), pero este sesgo nos permite continuar con nuevas investigaciones. No es posible trabajar una sin la otra o dándole prioridad a tal o cual proceso (teoría o práctica), son elementos que necesitan una relación dialéctica,

en la práctica reflexionada proponemos problemas, generamos preguntas, identificamos y seleccionamos las situaciones por transformar. En las teorías podemos encontrar elementos para plantear, comprender y explicar parcialmente esos problemas, preguntas y situaciones, desde cierta perspectiva. La realidad es siempre más rica y compleja que cualquier teoría. Mientras mantengamos presentes esos problemas, preguntas y situaciones desde los cuales y para los cuales hemos generado las teorías, más probable será, espero, que la teoría se mantenga “viva”, debidamente delimitada, con aciertos y restricciones, y con la necesidad de seguir precisándola, ampliándola o transformándola. Entonces, tal vez entonces, coincidamos con Kurt Lewin al afirmar que “no hay nada más práctico que una buena teoría” (Moreno, 2005, p. 96).

Para guiar el presente estudio se recurre a la teoría socio-histórica, tomando en cuenta las diferencias entre las miradas en que fue concebida la obra de Vygotsky y el ambiente en el que sus trabajos son reinterpretados. Por ello es necesario responder ¿cómo entendemos la teoría sociocultural o socio-histórica y cuáles son sus postulados?

La de Vygotsky es una teoría psicológica que se centra en el desarrollo de las funciones psíquicas del ser humano desde una perspectiva sociocultural, “según la cual las fuentes y los determinantes de este desarrollo se encuentran en la cultura, entendida ésta como históricamente constituida” (Dubrovsky, 2000, p. 62). Es decir, no se puede entender

---

<sup>10</sup> Cursivas originales en el texto.

el desarrollo psicológico del individuo sin tomar en cuenta las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve y que responden a un momento, tiempo o época, en específico.

Según Schneuwly y Bronckart (2008), Vygotsky desarrolló cuatro temas fundamentales dentro de la psicología:

a) “las funciones psíquicas superiores no se pueden explicar a partir de procesos elementales” (p. 12), es decir, no se les puede reducir a meras funciones físicas aisladas, como son los reflejos, y cada una de estas funciones se concibe dentro de niveles de funcionamiento psicológico, que poseen características específicas; b) la génesis social del pensamiento, donde éste está determinado por las actividades “externas y objetivas practicadas con los congéneres, en un ambiente social dado” (p. 12), en primera instancia y posteriormente pasa a ser internalizado por el individuo, siendo así el pensamiento y la conciencia primeramente social y posteriormente individual; c) “el concepto central de la psicología es el de *actividad* definida como unidad de análisis que integra las características sociales-interactivas y las individuales cognitivas de la conducta” (p. 13) y d) la mediación de la actividad por medio de instrumentos dentro de la cooperación social, donde a través de “la interiorización progresiva de estos instrumentos de cooperación se construye el pensamiento consciente que «regula» y se hace cargo de las otras funciones psíquicas. Al término de este proceso, la conciencia se convierte en un «contacto social consigo mismo»” (p. 13).

## **a) Funciones psíquicas superiores**

El estudio de las funciones psíquicas superiores constituye, como ya se mencionó, una de las bases epistemológicas del paradigma vigotskyano ya que este concepto comprende dos aspectos estrechamente entrelazados, pero irreductibles a un aspecto único:

se trata, en primer lugar, del proceso de adquisición de los instrumentos exteriores del desarrollo cultural y del pensamiento: la lengua escrita y hablada, el cálculo, el dibujo; se trata además de procesos de desarrollo de funciones psíquicas especiales, superiores, que no están delimitados ni

definidos de manera precisa y que dentro de la psicología tradicional, son clasificados con los términos, atención voluntaria, memoria, lógica, formación de conceptos, entre otros. Estos términos constituyen en su conjunto lo que llamamos convencionalmente procesos de desarrollo de formas superiores de la conducta del niño. (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 30).

En la recopilación de la historia de las funciones psíquicas superiores, Schneuwly y Bronckart (2008) presentan la variedad de interpretaciones que se le da al concepto, no obstante, recalcan el dualismo imperante en la psicología que Vygotsky consideraba “erróneo e unilateral”, al no establecer “la naturaleza esencialmente histórica de éstas [las funciones psíquicas superiores] y que no tengan suficientemente en cuenta la distinción entre lo cultural, lo histórico y social y lo que por el contrario es instintivo natural y biológico” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 22).

El dualismo en las diferentes corrientes se dio debido a que éstas interpretaban el desarrollo de las funciones psíquicas con base en el desarrollo natural y orgánico del niño dando leyes generales desde una posición atomista, lo cual “no permite, por razones de principios y de hecho, una investigación sobre los procesos psíquicos superiores adaptada a la naturaleza psicológica de éstos” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 25). Es decir, se recalca la necesidad de un análisis histórico del proceso ya que de lo contrario “equivale a pretender que se está investigando el desarrollo del cuerpo cuando lo que en realidad se estudia es el desarrollo embrionario” (p. 25), pues de esta manera sólo se consideran la primera etapa del desarrollo en el niño.

Para Vygotsky y la teoría histórico-cultural del desarrollo psíquico del ser humano, “las fuentes y los determinantes de este desarrollo se encuentran en la cultura, entendida ésta como históricamente constituida. Para comprender al individuo se deben entender, en primer lugar las relaciones sociales en la que éste se desenvuelve” (Dubrovsky, 2000, p.62). En otras palabras, la conciencia del niño es primero social, en tiempo y hecho y “la dimensión individual es derivada y secundaria” (Dubrovsky, 2000, p. 62). Lo anterior se

deriva de las investigaciones donde el niño primeramente aprende la cultura, por tanto “los comportamientos que otros aplican sobre el niño y luego éste sobre su persona” (p. 60).

Para la teoría sociocultural la interacción con los “otros” es fundamental para el desarrollo, ya que con base en la relación con el otro es como el niño “se introduce en la comprensión de significados de su cultura y transforma su realidad individual y social” (Dubrovsky, 2000, p.63). Es decir, el “tránsito de la conciencia colectiva social a la individual constituye, en esencia el proceso de interiorización y es a ese tránsito al que se refiere Vygotsky cuando postula su ley general del desarrollo de las funciones psíquicas” (p.63).

Con base en sus investigaciones, Vygotsky desarrolló la ley de las funciones psíquicas del niño donde:

cada función psíquica superior aparece dos veces en el curso del desarrollo infantil: primero como actividad colectiva, social y, por tanto como actividad inter-psíquica, luego, la segunda vez, como actividad individual, como propiedad interior del pensamiento infantil, como función intra-psíquica (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 89).

Lo anterior deriva en que las acciones o instrumentos que el niño desarrolla sean primero generados en el exterior, y posteriormente interiorizados. Por ejemplo el lenguaje, “que aparece en primera instancia como medio de comunicación del niño con los que lo rodean” se convierte, en una etapa posterior, en el lenguaje interior que “pasa a ser un modo de pensamiento fundamental en el propio niño, una de sus funciones psíquicas” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 89). Según Vygotsky, al tomar esta interpretación y aplicarla en el aprendizaje, se

engendra, despierta y aviva en el niño toda una serie de procesos de desarrollo internos que, en un momento dado, le son accesibles tan solo dentro del contexto de comunicación con el adulto y de colaboraciones con

los camaradas, pero que una vez interiorizados, pasan a ser una conquista propia del niño. (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 89).

Vygotsky, como parte de su investigación sobre la enseñanza y el desarrollo escolar identificó tres tesis, concernientes al desarrollo infantil y el aprendizaje. La primera teoría afirmaba que el desarrollo de las funciones psíquicas es previo a la enseñanza, es decir que antes de cualquier aprendizaje tenía que haber un desarrollo de las funciones. La segunda teoría afirmaba que ambos procesos se desarrollaban simultáneamente de tal manera que el avance que se daba en una esfera le correspondía a avances similares en la otra esfera (Schneuwly y Bronckart, 2008). La tercera teoría por su parte era una síntesis de las dos anteriores donde:

los procesos de desarrollo se conciben como independientes de los del aprendizaje pero por otro lado este mismo aprendizaje, en el curso del cual el niño adquiere toda una serie de formas de comportamiento, se considera coincide o concomitante con el desarrollo. Se trata aquí de teorías dualistas del desarrollo (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 80).

En contraposición a estas tres teorías, Vygotsky desarrolló una cuarta vía donde consideraba que el aprendizaje se desarrollaba desde una edad temprana y no al entrar en la escuela, como proponía la primera teoría. Por el contrario, Vygotsky (Schneuwly y Bronckart, 2008) plantea que el desarrollo se gesta desde que el niño hace, por ejemplo, apropiaciones de los nombres de los objetos, hallándose “insertado en una trayectoria específica de aprendizaje. Por ello, los procesos de aprendizaje y desarrollo no se ponen por primera vez en contacto en la etapa escolar; están conectados entre sí desde los primeros días de vida del niño” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 85).

Dichos procesos no coinciden cual sombras, como lo plantea la segunda teoría, sino que se entrelazan de una manera dialéctica, siendo el proceso de aprendizaje el que sigue al desarrollo de las funciones, dando lugar a lo que Vygotsky define como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

## **b) La Zona de Desarrollo Próximo**

Vygotsky señala que es innegable el hecho de que “el aprendizaje está relacionado con el nivel de desarrollo infantil” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 88) ya que al resolver problemas básicos de aritmética (concretándose así un cierto nivel de desarrollo) se puede continuar con el aprendizaje, es decir, ha alcanzado un nivel evolutivo real, que es “el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo” (Vygotski, 1979, p. 132).

Para determinar el nivel de desarrollo real del niño o la niña, se les evaluaba con base en lo que ellos lograban hacer solos sin tomar en cuenta que “lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental” (Vygotski, 1979, p.132), por ejemplo Vygotsky planteaba que pese a que dos individuos pudieran tener la misma edad biológica y, al ser evaluados por los test, la misma edad mental, pudiera haber variaciones en lo que logran hacer con ayuda de otros, ubicándolos en una edad mental más avanzada.

Con respecto a esta última pauta sobre el nivel que puede alcanzar un individuo con ayuda, fue, para Vygotski, la pauta para desarrollar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual es:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y al nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979, p. 133)

Además de lo anterior, la ZDP es “un espacio socialmente construido donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza” (Labarrere, 1996 citado por Dubrovsky, 2000, p. 64), es decir, en el aprendizaje están relacionados tanto el alumnado como los agentes de su

entorno, ya sean los maestros, sus padres, familiares, amigos, entre otros, ya que es una actividad colaborativa dentro de un medio social en específico, no sólo de la institución escolar.

Vygotsky señala que es necesario apuntalar dos niveles de desarrollo para poder hallar la relación entre desarrollo y posibilidad de aprendizaje. “Denominamos al primero de estos niveles *desarrollo actual del niño*. Éste se refiere al grado de desarrollo alcanzado por las funciones psíquicas del niño” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 86), es decir, la capacidad que tiene el niño de resolver determinado problema. Por el contrario la capacidad que tiene el niño, al recibir la ayuda de alguien más, se considera como la Zona de Desarrollo Próximo, la cual:

nos ayuda a conocer los pasos futuros del niño y la dinámica de su desarrollo tomando en consideración no solo los resultados ya obtenidos, sino también los que está en vías de lograr. El estado de desarrollo mental del niño se puede determinar así sobre la base de al menos dos factores: el desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo (p. 86).

Para Newman (1991, citado por Dubrovsky, 2000), existen dos dimensiones para la ZDP, la primera es la individual, donde el niño tiene un potencial de desarrollo que puede alcanzar con ayuda de otro -como aparece explicado por Vygotsky- y la social, donde “varias persona se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas” (Dubrovsky, 2000, p. 65). Dándole esta nueva dimensión a la ZDP, se nos facilita la aplicación en grupos, analizándolo no ya desde la perspectiva individual, exclusivamente, sino enfocándolo en la interacción social.

Esta concepción de los procesos de desarrollo como externos primeramente, y después internos, es una de las aportaciones de paradigma vygotskyano:

se basa en una nueva manera de interpretar el funcionamiento psicológico individual, ya que trata al medio social de manera privilegiada, como una parte del proceso de cambio cognitivo (Newman et al, 1991), en vez de

considerarlo como fuerza no analizada que influye sobre el organismo individual (Dubrovsky, 2000, p. 65).

Aunado a lo anterior, Moll (1993, citado por Dubrovsky, 2000), plantea que el docente adquiere varios roles:

- a) Como *guía y soporte*. Ayuda a que el niño tome riesgos. Focaliza sus preguntas e ideas, trata de asegurar que cada chico logre el éxito académico;
- b) como *participante activo* en el aprendizaje. Investiga con el alumnado mediante demostraciones de los procesos de investigación;
- c) como *evaluador* del desarrollo;
- d) como *facilitador*. A través del uso de diferentes tipos de medios culturales (currículo, lenguaje, etc.).

Para este caso es preciso señalar que contrario a Moll, se parte de la idea de que no es exclusiva la interacción con el docente, es decir no solamente mediante su ayuda el niño o la niña son capaces de lograr alcanzar su desarrollo, ya que se da también mediante la interacción con sus pares y otros miembros de la sociedad. Además la relación no es pasiva, por el contrario hay una modificación de la estructura cognitiva por ambas partes (Dubrovsky, 2000; Tolkachier, 2000; Schneuwly y Bronckart 2008).

### **c) Mediación instrumental**

Con base en lo comentado en cuanto a las funciones psíquicas, Vygotsky desarrolló el método instrumental que “propone un nuevo enfoque de la relación entre la manifestación conductual y el fenómeno exterior” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 35). Según Schneuwly y Bronckart, (2008) este método distingue entre los “actos y procesos de la conducta natural de las funciones y formas de la conducta artificial o instrumental” (p. 34), es decir, distingue entre la formación evolutiva de los procesos, y “las adquisiciones

sucesivas de la humanidad, productos del desarrollo histórico y formas del comportamiento específicamente humano” (p. 34). Estos últimos no deben situarse fuera de la naturaleza, por el contrario son similares y se pueden descomponer en pequeñas partes y ser reducidos a actos naturales, no obstante “es la combinación (construcción) y la dirección, la sustitución y el uso de estos procesos lo que es artificial” (p. 34).

El método instrumental es histórico genético por naturaleza y ve al niño en su calidad de escolar, es decir, que “estudia el proceso del desarrollo natural y el educacional como un todo indivisible” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 38) donde el niño es parte de una comunidad escolar. Así mismo, dicho método señala que no existe una brecha entre el pensamiento del niño y el adulto, como lo ha estudiado la psicología, según Schneuwly y Bronckart (2008), sino que la diferencia radica en el nivel y carácter de sus herramientas y el grado de control que el individuo tiene sobre ellos.

Dicho método contempla dos tipos de instrumentos: el psicológico que es el que “modifica la evolución y la estructura de las funciones psíquicas determinando con sus propiedades la estructura del nuevo acto instrumental” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 34), que son artificiales y sociales por naturaleza dirigidos al control de los procesos de la conducta. Por otro lado, el instrumento técnico, es el que “transforma el proceso de adaptación natural determinando las formas de las operaciones laborales” (p. 34) y domina los procesos de la naturaleza.

Entre las funciones psíquicas, la resolución de problemas se da por medio de un enlace asociativo directo entre dos estímulos. En este proceso, el instrumento psicológico se erige como un auxiliar que conduce al mismo resultado, pero por otra vía diferente. Ambos estímulos, el objeto y el instrumento, conviven desempeñando un rol diferente dentro del método instrumental, “así dentro del acto instrumental, entre el objeto y la operación psíquica, un nuevo elemento intermedio se interpone dirigido hacia el objeto: se trata del instrumento psicológico” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 36).

Por medio de este proceso, como nos dicen Schneuwly y Bronckart (2008), se ponen a trabajar nuevos tipos de funciones que se asocian con el uso y el control del

instrumento elegido. Los procesos psicológicos pasan a formar parte del acto instrumental, sustituyendo a los procesos naturales que intervienen en la resolución del problema.

El instrumento psicológico no modifica el objeto pues su intervención ocurre dentro de la psiquis del individuo, al contrario que el instrumento técnico que sí modifica el objeto, “al ser un intermediario entre la actividad del hombre y el objeto externo” (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 37). Es necesario aclarar que un estímulo cualquiera

no se convierte en un instrumento psicológico [ya que esto es] a partir del momento en que se utiliza para actuar sobre el psiquismo y la conducta. Por ello todo instrumento es necesariamente un estímulo [...] En cambio, todo estímulo no es un instrumento (Schneuwly y Bronckart, 2008, p. 37).

### ***a. El signo y la significación***

En el proceso de mediación el signo cobra relevancia al ser el intermediario entre el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo del individuo. De acuerdo con Sánchez (1998) un signo o símbolo es una herramienta para la mediación, pueden ser el lenguaje, las imágenes, los diagramas, entre otros. Según el autor, el signo y la significación en la mediación son elementos relevantes en la educación ya que, como sucede actualmente, el sistema educativo ha hecho énfasis en una “escuela para el empleo”, donde elabora proyectos y recursos que fomenten la inserción del alumnado en el campo laboral y, por lo tanto, es necesaria la implementación y desarrollo de signos y significados para la enseñanza.

Con respecto a lo anterior se parte de la idea de que gracias al desarrollo cognitivo es posible el aprendizaje, cuestión que, como se abordó en líneas anteriores, Vygotsky rechaza. En continuidad con este planteamiento, de que el aprendizaje sucede al desarrollo, se esboza “la asimilación de contenidos como evidencia de la eficacia del sistema educativo” (Sánchez, 1998, p. 235) lo cual es parte de la educación formal que pone énfasis en los aprendizajes, no obstante “escasamente se considera al sujeto que realiza el proceso” (p. 235). Con respecto a lo que dice Sánchez (1998), Vygotsky planteaba la necesidad de poner énfasis en el sujeto más que en “la mejora de la escuela”.

Es en este planteamiento que se reconoce la característica etnográfica del paradigma, puesto que manifiesta su preocupación por reconocer al sujeto dentro de su contexto social específico e impulsa el desarrollo centrado en el sujeto y no en los objetivos institucionales, como era común en la educación de la época de Vygotsky y que también se ve presente en la educación actual.

El centrarse en el sujeto implica el razonar acerca de sus modos de apropiación del aprendizaje, cómo y de qué manera lo hace suyo. Para esto hay que tomar en cuenta que, ante toda actividad cognoscitiva, existe un elemento mediador que le permite al sujeto la apropiación del conocimiento. Este elemento es el signo, que desemboca en que, como dice Sánchez (1998), “el interés por indagar [...] trasciende al papel meramente motivacional de la enseñanza y otorga valor al carácter experiencial del aprendizaje, así como a los procesos subjetivos y afectivos del sujeto cognoscente” (p. 236), el cual implica que el aprendizaje se vuelva significativo para el alumnado.

En la realidad educativa está clara la dificultad que se presenta, tanto en el estudiantado como en el profesor, de hacer significativo el aprendizaje, pues como menciona Sánchez (1998), el alumnado se ve en la necesidad de:

solamente «interpretar o repetir un discurso descontextualizado, vacío de significado, desarticulado, que emana del profesor quien en su clase no encuentra punto de referencia para abordar la realidad, para contextualizar u objetivar el conocimiento. Cuando además, presionados por la calificación, (el estudiantado) deben repetir esos contenidos frente y para el maestro, en un esfuerzo por demostrar que han aprendido» (Sánchez, 1998), (p. 236).

De esta manera se abandonan las expectativas heurísticas y la oportunidad de re-significar o dar sentido al aprendizaje en muchos casos.

Por lo anterior es que cobra sentido el uso de signos como herramientas para crear significados y posibilitar la interacción entre el enseñante y el aprendiz. Cabe señalar que el significado resulta de la unidad entre pensamiento verbal e intercambio social que pasa a la

internalización de los conocimientos. La internalización tiene que ver con la concepción que tiene el alumnado de su “inserción en el acto de aprender” (Sánchez, 1998, p. 237), es decir, con la conciencia que tiene de su proceso de aprendizaje. Dicha conciencia es regulada por el individuo y trasciende en lo intelectual donde propicia que el alumnado se ubique dentro del proceso intencional y afectivo.

Para Sánchez (1998), la tarea primordial de la educación radica en que la escuela favorezca el desarrollo de significados mediante una práctica

pedagógica que conjugue el conocimiento teórico, el que resume el trabajo científico; y el conocimiento empírico, constituido mediante la experiencia acumulada por el gremio de psicólogos y profesionales afines, a partir de la cual el estudiantado construye un conocimiento [...] donde integre sus saberes personales y en consecuencia otorgue sentido al proceso de conocimiento en que está involucrado. (p. 238).

Dicho de otra manera, lo esencial es facilitarle al alumno la implementación y desarrollo de signos y significados dentro de su medio social, donde también se intercambian signos y símbolos con sus semejantes, posibilitando así la incorporación de los saberes académicos y las prácticas o experiencias de sus compañeros.

El sujeto intercambia signos y símbolos con su entorno. Por medio de este intercambio asigna significados a las herramientas, lo cual permite la re-significación del conocimiento, es decir, la internalización por medio de estas herramientas que son los signos. Es tarea del profesorado, el desarrollar signos con significados compartidos dentro de un contexto en específico pues en muchas ocasiones tales instrumentos carecen de significado si están descontextualizados (Sánchez, 1998).

#### **d) Brechas y contradicciones en el paradigma**

Pese a su trabajo, Vygotsky dejó varias lagunas en su planteamiento, entre ellas la que más nos concierne es la posición del sujeto-alumno frente al objeto de conocimiento. En éste

Vygotsky no aborda la dicotomía siguiente: el hecho de si la transmisión de las herramientas de mediación y signos es impuesta al individuo o parte de una construcción del conocimiento.

En el proceso de internalización del conocimiento es necesario hacer clara la posición del sujeto, no obstante y

de acuerdo con sus objetivos de investigación, el programa vygotskyano no se preocupa explícitamente de cómo el orden cultural 'se copia' o es reconstruido por cada niño, o si es independiente respecto a la construcción espontánea de conocimientos.

Es decir, trata rigurosamente de la actividad social de los individuos con los instrumentos, pero no especifica su posición epistémica en relación con el objeto de conocimiento. (Castorina, 2000, p. 47).

Esta laguna de conocimiento desata interpretaciones que llevan a extremos como los que combatía Vygotsky en sus planteamientos. Algunos discípulos sostienen

una transmisión bidireccional que involucra una transformación. Por un lado, la actividad externa debe ser modificada en su estructura y función para volverse una actividad interna; por el otro, es una actividad interpersonal que se hace intrapersonal; este proceso resulta de un prolongado desarrollo. Es decir, hay una reorganización individual en oposición a la transmisión unidireccional. (Castorina, 2000, p. 47).

Pese a estas interpretaciones, y como sugiere Castorina (2000), es recomendable el diálogo y la cooperación con otros programas de investigación epistemológica, como lo es el piagetiano, para subsanar y resolver problemas. El diálogo no implica una fusión de las teorías, sino la apertura a una colaboración.

Por otro lado, también para la ZDP existen contradicciones, ya que Vygotsky, según lo plantea Dubrovsky (2000), definió de manera general el concepto, lo que suscitó a interpretaciones parciales del mismo, como por ejemplo, considerar al individuo como un sujeto pasivo, lo que limita las atribuciones y posibilidades que puede generar el sujeto. Otra interpretación parcial se funda en la cuestión de que se considera a la ZDP como una característica intrapersonal, es decir, “lo que no maduró, pero está en proceso de madurar” (Dubrovsky, 2000, p. 64).

# Capítulo IV Recurso didáctico

Ante la necesidad de llevar a la práctica los análisis teóricos, este trabajo une la teoría expuesta hasta este momento para llevar a cabo y bajo su sustento, un recurso didáctico.

En el paradigma sociocultural se desarrollaron herramientas que permitieran la apropiación de los conceptos por parte de los involucrados. Tales herramientas o signos como se han denominado, son el material didáctico, que en este caso serán las siluetas de los personajes y su relato.

Las herramientas tenían que ser específicas, pues solamente de esta manera pueden generar un significado para quien aprende y construye, por lo cual se hizo una investigación, que se verá reflejada en los apartados siguientes, donde se emplean personajes (Josefa Ortiz de Domínguez, Chucho el roto, entre otros) como signos significativos para la comunidad.

## **i. Análisis de contexto**

### **a) Pasos para el estudio**

La metodología es el conjunto de pasos o métodos a seguir dentro de una investigación. Para la presente, que tiene como resultado la elaboración de un recurso didáctico, fue imperante, una vez presentado el sustento teórico, acercarnos a la institución; para ello el primer paso consiste en la implementación de los recursos etnográficos que nos permiten acercarnos a la comunidad, nuestro objeto de estudio. Por lo que entonces, debemos puntualizar de qué manera se implementarán las técnicas etnográficas.

#### ***a. La etnografía como apoyo al análisis***

La etnografía es el estudio y análisis del modo de vida de un grupo o etnia mediante la descripción de las relaciones sociales de las personas de dicha comunidad. Ésta es un punto clave dentro de la antropología ya que se utiliza para el mayor entendimiento de los distintos grupos mediante la observación cualitativa (Rockwell, 2009).

Como ya se ha planteado, la teoría es un sustento necesario para realizar la práctica. En la implementación del enfoque etnográfico no podría ser menos, contrario a la creciente tendencia de separar la teoría de la práctica (Rockwell, 2009). Lo anterior se deriva de dos posturas, la primera es considerar al quehacer etnográfico como una mera descripción, es decir un planteamiento a-teórico que se encargaba de proveer datos objetivos, y por otro lado, la construcción de la “teoría de la operación de una cultura particular” (Rockwell, 2009, p. 102) con la mayor fidelidad posible con respecto al objeto de estudio. Ambas posturas consideraban exclusivamente a la etnografía como un recolector de materia prima.

Aunado a lo anterior, se consideraba que la perspectiva teórica y las concepciones del investigador no intervenían en el proceso etnográfico, ya que éste era un proceso meramente descriptivo y pre-científico, es decir “un reflejo de la realidad observada, fuente del dato empírico” (Rockwell, 2009, p. 102) o, por el contrario, un proceso eminentemente subjetivo donde el investigador transmitía todas sus observaciones desde sus concepciones.

Esta comprensión de la etnografía se deriva de su herencia histórica donde en un inicio se negaba el carácter histórico de los pueblos y de sus cambios estructurales provocados por la aparición del capitalismo. Adicionalmente, se justificaba la hegemonía del dominio europeo (Rockwell, 2009). Por medio de un proceso de desarrollo histórico, la etnografía fue ganando terreno como una fuente de “observación de la interacción social en situaciones consideradas naturales y un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio” (Rockwell, 2009, p. 107), pero que no carecían de teoría.

Si bien el etnógrafo no puede desprenderse de sus concepciones al estudiar una cultura determinada, ya que “siempre selecciona y ordena lo observable a partir de su propia concepción del proceso” (Rockwell, 2009, p. 103), esto no invalida su práctica como subjetivista pues no es posible eliminar nuestras concepciones mientras observamos los procesos sociales y culturales. Es preciso tomar esto en cuenta “y realizar el trabajo para exponerlas y transformarlas” (Rockwell, 2009, p. 103). Cabe destacar aquí la importancia de la teoría como apoyo a la práctica, construyendo así la descripción etnográfica ya no como una materia prima sino como un trabajo teórico.

Es así que la etnografía se vuelve un enfoque para observar una comunidad en específico desde cierta postura, que nos permite reconstruir las interacciones sociales en dicha cultura. Para el caso del contexto escolar, Rockwell (2009) señala que existen problemas de índole metodológico “por ligarse a su tradicional objeto de estudio, la cultura, y a su tradicional unidad de estudio, la comunidad” (p. 115), es decir a la ambigüedad del concepto cultura y a las concepciones limitadas que no pensaban más allá de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela.

Para el primer problema, Rockwell (2009) plantea la necesidad de definir los conceptos a utilizar para dar a conocer sobre qué definición nos basaremos para continuar la investigación, es decir, para poder aproximarse a las estructuras sociales, es necesaria la construcción de los conceptos utilizados en el análisis de datos. Con respecto a la comunidad como unidad de estudio, Rockwell propone observar el contexto social que va más allá de la escuela, integrando:

a la perspectiva, el aporte de una teoría social en la cual la definición de sociedad no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad (salón, escuela, nación, mundo). Implicaría recuperar de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia y reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y procesos globales. (p. 102).

Es decir, una concepción que articule tanto la escala local como los procesos sociales y políticos, generados en espacios nacionales y globales. Para esto plantea cinco ejes a considerar:

El primero de los ejes que plantea Rockwell es el estudio con respecto a un contexto mayor, tomando en cuenta la relación de la escuela y la comunidad con lo que pasa a nivel global. De esta manera, se complementa la información de campo con la información que proporcionan otros órdenes sociales para poder buscar las interpretaciones y explicaciones a partir no sólo de elementos internos (Rockwell, 2009).

El segundo eje se refiere a la dimensión histórica que se debe tener siempre presente, construyéndose así:

un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. (Rockwell, 2009, p. 119).

Para el tercer eje, hay que tomar en cuenta que la injerencia de la escuela como institución escolar no se limita al espacio físico y temporal que se le asigna, sino que trasciende a otras instituciones y espacios sociales, por lo que es necesario buscar nuevos espacios donde encontrar elementos que permitan estudiar los procesos educativos (Rockwell, 2009).

Con respecto al cuarto eje, Rockwell (2009) señala la cuestión de definir categorías para pensar como ordenar la realidad, ya que muchas veces las categorías formales “que se encuentran en el discurso local” (p. 120) no corresponden a las categorías que el investigador se plantea, por ello es necesario “establecer las categorías sociales mediante la reconstrucción de los procesos y las relaciones que las sustenten en la práctica” (p. 120).

Al ser los procesos sociales lo más importante para la investigación etnográfica, Rockwell (2009), como quinto eje, propone que más que interesarnos por la configuración formal de los procesos sociales, es necesario conocer su contenido histórico y social en el proceso de construcción.

### ***b. Metodología de la investigación***

Con estos postulados, tomados de Rockwell (2009), se pretendió más que una guía, definir ciertos parámetros para desarrollar la práctica etnográfica dentro del ámbito educativo, por lo que, una vez teniendo en cuenta estas pautas, se pasó a la descripción del contexto institucional particular para, con base en éste, poder elaborar el recurso didáctico.

Primeramente, se procedió con la construcción de nuestro objeto de estudio, es decir qué es lo que investigaremos y cuáles son las problemáticas a tratar. Para el caso, nos centramos en la comprensión de los sujetos de la Historia y la elaboración de un recurso didáctico que permita la comprensión de los mismos.

Una vez definido el objeto de estudio hubo que conocer las técnicas a implementar. Entre las más destacadas se encuentran las entrevistas y los métodos de observación ya sean participantes y no participantes. La observación no participante consiste en la escasa o nula relación del investigador con su objeto de estudio, contraria a la observación participante que está consciente del involucramiento del investigador dentro de la comunidad de su objeto de estudio (Almagro et al., 2010). Esta última fue la empleada en el presente trabajo.

En la observación participante se analizaron a tres grupos de estudiantes en la escuela secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila, en la comunidad de Saldarriaga, El Marqués, Querétaro: 2ºA, 2ºB y 2ºC; donde se estudió por dos semanas y como fenómeno principal, la comprensión de los sujetos de la Historia, antes, durante y después de la aplicación del recurso didáctico. Para ello se utilizaron encuestas, entrevistas y guías de preguntas que permitieron recabar datos de forma sistemática para después interpretarlos. Ante esto, es evidente la necesidad de no trabajar exclusivamente con estas herramientas sino, como mencionaba Rocwell (2009), complementar la información con documentos informales y oficiales, ya sean cartas, autobiografías, diarios, entre muchos otros (Almagro et al., 2010).

La aplicación de las preguntas se realizó en dos ocasiones, es decir, al inicio del recurso didáctico a manera de diagnóstico y al finalizar el mismo, ponderando los resultados alcanzados con la dinámica. Durante esas sesiones se les formularon preguntas al estudiantado que contestaron tanto de manera escrita como oral, lo que permitió ver de alguna manera la evolución de su comprensión sobre el tema de los sujetos de la Historia.

Las preguntas planteadas fueron elaboradas buscando el lenguaje adecuado para el estudiantado de secundaria, es decir, omitiendo los tecnicismos y tratando de explicitar con detalle qué era lo que se pedía respondieran. Además de las preguntas, se hizo una revisión

de las libretas del alumnado de segundo, lo que junto con las preguntas de diagnóstico, contribuyó a identificar sus conocimientos previos respecto a los sujetos de la Historia.

El tercer paso dentro de la metodología fue la aproximación a la comunidad. Ésta, sus obstáculos para el acercamiento y las dinámicas que de este paso surgieron, como dicen Almagro et al. (2010), pueden dar luz acerca de la organización social del lugar a investigar. La aproximación, puede ser a través de un miembro de contacto o una aproximación abierta por parte del investigador. Para el caso presente se recurrió a esta última.

También fue necesaria la selección de los informantes, es decir, las personas que poseen la información necesaria para la investigación. Gracias al primer acercamiento y a la definición del objeto de estudio, según Almagro et al. (2010) se pudo detectar qué agentes de la comunidad brindan mayor y mejor información sobre nuestro objeto. Los informantes en nuestro caso, fueron el estudiantado de segundo año de secundaria.

Una vez que se realizaron los pasos anteriores se procedió a la recolección de los datos, continuando con estos actores. Las formas más comunes de registro son los escritos descriptivos-narrativos que se complementan, mediante la implementación de grabaciones, videos, cartas, periódicos, diarios, entre otros. A la par que el etnógrafo recopila la información va también plasmando sus impresiones y sentimientos sobre lo observado. Cabe mencionar que la interpretación se da constantemente en el proceso de recolección de datos (Almagro et al., 2010).

Para nuestra investigación se inició con el diario de campo que se complementó con los cuestionarios, la revisión de libretas y las entrevistas con los educandos.

Al recopilar los datos, se procedió a la interpretación, con lo que se llegó al análisis de las diferentes concepciones de los escolares, sus experiencias y opiniones sobre los sujetos de la Historia. A partir de los datos se fueron interpretando los resultados arrojados por las y los estudiantes, tomando en cuenta, más que nada en las preguntas: qué era para ellos ser sujetos de la Historia y si se veían a sí mismos como tales. Como paso final se procedió a la elaboración del informe, para lo cual se plantearon los antecedentes históricos y prácticos de la investigación dando un marco conceptual que permitió la formulación de

modelos o hipótesis. También contiene la descripción de los métodos y herramientas usados para la obtención de la información, además de la planeación de los resultados y las observaciones finales (Almagro et al., 2010).

## **b) Contexto específico, definición del objeto de estudio**

El objetivo del trabajo se definió de la siguiente manera: que a través de diseñar, desarrollar y evaluar un recurso didáctico se propicie en el estudiantado de la Secundaria General Marqués de la Villa del Villar, ubicada en la comunidad de Saldarriaga, El Marqués, Querétaro, la formación de un pensamiento histórico que les permita saberse sujetos actuantes de la Historia y reconocer su injerencia en su entorno social.

Para lograr dicho objetivo se partió del contexto específico de la comunidad, siguiendo el enfoque etnográfico ya enunciado con anterioridad, para su análisis. Se trabajó también con las entrevistas, las encuestas y la observación participativa para recabar datos sobre la comunidad de Saldarriaga y la escuela secundaria en específico.

Previo a la descripción de los acercamientos a la comunidad se requirió ubicar geográfica y socialmente al objeto de estudio, por lo que fue necesario en este punto, describir e ir interpretando lo recabado a través de los primeros pasos de la metodología etnográfica.

### ***a. Querétaro, El Marqués, Saldarriaga***

Como ya se planteó, el situar a la escuela en un contexto más global, brinda la posibilidad de tener una concepción más amplia de los problemas y así entender situaciones que quizá a escala micro no podrían ser interpretados de la misma manera; por lo anterior, a lo largo de la investigación se vinculó lo micro con lo macro.

En el 2010, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Querétaro contaba con una población de 1, 827,937 habitantes. Ya para ese año se registró un incremento de población siendo principalmente oriundos del Distrito Federal los migrantes a Querétaro. Cabe destacar que Querétaro es una ciudad que presenta un gran índice migratorio desde el 2010, ubicándose en el tercer lugar a nivel nacional en

crecimiento de población con un promedio del 2.9% superado sólo por Baja California Sur y Quintana Roo, con un incremento del 4.0% y del 4.1% respectivamente (INEGI, 2010)

Este crecimiento de la población implica para el Gobierno del Estado de Querétaro el incremento de los esfuerzos para lograr una estabilidad, tanto económica como social, ya que al ser un estado muy atractivo para los negocios, también implica un índice más elevado del consumo de los recursos comestibles, así como de servicios.

Con respecto a la educación, Querétaro se encuentra por arriba de la media nacional (INEGI, 2010) con respecto al nivel de escolaridad para la población de 15 años, ya que alcanza el grado promedio de 8.9, lo que equivale a la secundaria terminada. Con respecto a 100 personas encuestadas por el INEGI, en Querétaro, 55.1 % tiene la escolaridad básica, 18.5% finalizaron la educación media superior, 18.4% concluyeron la educación superior, 6% no saben leer ni escribir. En cuanto a analfabetismo, Querétaro se encuentra por debajo de la media nacional (INEGI, 2010).

Es de llamar la atención que en el nivel secundaria, de acuerdo a las estadísticas que arroja el INEGI (2010-2012), Qro. se ubica en el número 30 con respecto a la eficiencia terminal con un promedio de 78.7% alumnos egresados, es decir, 5.5% debajo de la media nacional. También se puede observar un alto nivel de deserción teniendo el 7.1%, superando a la media nacional que corresponde al 5.3% (INEGI, 2010). De lo anterior se puede deducir que se presenta un atraso a nivel secundaria donde existen altos índices de deserción y a que pocos alumnos, con respecto a los que ingresan, logran acabar sus estudios.

A las estadísticas anteriores, hay que añadir que el contexto de Querétaro es influenciado por las relaciones entre los actores de la práctica educativa que siguen una dinámica específica de convivencia. La convivencia puede crear el ambiente necesario para lograr las metas educativas, no obstante también puede generar tensiones debido a la interrelación e influencia que reciben todos los subsistemas al entrar en contacto (el aula, la institución y la sociedad), es decir, se genera una disrupción que:

supone la alteración de la adecuada marcha de la dinámica de ésta y se traduce en un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del contexto

específico del aula que retarda el aprendizaje y se nutre de malas relaciones interpersonales y de falta de comunicación entre sus miembros (Fernández, 2009, citado por Ochoa, 2010, p.10).

Ochoa (2010) en su informe sobre la convivencia de primarias y secundarias en el estado de Querétaro, afirma que existe prioritariamente un modelo punitivo. En cuanto al desarrollo de la convivencia, este modelo

surge de una preocupación sobre la forma en que se relacionan los distintos actores del centro escolar, sin embargo, [el modelo] establece como solución un sistema de justicia punitivo, la aplicación normas y sanciones basadas en un sistema de relaciones jerárquico y excluyente (p. 7).

Es decir, la dinámica de relaciones se da mayoritariamente por medio de reglas establecidas por el sistema, reglas que los educandos sienten ajenas o impuestas, lo que desemboca en una actitud pasiva con respecto a las prácticas de convivencia escolar ya que el estudiantado no reflexiona sobre estas normas (Ochoa, 2010).

El conflicto que muchas veces se da dentro de la convivencia, como lo explica Ochoa (2010), no es algo negativo, al contrario es una oportunidad para la enseñanza y el cambio dentro de las relaciones del centro escolar ya que dichas situaciones pueden ayudar a mostrar cómo es que se deben solucionar y en otros casos propicia la mejora de la interacción social puesto que pese a que pueda haber conflictos éstos tienen solución.

Lo que Ochoa (2010) plantea, se puede ver reflejado en la tensión que existe entre los habitantes de Saldarriaga para con los migrantes de otras ciudades, pues dada la interacción que hay entre los lugareños y los recién llegados, se dan conflictos (L. Mata, comunicación personal, febrero, 2014), no obstante y por el pensamiento que rige a la sociedad queretana, como Ochoa (2010) lo menciona en su informe: en lugar de que este conflicto permita una enseñanza al solucionarlo, se le ve como algo negativo puesto que sólo generará choques entre ambas partes.

Aunado a lo anterior, una posible solución se ve truncada ante la apatía a las normas impuestas y también a la participación en la generación de las mismas, lo que a la vez promueve el rechazo a la diversidad cultural y a la intervención del alumnado como parte para la resolución de los conflictos (Ochoa, 2010).

### ***b. Orígenes y actualidad***

En el año 2006, por iniciativa de un grupo de padres de familia originarios del Distrito Federal, se creó la secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila, con 120 alumnos. Contaba con un grupo de primero, otro de segundo y un tercero, estableciéndose en primer momento en la Casa Ejidal de la comunidad de Saldarriaga, Querétaro. Utilizando mobiliario en condiciones precarias, a mediados de septiembre, la escuela se transfirió a una casa, donde las recámaras de la misma servían como salones provisionales. (Esc. Sec. Gral. Marqués de la Villa del Villar, 2011).

Es hasta el 2008 cuando las autoridades municipales entregaron cinco aulas y un laboratorio como primera etapa, dentro de un terreno donado por ejidatarios de la zona. En el 2009, y como parte de la segunda etapa, se construyeron dos aulas y un patio cívico con cancha de baloncesto. Para el 2010 se entregó el aula que sirve como taller de informática, meses después se realizó una ampliación de dos aulas en la parte alta de uno de los edificios (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar 2011, 2013).

Con respecto a la administración, la secundaria ha tenido un constante cambio de directivos y de profesores que duraban escasamente un ciclo escolar o menos. Lo anterior llevaba a un ambiente donde se podía tener poca organización debido a los constantes cambios.

Al día de hoy, la escuela secundaria cuenta con diez aulas, “un taller de cómputo, un aula de habilidades digitales, un laboratorio no equipado, una cancha de usos múltiples (como plaza cívica, para deportes, eventos culturales etc.) una bodega, y actualmente está en construcción el edificio de oficinas administrativas” (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2013, p. 4). Cuenta con 28 miembros de personal administrativo: “una directora, un subdirector, 22 docentes quienes (17 son de base y 5 son interinos) [*sic*], una secretaria, un contralor y dos oficiales de servicios y mantenimiento” (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del

Villar, 2013, p. 4). Este personal atiende a 409 alumnos distribuidos en tres grupos de primero, con un total de 177 alumnos en lista<sup>11</sup>; tres grupos de segundo, con un total de 123 alumnos en lista; y tres grupos de tercero, con un total de 107 alumnos en lista (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar 2011, 2013).

### *c. Datos escolares*

La escuela de nuestro estudio es una secundaria general, lo que implica que no tiene especialidades o que no se recibirá ningún otro título más que el certificado de acreditación del nivel (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).

En este nivel se cursa la asignatura de Historia durante los dos últimos años: Historia universal en segundo e Historia de México en tercer año. Para la investigación nos centramos en el estudiantado de segundo grado. Según el Programa de Estudio de Educación Secundaria 2011, el programa está dosificado en cinco bloques que van desde el siglo XVI, hasta épocas recientes (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).

Se eligió este grado debido a la diversidad de personajes que se pueden encontrar en la Historia mundial, además de que llevar a cabo el proyecto por medio de la Historia universal concordó con la línea que nos planteamos en un inicio de lo micro y lo macro ya que de esta manera se les presentó a los participantes su injerencia no sólo en lo local sino también en lo global. Sumado a lo anterior, el tratar épocas más contemporáneas permitió que se pudieran identificar más fácilmente con los personajes.

Así mismo pudimos recopilar información sobre los principales índices educativos en donde se revela que conforme avanzan los grados, existe una disminución de alumnos de aproximadamente 39.54% lo que provocó que para el ciclo escolar 2012-2013, la eficiencia terminal fuera del 65.8%. Los índices de reprobaciones fueron: 32.2% para el primer grado, del 52% en segundo grado y del 21.3% con respecto al tercer grado, lo cual nos habla de altos índices de ese fenómeno dentro de la institución (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2013).

---

<sup>11</sup> Esta cantidad de alumnos es la que se refleja en las listas, no obstante, como se verá más adelante, la escuela tiene un alto índice de deserción, lo que provoca que la cantidad de alumnos presenciales sea, en muchas ocasiones, mucho menor que los representados en listas.

Con respecto a los resultados de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en el 2013, se ubicó a la mayoría del alumnado entre insuficiente y elemental con respecto a español y matemáticas. Por su parte, para la materia de Formación Cívica y Ética la población escolar se mantuvo entre elemental y bueno. A sabiendas de los problemas y fortalezas que contienen las pruebas como ENLACE, estos datos nos dan una idea del aprovechamiento de materias específicas (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2013).

Tres años antes de los datos más recientes (2010), ENLACE contempló la evaluación con respecto a la asignatura de Historia. Los datos arrojados muestran que la población estudiantil, para segundo y tercero de secundaria, se ubicó mayormente en un nivel “elemental” de conocimientos con un 64.9% y 64.7% del estudiantado, respectivamente, ubicados en esa categoría (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2013). Este nivel “elemental” es seguido por un “insuficiente” del 24.3% para segundo y un 25.5% para tercero, es decir aproximadamente un 89% de la población tiene los conocimientos mínimos o menos, con respecto a la asignatura de Historia (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2013)<sup>12</sup>.

#### ***d. Contexto socioeconómico y cultural***

A la Escuela Secundaria General Marqués de la Villa del Villar, asisten alumnos de las comunidades aledañas, como son: La Mariola, La Cañada, Ticomán, Los Héroes, Hacienda de la Cruz, Cerro Prieto, La Piedad, Guadalupe la Venta y la misma comunidad de Saldarriaga, El Marqués, Querétaro. Estas comunidades se encuentran entre 2 y 5 km de distancia de la escuela. Esta por su parte se ubica a 10 min. aproximadamente de la cabecera municipal y a 20 min. de la capital del estado (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2011).

Las comunidades antes mencionadas son poblaciones de bajos recursos que albergan entre sus habitantes mayormente jornaleros, amas de casa y obreros que presentan, según un informe de la escuela, “un alto nivel de analfabetismo” (Esc. Sec. Gral. Marqués

---

<sup>12</sup> Datos sacados del reporte de proyectos escolares del 2011 al 2013, donde se observan los resultados de la escuela en la prueba ENLACE. En dicho reporte se encuentra la cantidad de alumnos y su clasificación respectiva (elemental, bueno, excelente), nosotros únicamente convertimos dichos datos a porcentajes.

Villa del Villar, 2011). Estas condiciones generan poca participación de los padres con respecto a las actividades de la escuela, ya sean las tareas, las actividades con los docentes o los eventos de carácter público (poesía, oratoria, calaveras, entre otros) (L. Mata<sup>13</sup>, comunicación personal, Marzo, 2014).

Gran parte del estudiantado vive en un ambiente de familias disfuncionales y/o son hijos de madres y padres solteros, no siendo esto último un aspecto negativo, sin embargo afecta en la medida en que, por éstas y otras cuestiones, los padres o tutores, no siempre tienen tiempo de asistir a las reuniones y/o eventos escolares, rasgo marcado en la comunidad, (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2011).

Al ser parte del municipio de El Marqués, Saldarriaga se encuentra en una zona donde mayoritariamente existen industrias que emplean a los pobladores y a migrantes que llegan a asentarse ahí. Se trata de una de las principales localidades de El Marqués con 5,578 habitantes (SEDESOL, 2013). Debido a su diversidad, se da entre la población una interacción con los migrantes de diferentes partes de la República Mexicana que habitan los poblados aledaños a la comunidad.

Aunado a esto, la etapa por la que pasan los educandos, la adolescencia, propia del nivel en el que se encuentran y la falta de atención de los padres, propicia “el creciente índice de adicciones, acoso de compañeros, bullying” (Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar, 2011), lo que los coloca en un mayor nivel de vulnerabilidad social (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).

## **ii. Diagnóstico sobre sujetos de la Historia**

En este apartado se describirá el instrumento de diagnóstico, así como su aplicación y los resultados que arrojó, los cuales son la base para el diseño y desarrollo del recurso didáctico. Dicho instrumento se sustenta en el análisis de contexto, el enfoque etnográfico y el sustento teórico expuesto anteriormente.

Este acercamiento permitió conocer los conocimientos con los que contaban los educandos sobre nuestro objeto de investigación (los sujetos), previo a la implementación

---

<sup>13</sup> Liduvina Mata Cruz, directora de la Esc. Sec. Marqués de la Villa del Villar del Águila

del recurso didáctico, lo que facilitó su posterior evaluación, así como también brindó datos sobre sus necesidades en cuanto a las concepciones de sujeto de la Historia.

### **a) Descripción del instrumento: Guía de preguntas**

Debido a las necesidades de la escuela, así como al alumnado, además de las limitantes del tiempo y espacio, se pensó en una guía de preguntas como instrumento de evaluación aplicado dentro de las aulas de clase, ya que nos permite describir la realidad observada, así como cuantificar los datos obtenidos. Este tipo de instrumento nos facilita un primer acercamiento a los conocimientos del estudiantado sobre los sujetos.

El instrumento se elaboró con tres objetivos guía. El primero fue registrar qué dimensión de sujetos les son más significativos a los escolares dentro de su contexto y su vinculación global; el segundo se enfocó en dilucidar si los escolares se conciben como sujetos de la Historia y sus razones; por último, el tercer objetivo se centró en la injerencia que ellos se adjudican dentro de su comunidad, es decir qué influencia tienen como ciudadanos. Como resultado de plantear estos objetivos y buscar el método más adecuado para lograrlos, se elaboró la *guía de preguntas de diagnóstico* (Anexo I).

La guía constó de siete preguntas abiertas que pedían siempre la razón o argumento de las aseveraciones. Dichas preguntas se enfocaban a esclarecer los objetivos antes propuestos, dando al alumnado una pequeña guía sobre los sujetos de la Historia, es decir, se les indicaba brevemente qué son, para que mediante esto, recordaran sus clases de la asignatura y en caso contrario, tuvieran una breve noción sobre el concepto. También se pidió que señalaran los personajes que para ellos eran más relevantes e importantes para su comunidad. Además de lo anterior se procuró un lenguaje ausente de tecnicismos que pudieran confundirlos o provocarles la incompreensión de las preguntas.

Una vez definida la población a aplicar el recurso, así como el instrumento y su contenido, se dio paso al siguiente punto del diagnóstico, que es la aplicación de la encuesta al estudiantado de la Secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila.

## **b) Aplicación de la guía de preguntas**

La guía de preguntas de diagnóstico se les presentó al cuerpo docente de segundo grado y a la directora del plantel para conocer su opinión y, teniendo el visto bueno de todas las partes, se procedió a hacer los ajustes necesarios a este instrumento y a planear el día de la aplicación.

Se pactó la aplicación del instrumento el día 27 de marzo del 2014 para dejar al estudiantado descansar de los exámenes bimestrales y no saturarlos con evaluaciones. Al ser el alumnado de segundo grado los receptores del recurso didáctico, se les aplicó a los tres grupos, con ayuda de los profesores encargados de la asignatura de Historia, iniciando a las diez de la mañana y para finalizar con el último grupo antes de la hora de salida, es decir antes de la una de la tarde.

Se entregaron las preguntas a los jóvenes y se les dio instrucciones sobre la resolución de la guía de preguntas. Gracias a este acercamiento se pudo observar la dinámica de los grupos al momento de trabajar con una persona externa y con sus profesores, que fue diferente en cada caso debido que un profesor manejaba dos grupos y otro uno, exclusivamente. Dentro de esta dinámica sucedieron incidentes como la copia de guías de preguntas y la negación a terminar de responderlas por una falta de interés, expresada al momento de devolver los documentos, por quince alumnos.

Se tenía la intención de aplicar la guía a todos los escolares de segundo, no obstante no se logró debido a inasistencias y a problemas de horarios y exámenes imprevistos con uno de los grupos. En total se evaluaron 60 alumnos de 123 en lista, de quienes 23 no se evaluaron por inasistencia o porque se negaron a presentar o entregar la evaluación, los otros 40 alumnos corresponden al grupo no evaluado.

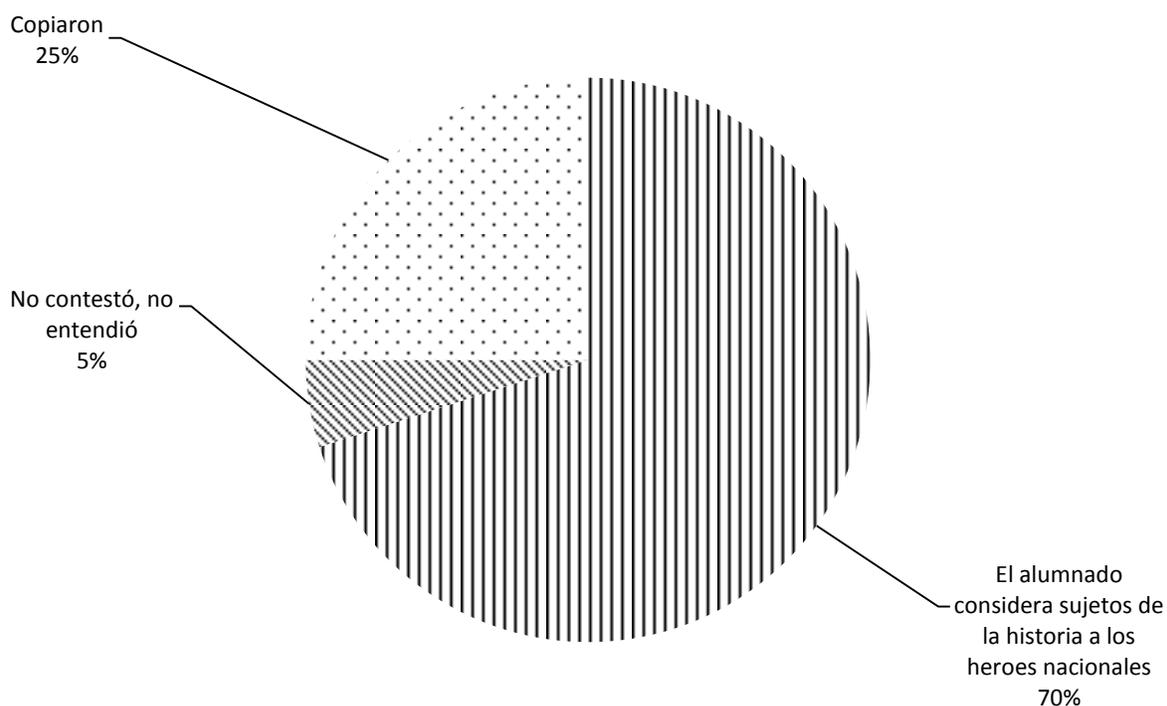
Los resultados del estudiantado encuestado se tomaron como muestra para realizar el análisis.

## **c) Análisis de resultados**

Para este apartado se consideró cada pregunta por separado ya que tiene implicaciones que es necesario observar detenidamente. Se procederá a presentar las gráficas elaboradas y,

mediante ello, explicar las conclusiones obtenidas al analizar las preguntas. Cabe destacar que del estudiantado evaluado, un total de 15 resultaron copia en su totalidad, es decir, las respuestas están exactamente iguales y por ello son indicados, de esta manera, dentro de los resultados.

***Pregunta #1: Los sujetos de la Historia son quienes actúan e intervienen en los hechos históricos, a partir de esto menciona dos ejemplos de sujetos de la Historia y porqué los consideras tú así***



**FIGURA 1**

Sobre esta pregunta se generalizaron las respuestas para observar qué dimensión de sujeto consideraban los educandos, así, de 60 evaluados, el 70% del estudiantado considera sujetos de la Historia a los héroes nacionales, es decir, a los personajes sin tomar en cuenta a otras categorías de sujetos. El 5% no contestó la pregunta y el 25% restante corresponde al estudiantado que copiaron en el examen.

A esta primera pregunta se le incluyó una introducción sobre lo que eran los sujetos de la Historia sin especificar si eran individuos o colectivos, así mismo se obtuvo que la

mayoría de los educandos siguen teniendo la concepción de héroe como aquel sujeto que interviene en la Historia, sin contar a los otros sujetos.

**Pregunta #2: De los siguientes sujetos señala cuáles crees que influyeron más en los hechos históricos de México y el mundo (La iglesia, Revolución social, Miguel Hidalgo, Hitler, Napoleón Bonaparte, Alejandro Magno, El estado, Mussolini, La corregidora, Conín, Liberalismo, Corrientes artísticas, Los niños, Las mujeres)**

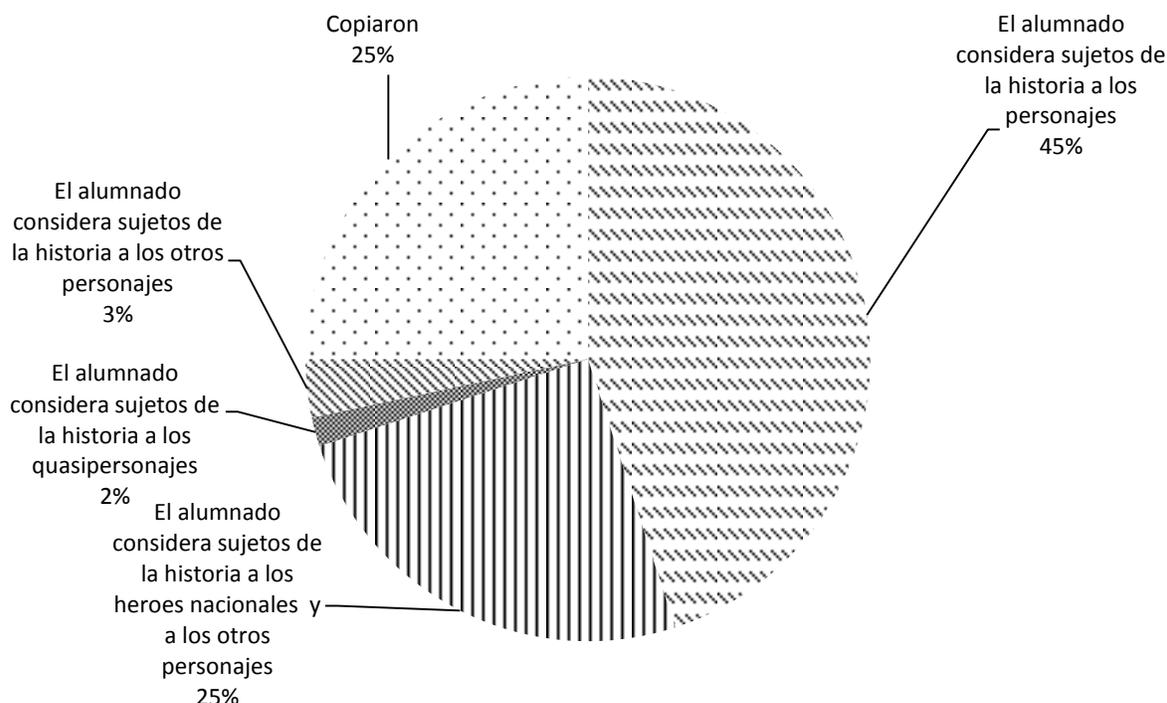
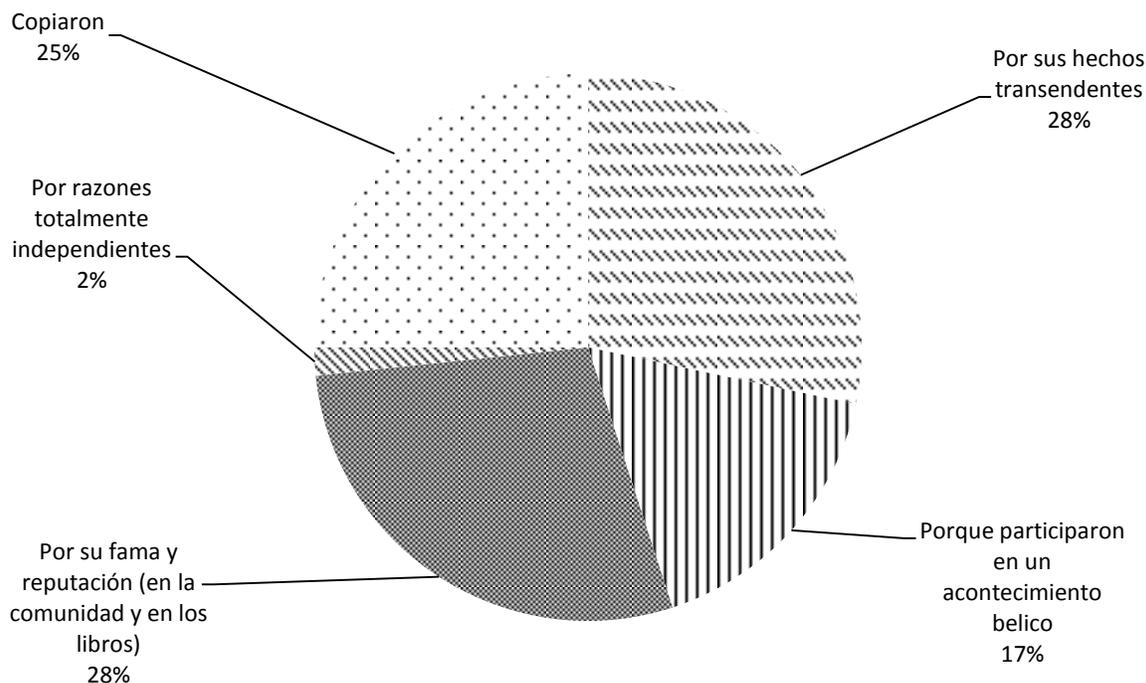


FIGURA 2

En esta pregunta se dio ejemplos de lo que son los sujetos de la Historia. De esta manera se tuvo respuesta con respecto a los héroes de la Historia, con una mención de veintisiete respuestas, es decir un 45% del total consideró a exclusivamente a los individuos en la Historia nacional y universal. No obstante, se obtuvo un resultado del 25% para los y las alumnas que mencionaron tanto a los héroes nacionales como a otros personajes de la historia.

**Pregunta #3: ¿Por qué piensas que son los sujetos más importantes?**



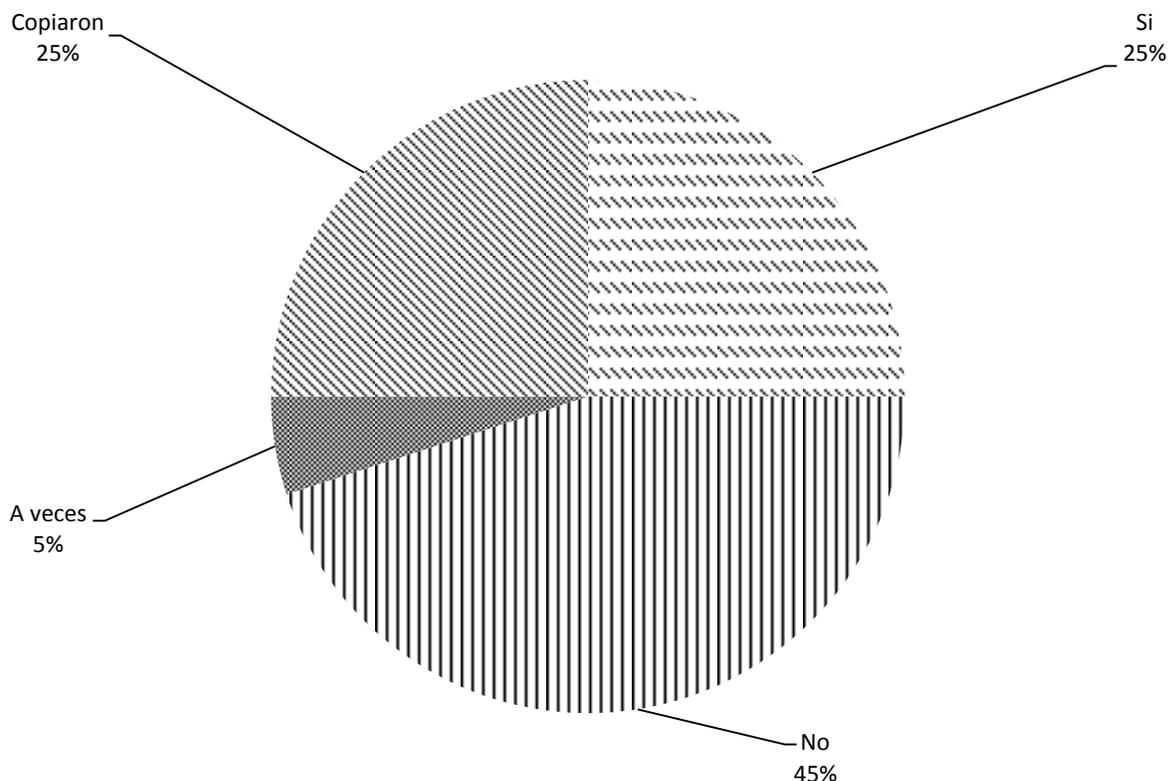
**FIGURA 3**

Esta pregunta va ligada a la anterior, y busca conocer el porqué de la catalogación anterior. Debido a esto se consideraron de forma global las respuestas encasillándolas de la manera que se puede observar en la figura 3. El 28% de los escolares asocia la clasificación en la pregunta dos con la relevancia de los hechos de estos personajes; el 17% lo relaciona con la participación en las grandes batallas, es decir, un acontecimiento bélico; a diferencia de la anterior respuesta en este porcentaje, los alumnos y alumnas no englobaron batallas, sino invenciones o puestos políticos. El otro 28% asocia la fama y la reputación de los sujetos con respecto a la sociedad en la que vive, es decir los sujetos que más están presentes en su comunidad y sus libros de texto.

Es claro que el alumnado asoció a los sujetos con respecto a la trascendencia que éstos logran tener, por lo cual se les liga con su participación en batallas o con los recordados o “famosos” que son. Esta concepción de los sujetos de la Historia puede mermar la conciencia del estudiantado de ser ellos sujetos de la Historia (como se verá más

adelante en la pregunta 4) al no considerar relevantes sus acciones, por lo que de igual manera llevaría a la errónea conjetura de que no influyen en su comunidad (pregunta 7)

***Pregunta #4: Los sujetos de la Historia pueden ser los niños, las mujeres, la iglesia o todo aquel personaje que participe en los hechos históricos. De acuerdo a lo anterior, ¿te consideras un sujeto de la Historia? ¿Por qué?***



**FIGURA 4**

Se dividieron en tres los resultados para su mayor apreciación, observándose en la Figura 4 los resultados generales. Un 45% de los educandos no se consideran sujetos de la Historia, solamente un 25% sí lo hace, mientras que 5% lo hace a veces. Esta pregunta nos muestra parte de lo que se exponía en la Figura 3, ya que la mayoría de los escolares no se sienten sujetos de la Historia por razones que se verán a continuación en la Figura 4.1, donde se desglosa el 45% de respuestas negativas.

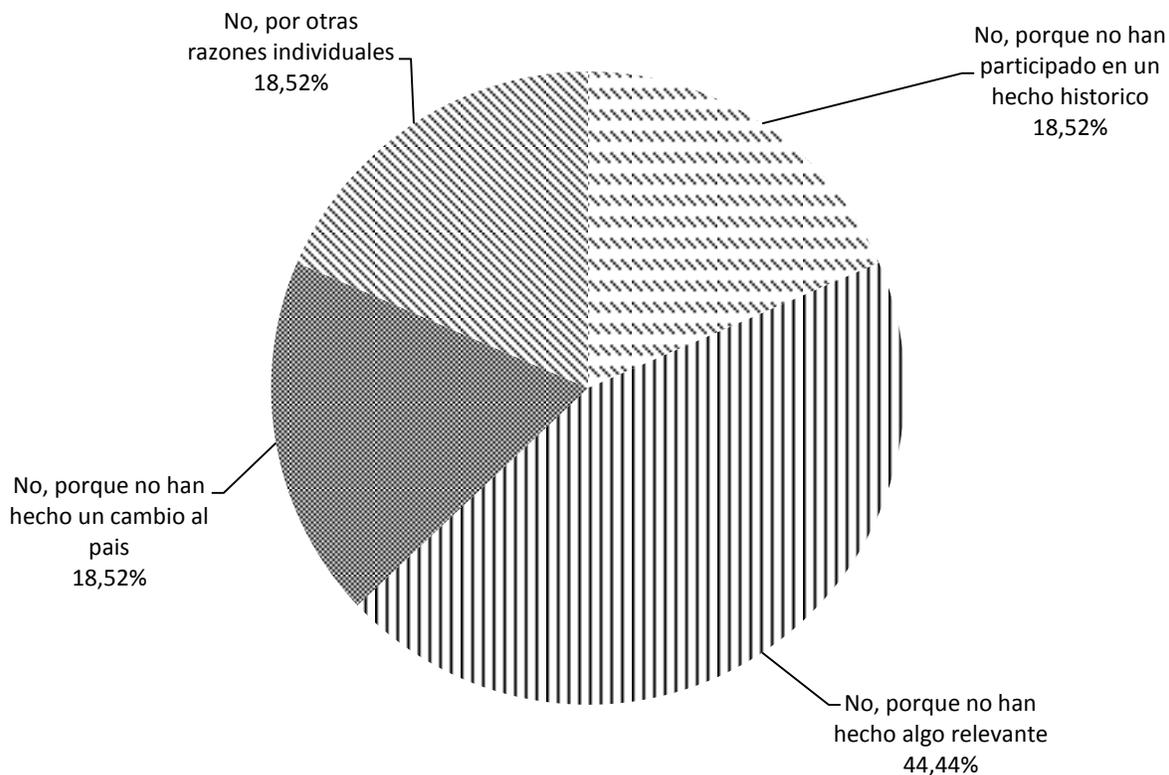
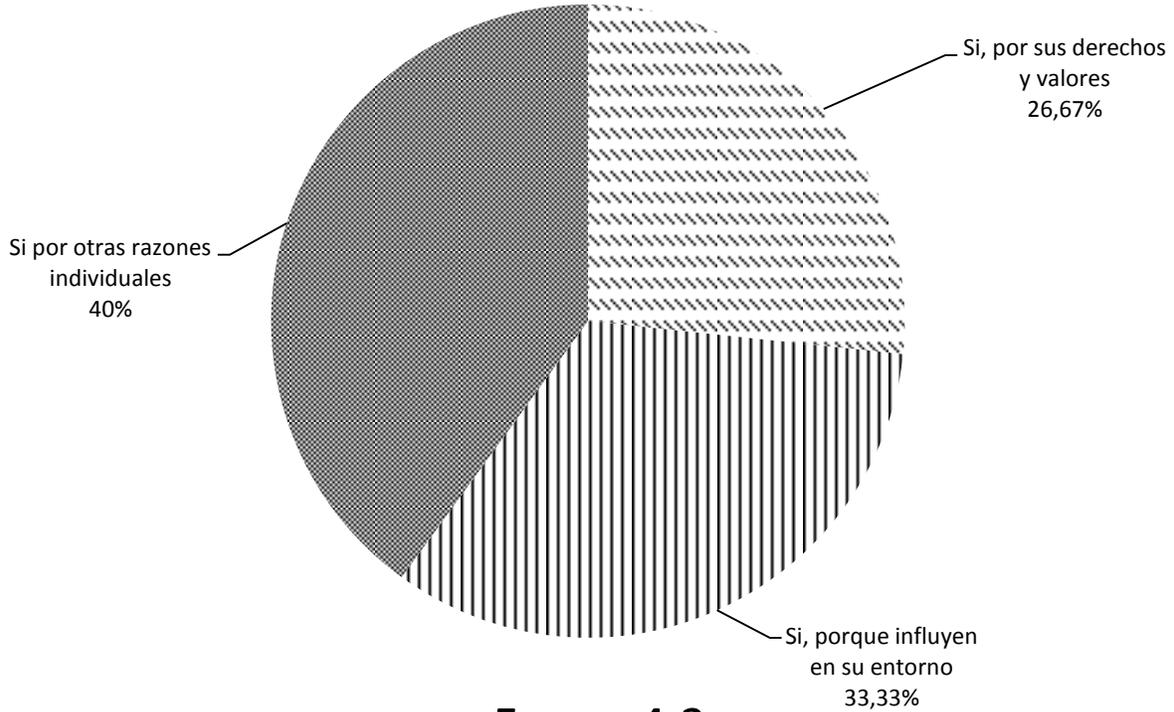


FIGURA 4.1

La figura 4.1 nos muestra las respuestas negativas, que fueron la mayoría; de éstas un 44.44% de los 27 alumnos que contestaron, no se consideran sujetos debido a que no han hecho nada relevante. De los restantes, 18.52% no se considera sujeto debido a que no han hecho nada por su país o su comunidad, otro 18.52% debido a que no han participado en hechos históricos y los restantes debido a razones individuales que no pudieron ser catalogadas.

Lo que nos muestra la figura 4.1 es que los y las alumnas asocian el ser sujetos con la trascendencia, de una u otra manera, que tienen sobre su momento específico, al no hacer nada relevante o que merezca una mención en los libros de histórica, como los héroes patrios, no se pueden considerar sujetos de la Historia.

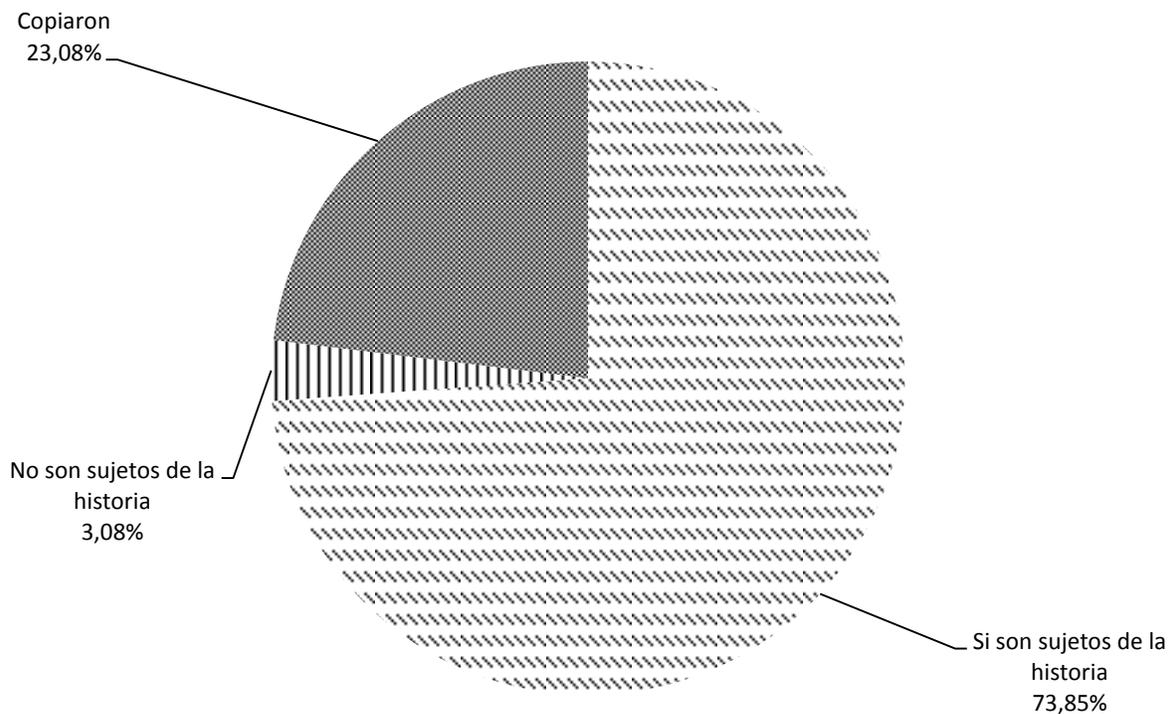


**FIGURA 4.2**

Por su parte el estudiantado que contestó que sí son sujetos de la Historia fueron 25, como se muestra en la figura 4.2 de los cuales el 26.67% asocia esta concepción de sujetos a los derechos y valores que poseen y ejercen dentro de su comunidad. El 33.33% se considera sujeto por la injerencia que tiene en su entorno mientras que el 40% dio otras razones individuales.

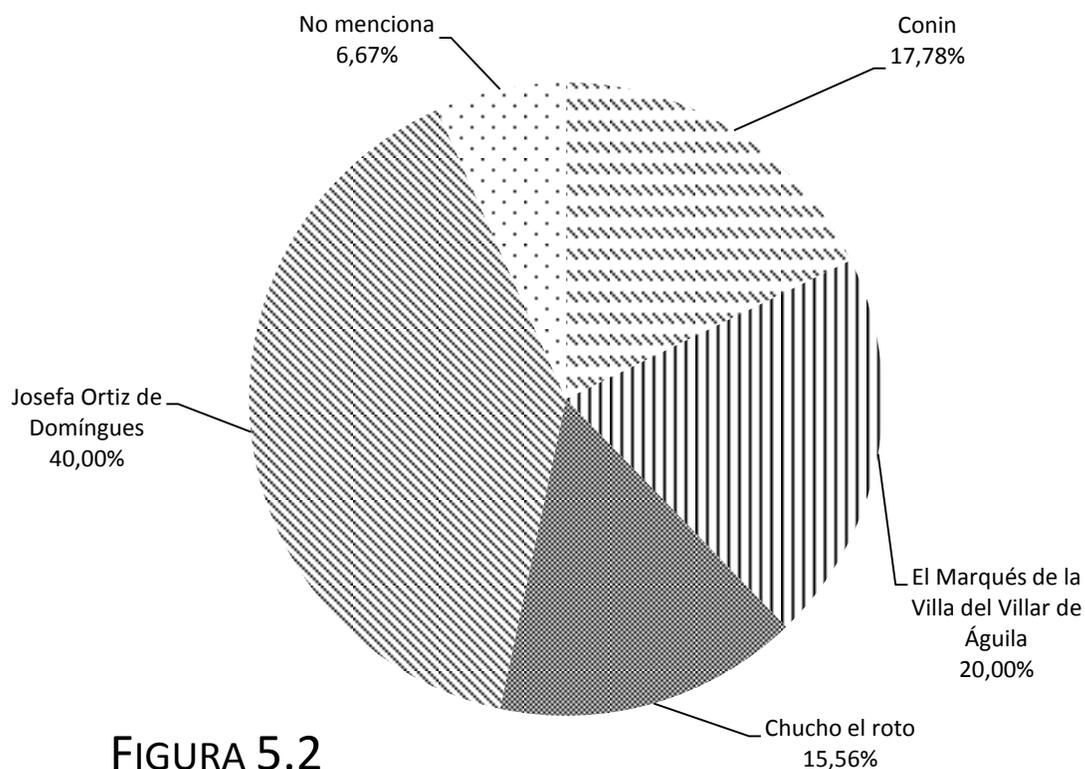
Con respecto a la figura 4.2 podemos ver que en su mayoría la injerencia que tienen en su contexto es lo que para las y los chicos los hace sujetos de la Historia, además lo asocian con un sentido de lo que podríamos decir ciudadanía, ya que al menos tres alumnos se mencionaron sujetos por ser mexicanos, lo cual también se vincula con la parte de los valores y los derechos.

***Pregunta #5: Conín, El Marqués de la Villa del Villar del Águila, Chucho el roto, Josefa Ortiz de Domínguez ¿consideras que son sujetos de la Historia? Ordénalos siendo el primero el más importante***



**FIGURA 5.1**

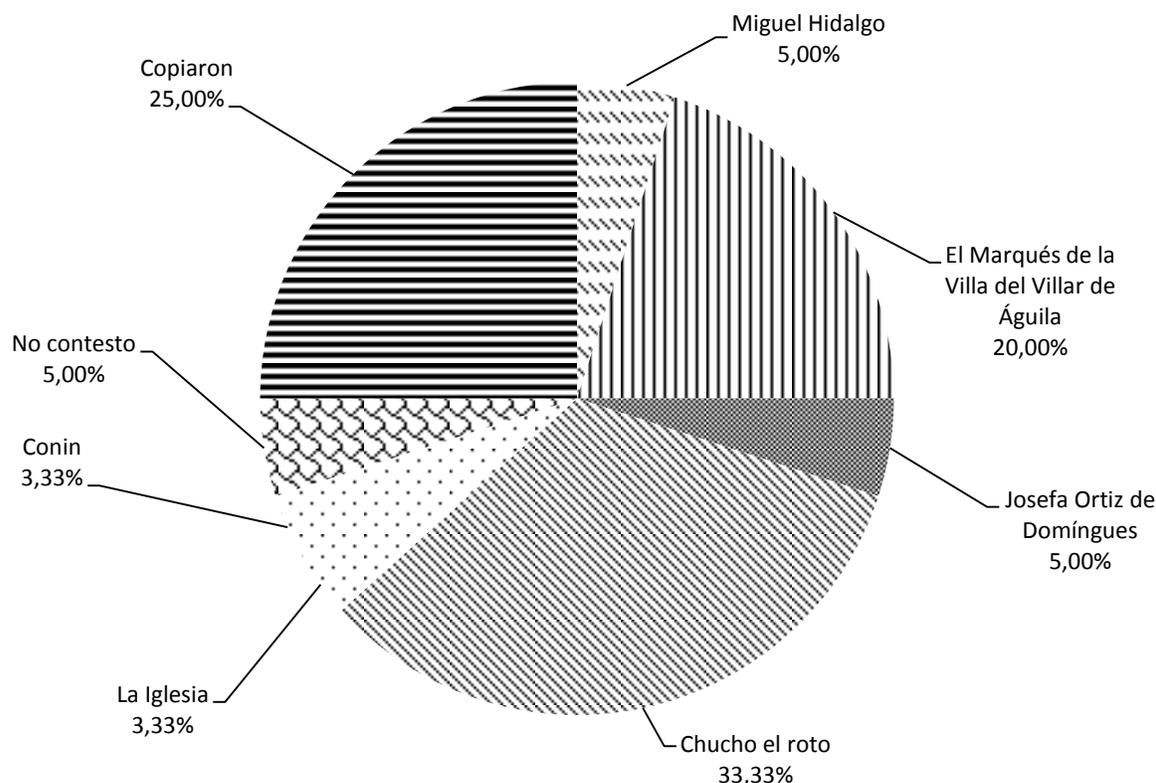
Esta pregunta tenía el objetivo particular de guiar a los escolares con respecto a los sujetos que influyeron en su entorno, se dividió en dos para su mayor análisis (Figuras 5.1 y 5.2). Se colocó a estos personajes porque, debido al contexto del estudiantado, podrían ser más significativos (conversado esto con sus directivos y profesores) y de igual manera emplear esta significación que les dan para emplearlos dentro del recurso didáctico.



**FIGURA 5.2**

La mayoría del alumnado los consideró sujetos de la Historia (Figura 5.1), esto es el 73.85%. Por su parte Josefa Ortiz de Domínguez fue el sujeto que a los escolares les pareció más importante, tanto para Querétaro como para su comunidad, seguido del Marqués, Conín y Chucho el roto, en último lugar pese a la cercanía que este personaje tiene en su comunidad (Figura 5.2).

**Pregunta #6: De acuerdo a lo que se te ha dicho sobre los sujetos de la Historia, para ti ¿qué sujetos históricos consideras más importantes para Saldarriaga o para Querétaro?**



**FIGURA 6**

Esta pregunta tuvo un objetivo similar a la anterior, pero delimitó la zona cercana al estudiantado lo que arroja resultados diferentes, ya que ahora es Chucho el Roto el personaje que encabeza la lista con un 33.33%, seguido del Marqués de la Villa del Villar del Águila con un 20%. Miguel Hidalgo y Josefa Ortiz de Domínguez empatan en tercer lugar con 5%. La importancia que los escolares le adjudican a Conín, es la misma que le confieren a un nuevo personaje antes no mencionado, la iglesia con dos menciones, el equivalente al 3%.

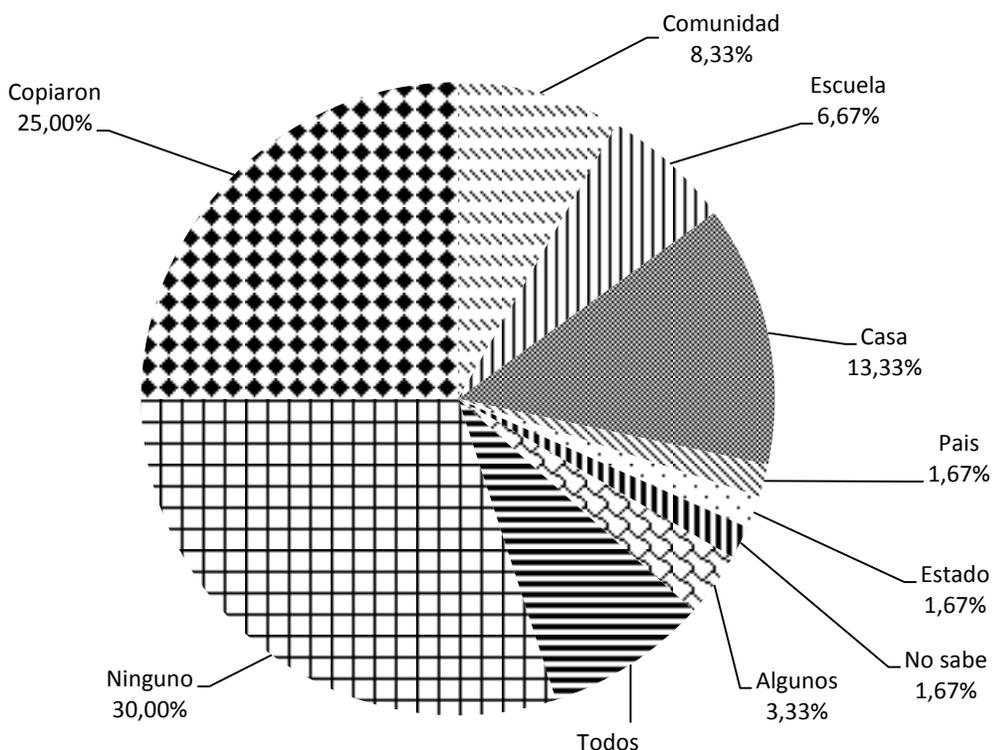
Chucho el Roto, es un personaje que vivió, en la comunidad de Saldarriaga<sup>14</sup>, y como se refleja, los educandos le reconocen su importancia siendo éste el personaje más

<sup>14</sup> Los lugareños afirman que el bandolero habitó en Saldarriaga, no obstante no se cuenta con ningún documento que lo avale ni su posesión de la casona antigua.

mencionado. En segundo lugar se encuentra el personaje, cuyo título lleva por nombre la escuela, es decir, el Marqués de la Villa del Villar del Águila.

Por otro lado, para la Historia de Querétaro, Josefa Ortiz de Domínguez es una de las figuras más significativas, ya que es parte del suceso que coloca al estado como cuna de la independencia. Este orgullo por dicho personaje se refleja en la Figura 6.

***Pregunta #7: Tú, como sujeto de la Historia, ¿consideras que influyes en: tu comunidad, tu escuela, tu casa, tu país, tu estado o en ninguno?***



**FIGURA 7**

Al ser la última pregunta de la encuesta, ésta se pensó para que el estudiantado expresara su injerencia en su comunidad. De los 60 alumnos encuestados, la mayoría consideró que tenía influencia en su entorno, siendo la escuela, la casa y la comunidad los espacios donde tenían más consciencia de participación. No obstante 18 alumnos que corresponden al 30% de la población encuestada consideran que no influyen en nada y de ninguna manera.

### **iii. Diseño, desarrollo y evaluación**

En este apartado, y con base en los planteamientos pedagógicos, así como teóricos propios de la disciplina histórica, se expone el procedimiento seguido para el diseño, desarrollo y evaluación del recurso didáctico. Primeramente se abordará el diseño, planteando el objetivo del recurso y las actividades a seguir, además de los pasos por medio de los cuales se desarrollará.

#### **a) Diseño del recurso**

El recurso didáctico tiene como objetivo apoyar al alumnado de la Esc. Sec. Gral. Márquez de la Villa del Villar del Águila a reconocerse como sujetos de la Historia influenciados por su pasado, constructores de su futuro y actores del presente. De esta forma pretendimos también influir en la comunidad de Saldarriaga haciéndolos partícipes del proyecto y que también se asumieran como sujetos de la Historia.

Para lograr el objetivo anterior se pensó en trabajar en cuatro etapas:

- 1ra. etapa. Conceptualización: consistió en la explicación conceptual de qué son los sujetos de la Historia por medio de actividades, todo esto siguiendo el planteamiento pedagógico de Vygotsky, es decir, pensando en el contexto específico del alumnado, recuperar signos que permitieran guiarle en la apropiación del concepto.
- 2da. etapa. Aplicación de las Herramientas: residió en la aplicación de herramientas didácticas que refuercen lo aprendido en la etapa anterior.
- 3ra. etapa. Socialización: pretendió la sociabilización de lo aprendido, es decir que los escolares compartieran sus conocimientos con las personas de su entorno, ya fuera sus padres, sus hermanos o amigos de otros grupos. Se consideran dentro de esta etapa dos momentos: el primero cuando el estudiantado lo hace de manera individual y el segundo cuando lo explica a través del performance.

- 4ta. Etapa. Cierre: fue pensada a modo de cierre del proyecto, donde los escolares compartieran su experiencia, qué les movió, qué se quedó igual y de esta manera evaluar los resultados así como lo aprendido por ellos.

### ***a. Primer Etapa: Conceptualización***

Durante esta primera el objetivo principal fue dar una breve introducción al estudiantado sobre el tema, hacerles notar los aspectos más importantes sobre los conceptos básicos y aquéllos más destacables con respecto a los sujetos de la Historia y las dimensiones de sujetos que existen.

Durante este periodo se intentó que el estudiantado, desde sus conocimientos, comprender qué son los sujetos de la Historia, es decir, partiendo de su contexto, pudiera distinguir la diferencia entre aquellos sujetos en los que figuran los héroes nacionales, los cuales son los más conocidos pues resaltan en la literatura, pero no son los únicos, y que reconocieran otros sujetos que se manifiestan en su vida escolar y extra escolar. Además, que pudieran entender la subdivisión de los cuasipersonajes, pues la mayoría de las veces, los cuasipersonajes son puestos a un lado, aun cuando destacan de manera importante en hechos históricos, no sólo de la comunidad o el país, sino del mundo.

Para dicha tarea fue trascendental que, una vez que quedara claro que los sujetos de la Historia no son sólo los personajes históricos que pasaron a los libros, sino también aquéllos que no lo son, generar una serie de actividades que reafirmaron estos conocimientos.

Partimos de la premisa de que el estudiantado identifica en su mayoría a los héroes de la Historia como los sujetos exclusivos de ésta y, sólo unos pocos identifican a los cuasipersonajes. Habiendo ahondado y analizado la información relevante obtenida en la guía de preguntas aplicada *a priori* a la aplicación del recurso, fue substancial dejarles claro quiénes son los sujetos de la Historia y cuáles son sus dimensiones.

Durante esta conceptualización, se recalcó que los sujetos de la Historia abarcan desde las personas involucradas de manera directa e indirecta con los sucesos históricos más relevantes en el día a día en la vida de las personas de la época, hasta las ideas,

corporaciones, corrientes e instituciones que afectan a los individuos. Se intentó dejar lo más claro posible, que los personajes de la Historia no son sólo aquellas figuras como Miguel Hidalgo, Benito Juárez o Josefa Ortiz de Domínguez, por mencionar algunos de la Historia nacional, ni tampoco, son sólo sujetos de la Historia Adolf Hitler, Benito Mussolini y Winston Churchill, por mencionar otros de la Historia universal.

A lo largo de las sesiones se reafirmó que los sujetos de la Historia se dimensionan en tres sujetos significativos como lo son *el sujeto constructor*, *el sujeto personaje* y *el sujeto receptor*. No obstante también se trató de dejar claro que la clasificación se hizo y usó únicamente para intentar explicar mejor el concepto.

Una vez teniendo claro lo anterior, comenzamos por explicar al estudiantado sobre nuestra primera dimensión, *el sujeto constructor*. Este sujeto es aquel que reconstruye los relatos del pasado, aquel personaje que lleva consigo en palabras los relatos y sucesos que ocurrieron en épocas pasadas, quienes viven en el hoy por hoy: personas (sin importar si son o no héroes). El hecho de traer sucesos del pasado al presente lo convierten en el sujeto de la Historia que crea la historia, el relato, la leyenda, etc. (Sánchez, 2006; Pereyra, 1984).

Como paso siguiente, se definió al *sujeto personaje*, que es aquel del que se cuenta el relato, y que sus acciones son llevadas a otros en palabras, fuesen o no relevantes para la historia de la nación o para su comunidad. Por otro lado, el *sujeto constructor* habla de ellos, es decir, de estos personajes (sujetos o cosas) que se convierten en *sujetos personajes*.

Se trató de destacar que los sujetos personajes no son sólo los héroes que marca la Historia, sino también las personas que forman y formaron parte de ésta, no de la nacional pero sí de la Historia de esa familia (por mencionar un ejemplo) o esa comunidad; esto hace de esos *sujetos personajes* el legado que sigue latente en la sociedad. Dentro de estos mismos, si se hablase de cosas o entes abstractos, hacerles entender que en esta clasificación o subdivisión existen los cuasipersonajes: instituciones, corrientes artísticas, entre otros ejemplos (Pereyra, 1984; Plá, 2005; Sánchez, 2006).

Finalmente se habló del *sujeto receptor*, quien es aquel público al que va dirigido el relato del sujeto constructor, sin importar el número de personas que se encuentre escuchando (Sánchez, 2006; Pereyra, 1984).

Fue clave hacerle saber al estudiantado que existe una relación indisoluble al ser un sujeto de la Historia pues, si seguimos un ciclo completo, el ejemplo más notorio sería el de una familia cuyo integrante más viejo cuenta a las nuevas generaciones la historia de su vida, él es el sujeto constructor y sus nietos son los sujetos receptores pero, al ser una historia de su vida, el sujeto constructor es el sujeto personaje.

Una vez explicado lo anterior partimos de esos conocimientos, para llevar a cabo una serie de actividades para el refuerzo de todos y cada uno de los fundamentos teóricos sobre los sujetos de la Historia y sus dimensiones.

En todas las etapas se retomó específicamente lo señalado por Vygotsky sobre el conocimiento del contexto, es decir, es necesario este conocimiento para poder entender los códigos en los que se ve inscrita una sociedad determinada, ya que éstos nos permiten generar herramientas para que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado se pueda apropiarse más fácilmente de los conceptos. Propiamente en esta etapa se utilizaron los personajes más significativos para el estudiantado, obtenidos gracias a la guía de preguntas previamente aplicada.

Se pensaron también las actividades siguiendo la premisa de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) donde se partió de conocimientos previos para ayudarles a entrar a dicha zona. Además, se indagó sobre lo que conocían pretendiendo iniciar en ellos la curiosidad fundamental para que crearan sus propios conocimientos y premisas sobre lo que significa ser un sujeto de la historia, las implicaciones que tiene, las dimensiones en las que existe, y lo más importante de todo, que ellos pudieran llegar a la conclusión de que son sujetos de la historia y pueden existir en las tres dimensiones antes mencionadas.

Por medio de una lluvia de ideas y a partir de todos sus conocimientos sobre los sujetos de la historia, se reforzaron las ideas que seguían en el aire y se ataron los nudos de aquellos fundamentos que no pudieron anclar, además de corregir o modificar las ideas contrarias que generaron. Por ejemplo, muchos alumnos no comprendían del todo porqué ellos eran sujetos de la historia, ni tenían claro que todos podíamos ser los tres tipos de sujetos. En esta lluvia de ideas se abordaron todos y cada uno de los conceptos que ya se tienen, para llevar al estudiantado a saber sobre los sujetos de la historia.

Posteriormente se proyectaron una serie de imágenes que, mediante un juego de computadora, elaborado expresamente para ello, se les explicaba por qué eran sujetos de la historia dichos personajes. También se les pedía explicaran ellos porqué consideraban eran o no personajes de la historia. Las imágenes fueron pensadas según los contenidos que marca el plan de estudios de segundo grado de secundaria y, además, se les incentivó a participar por filas de manera lúdica. Esto con la intención de que una vez guiados para la comprensión de los sujetos, se pudiera soltar el andamiaje para que ellos solos lograran alcanzar su desarrollo potencial, es decir, una vez explicadas las cosas y guiarlos a través de su desarrollo, se les dejó que ellos aplicaran lo aprendido<sup>15</sup>.

Con esto, finalmente, entramos en la última parte de esta primera etapa que fue exponer, de manera breve, lo que se había visto a lo largo de las sesiones. Se concluyó afirmando que como individuos que son, son sujetos de la historia, que cada hecho que en sus vidas cotidianas ocurre forma parte de su historia y que la historia no sólo es de aquéllos cuyos nombres resuenan en cada era que viene, sino que, ellos, aun en las cosas más sencillas, son parte de una historia; la más importante quizás, la historia de su vida.

### ***b. Segunda Etapa: Aplicación de las herramientas***

Una vez finalizada la primera etapa, y habiendo retomado todos los conocimientos adquiridos previamente, se pasó a una parte importante del proceso: trabajar por el objetivo de verse ellos mismos como sujetos de la historia. Para esto, utilizamos siluetas de personajes y cuasipersonajes (de diversas culturas y naciones), unas de ellas, sin rostro, en las cuales, al estudiantado se pudiese ver reflejado. Estas siluetas fueron diseñadas y trabajadas desde la teoría histórica y pedagógica, siempre pensando en las necesidades específicas del estudiantado pero sin olvidar el rigor histórico.

Con dichas siluetas se pretendió que el alumnado se reflejase en ellas, que buscara en esos personajes, virtudes propias que los llevaran a no sólo sentirse parte de la historia, sino que se identificaran como los personajes principales de su historia y que cada una de sus acciones son las más importantes de toda su vida; que en estas siluetas no hubo nadie

---

<sup>15</sup> Para ver las capturas de pantalla del juego, ver Anexo V: Juego de computadora.

más que ellos y que, como sujetos de la historia, podían alcanzar y estar a la altura de las acciones hechas en el pasado por cualquiera de éstos.

Cada silueta fue acompañada por una breve reseña histórica que indicó el contexto del personaje. En ellas se mostraron las tres dimensiones de sujetos, exponiendo a personajes que de manera significativa desempeñaron alguna de las dimensiones ya explicadas. Por ejemplo, para un sujeto constructor se colocó a un escritor reconocido, por su parte, para los personajes, se les presentó un conglomerado de gente, mostrando más a aquellos sujetos olvidados, sin dejar de tomar en cuenta a los sujetos que les son más significativos, como es el caso de Chucho el Roto.

Durante esta etapa, adicionalmente, se incitó al alumnado a participar, mostrando lo aprendido a través de un dibujo que representara su concepción sobre sujetos de la historia. Esta actividad se continuó asesorando a lo largo de las sesiones ya que se esperó este dibujo se plasmara en una de las paredes de la escuela a modo de mural. Como se podrá ver en el apartado de sistematización, ésta y otras partes del proyecto, no pudieron ser llevadas a cabo.

### ***c. Tercera Etapa: Socialización***

Una vez finalizada la segunda etapa, se buscó la socialización; esto mediante un *Performance* que implicó la exposición de lo aprendido durante las clases. Se pensó en llamarlo *performance*, debido a que el término involucra la interacción del público con quienes están actuando o ejecutando una acción, en nuestro caso es toda la comunidad (Fuentes y Taylor, 2011).

Antes del *performance*, una de las tareas que tuvo el estudiantado fue compartir este conocimiento con las personas que los rodean y, de tal forma, crear un antecedente; es decir, se les pidió relataran en sus casas, con sus amigos y allegados, lo que se estuvo viendo durante las sesiones, lo que propiciaría en la comunidad un conocimiento previo de lo que son los sujetos. Más adelante, dicho conocimiento, sería reforzado mediante la ejecución del *performance*.

La segunda parte de esta etapa se realizó en el patio de la escuela, donde se montó una exposición con siluetas, de manera similar a lo que el estudiantado hizo previamente

durante las sesiones; esto con la intención de que tuviera el mismo impacto en los miembros de su comunidad. La intención fue: llevar a todos a la comprensión del tema gracias a la ayuda del estudiantado que fungió como andamio, para explicar el por qué ellos mismos se saben sujetos de la historia, cuáles son sus dimensiones y por qué todos somos sujetos de la historia.

Es también durante esta etapa, donde se planteó que el estudiantado participante expusiera sus dibujos sobre sujetos de la historia, los cuales pasarían a votación para determinar el dibujo que quedaría plasmado en una de las paredes de la escuela. Como ya se dijo, más adelante se explicará lo relativo a ello.

Por último y como actividad colectiva, los asistentes (estudiantes, profesorado, padres y familiares), plasmaron su huella de la mano en papel con pintura, con la finalidad de construir un signo que exprese que su historia, inserta en la de nuestra nación y en la del mundo, es importante pues sus acciones de vida repercuten en su entorno.

#### ***d. Cuarta Etapa: Cierre***

Como conclusión, hubo una charla de cierre con el estudiantado para compartir sus ideas sobre el tema. Se les pidió explicaran lo que habían aprendido sobre los sujetos de la historia y lo que significaban para ellos, qué impacto tuvo en sus vidas y de qué manera creen que influyó esto en su futuro. Además, se aplicó una guía de preguntas, con el objetivo de obtener datos cuantitativos sobre los resultados del recurso didáctico.

Por último, se crearon unas carpetas que incluyeron las huellas del estudiantado y todos los asistentes al *performance* que plasmaron su huella en papel con tinta, con lo cual se buscó crear un objeto simbólico de ellos como sujetos de la historia.

Dicho álbum contiene la historia de Saldarriaga, donde se puede ubicar al estudiantado como los sujetos más importantes, junto con la comunidad, para resaltar su participación y que quede en la escuela como testimonio de lo vivido.

#### ***e. Secuencia didáctica***

Una vez ya explicadas las cuatro etapas a desarrollar durante la aplicación del recurso didáctico, se dividieron en seis sesiones en total para efectos prácticos; a continuación se

hará la descripción detallada de las mismas y de manera general, también se pueden ver reflejadas en tablas donde se incluyen los materiales utilizados y los tiempos específicos de cada actividad.

Para planificar dichas sesiones, se tomaron en cuenta los horarios de los escolares, de tal forma que el recurso se comenzó a aplicar el día 23 de junio del 2014 con los grupos de segundo A y B; con el fin de no afectar los horarios de clases con respecto a otras asignaturas, se tomaron las horas de historia para su aplicación. El miércoles 25 se inició con el grupo 2°C.

### ***Sesión 1 - Etapa 1: Conceptualización/Primera parte***

Como ya se ha mencionado, durante esta etapa se trabajaron los conceptos de sujeto en las dimensiones ya planteadas, de modo que el estudiantado pudiera entenderlos y asimilarlos. Primeramente, y con todos los grupos, se pretendió contar con la presencia de la directora, el subdirector y el profesor titular para dar por iniciado el recurso didáctico, siendo este último quien estaría presente en todas las sesiones<sup>16</sup>. De esta forma se explicó al estudiantado, de manera breve, en qué consiste el trabajo que se iniciaba.

Concluida esta actividad, se procedió a realizar una serie de preguntas que permitieran producir una lluvia de ideas donde el estudiantado expresara sus conceptos previos sobre los protagonistas de la historia. Inicialmente se les planteó como “protagonistas” para posteriormente llevarlos a emplear el concepto de “sujetos”.

Una vez finalizada la actividad “lluvia de ideas” y a partir de ésta, se les explicó de manera oral lo que son los sujetos de la historia y sus diferentes aspectos, es decir, los sujetos personajes, constructores y construidos, haciendo énfasis en la característica de que todos ellos se influyen mutuamente, se construyen y deconstruyen mientras interactúan; resaltando así la característica de los sujetos como actores del presente y mostrándoles a ellos y a su comunidad que influyen en su entorno.

---

<sup>16</sup> Estas actividades fueron planteadas para la aplicación del recurso didáctico, no obstante algunas de ellas, como se explica más profundamente en el apartado “La sistematización”, se fueron modificando a lo largo de la actividad.

Como cierre de esta primera sesión y a manera de conclusión, se plantearon diversas preguntas para que individualmente asimilaran o se cuestionaran sobre lo aprendido ese día. Se les pidió que entregasen las respuestas para la siguiente sesión a manera de tarea.

➤ **Figura 8**

**Cuadro de actividades sesión 1**

	<b>Actividades y técnicas de enseñanza del docente</b>	<b>tiempos</b>	<b>Actividades de los educandos</b>	<b>Apoyos didácticos</b>
<b>Sesión1-Etapa 1: Conceptualización/ Primera parte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proyecto al estudiantado y explicación sobre el mismo.</li> </ul>	5min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Responder las preguntas desde sus ideas.</li> <li>•Prestar atención a la explicación</li> <li>•En caso de dudas externarlas.</li> </ul>	Pizarrón, plumones, preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de una lluvia de ideas partiendo de las preguntas: ¿qué características tienen los protagonistas de la historia? ¿por qué podemos considerarlos como protagonistas?</li> </ul>	10min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomando las ideas generadas por las preguntas, explicar quiénes son los protagonistas de la historia y de esta manera explicar el concepto sujetos de la historia</li> </ul>	20min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partiendo de la definición anterior explicar las diferentes facetas de los sujetos constructor, construido y personaje)</li> </ul>	10min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas para reflexión: ¿Qué entiendes por sujeto de la historia?, ¿Qué tipo de sujetos eres? Y cierre</li> </ul>	5min.		

***Sesión 2 – Etapa 1: Conceptualización/segunda parte***

Previo al inicio de clase y durante los 10 minutos de descanso que se les conceden al alumnado, se acomodaron los instrumentos requeridos para las actividades de la sesión que

se llevó a cabo. Iniciada esta misma, se les pidieron los trabajos de la sesión pasada y se les explicó la dinámica que se siguiera durante el día, es decir, el juego de computadora.

A fin de retomar la clase, se les entregó un esquema donde se desglosó lo visto en la sesión anterior para recuperar los conocimientos previamente adquiridos. Una vez revisada esta parte se pasó a la siguiente actividad.

Para el juego de computadora se pensó en una dinámica de competición, donde por filas se les preguntara al estudiantado la respuesta del juego y en caso de no conocerla, se pasara la pregunta al compañero de atrás, repitiendo la misma dinámica hasta obtenerla. El alumno o alumna que respondiera correctamente se le daba un punto a su fila, lo que, en consecuencia, los posicionaba en un lugar con respecto a la tabla.

Las reglas del juego se basaron en una convivencia lúdica. Se pidió que no hubiera insultos ni burlas además de invitarles a trabajar en equipo. Al finalizar todos los escolares de las filas recibieron una felicitación por haber obtenido un lugar. El objetivo de premiarlos de esta manera supone que el reconocimiento no es algo material, sino el conocimiento que adquirieron como verdadera recompensa. Una vez finalizada la actividad, se les hizo entrega de una serie de preguntas para reflexión, las cuales llenaron de manera individual a modo de tarea en sus casas, mismas que se entregaron en la sesión siguiente. Terminada la actividad, se les explicó brevemente en qué consistiría el performance invitándolos a participar con la elaboración de un dibujo que representara los sujetos de la historia.

➤ **Figura 9**

**Cuadro de actividades sesión 2**

<b>Sesión2-Etapa 1: Conceptualización/</b>	<b>Actividades y técnicas de enseñanza del docente</b>	<b>tiempos</b>	<b>Actividades de los educandos</b>	<b>Apoyos didácticos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Previo) Acomodo del equipo</li> </ul>	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Recordar lo visto en la sesión pasada</li> </ul>	Pizarrón, plumones, esquema sobre los sujetos, juego en computadora,
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la dinámica de la sesión y reglas del</li> </ul>	5min.		

	juego		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de acuerdo a las reglas establecidas</li> </ul>	preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar el conocimiento de la sesión pasada por medio de un esquema</li> </ul>	10min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego en computadora</li> </ul>	30min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas para reflexión: ¿Qué personajes identificaron? ¿Cuáles personajes fueron nuevos o no pensaron que eran sujetos? Y cierre</li> </ul>	5min.		

### ***Sesión 3 – Etapa 2: Aplicación de las herramientas***

Durante el descanso del alumnado se prepararon los materiales para utilizarlos durante la sesión. Iniciada ésta, se explicó al estudiantado en qué consistiría la dinámica del día y las reglas a mantener mientras se hacía entrega de las asignaciones a modo de tarea. Se les entregó una nueva serie de preguntas para reflexionar en la dinámica con las siluetas.

Para esta actividad se diseñaron siete siluetas de sujetos de la historia, cada una con un breve escrito que describe su actividad. Se les invitó a los chicos a que leyeran los pasajes, que observaran e interactuaran con las siluetas, además de reflexionar sobre las preguntas planteadas.

Finalizado esto se les pidió a los educandos exponer sus conclusiones sobre las preguntas a sus compañeros de grupo. La selección fue al azar siempre cuidando que gran parte del grupo participase. Al alumnado que decidió participar, con respecto a la elaboración del dibujo, se les continuó asesorando.

➤ **Figura 10**

**Cuadro de actividades sesión 3**

<b>Sesión3-Etapa 2: Aplicación de las herramientas</b>	<b>Actividades y técnicas de enseñanza del docente</b>	<b>tiempos</b>	<b>Actividades de los educandos</b>	<b>Apoyos didácticos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (previo) Preparación del material</li> </ul>	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seguir las indicaciones para interactuar con la siluetas</li> <li>•Reflexionar sobre las preguntas</li> </ul>	Siluetas, preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la sesión y pautas de la dinámica</li> </ul>	5min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de preguntas para reflexionar: ¿Qué similitudes tienes con esos personajes? ¿De qué manera eres o puedes convertirte en sujeto de la historia?</li> </ul>	5min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego con siluetas</li> </ul>	20min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cierre y plenaria</li> </ul>	15min.		

**Sesión 4 – Etapa 3: Socialización**

Se explicó en qué consistió de manera más profunda el *performance* y se haría la relación de quienes participaran y qué estarían haciendo. Quedando claro esto, se pasó a la revisión de los dibujos para dejar todo claro y listo para la presentación el día de evento. Durante esta etapa se le ayudó al alumnado con asesorías para que pudieran explicar a los asistentes, qué significa ser un sujeto de la historia. Además, se seleccionó a los participantes para hablar durante el evento.

➤ **Figura 11**

**Cuadro de actividades sesión 4**

Sesión 5-Etapa 3: Socialización/ segunda parte:	Actividades y técnicas de enseñanza del docente	tiempos	Actividades de los educandos	Apoyos didácticos	
	<b>Revisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de la dinámica de la sesión: Performance e imágenes</li> </ul>	15min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Plantear las imágenes</li> <li>•Entrega a revisión y trabajo sobre la imagen</li> <li>•En caso de dudas externarlas.</li> <li>•Entrega final</li> </ul>	Colores, lápices, lapiceros, plumones, plumas
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesorar la realización de las imágenes</li> </ul>	30min.		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios y sugerencias el estudiantado</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalización de las imágenes</li> </ul>	5min.			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de imágenes para performance y cierre</li> </ul>					

**Sesión 5 – Etapa 4: Cierre**

Primeramente se agradeció a los educandos su participación dentro del proyecto y en el performance. En seguida se les pidió expusieran sus comentarios sobre su experiencia en el proyecto, compartiendo sus opiniones con otros compañeros con la intención de que todos participaran. Finalizada esta actividad se les pidió que respondieran una serie de preguntas de manera grupal, es decir las preguntas abiertas que podría contestar cualquiera del alumnado para generar el debate entre ellos mismos sobre lo que aprendieron con respecto a su papel como sujetos de la historia, su injerencia en su comunidad y los conceptos de sujetos.

Posteriormente se realizó un cuestionario de evaluación con preguntas similares a las planteadas en el diagnóstico para hacer una comparación cuantitativa con respecto a la construcción del conocimiento que el estudiantado alcanzó. Para finalizar se agradeció de nuevo al alumnado y se dio por concluido el recurso.

➤ **Figura 12**

**Cuadro de actividades sesión 6**

	<b>Actividades y técnicas de enseñanza del docente</b>	<b>tiempo s</b>	<b>Actividades de los educandos</b>	<b>Apoyos didácticos</b>
<b>Sesión6-Etapa 4: Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicitación y agradecimiento por su colaboración con el proyecto</li> </ul>	10min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Responder el cuestionario</li> <li>•Comentar sus opiniones con respecto a su participación en el proyecto</li> </ul>	Pizarrón, plumones, preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios por parte del estudiantado</li> </ul>	20min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de evaluación</li> </ul>	15min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecimientos y cierre</li> </ul>	5min.		

***Performance***

Esta actividad se realizó el día jueves 3 de julio en las instalaciones de la escuela, en la cancha de usos múltiples. Para comenzar, se les pidió al estudiantado el intervenir, ayudando al acomodo de las siluetas de la etapa 2, mismas que se distribuyeron a lo largo de las canchas por los y las alumnas, quienes fueron expositores.

La inauguración tuvo lugar en la explanada a las 10 de la mañana, se encontraron presentes tanto autoridades de la UAQ (la maestra Latapí y el Dr. Alcántara), así como los directivos de la escuela y el Supervisor de Historia de la Zona Escolar. Se explicó acerca de lo que se llevó a cabo, tanto sobre el recurso didáctico como el *performance* se procedió a la siguiente etapa.

Acto seguido el público se dispersó para poder apreciar las siluetas que el estudiantado ayudaron a colocar por el patio, esto con el objetivo de que el alumnado pudiese explicar qué fue lo que aprendieron y que significado tienen dichas siluetas; esto a fin de poder reforzar sus conocimientos y de igual forma, compartir lo aprendido con las personas de la comunidad.

Acercándonos hacia el final del performance, hubo una exposición de quienes elaboraron dibujo, además de explicar el significado del mismo. Concluida la participación del alumnado, se les agradeció a los presentes y se les invitó a dejar su huella impresa en hojas diseñadas y pensadas específicamente para el performance, explicándoles, a su vez, el significado de la misma.

➤ **Figura 13**

**Cuadro de actividades del performance**

<b>PERFORMANCE</b>	<b>Actividades</b>	<b>tiempos</b>	<b>Actividades de los educandos y asistentes</b>	<b>Apoyos didácticos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acomodo con ayuda del estudiantado de las siluetas, el stand de las huellas y las imágenes elaboradas por ellos (previo)</li> </ul>	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Explicar a los participantes, que son los sujetos de la historia</li> <li>•Guiar a sus compañeros, amigos y familiares explicándoles sobre las siluetas y porqué son sujetos de la historia</li> </ul>	Siluetas, imágenes hechas por el estudiantado, música de distintas épocas como fondo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inauguración con autoridades tanto de la escuela como de la UAQ a las 12:00 pm</li> <li>• Explicación del recurso didáctico y del performance</li> <li>• Participación del alumnado</li> </ul>	20min. aprox.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispersión de los participantes al observar las siluetas, las imágenes elaboradas por los educandos</li> <li>• Explicación de los escolares a los participantes quienes son los sujetos de la historia y como todos influimos en ésta</li> </ul>	1hr. aprox.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Votar para elegir al dibujo ganador</li> <li>•Plasmar sus huellas</li> <li>•Disfrutar el evento</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de las huellas e invitación a plasmar las suyas</li> <li>• Cierre y agradecimiento de los asistentes</li> </ul>			

## ***f. Imágenes, siluetas y huellas***

Esta sección tiene la finalidad de presentar los textos que se incluyeron dentro del material didáctico, tanto en el programa de computadora, como en las siluetas y en las carpetas con las huellas, los cuales fungieron para que el alumnado comprendiera el concepto de sujeto de la historia y que se asumiera como tales. Se colocaron los aspectos más generales de las imágenes con el afán de guiar al estudiantado y de la comunidad para que, por sí solos, y una vez recibidas las lecciones, puedan entender el concepto y diferenciar a los sujetos de la historia.

Con respecto a las huellas se presenta el texto que funge como prólogo y también la importancia que las huellas tienen para el proyecto. Así mismo se da una breve reseña del pueblo y su relación con Chucho el Roto más la historia de éste personaje.

### **Reseñas imágenes**

#### *La Ilustración*

➤ **Figura 14**  
La enciclopedia



Nota: Esta imagen fue recuperada de [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2b/Encyclopedie\\_de\\_D'Alembert\\_et\\_Diderot\\_-\\_Premiere\\_Page\\_-\\_ENC\\_1-NA5.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2b/Encyclopedie_de_D'Alembert_et_Diderot_-_Premiere_Page_-_ENC_1-NA5.jpg)

Este movimiento pregonaba la fe en la razón del ser humano contra el mito, las supersticiones y la ignorancia, pensamiento que se extiende no sólo a la filosofía sino también a todas las expresiones de la cultura. Sus principios llevaron a los pensadores de esta corriente a cuestionar a las instituciones, además de los privilegios sociales y políticos de que gozaban unos pocos. Se desarrolla y extiende durante el siglo XVIII durando en algunas partes del mundo hasta el siglo XIX, ejemplo de ello es su influencia en la independencia de México. La imagen representa la Enciclopedia,

símbolo de la ilustración por la cantidad de conocimientos y el esfuerzo para reunirlos en ella (Alvear, 1969).

#### *El Barroco*

En Querétaro se encuentran varios edificios que fueron construidos con estilo barroco, éste es un estilo que

➤ **Figura 15**  
Patio Barroco



Nota: Esta imagen fue recuperada de [http://www.zonaturistica.com/files/atractivos/316/A1\\_316.jpg](http://www.zonaturistica.com/files/atractivos/316/A1_316.jpg)

caracteriza tanto a la pintura como a la arquitectura, la música, la literatura y a las obras de teatro. Se desarrolló principalmente en Europa, pero durante la época del Virreinato llegó a la Nueva España y más específicamente a lo que hoy es Querétaro, donde al recibir la influencia de las diferentes etnias que participaron en la construcción de la ciudad y sus edificios, se creó el Barroco Queretano, ejemplo de ello es el patio barroco del Museo de Arte de Querétaro, entre muchos otros edificios (Anaya, 1987).

### El Ejército trigarante

➤ Figura 16  
Consumación de la  
independencia



Nota: Esta imagen fue recuperada de [http://www.diariocultura.mx/wp-content/uploads/2013/03/Iturbide-y-ejercito-trigarante\\_BAJA1-1024x716.jpg](http://www.diariocultura.mx/wp-content/uploads/2013/03/Iturbide-y-ejercito-trigarante_BAJA1-1024x716.jpg)

También conocido como el Ejército de las Tres Garantías, por los ideales que defendía. Fue un cuerpo militar que participó en la independencia de México, creado a partir del Plan de Iguala y que desde ese momento luchó por la independencia, finalizándose ésta gracias a los tratados de Córdoba, negociados y firmados por Iturbide, los cuales daban fin al movimiento, reconociendo a México como una nación independiente. En la imagen se muestra al Ejército trigarante, encabezado por Agustín de Iturbide, entrando a la

ciudad de México el 27 de septiembre de 1821 (Aboites et al., 2010).

### *José Fernando de Baviera*

Era el príncipe heredero de todos los reinos, estados y señoríos de la monarquía hispánica desde su nacimiento en 1692 hasta 1699. Debido a su muerte, comenzó una lucha por apropiarse del trono ya que su tío el rey Carlos II no contaba con descendencia, lo que, entre otras cosas, posteriormente causaría la Guerra de Sucesión Española (1701-1713) que colocó a los Borbones como reyes del imperio español. Para la entonces Nueva España significó

➤ Figura 17  
Retrato



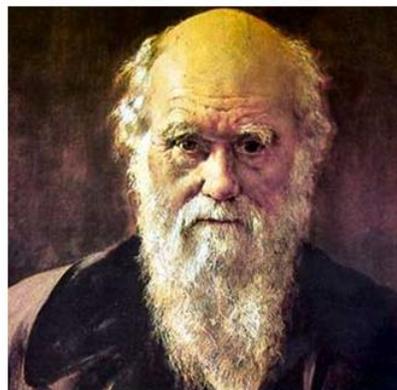
Nota: Esta imagen fue recuperada de <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/07/JosephFerdinand.jpg>

una serie de cambios administrativos: Las Reformas Borbónicas (Aboites et al., 2010).

### *Charles Darwin*

Charles Darwin estaba convencido de que las especies eran el producto de múltiples mutaciones y cambios con el paso de los años. En el *Origen de las especies*, nunca se habla sobre las especies derivadas de otras, sin embargo, se afianza fuertemente la idea de que todos venimos de una especie primitiva que ha tenido milenios de evolución en el planeta. Darwin hizo un gran avance para la ciencia en la historia de la humanidad ya que sus estudios de evolución marcan un nuevo camino en la biología (Fleming & Honour, 1987).

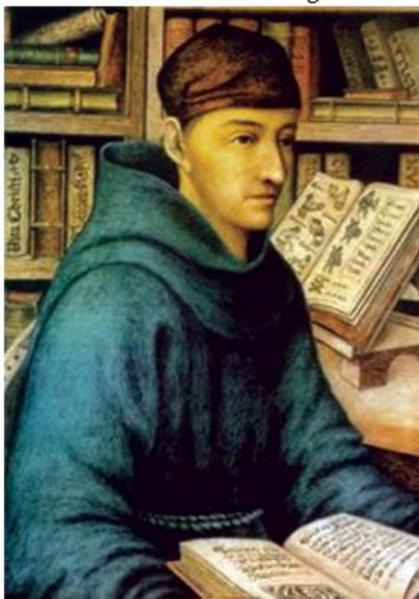
➤ Figura 18  
Darwin



Nota: Esta imagen fue recuperada de [http://www.biografiasyvidas.com/mo-nografia/darwin/fotos/darwin\\_charles.jpg](http://www.biografiasyvidas.com/mo-nografia/darwin/fotos/darwin_charles.jpg)

### *Fray Bernardino de Sahagún*

➤ Figura 19  
Bernardino de Sahagún



Nota: Esta imagen fue recuperada de <http://cienciayreligion.org/america/imagenes/sahagun.jpg>

En 1529 partió para lo que hoy conocemos como México, y en ese entonces, tierras recién conquistadas, con el grupo de frailes misioneros de la orden franciscana, a la cual pertenecía. Aprendió Náhuatl y comenzó a investigar y obtener información sobre las costumbres y creencias de los nahuas ya en 1547, escribiendo información que se utilizarían para su libro más importante, "*La historia general de las cosas de Nueva España*". Esta obra es una de las fuentes históricas más valiosas pues retrata la vida de las culturas del valle de México, tomándose en cuenta la visión hispánica de quien elabora el manuscrito (Aboites et al., 2010).



El Ayuntamiento de Querétaro y el virrey de Nueva España mandaron construir el acueducto de la ciudad, tarea que le fue asignada al Marqués de la Villa del Villar del Águila durante los tiempos de la Nueva España. Dicho acueducto significó el abastecimiento de aguas limpias y potables para la creciente población. Hoy en día los arcos son un símbolo representativo de la ciudad de Querétaro (Anaya, 2006b).

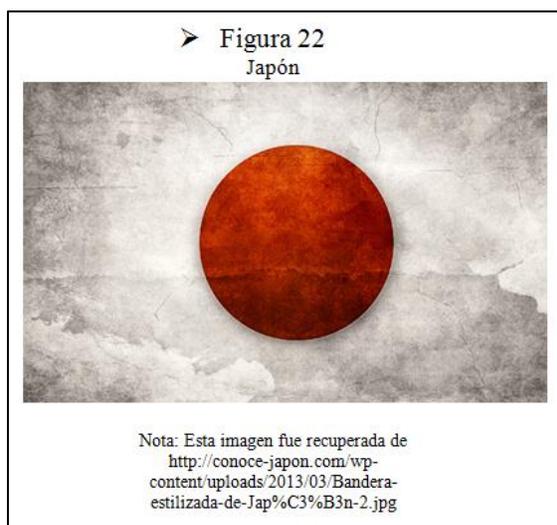
*Leonardo Da Vinci*



Nota: Esta imagen fue recuperada de [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9e/Possible\\_Self-Portrait\\_of\\_Leonardo\\_da\\_Vinci.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9e/Possible_Self-Portrait_of_Leonardo_da_Vinci.jpg)

Leonardo da Vinci fue un pintor del Renacimiento, época que buscaba regresar a los orígenes románicos, dejando de lado la herencia que había acumulado el Medievo entre los siglos V al XV. Da Vinci no sólo se dedicaba a la pintura, sino también a la escultura y arquitectura, entre otros oficios, por eso podemos apreciar su estilo en diferentes aspectos del arte. Entre sus pinturas más destacadas están La Virgen de las Rocas, La dama del armiño, La última cena y, la más famosa de todas: La Gioconda (Koestler, 2006).

## *El estado japonés*



Japón, el país del sol naciente, es país con un sistema de gobierno monárquico. El emperador sólo tiene funciones ceremoniales, no obstante, sigue teniendo el poder absoluto sobre las decisiones que se toman en el país, como la elección del Primer Ministro que es quien realiza todos los trámites en nombre del emperador (Oficina de información diplomática, 2014).

### **Reseñas siluetas**

Las siluetas contaron con un escrito narrando su vida, como si fueran ellas mismas, con el afán de sensibilizar a quien lea y hacerlo más ameno para las y los chicos de secundaria. Como se verá, son textos breves que describen los aspectos generales de los personajes donde, además, se da a entender qué dimensión de sujeto representan.

El monto económico para las siluetas, procedió del proyecto de FoVin, gracias al cual el recurso didáctico pudo llevarse a cabo y estas siluetas pudieron fungir de herramienta para la comprensión de los sujetos de la historia.

La realización de las siluetas, fue un trabajo arduo que comenzó con el diagnóstico aplicado a la escuela, donde se buscaron los personajes más significativos para la comunidad de Saldarriaga, en específico de la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila. Posteriormente se seleccionaron más personajes que dieran cuenta de los otros tipos de sujetos de la historia y que, además, estuvieran dentro de la historia universal, asignatura que cursan en segundo grado de secundaria.

Los personajes seleccionados no fueron al azar ya que se eligieron, cuidadosamente, pensando en el plan de estudios y lo que se buscaba representar con cada uno, mostrando

así, por ejemplo, un par de profesores que día a día hacen historia, sujetos invisibles dentro de los libros de texto.

Seguido de lo anterior se procedió a buscar información de cada personaje, en libros, novelas e incluso internet, para poder elaborar un relato que diera cuenta de cada silueta seleccionada. Teniendo la información se elaboró un texto, el cual fue modificado en diferentes ocasiones gracias a una serie de revisiones de fondo y forma, es decir, un cuidado tanto de que el texto estuviera bien escrito como de que lo que se relatara fuera verídico y procediera de una fuente fiable.

Dichas revisiones estuvieron a cargo del profesor Dante Alcántara Bojorge y la profesora Paulina Latapí Escalante, cuyos escrutinios permitieron que tanto la parte histórica, así como la gramática estuvieran correctas y de acuerdo al nivel cognitivo al cual estaban destinadas, es decir, al de alumnas y alumnos de secundaria.

Gracias a eso, no sólo se modificaron los escritos, sino que también, más de una vez fue sustituido el personaje, tratando de, por ejemplo no mostrar solamente personajes inmersos en la guerra, como son los jóvenes de la Habana, la niña de la revolución industrial, Josefa Ortiz de Domínguez, etc., sino también mostrar la resolución de conflictos a través de la no violencia, como es el caso de la silueta de Rigoberta Menchu.

Culminada esta parte con éxito, se procedió a trabajar con el diseñador, con quien se intercambiaron ideas sobre lo que se quería y lo que se podía hacer, pensando siempre en los destinatarios y cómo engancharlos. Este intercambio de ideas se realizó en varias sesiones, tanto personalmente como vía internet.

El trabajo no concluyó ahí pues pese a tener las ideas y las herramientas, se requirió un trabajo continuo para corregir pesquisas o modificar ciertos aspectos para que dichas siluetas tuvieran la mejor calidad posible. Además, se tuvo que pensar la manera de maniobrarlas y trasladarlas a la escuela, trabajo nada sencillo, cabe mencionar. Como resultado se obtuvieron 7 siluetas llamativas y con un relato basado en la historia, siluetas que dan cuenta de cómo sus dueños pasaron, o no, a la historia, al ser sujetos de la historia.

## Texto siluetas

*María Luisa Ocampo*

➤Figura 23  
**María Luisa Ocampo**



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de: <http://www.marcelaguerra.org/2014/08/15/mujeresqueadmira-maria-luisa-ocampo/>

Mi nombre es María Luisa Ocampo. Viví mi infancia cuando aquella lucha por la revolución apenas se avecinaba, es decir, en el año de 1899, en este hermoso país que es México. Mi pasión fue escribir cuentos. Mis escritos se centraron en la época en que nací y viví. Me tocaron todos los estragos de esa lucha, el inicio, desarrollo y fin, por lo que pude redactar cuentos que retrataban la vida en esa época.

Narré lo que veía en la calle, aquellas cosas que pasaban e incluso algunas que "nadie" notaba. Todas las personas guardamos secretos y yo pude poner los míos en papel, escribiendo. Mi afán de transmitir mis sentimientos, de relatar lo que sucedió, de construir una historia desde mi perspectiva, es lo que me caracteriza como un sujeto de la historia. (Enciclopedia de cultura Guerrerense, 2012).

*Niña alemana durante la Segunda Guerra Mundial*

➤Figura 24  
**Niña Alemana**



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de: <http://www.claqueta.es/wp-content/uploads/102308-1022-1alistedesc123.jpg>

Mi nombre se perdió hace mucho tiempo. Viví durante el reinado de nuestro gran líder, Adolf Hitler. Todos los días mi padre y madre peleaban en casa porque mamá decía que el caudillo Hitler llevaría a todos los ciudadanos de nuestro país a un puesto muy importante en el mundo, mientras que papá siempre le decía que lo que estaba pasando en las calles estaba mal.

Eran días grises y muy ruidosos en los que asistí a la escuela. La profesora nos enseñaba que los judíos eran personas malas y codiciosas, nada buenas para el país y que, por tanto, teníamos que expulsarlos.

Un día, mientras iba caminando en la calle con mamá, unos militares sacaron violentamente a una familia judía de su casa. Mi madre me miró a los ojos y dijo con firmeza que los judíos eran indeseables y esperaba que algún día me volviese como esos militares. Al ver que un militar alzaba su arma yo me tapé los oídos como me enseñaron en la escuela.

Cierto día papá también fue sacado de la casa. Ese día mi papá se “convirtió” en una persona mala. Nunca más le vi. En la escuela me enseñaron a respetar a nuestro líder, a adorarlo. Recuerdo bien que estrenamos libros nuevos, alababan a Hitler y a todos quienes le apoyábamos. Yo fui un sujeto de la historia. (United States Holocaust Memorial Museum, s.f).

### *Jóvenes de La Habana*

➤Figura 25  
**Jóvenes en la Habana**



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de: [http://callisto.ggsrv.com/imgsrv/FastFetch/UBER1/elac\\_0002\\_0002\\_0\\_img0109](http://callisto.ggsrv.com/imgsrv/FastFetch/UBER1/elac_0002_0002_0_img0109)

En un periodo de caos continuo, Fulgencio Batista dio un golpe de Estado en Cuba. Las cosas se pusieron peor que antes. Nosotros, los jóvenes, protestamos contra la dictadura. Ex compañeros de universidad se unieron a nosotros y nos organizamos para atacar el cuartel Moncada un 26 de julio. Muchos tuvieron que huir a México, entre ellos Fidel Castro, quien era nuestro dirigente. Muchos más se nos unieron a lo que fue el “Movimiento 26 de Julio”. En general nuestros pensamientos y anhelos eran distintos, pero nos unía el odio hacia Batista.

Las tropas que había estado entrenando Fidel Castro en México, arribaron a La Habana, pero tras un enfrentamiento con las tropas de Batista, huyeron a Sierra Maestra. Éramos 82 guerrilleros. Podías reconocer al “Che” Guevara, Camilo Cienfuegos, Raúl Castro, Frank País, los más destacados del contingente, pero también estábamos nosotros, igual de importantes que quienes nos dirigían, jóvenes y adultos que soñábamos con un país diferente. Quién diría que hace algunos años yo era solamente un estudiante...

El 1 de enero de 1959 es la fecha que tenemos marcada en nuestras memorias como el triunfo de este movimiento revolucionario: jóvenes y adultos luchando por un país mejor, construimos juntos nuestra historia. De esta manera podemos decir que fuimos sujetos de la historia. (History, 2015)

### *Agripina Montes*

➤ Figura 26  
**Agripina Montes**



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de:

[http://eccechristianus.files.wordpress.com/2014/08/brigadas\\_abastecimiento.j](http://eccechristianus.files.wordpress.com/2014/08/brigadas_abastecimiento.jpg)

pg

Me dicen “la Coronela” pero mi nombre es Agripina Montes. Encabecé las tropas de la Sierra Gorda de Querétaro, pues el gobierno atacó algo que era nuestro: la iglesia católica.

No fui la única, muchas mujeres tomaron las armas para defender su fe, éramos de las primeras en arremeter contra los federales y vaya que les iba mal. Otras trabajaban ayudando a los enfermos, trayendo provisiones y medicinas, pero no faltaban quienes combatían espionando al enemigo, e incluso, colándose entre ellos. Fuimos partícipes del movimiento que hoy llaman “La Guerra Cristera”.

Eran tiempos donde una no podía ir al rezo, tenía que hacerlo a escondidas, pero ¿cómo no iba yo a rezar a mi virgencita, a recibir mis sacramentos? El presidente Plutarco Elías Calles estaba loco si creía que podría arrebatarnos algo tan nuestro. Tomábamos el mando, muchas veces acarreado a nuestros hombres, teníamos que dirigirlos y ellos tenían que escucharnos. Fuimos personajes importantes de la historia. Aunque muchas veces hemos sido olvidadas, fuimos sujetos de la historia. (Meyer, 1974).

*Jesús Arriaga*

► Figura 27  
Jesús Arriaga "Chucho el Roto"



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de:  
<http://media22.elsiglodetorreon.com.mx/i/2011/12/345189.jpeg>

Todos me conocen por el sobrenombre de "Chucho el Roto" debido a que para cometer mis estafas, me vestía como la gente adinerada de la época, en esos tiempos llamados los "rotos". Mis días de acecho comenzaron cuando al enamorarme de mi Matilde, su tío mandó encarcelarme. Para su desgracia, no pudo conmigo. Me fugué de la cárcel de Belém que se ubicaba en la capital del país. A partir de ese momento comenzó mi venganza contra Frizac y todos los acaudalados, por supuesto no sin ayuda, ya que siempre me acompañaban mis compañeros, La Changa, Juan Palomo y Lebrija.

Durante algún tiempo viví en un pueblo cercano a la ciudad de Querétaro. Era un lugar tranquilo y era poco probable que el general Porfirio Díaz, en ese entonces presidente de la República me encontrara. Ahí saldé algunas deudas de mi padre y repartí dinero que obtuve en algunos robos, por eso comenzaron a llamarlo Salda Arrigaga, o Saldarriga como se conoce hoy.

Muchas leyendas surgieron alrededor mío, incluso la que declara que no morí después de que me apresaron. De igual modo, se me recuerda por haber vivido e influido en los lugares que visité, por pensar y actuar de diferentes maneras y ayudar a las personas de mí alrededor, aunque también dañé a algunos por ayudar a otros. Por todo lo que hice, por todo lo que fui en mi tiempo y en mi contexto, yo soy un sujeto de la historia. (El Universal, 2013; Zárate, 2014)

## *Profesores de secundaria*

➤Figura 28  
**Profesores de Secundaria**



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de:  
[http://static.wixstatic.com/media/b08a3b\\_c8f7a9ea050948a3a93f7747b215b890.jpg\\_srz\\_p\\_400\\_400\\_75\\_22\\_0.50\\_1.20\\_0.00\\_jpg\\_srz](http://static.wixstatic.com/media/b08a3b_c8f7a9ea050948a3a93f7747b215b890.jpg_srz_p_400_400_75_22_0.50_1.20_0.00_jpg_srz)

A lo largo de la historia ha habido muchas formas de enseñar, muchos hemos sido los y las maestras que hemos trabajado, siempre de acuerdo a nuestras circunstancias particulares,

trabajando con alumnos y alumnas en contextos específicos. En esta medida todos juntos, maestros y alumnos, hemos sido y seremos sujetos de la historia.

➤Figura 29  
**Rigoberta Menchú Tum**



Nota: esta imagen fue modificada por el diseñador. La imagen original fue tomada de:  
<http://nobelfilmseries.files.wordpress.com/2011/10/11.jpg>

Somos hombres y mujeres comprometidos con nuestra labor, llevamos conocimientos a los chicos de secundaria, a la vez que aprendemos de ellos y con ellos. Trabajamos juntos para preparar a los jóvenes a ser mejores seres humanos y puedan participar positivamente en su entorno. No es un trabajo fácil, ya que debemos planear las clases, ver que todos aprendan, evaluar, en fin, ayudarlos y crecer juntos, sin embargo puede ser uno de los trabajos más gratificantes.

Muchos grupos de estudiantes transitan por las aulas, terminan y se van, mientras nosotros permanecemos. Es hermoso ver como poco a poco crecen y llega el momento que se van para hacer su vida. Muchos profesores y profesoras nos esforzamos por apoyar a nuestros estudiantes ya que ellos son el presente y el futuro del país

Muchos grupos de estudiantes transitan por las aulas, terminan y se van, mientras nosotros permanecemos. Es hermoso ver como poco a poco crecen y llega el momento que se van para hacer su vida. Muchos profesores y profesoras nos esforzamos por apoyar a nuestros estudiantes ya que ellos son el presente y el futuro del país

### *Rigoberta Menchú Tum*

San Miguel Uspantán es un pueblo en Guatemala. La mayor parte de su población somos Mayas k'iché. Como todos los del pueblo, mis padres tenían que viajar a las plantaciones cafetaleras a trabajar, donde los terratenientes pagaban poco por un arduo trabajo, en condiciones deplorables. Muchos de mis amigos y hermanos murieron ahí, debido a la insalubridad, la

falta de alimentos y la pobreza en al que vivíamos.

El descontento debido a la discriminación que padecíamos por ser k'iché, hizo que mi padre y muchos más, protestaran por defender nuestros derechos, a lo que el gobierno respondió quemándonos vivos. A pesar de todo, seguimos en la lucha. Esto enfureció al gobierno quien nos reprimió ¡había estallado la guerra civil!

En la lucha murieron treinta mil indígenas. A pesar del dolor de perder a mis seres queridos, no opté por la violencia, decidí hacerlo de manera pacífica, con protestas y hablando con las personas. Por lo anterior, fui exiliada de Guatemala refugiándome en México y desde ahí viajé por el mundo para hacerle saber a todos lo que vivía mi pueblo. En 1992 al haber recibido el Premio Noble de la Paz, mi voz resonó mundialmente. La guerra terminó 4 años después.

Gracias a que busqué alternativas no violentas para ayudar a mi pueblo y así enfrentar el momento que me tocó vivir, yo fui, soy y seré un sujeto de la historia. (Biografías y vidas, 2014)

***Prólogo de la carpeta con las huellas, Historia de Saldarriaga y Chucho el Roto***

“Puede ser que sea verdad lo que dicen los científicos, que estamos hechos de átomos.

Pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.”

-Eduardo Galeano

El trabajo que ahora tiene usted en sus manos es producto de un gran proyecto diseñado con la intención de hacerles notar a los habitantes de Saldarriaga, Qro., a través de la historia y sus sujetos, que todos somos historias y que esas historias forman parte del mundo.

El proyecto titulado "Recursos educativos enfocados a favorecer el pensamiento histórico esencial para la construcción de la identidad personal y colectiva de alumnas y

alumnos de la secundaria y preparatorias oficiales" contó con el apoyo de la Universidad Autónoma de Querétaro, por medio del Fondo para el Fortalecimiento de la Vinculación. De esta manera se pudo trabajar con los alumnos de segundo de secundaria en la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila.

El contenido primordial de la carpeta son las huellas de todos quienes participaron en el evento cierre del día 2 de julio del 2014, donde se culminó el proyecto por medio de la presentación de unas siluetas, elaboradas específicamente para Saldarriaga. Las huellas representan las que todos dejamos en este mundo sin importar nuestro origen, sexo o gustos; las dejamos plasmada a través de nuestras acciones, que repercuten en nuestro entorno y será tan importante como las de los antiguos héroes de los libros de texto, pues es nuestra.

Además de lo anterior se incluye, de manera breve, la historia de Saldarriaga y también una pequeña biografía de Chucho el Roto, quien es un personaje muy significativo para la comunidad.

Invitamos a todo aquel que tome este libro a observar las huellas que están contenidas en él, y reflejar la suya de igual manera, pues todos somos personajes de la historia que con nuestras acciones transformamos día a día nuestro entorno y a nosotros mismos. Todos somos sujetos de la historia.

### ***Saldarriaga y Jesús Arriaga***

La comunidad de Saldarriaga se encuentra ubicada en el municipio de El Marqués, en el estado de Querétaro. En ella habitan 5,661 personas (INEGI 2010), de las cuales 2,827 son mujeres y 2,834 hombres. Cuenta con un total aproximado de 1,550 viviendas.

Se tiene noticias de esta comunidad antes de la llegada de los españoles a lo que hoy conocemos como Querétaro, ya que según relata Pérez (2014), el cronista oficial del municipio, para 1529, Saldarriaga era identificada por los indígenas del lugar con el nombre de "Churria", vocablo que en el antiguo idioma otomí significa "retorno del último lugar".

Posteriormente, entre 1606 y 1620 (Pérez, 2014), habiéndose repartido las tierras de Churria, la comunidad es ubicada como "Casillas de Saldarriaga" en un plano elaborado para localizar los lugares más importantes cercanos a lo que hoy conocemos como La Cañada, cabecera municipal de El Marqués.

Según relata Pérez (2014), las tierras comprendidas en “Casillas de Saldarriaga” se repartieron entre los hacendados que las colonizaron y los lugareños cuentan que al instalarse los hacendados, también se construyó una casona que hasta la fecha se encuentra en la localidad. Es decir y según relata el cronista del municipio de El Marqués (Pérez, 2014), el nombre de la comunidad proviene de la palabra “saldo” o “sobrante de terreno” de la familia Arriaga, a quienes perteneció la casona en un principio.

Pese a lo que relata Pérez (2014), esta casa es significativa debido a que durante el Porfiriato, según cuentan los lugareños, perteneció a un bandido generoso, es decir a Jesús Arriaga, mejor conocido como Chucho el Roto. Este personaje perpetró varios de sus singulares actos de robo en la República, siendo apreciado por el pueblo, ya que, si bien era un bandido, él lo hacía ayudando a los más desvalidos.

La leyenda afirma que en Saldarriaga, el padre de Chucho el Roto, trabajó para los dueños de la antigua casona recibéndola como pago de una deuda acumulada y pasando así a ser centro de operaciones de Chucho el Roto, quien se refugió del asecho porfirista y ahí no sólo siguió cometiendo sus robos, sino que también ayudó a la comunidad por medio de ellos. De esta leyenda parte la creencia del nombre de la comunidad: un "saldo" a la familia "Arriaga".

Otra versión asegura que el nombre de Saldarriaga proviene de una deuda que saldó el bandido generoso, contraída por su padre y que de esta manera, benefició a la comunidad, pagando la deuda y repartiendo sus riquezas en aquel lugar.

Los documentos oficiales nada afirman de la posición de Jesús Arriaga de la casa, ni su estadía en Querétaro. No obstante, las personas de la comunidad creen en Jesús Arriaga y en cómo influyó en el pueblo siendo así un personaje importante para la comunidad y atribuyéndole el nombre del pueblo al bandido generoso, pues todos recuerdan las leyendas que han sido transmitidas de generación en generación y las hacen propias con el paso de los años.

Por ello, los habitantes de Saldarriaga verán el nombre del pueblo y la casona asociándolos con Chucho el Roto.

### ***Jesús Arriaga, el bandido generoso***

Jesús Arriaga, mejor conocido por el mote de “Chucho el roto”, es considerado hoy en día como un bando legendario. Nació en Santa Ana Chiautempan, en el estado de Tlaxcala en el año de 1858. Chucho el roto era un astuto bandido y estafador motivado en un inicio por la venganza.

Las fuentes aseguran que su estadía en prisión fue por la orden de Don Diego de Frizac, un hombre millonario tío de una jovencita de la cual Jesús estaba enamorado. En

ese tiempo, Jesús era un hombre humilde con oficio de carpintero. Entre él y Matilde de Fraizac procrearon una niña llamada María de los Dolores (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

Al salir la verdad a luz, Jesús fue amenazado por el tío de Matilde, Don Diego de Fraizac. Al encontrarse en esa situación, Jesús optó por recuperar a su hija, motivo por el cual lo aprisionaron en la cárcel Los Arcos de Belem, Ciudad de México. Posteriormente lo trasladaron a San Juan de Ulúa, Veracruz, de donde logró escapar (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

Las estafas de Jesús Arriaga fueron muy famosas y conocidas tanto al interior del país como al extranjero, ya que el dinero que robaba lo utilizaba para socorrer a los desfavorecidos, además de realizar sus robos de manera astuta y bien planeada (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

El sobre nombre de Chucho el roto viene del hecho de que durante el porfiriato, la gente adinerada era conocida como “rotos” por sustituir a la palabra elegantes. Por un periodo de diez años aproximadamente, estuvo robando y estafando a diversas personas acompañado de su banda; siempre luchando por los menos agraciados convirtiéndose así en un icono para el pueblo (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

Se dice que su último atraco lo perpetró fue cometido en Querétaro desde donde lo trasladaron al penal de San Juan de Ulúa. Habiendo escapado ya con anterioridad, Jesús intentó llevar a cabo esta gran hazaña nuevamente, no obstante, sus planes se vieron frustrados al ser traicionado por uno de los reos (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

Se le sentenció a recibir latigazos, debido a su intento de huida lo que le ocasionaría la muerte. Fue trasladado a una unidad médica, y entregado a sus familiares para llevarlo a la Ciudad de México y enterrarlo. Para la muerte de Jesús Arriaga se tiene registrado el 25 de marzo de 1894, a la edad de treinta y seis años (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

La leyenda afirma que Matilde pagó al ejecutor para que los latigazos no mataran a Jesús y que de la enfermería lo lograron sacar ya que se dice que cuando abrieron el féretro donde se suponía se encontraba Chucho el roto, sólo encontraron piedras. Por otra parte se vio Matilde partió hacia Europa con su hija y su prometido en un barco a vapor, lo que acrecienta la creencia de que aquel prometido de Matilde, era en realidad Chucho el roto. A la fecha, se sabe que los restos de su hija yacen en el Panteón del Tepeyac, Ciudad de México (Bravo, 2011; Zárate, 2014).

### ***g. Proceso de creación***

Como ya se indicó, para la materialización del proyecto se contó con la ayuda del Fondo para el Fortalecimiento de la Vinculación (FoVin)<sup>17</sup>, que proporcionó la cantidad total de cien mil pesos para la creación de tres recursos didácticos, de los cuales la presente tesis es uno. El apoyo incluyó beca por un año para los tres estudiantes, impresiones, papelería y pago a diseñador. Para el presente proyecto se utilizaron aproximadamente quince mil pesos en la impresión de las siluetas y realización de ejercicios dentro de la comunidad.

El proceso para la realización fue prolongado pues se inició buscando un diseñador que, además de estar registrado en la UAQ, debía de tener ciertas nociones para comprendernos a nosotros como historiadores. Sergio Ríos fue quien más nos convenció, nos reunimos con él varias veces para mostrarle ideas y platicarle sobre el proyecto para que pudiera generar algo acorde a nuestras expectativas y que llamara la atención de grandes y chicos por igual.

Después de un par de semanas de correos, charlas, y visitas a los respectivos lugares de trabajo, el resultado fueron 7 siluetas que despertaban el interés de las personas, además de materiales como las hojas para las huellas y tinta especial para marcar. El proceso no fue tan largo gracias a que el diseñador comprendió nuestros intereses, pero hay casos donde es todo lo contrario, aun así hubo correcciones a las siluetas definitivas.

Al tenerlas listas se transportaron a la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila, trabajo nada fácil pues las siluetas miden aproximadamente 1.75 m de altura por 1 m de ancho, con armazón incluido, es decir la estructura de plástico que el diseñador proporcionó para que las siluetas se mantuvieran en pie. Fue complejo el traslado, pero gracias a la ayuda de varias personas, se logró llevar hasta la escuela junto con los demás instrumentos de trabajo.

### **b) Desarrollo: la sistematización de los resultados**

La sistematización es un proceso en el cual se recupera lo acontecido dentro de la práctica, y se mantiene el interés tanto en el análisis de lo que aconteció como en observar el porqué de lo acontecido (Azkunte, Eizaguirre y Urrutia, 2004). Es un proceso que comienza desde

---

<sup>17</sup> El financiamiento de FoVin al proyecto, se explica más a detalle en la introducción

la planeación de la experiencia y “termina” cuando se llega al análisis y absorción de los nuevos aprendizajes que genera. Este método se empleó para organizar y asentar el desarrollo y evaluación del recurso didáctico.

Los autores del libro *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas*, Azkunte, Eizaguirre y Urrutia (2004), plantean el “caracol de la sistematización” (p.49) donde a manera de analogía, los pasos nos llevan hasta el centro de lo que sería la experiencia, como ellos denominan al trabajo planteado, en este caso la aplicación, desarrollo y evaluación del recurso didáctico.

Dicho caracol consta de seis pasos: punto de partida, donde se realiza la experiencia y se registra la misma; preguntas iniciales, es decir, las preguntas que guiarán no sólo la sistematización, sino también ayudarán a aclarar el eje, el objetivo y el objeto de estudio de la misma; recuperación del proceso vivido, se refiere a ordenar la información y clasificarla para obtener así la “historia” del proceso; reflexión de fondo, en este momento de la sistematización se requiere el analizar, sintetizar e interpretar críticamente la experiencia; en el apartado puntos de llegada, se formulan las conclusiones y se piensa en la manera de comunicar los nuevos aprendizajes. Por último complementar y elaborar conocimiento se refiere a sistematizar la sistematización, es decir a analizar los nuevos aprendizajes formulándolos para generar nuevo conocimiento (Azkunte et. al., 2004).

### ***a. Punto de partida y preguntas iniciales***

En este apartado, a través de la sistematización, se respondieron a las preguntas de qué, para qué, porqué y desde qué perspectiva sistematizar. Para el caso específico de esta tesis, la sistematización nos brindó una herramienta para el análisis y asentamiento de lo que fue la aplicación del recurso didáctico en la escuela Marqués de la Villa del Villar del Águila y observar así, de manera más puntual, la comprensión de los jóvenes de dicha escuela, sobre los sujetos de la Historia.

Durante el desarrollo del recurso didáctico, la información se recabó a lo largo del proceso mediante la observación participativa, el diario de campo, encuestas y entrevistas, además de preguntas de evaluación que, de manera cuantitativa y cualitativa, pudiera reflejar lo construido acerca de los sujetos de la historia. A continuación procederemos a

relatar la experiencia centrándonos en el recurso didáctico desarrollado del 23 de junio al 4 de julio en la secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila, observando la comprensión que los participantes tuvieron de los sujetos de la historia.

### ***b. Recuperación del proceso***

En este apartado expondremos lo acontecido, de manera sistemática, durante la aplicación del recurso didáctico, a la par de la reflexión de fondo, ayudándonos con la evaluación hecha al final del proceso.

El proyecto se realizó en cuatro etapas, descritas anteriormente en el apartado de diseño del recurso didáctico. La primera etapa comenzó el día lunes 23 de junio contemplándose seis sesiones, incluido el *performance*.

En esta primera etapa se inició el acercamiento a los participantes con los conceptos de sujetos de la historia, teniendo como previo el diagnóstico aplicado para el diseño<sup>18</sup>. El objetivo de esta primera etapa se cumplió, no obstante se pudieron observar diferencias entre grupos debido a su contexto en específico, sean la hora de aplicación, la cantidad de alumnos, entre otras cosas.

Durante esta primera parte se les plantearon dos preguntas para generar la lluvia de ideas, con las cuales se les explicó qué y quienes eran los sujetos de la historia, sus respuestas fueron variadas predominando las que hacían alusión a los “héroes” típicos de la historia, pero también aparecieron otros tipos de sujetos continuando en la categoría de personajes individuales. Lo anterior permitió explicar las diferentes categorías de sujetos de la historia.

Para las siguientes etapas, el recurso se vio estancado debido a que la Secretaría de Educación requirió a la escuela, sin previo aviso, aplicar el examen de evaluación de conocimientos que todas las escuelas hacen a sus estudiantes, pero siendo las fechas propuestas por el sistema. Por lo anterior se modificaron tanto los horarios como la aplicación de algunas actividades puesto que sólo se disponía de las primeras y las últimas

---

<sup>18</sup> Apartado Diagnóstico sobre sujetos de la historia.

horas para trabajar con el estudiantado, motivo por el cual se tuvo que pedir prestados los grupos a profesores de otras asignaturas.

Estos cambios, fuera de nuestro control, nos obligaron a modificar el calendario y el contenido de las sesiones, recortando actividades como se explica en párrafos siguientes.

Para la siguiente etapa se empleó un juego de computadora a manera de memorama que recopilaba diversas imágenes y mediante la actividad<sup>19</sup> se les pedía identificaran las diferentes categorías de sujetos explicadas. Se les proporcionó una breve introducción acerca de los sujetos dentro del juego. Realizado lo anterior, se les motivó de manera lúdica a que completaran el memorama y explicaran qué tipo o a qué categoría de sujeto se hacía alusión y porqué.

Así mismo, durante esta etapa y a lo largo de las siguientes, se les comentó sobre la elaboración de un dibujo que explicara lo que ellos entendían sobre sujetos de la historia. Además, se les fue planteando la cuestión del *performance* sin entrar a detalles. A lo largo de las sesiones se fueron revisando los dibujos de quienes quisieron participar, no obstante hubo muy pocos.

Durante la tercera sesión de la segunda etapa, por cuestiones de espacio (los salones no podían albergar a todas las siluetas), solamente se mostraron tres siluetas por salón manteniendo la dinámica establecida en el diseño original del recurso. Se pudo observar aquí como interactuaban el alumnado con el material y el interés que les despertaba la historia personal de cada silueta, al final de la sesión se recurrió a una plenaria donde exponían sus dudas acerca de los personajes y por qué eran sujetos de la historia, permitiéndose así adentrarse más en la comprensión de los sujetos y permitírnos trabajar en equipo para resolver dudas en grupo.

La tercera etapa, socialización, quedó parcialmente removida del desarrollo del recurso debido a los imprevistos acontecidos durante la aplicación, es decir, el examen de la Subsecretaría, los cambios de horarios de los grupos y de profesores, por lo que la elaboración de las invitaciones y los dibujos se vio entorpecida no obteniendo el resultado

---

<sup>19</sup> La guía de aplicación y la descripción de las actividades se presenta más detalladamente en el apartado de Diseño del recurso didáctico

esperado, sin embargo se intentó no dejarlos del todo de lado explicándole al alumnado en qué consistiría, tanto el performance como los dibujos, haciéndoles la invitación a que participaran en las actividades.

En gran medida el recorte de horarios estancó el desarrollo de los dibujos del alumnado pues no se tuvieron las suficientes sesiones para asesorarlos y más aún, motivarlos para llevarlo a cabo, por lo tanto sólo tres alumnos decidieron participar en el *performance*.

El performance también sufrió modificaciones, cambiándose la fecha original y la hora, desarrollándose posterior al receso del estudiantado y el penúltimo día de clases, es decir el día miércoles 2 de julio del 2014, lo que provocó que el alumnado estuviera inquieto por el final del ciclo escolar. La coordinadora del proyecto, la maestra Paulina Latapí Escalante y el profesor Dante Alcántara Bojorge, coordinador de la Licenciatura en Historia, estuvieron presentes el día del performance, participando de manera activa en las actividades, del mismo modo que Valerio Alegría Olvera y María José Ruiz Nava, compañeros de la licenciatura. Además, se presentaron autoridades de la SEP, como fue el Coordinador Regional de Secundarias y las autoridades del plantel, así como también los profesores, quienes igualmente participaron en las actividades.

Previo al desarrollo del performance se colocaron las siluetas a la entrada de la dirección para que quienes llegaran pudieran verlas, ya que ese día se tenía planeada una reunión con padres y madres para la entrega de las boletas. Las siluetas despertaron el interés de los padres y madres de familia quienes se acercaban a leer y a interactuar con ellas. Se les explicó brevemente en qué consistía el proyecto y la cuestión de los sujetos de la historia, no obstante pocos pudieron quedarse, ya fuera por cuestiones de trabajo, del hogar, o simplemente falta de interés.

Posteriormente se inició la primera parte del performance, equivalente a la presentación del proyecto para la comunidad y un breve discurso por parte de las autoridades presentes, lo cual aconteció sin modificaciones relevantes a las ya señaladas. Consecutivamente, se invitó a los presentes a observar las siluetas e interactuar con ellas, teniendo en cada silueta un alumno para guiarlos en su interacción, esta parte tuvo contratiempos ya que, debido al

fuerte viento, los alumnos tenían que sostener firmemente las siluetas para que no se cayeran, lo cual entorpeció la actividad. Pese a lo anterior se pudo observar tanto al estudiantado como a los profesores y a los invitados.

Cabe mencionar que se tenía planeado la participación de quienes habían elaborado su dibujo, no obstante, únicamente dos de los tres alumnos se decidieron a participar y uno de ellos se rehusó a mostrar su trabajo. Al no querer presionarlos ni a ser autoritarios se respetaron sus decisiones, no obstante, se les invitó a hablar para que dieran su opinión a los asistentes. Al no haber dibujos no se pudieron presentar a votación y desencadenó en la cancelación del mural ya que, como se había mencionado, el dibujo ganador de las votaciones sería plasmado en una pared de la escuela.

Finalmente, para plasmar las huellas de los presentes, no se contempló la cantidad de alumnos y el tiempo que tomaba la actividad de manera individual por lo que se descontroló la situación ocasionando la impaciencia del alumnado y el barullo creciente. Posteriormente, la actividad concluyó de acuerdo al tiempo esperado, restando únicamente la sesión de cierre con el alumnado.

Durante el cierre se agradeció al estudiantado su participación durante el proyecto y se les pidió contestaran una serie de preguntas, las cuales se expusieron a manera de plenaria al estudiantado, para externar dudas y cualquier otro comentario con respecto al proyecto. Se les pidió a una población de alumnos que expresaran sus opiniones en papel para poder hacer la evaluación del recurso didáctico.

### **c) Reflexión de fondo: Evaluación y análisis**

A continuación se procederá al análisis gráfico y estadístico para, con base en ellos y en la recuperación del proceso (ver apartado anterior), podamos concretar la reflexión de fondo. Primeramente se explicará el análisis porcentual y posteriormente se realizará el análisis estadístico. Teniendo estos datos se procederá a un análisis comparativo del pre y post de las guías de preguntas para dar paso al análisis e interpretación de la experiencia.

Para la evaluación del recurso didáctico se elaboró una guía de preguntas, pensando tanto en las necesidades de la escuela (tiempos, cantidad de alumnos, espacios, etc.) como

también en la facilidad que brindan las preguntas para dar los resultados. Dicha guía buscó esclarecer la diferencia entre el inicio o la evaluación de diagnóstico y los conocimientos del alumnado al finalizar el recurso, es decir su concepción sobre los sujetos de la historia, el reconocerse como sujetos de la historia y la importancia que se tiene dentro de la comunidad<sup>20</sup>.

Se pretendió la participación de los tres grupos para la evaluación escrita del recurso, no obstante debido a inasistencias y a actividades escolares no programadas, solamente fue posible la participación de 52 alumnos de los 123 en lista. Se evaluó al alumnado de 2do grado ya que ellos fueron quienes recibieron la totalidad del recurso.

La evaluación se realizó al día siguiente del cierre con el alumnado ya habiendo hecho una reflexión grupal con ellos. Se les entregaron las preguntas y se pudo observar un desinterés en la actividad por parte de algunos quienes se reusaron a contestar y/o entregar el cuestionario siendo, en esta ocasión, una población menor que en la evaluación de diagnóstico inicial.

A continuación se procederá al análisis estadístico y porcentual para con base en ellos y en la recuperación de proceso (ver apartado Desarrollo del recurso) podamos concretar la reflexión de fondo.

### ***a. Análisis de resultados***

Para este apartado se ha considerado cada pregunta por separado ya que tiene implicaciones que es necesario observar detenidamente. Se procederá a presentar las gráficas elaboradas y, mediante ello, explicar las conclusiones obtenidas al analizar las preguntas.

***Pregunta #1 ¿Qué tienen que ver contigo los sujetos de la historia, en qué te afectan o te benefician?***

El objetivo que se persiguió con esta pregunta es poder conocer dos resultados fundamentales con respecto al desarrollo del recurso didáctico, uno de ellos es poder saber si el estudiantado comprende el concepto de "Sujeto de la historia" y de la misma forma, si

---

<sup>20</sup> Anexo II: *Guía de preguntas de evaluación*

pueden llegar a verse como sujetos de la historia ellos mismos, con respecto al análisis anterior; el cambio es notorio y los resultados se pueden observar en la figura 30.

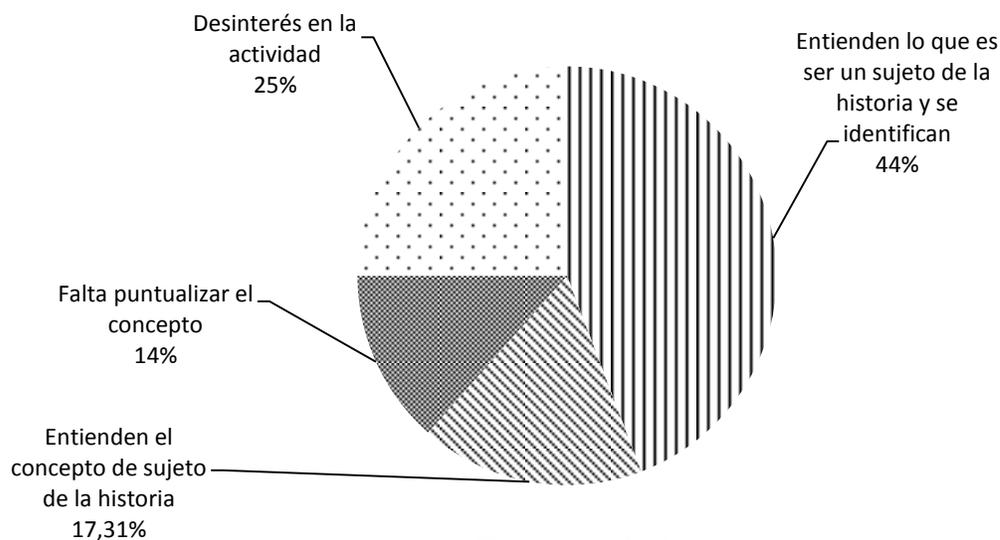


FIGURA 30

Con base en los resultados que podemos ver a continuación, notaremos que el 44% del estudiantado entendió que significa ser un sujeto de la historia. La mayoría tiende a definirse a sí mismos como sujeto de la historia, ya que cada uno de ellos se identifica por el hecho de crear su propia historia y cómo es que esto afectará a las personas que se encuentran a su alrededor.

Por otro lado, notaremos que sólo el 17.31% comprendió el concepto, esto es, entienden las dimensiones de cada uno de los sujetos de la historia, pero no logran visualizarse ellos mismos como uno; el 14% de la población total del estudiantado tiene una idea y entienden lo que es ser sujeto de la historia, pero no logran dimensionarlo. Más allá de eso, el 25% mostró desinterés en la actividad, con lo cual podemos llegar a la conclusión de que, gracias al recurso,  $\frac{3}{4}$  de la población lograron saberse como sujetos de la historia, objetivo del proyecto.

***Pregunta #2 En la actividad del día jueves muchos alumnos no quisieron poner su rostro en las siluetas, ¿Por qué consideras tú que sucedió eso?***

Una de las actividades dentro del desarrollo de esta parte del recurso era la de poder hacer notar al alumnado que ellos forman parte de la historia, así como los personajes

históricos de renombre, y que de igual manera, las personas de las comunidades, ciudades, etc. que aunque no participan en sucesos relevantes ni sus nombres son reconocidos por la historia, también forman parte dentro de las dimensiones de los sujetos de la historia.

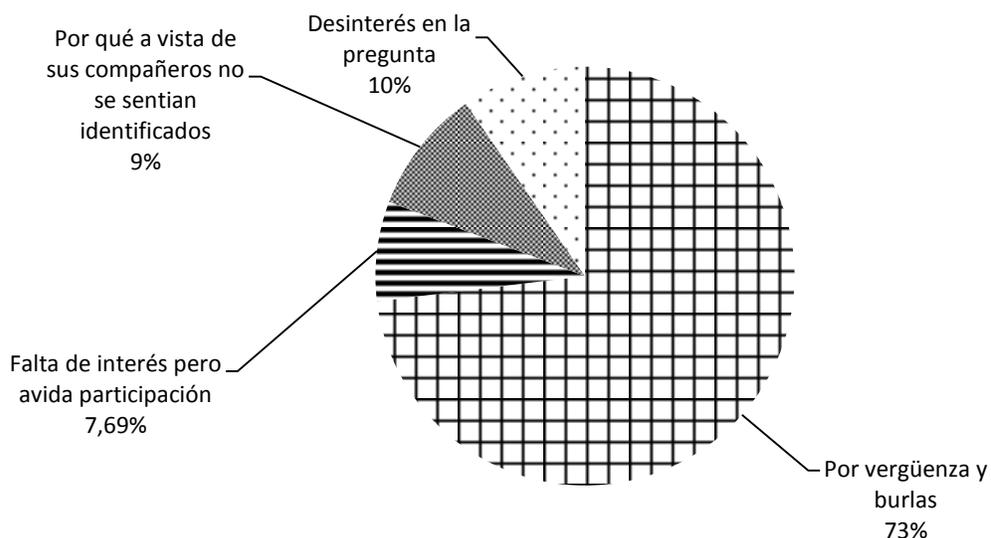


FIGURA 31

De la figura 31, podemos notar que el 73% de la población de estudiantes atribuye la falta de participación de sus compañeros debido a la vergüenza que esto generaría en ese momento. Sabemos de la pregunta anterior que el 75% aproximadamente del estudiantado entienden el concepto de lo que significa ser sujeto de la historia. Podemos inferir que si bien el estudiantado tiene noción del tema y cumplen con el objetivo para la primera pregunta, por miedo a ser objeto de burla no participaron en ella.

Claro está que sólo el 10% de la población tuvo desinterés en la actividad y en la pregunta como tal. Ahora bien, el 9% del estudiantado notó que algunos de sus compañeros pudieran no sentirse identificados con los personajes históricos. Un 8% presentaron desinterés en poner su rostro tras la silueta, pero participaron en las demás actividades.

***Pregunta #3 y #4 Conocías 3 siluetas de las que se presentaron el día jueves, ¿Qué opinas de las otras siluetas, te llamaron más la atención? ¿Por qué?***

Con el objetivo de poder comprender el interés del estudiantado por el tema, se hace imperativo saber cuáles de los sujetos mostrados en las siluetas, de los que no conocían, les llamaron más la atención. En cuáles de ellos se sintieron más identificados y en cuáles no.

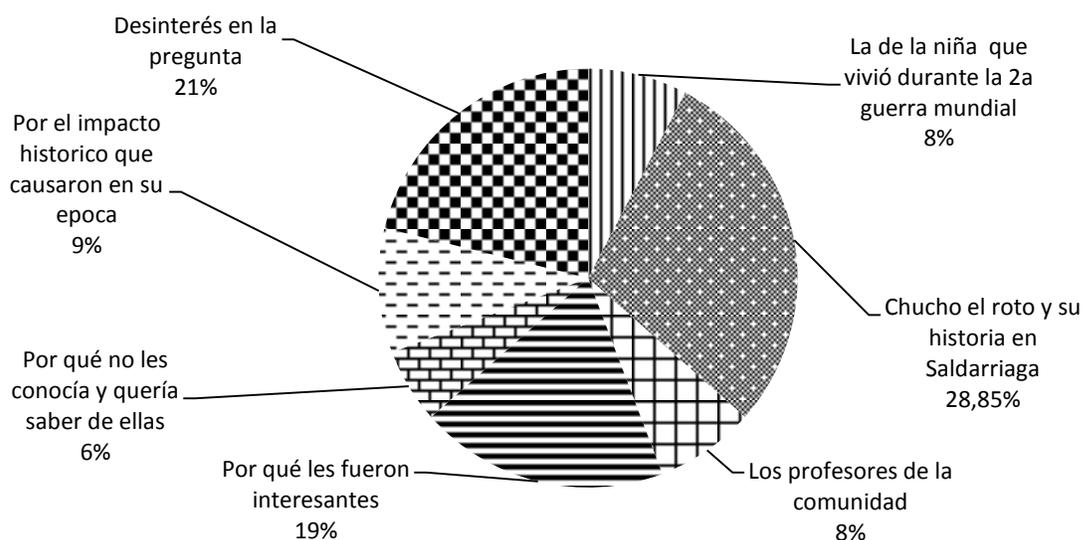


FIGURA 32

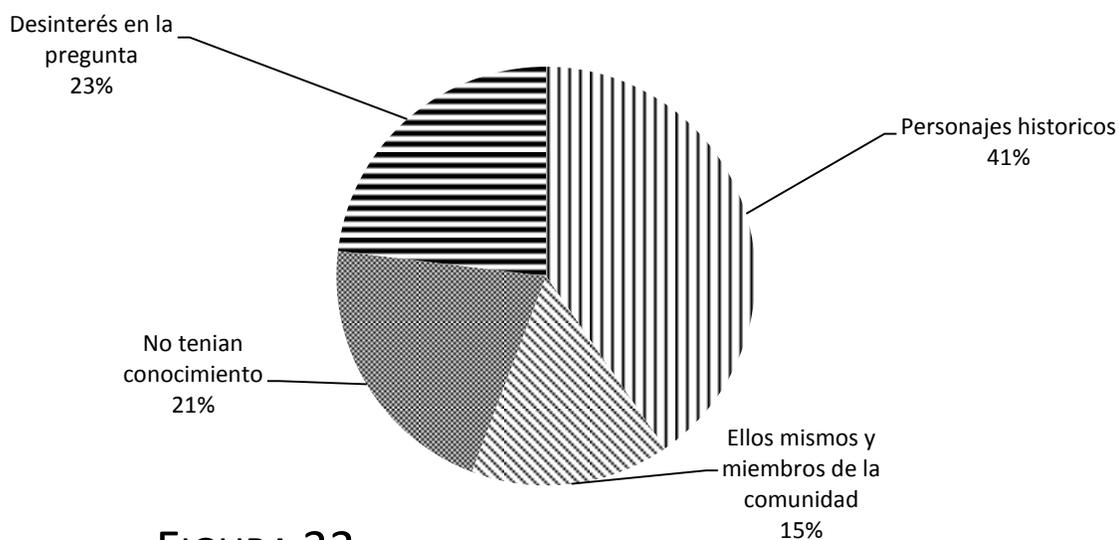
Los resultados en esta pregunta fueron más variados, en general, como se podría esperar. Por una parte, el 28.85% del estudiantado reconocieron a Chucho el Roto y lo nombraron por las obras que éste hizo durante su época, pero además lo nombraron como una persona “común” con la cual se identificaban, no por su grandeza sino porque al igual que ellos influía en su comunidad.

Acompañando el resultado anterior, el 8% también pudieron reconocer a los profesores, personas como ellos mismos. Dentro de estos estudiantes, el otro 8% se interesó por la vida de la niña que vivió durante la Segunda Guerra Mundial; guiándonos hacia la conclusión de que el alumnado se identifican con personas que vivieron antes que ellos. Sujetos de su propia historia.

El 19% y el 9% respectivamente se le atribuyen al interés generado por la historia de las siluetas y el impacto histórico (en el caso de los personajes) que éstos causaron en su época. El 6% corresponde a los asistentes que al ver otras siluetas, se interesaron por ellas.

***Pregunta #5 Antes del proyecto, ¿Quiénes creías que eran los protagonistas de la historia?***

El objetivo principal está muy claro, antes de llevar a cabo la actividad, durante la época de formación e incluso antes del comienzo de la realización de este recurso didáctico ¿se tenía un concepto sobre "sujetos de la historia", o sobre quienes hacen y forman la historia? con esta pregunta se busca indagar al respecto, conocer cuál era la idea que tenía el cuerpo estudiantil sobre el tema a estudiar y poder comparar con el inicio.

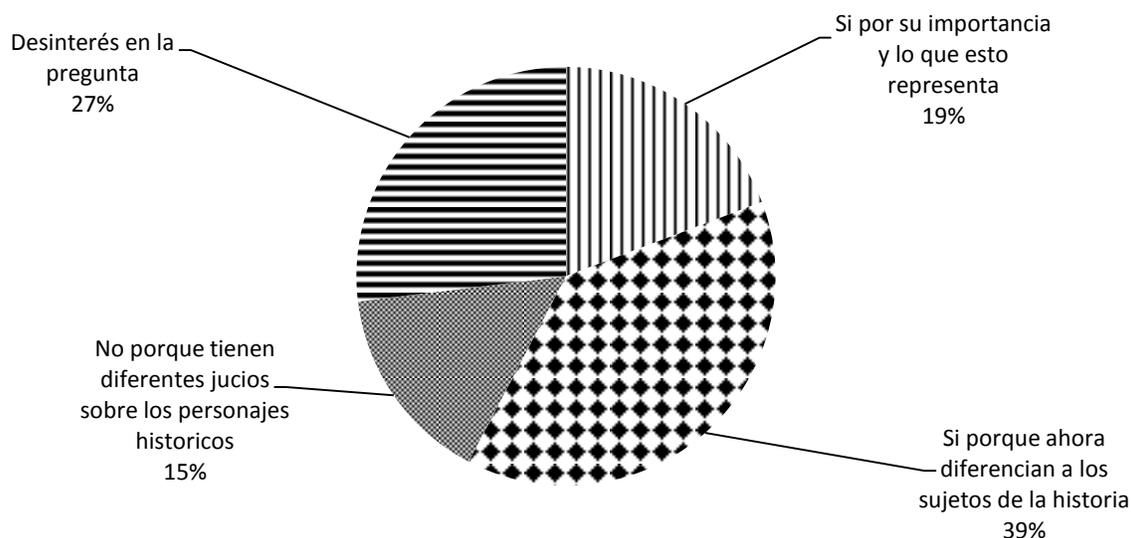


**FIGURA 33**

Aquí se muestra que el 41% del cuerpo estudiantil atribuían el ser un sujeto de la historia con ser un personaje histórico de renombre y que usualmente aparece en los libros de texto, esto es una deducción lógica tomando en cuenta que el diseño de la materia inclina al estudiantado a llegar a esta conclusión, no obstante, el 21% de la población no tenía idea de cómo asociar ambos conceptos pero, contrarrestando este porcentaje, el 15% tenía una idea y ellos mismos se consideraban sujetos de la historia, así como a la gente de su comunidad y a todas las personas en general.

**Pregunta #6 ¿Ha cambiado tu idea sobre las personas que protagonizan y construyen la historia? ¿Por qué?**

Con el claro interés de saber si el alumnado ha absorbido y procesado los conocimientos adquiridos, se busca que sepan diferenciar a los personajes históricos y que además hayan construido su propio conocimiento acerca de lo que son los sujetos de la historia.



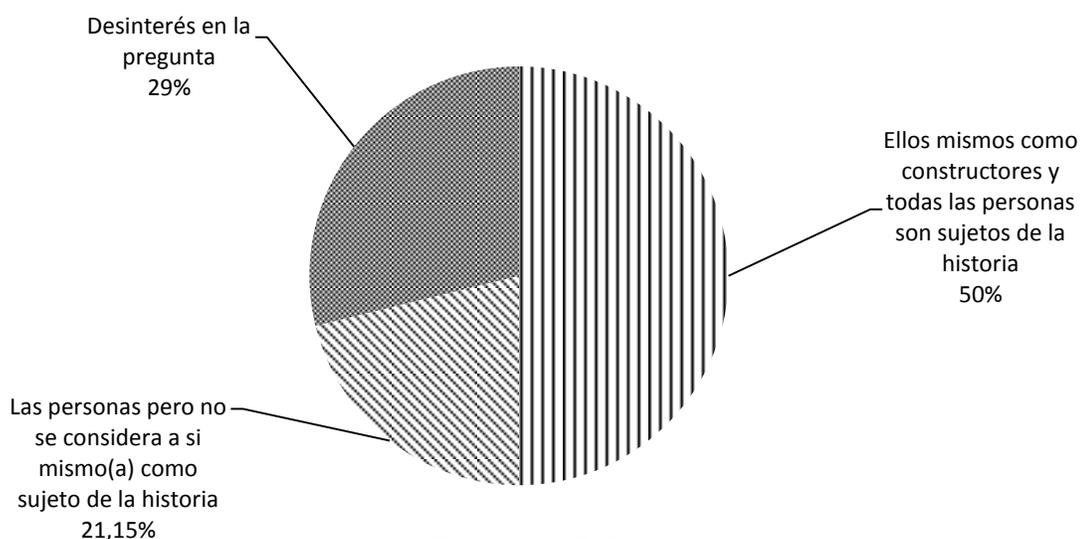
**FIGURA 34**

El estudiantado mostró una gran mejoría con respecto a cuándo se comenzó a impartir el tema, el 19% logra diferenciar a los sujetos de la historia por su importancia y lo que esto representa, logra dimensionar a los sujetos de acuerdo a su posición y a sus acciones. Acompañados con el 39%, el alumnado logra diferenciar a los sujetos de la historia inmediatamente y se reconocen a sí mismos como uno.

El 15% no ha cambiado su idea sobre las personas que construyen la historia por sus diferentes juicios personales. Además de lo anterior se puede observar que algunos ya tenían una noción vaga sobre el tema, como se ve reflejado en las preguntas de diagnóstico que se hicieron para el diseño del recurso, ya que pese a no tener idea clara de los otros sujetos, si concebían a otros personajes como importantes, no sólo a los “héroes”.

**Pregunta #7 Ahora, ¿quiénes consideras tú que son los protagonistas de la historia? ¿Por qué?**

Finalmente, para culminar con esta sección, precisamos saber lo fundamental. Para el cuerpo estudiantil, ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? Con esto se busca anclar los resultados del recurso y clarificar si el estudiantado ha entendido bien lo que implica ser un sujeto de la historia.



**FIGURA 35**

Con base en los resultados es claro que el 50% del alumnado se considera a ellos mismos como sujetos actores, comprendiendo que todos y cada uno de nosotros lo somos, así como, también lo son las instituciones, las personas comunes pero también las ideas. El 21% no se consideran del todo sujetos de la historia, no obstante, si entienden que significa serlo y que además, esto no se limita a personajes históricos importantes, sin embargo para ellos es necesario una trascendencia personal para considerarse a sí mismos como sujetos de la historia.

***b. Análisis Estadístico***

Una vez hecho el análisis porcentual con respecto a las guías de preguntas, se procederá entonces a hacer un análisis estadístico. Esto se llevará a cabo mediante el análisis de la distribución normal (campana de gauss), media, desviación estándar y análisis y/o nivel de confiabilidad estadística.

Cabe destacar que en este análisis se utilizarán solamente las preguntas 1 y 4 de la guía de diagnóstico y las preguntas 1, 5, 6, y 7 del segundo cuestionario, debido a que en estas preguntas se puede ver más claramente la concepción pre y post que el alumnado tuvo. Además, las otras preguntas respondieron a objetivos específicos para la elaboración del recurso o para conocer la opinión de los alumnos con respecto a las siluetas, por dar un ejemplo.

Para poder desarrollar dicho análisis, comenzaremos por dar un breve antecedente sobre las herramientas de las cuales nos apoyaremos para llevarlo a cabo, es imperativo el conocimiento de dichas herramientas y conceptos para el entendimiento pleno de nuestro trabajo.

Como se ha mencionado, haremos uso de la campana de gauss (llamada también distribución normal) con el objetivo de poder hacer una distribución de los datos entre bajos, medios y altos; y como su nombre lo indica, será una distribución de tipo normal, esto implica que los valores estarán ponderados entre el intervalo cerrado<sup>21</sup> [0,1].

La distribución normal es empleada en estadística generalmente para poder observar cuál es la inclinación de un grupo de datos en particular, y poder, de esa manera observar su tendencia con respecto al mismo (se utiliza principalmente para justificar la frecuencia con la que ciertos fenómenos tienden a parecerse en su comportamiento). Nos apoyaremos haciendo uso de la siguiente fórmula para poder obtener la función que describe el comportamiento de los datos.

$$f(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{1}{2}\left(\frac{x-\mu}{\sigma}\right)^2} \quad (\text{Ecuación} - 1)$$

De dicha fórmula, sabemos que  $f(x)$  será la función que describirá a la campana de gauss, por lo tanto, en dicha función se habrán distribuido de manera ordenada los valores obtenidos de las guías de preguntas. La variable  $x$  describe el conjunto de datos,  $\mu$  representa la media o el promedio del mismo y, finalmente  $\sigma$  representa a la desviación estándar.

---

<sup>21</sup> Es el conjunto de valores que se encuentran delimitados por un límite inferior y superior sin rebasarlo, en este caso del 0 al 1

Adicionalmente, se llevará a cabo un análisis y/o nivel de confiabilidad con respecto a los resultados obtenidos, para esto, haremos uso de las fórmulas de confiabilidad para el 90%, 95% y 99%, siendo estas últimas dos las más recurridas en el campo de la estadística.

La fórmula que mostraremos a continuación tiene la intención de justificar verazmente el intervalo de confiabilidad de nuestro valor medio (o media), empleado literalmente para describir que tanto podemos confiar en el resultado que nos está arrojando la media y la distribución normal.

$$\mu \pm \bar{Z} \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (\text{Ecuación} - 2)$$

Donde  $n$  es el número total de la población y  $\bar{Z}$  es un valor que se obtiene mediante el uso de la tabla Z. Este valor puede tomar diversos resultados ya pre-establecidos; no obstante, nosotros haremos uso de los valores para el 90%, 95% y 99%, siendo 1.64, 1.96 y 2.58 respectivamente; mismos que corresponden a dichos porcentajes. Estos valores se pueden obtener mediante el cálculo de  $\bar{Z}$  haciendo uso de lo siguiente:

$$\bar{Z} = Z_{\frac{\alpha}{2}} \quad (\text{Ecuación} - 3)$$

Donde  $\alpha$  se representa como el valor de significación (dicho como la probabilidad de equivocarnos). Este valor se puede obtener mediante el valor porcentual en su representación decimal, esto implica que aplicando la siguiente formula (misma que describe el nivel de confianza) podremos obtener el valor de significación.

$$P = 1 - \alpha \quad (\text{Ecuación} - 4)$$

De dicha fórmula,  $P$  en un caso práctico y para los valores que nosotros ocupamos se puede representar como  $P = 0.90, 0.95, 0.99$  respectivamente. Esto por simple sustitución implica que  $\alpha = P - 1$  lo cual nos dice que  $\alpha = 0.05, 0.025, 0.005$  respectivamente.

Y habiendo obtenido esto, finalmente haciendo uso de la tabla Z (véase el Anexo III) los valores para  $\bar{Z}$  serán  $\bar{Z} = 1.645, 1.96, 2.575$  justificando entonces el uso de los

mismos anteriormente mencionados. Finalmente, mediante la aplicación de la fórmula en (2) encontraremos el intervalo de confiabilidad.

Adicionalmente, para poder llevar a cabo dicho análisis de manera ordenada y sistemática, se hará uso de un programa creado en la plataforma de uso matemático (*Matlab*), mismo programa que se encuentra en el apartado de anexos (Anexo IV).

### ***C. Análisis comparativo***

Una vez que hemos presentado los antecedentes, ahora procederemos a obtener los valores de manera ordenada para un grupo de preguntas específicas de la guía de diagnóstico y cierre, esto con el fin de hacer una comparación de resultados y de esa forma; darle una justificación matemática a los valores obtenidos.

Para llevar a cabo dicho análisis, lo primero que haremos será una asignación de valores a cada una de las respuestas que hemos obtenido de los cuestionarios, en el caso de la guía de diagnóstico, haremos uso de las preguntas 1 y 4. De tal forma que para la primera pregunta tenemos:



$$x = \{0_1, \dots, 0_{15}, 0.25_1, \dots, 0.25_{42}, 0.5_1, \dots, 0.5_3\}$$

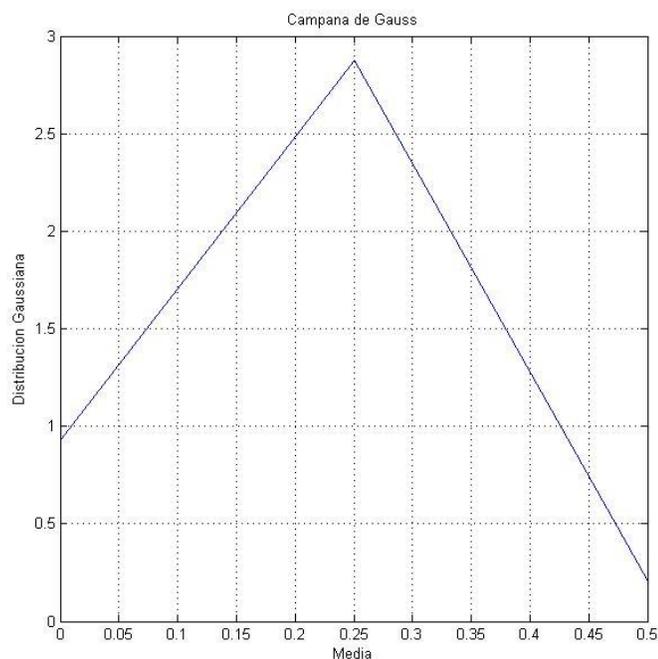
Donde para  $0_1$  se sabe que el subíndice “1” es el primer valor del vector denotado por un 0 y de manera subsecuente, este se repite hasta que se tienen 15 ceros. Lo mismo ocurre para 0.25 y 0.5 respectivamente.

Obteniendo entonces un vector de longitud  $n = 60$  para el cual, una vez haciendo la suma de valores y sacando su promedio, obtenemos el valor de la media y desviación estándar, valores denotados en la siguiente tabla.

<b>Total de población</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Intervalo de Valores</b>	<b>Distribución entre valores</b>
60	0.2000	0.1286	[0-1]	0.2000

**Tabla 1.2 Datos estadísticos (pregunta #1.1)**

Para dichos valores, procedemos entonces a obtener el gráfico que describe el comportamiento de nuestra distribución normal.



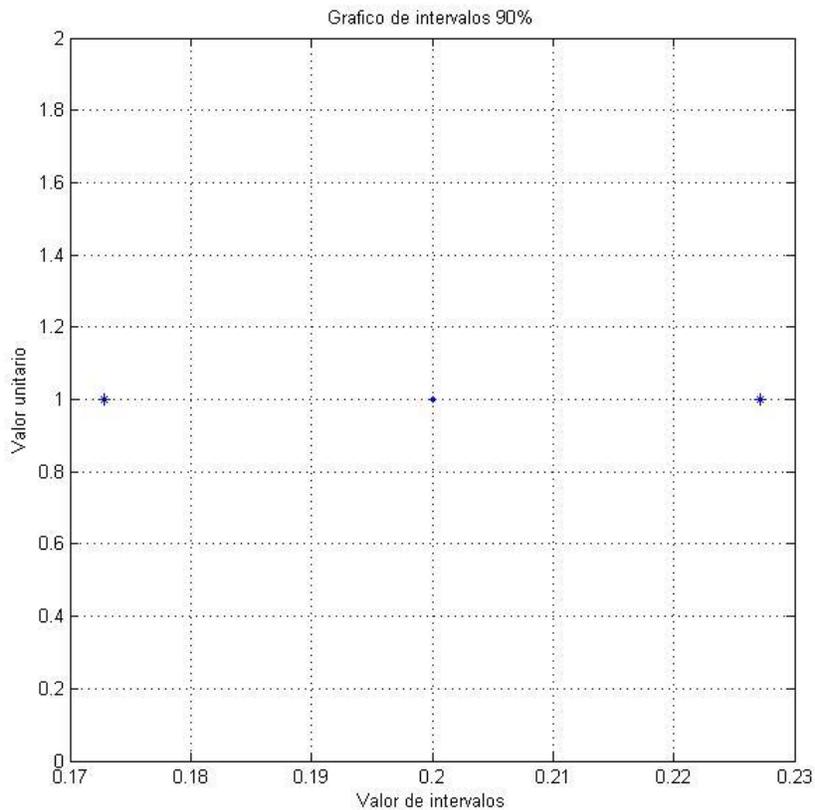
**Figura 36**

Como podemos observar en la figura anterior, notaremos que los valores se encuentran distribuidos con respecto a la media y la frecuencia con la que aparecen de acuerdo a la tendencia del alumnado, observaremos tal cual se esperaba, siendo una pregunta de diagnóstico, la población se inclinó mayoritariamente por la cuarta respuesta; implicando directamente que ellos consideraban a los sujetos de la historia ser los héroes nacionales.

Dado que nuestra media tiene un valor del 0.200, implicando entonces que nuestra población se sitúa mayoritariamente entre las respuestas 4 y 5, esto vincula directamente a situar a nuestra población en favorecer nuestras expectativas. No obstante, ¿qué tan verídico es este resultado? Llevando a cabo el análisis de confiabilidad, se obtuvieron los siguientes intervalos de confianza.

<b>Confiabilidad del 90%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.1728</i>	<i>0.2272</i>	<i>0.2000</i>

**Tabla 1.3 Intervalo de confianza para el 90%**



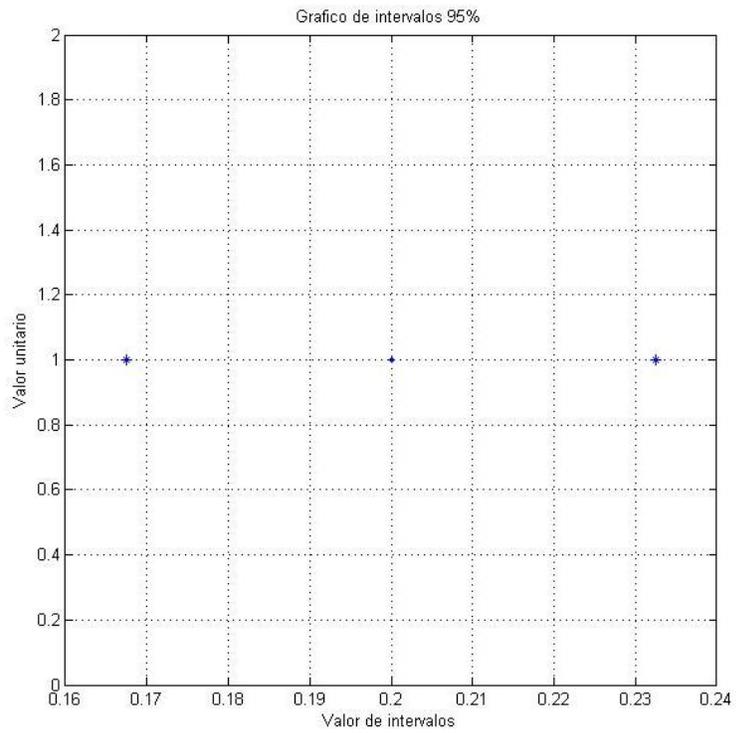
**Figura 37**

Observando la figura, notamos que nuestra media se sitúa justo a la mitad de nuestros intervalos de confiabilidad. Con esto podemos asegurar y aseverar sin duda alguna, que la tendencia de la población es de inclinarse por la respuesta esperada. En este caso, (previo a la aplicación del recurso didáctico) que consideren a los sujetos de la Historia como a los héroes nacionales.

Con la intención de hacer más robusta dicha aseveración, mostraremos los resultados obtenidos para un grado de confiabilidad del 95% y 99% determinados por un nivel de error del 5% y 1% lo cual demuestra la eficiencia de dicho análisis.

<b>Confiabilidad del 95%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.1675</i>	<i>0.2325</i>	<i>0.2000</i>

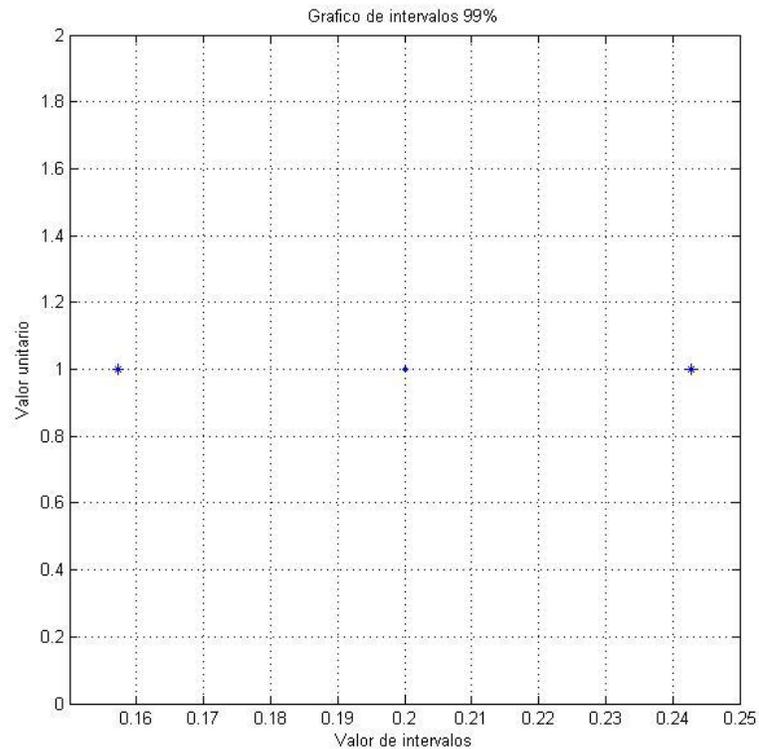
**Tabla 1.4 Intervalo de confianza para el 95%**



**Figura 38**

<b>Confiabilidad del 99%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.1572</i>	<i>0.2428</i>	<i>0.2000</i>

**Tabla 1.4 Intervalo de confianza para el 99%**



**Figura 39**

En ambas figuras, podemos notar que el valor de la media se mantiene centrado entre ambos intervalos lo cual nos asegura entonces que el análisis fue hecho de manera correcta. Y más aún, refuerza nuestra premisa previa a la ejecución del recurso didáctico.

Ahora bien, de igual forma que hemos hecho con la primera pregunta del cuestionario, procederemos a efectuar los mismos pasos con la pregunta número cuatro, esto con la intención de poder hacer un análisis comparativo concluyente.

Procedemos entonces a realizar el análisis estadístico para la cuarta pregunta de la misma guía.

<b>1.4 Los sujetos de la Historia pueden ser los niños, las mujeres, la iglesia o todo aquel personaje que participe en los hechos históricos. De acuerdo a lo anterior, ¿te consideras un sujeto de la Historia? ¿Por qué?</b>			
<b>Respuestas</b>	<b>Orden</b>	<b>Valor</b>	<b>Número de respuestas</b>
<b>R.</b> Si, por sus derechos, valores, influencia en su entorno y diversas razones individuales	1	1.00	15.0
<b>R.</b> A veces	2	0.66	3.00
<b>R.</b> No, porque no han participado en un hecho histórico, porque no han hecho algo relevante, no han hecho un cambio en el país e algunas razones individuales.	3	0.33	27.0
<b>R.</b> Copiaron	5	0.00	15.0
<b>Total del alumnado</b>			<b>60.0</b>

**Tabla 2.1 Datos sobre el valor de la respuesta, orden y conteo de respuestas (pregunta #1.4)**

Una vez con estos datos, propusimos una distribución equivalente al número de respuestas con una escala del 0.33 entre medidas para respetar el intervalo cerrado [0,1]. Para dicha pregunta, la distribución de datos será:

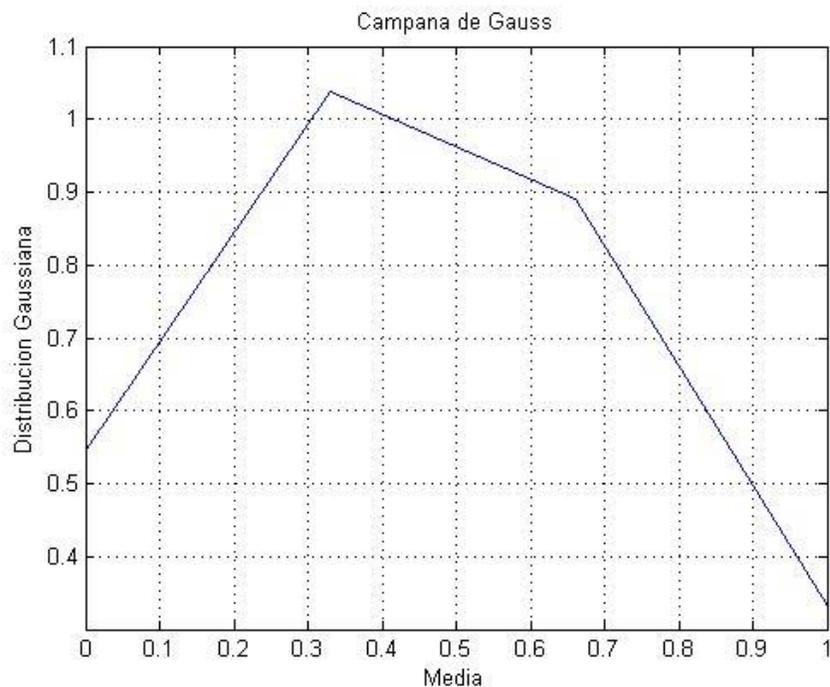
$$x = \{0_1, \dots, 0_{15}, 0.33_1, \dots, 0.33_{27}, 0.66_1, \dots, 0.66_3, 1_1, \dots, 1_{15}, \}$$

Obteniendo entonces un vector de longitud  $n = 60$  para el cual, el valor de la media y desviación estándar, valores denotados en la siguiente tabla.

<b>Total de población</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Intervalo de Valores</b>	<b>Distribución entre valores</b>
60	0.4315	0.3700	[0-1]	0.3333

**Tabla 2.2 Datos estadísticos (pregunta #1.4)**

Para dichos valores, procedemos entonces a obtener el gráfico que describe el comportamiento de nuestra distribución normal.



**Figura 40**

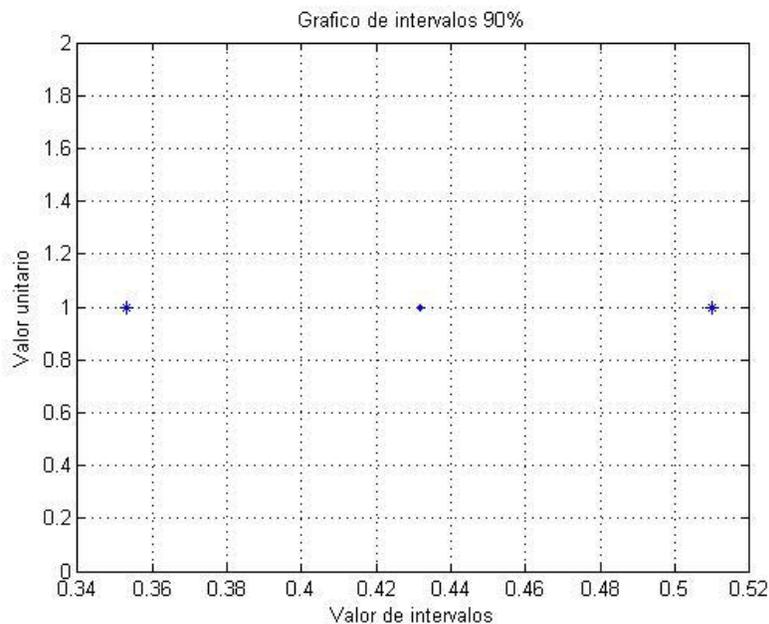
De la figura anterior se desprende que los valores se encuentran distribuidos cerca del valor para el cual fueron esperados, esto reforzando el concepto que el alumnado tenía con respecto a lo que implica ser un sujeto de la Historia.

Y dado que la media de la población nos sitúa entre esta respuesta y el hecho de que a veces consideren a los niños, mujeres y la iglesia como sujetos de la Historia nos da un panorama amplio sobre el potencial que pueden alcanzar con dicho conocimiento.

Dado que el valor se sitúa en el 0.4315, su tendencia puede inclinarse mayoritariamente hacia nuestra respuesta deseada mas no esperada, dado que se desea que el estudiantado pueda comprender el concepto de sujeto de la Historia y entenderlo de manera idónea. Pues bien, para poder asegurar esta premisa (es decir, para asegurar que el estudiantado tiene dicho potencial de desarrollo), se hará un análisis de confiabilidad para el cual, los resultados se encuentran en la siguiente tabla:

<b>Confiabilidad del 90%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.3532</i>	<i>0.5098</i>	<i>0.4315</i>

**Tabla 2.3 Intervalo de confianza 90%**

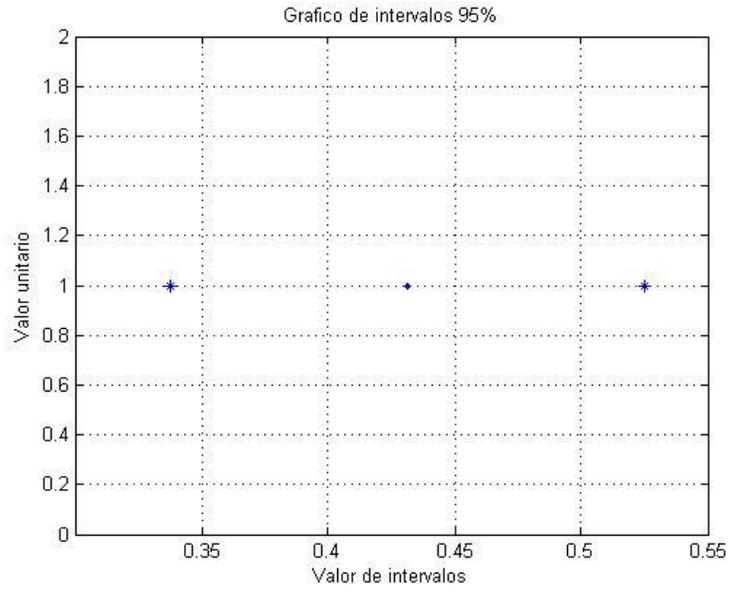


**Figura 41**

Notaremos que nuestro valor medio se encuentra dentro del intervalo, lo cual nos da una gran expectativa sobre el resultado deseado en un futuro y asegura que nuestra premisa inicial sobre el potencial del estudiantado sea verídica. De igual forma, para hacer robusta dicha aseveración, mostraremos los resultados obtenidos para un grado de confiabilidad del 95% y 99%

<b>Confiabilidad del 95%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.3379</i>	<i>0.5251</i>	<i>0.4315</i>

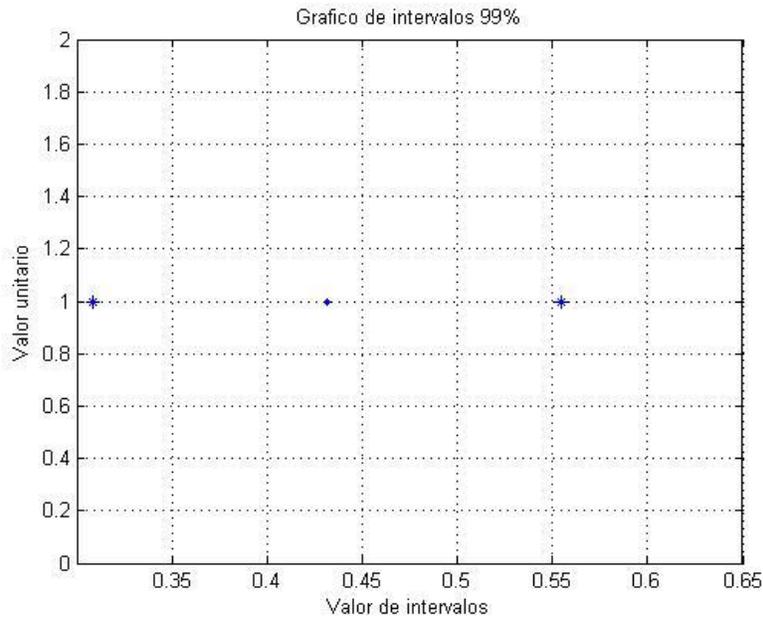
**Tabla 2.4 Intervalo de confianza 95%**



**Figura 42**

Confiabilidad del 99%		
Límite Inferior	Límite Superior	Media
<i>0.3083</i>	<i>0.5547</i>	<i>0.4315</i>

**Tabla 2.5 Intervalo de confianza 99%**



**Figura 43**

La observación de esta última figura nos otorga la seguridad de decir que debido a que la media se mantiene justo entre ambos intervalos y el valor de seguridad es próximo al límite superior y está bastante alejado del límite inferior, nuestra respuesta esperada está justificada y además, la premisa que hemos hecho sobre el potencial de crecimiento nos da buen panorama.

Con esto hecho, ahora procedemos a efectuar el análisis estadístico para la segunda guía de preguntas, esto con el objetivo de darle veracidad a nuestros resultados porcentuales y de igual forma; fortalecer nuestras premisas iniciales.

Comenzaremos así con la primera pregunta de la guía de cierre, esto con la intención de saber dónde se encuentra el alumnado en general con respecto a los conocimientos adquiridos.

<b>2.1 ¿Que tienen que ver contigo los sujetos de la Historia, en que te afectan o te benefician?</b>			
<b>Respuestas</b>	<b>Orden</b>	<b>Valor</b>	<b>Número de respuestas</b>
<b>R.</b> Si, por sus derechos, valores, influencia en su entorno y diversas razones individuales	1	1.00	23.0
<b>R.</b> Entienden el concepto de sujeto de la Historia	2	0.66	9.00
<b>R.</b> Falta puntualizar el concepto	3	0.33	7.00
<b>R.</b> Desinterés en la actividad	5	0.00	13.0
<b>Total del alumnado</b>			52.0

**Tabla 3.1 Datos sobre el valor de la respuesta, orden y conteo de respuestas (pregunta #2.1)**

Propusimos una distribución equivalente al número de respuestas con una escala del 0.33 nuevamente para respetar el intervalo cerrado [0,1]. Para dicha pregunta, la distribución de datos será:

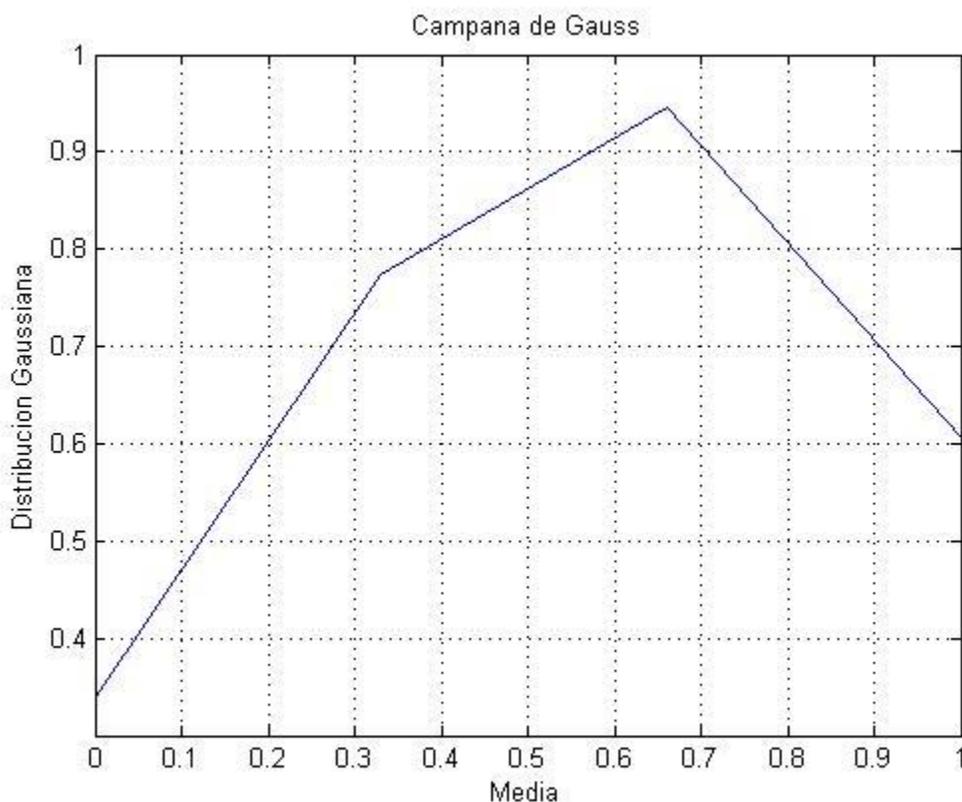
$$x = \{0_1, \dots, 0_{13}, 0.33_1, \dots, 0.33_7, 0.66_1, \dots, 0.66_9, 1_1, \dots, 1_{23}, \}$$

Obteniendo entonces un vector de longitud  $n = 52$  para el cual, el valor de la media y desviación estándar, valores denotados en la siguiente tabla.

Total de población	Media	Desviación Estándar	Intervalo de Valores	Distribución entre valores
52	0.6010	0.4178	[0-1]	0.3333

**Tabla 3.2 Datos estadísticos (pregunta #2.1)**

Para dichos valores, procedemos entonces a obtener el gráfico que describe el comportamiento de nuestra distribución normal



**Figura 44**

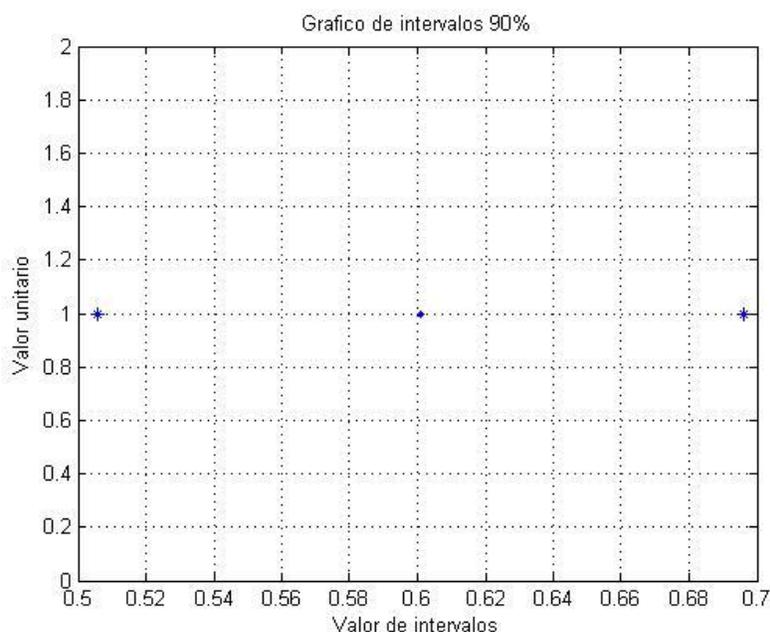
Así mismo, de la figura anterior se desprende que los valores se encuentran distribuidos cerca del valor para el cual fueron esperados, el alumnado ahora, mayoritariamente, tiene un concepto claro sobre lo que implica ser un sujeto de la Historia y se identifica con ello.

Dado que el valor de la media se sitúa en el 0.6010, su tendencia puede inclinarse mayoritariamente hacia nuestra respuesta esperada y de igual forma, tiene el objetivo de demostrar que aun habiendo muerte en la muestra poblacional, la tendencia está bastante clara.

Habiendo hecho el análisis de confiabilidad para darle justificación a esto, obtuvimos los siguientes valores.

<b>Confiabilidad del 90%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.5059</i>	<i>0.6960</i>	<i>0.6010</i>

**Tabla 3.3 Intervalo de confianza para el 90%**

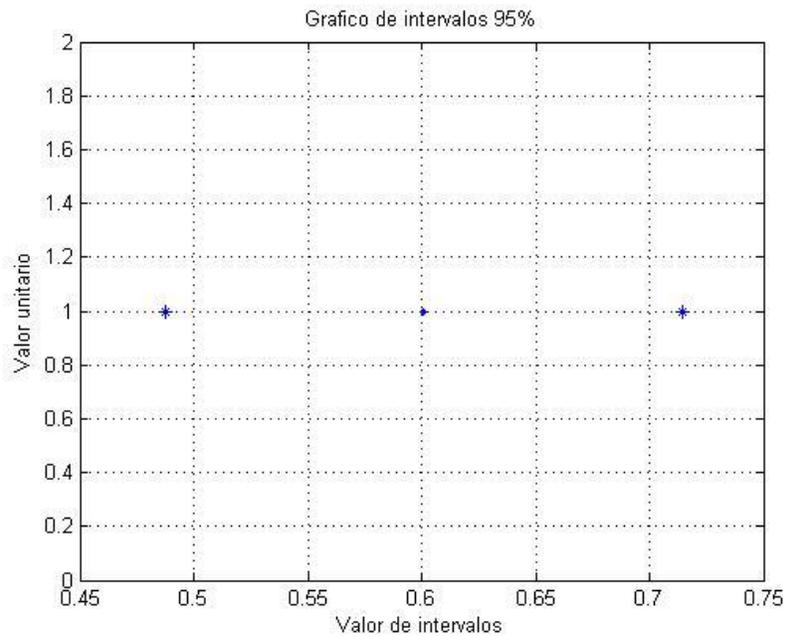


**Figura 45**

Adicionalmente se da cuenta que nuestro valor medio se encuentra dentro del intervalo, lo cual hace verídica la premisa inicial de acuerdo al progreso del estudiantado y, también, de esta forma se puede aseverar que nuestras conjeturas iniciales eran las adecuadas. Para hacer robusta dicha aseveración, mostraremos los resultados obtenidos para un grado de confiabilidad del 95% y 99% así, minimizando el error.

<b>Confiabilidad del 95%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4874</i>	<i>0.7145</i>	<i>0.6010</i>

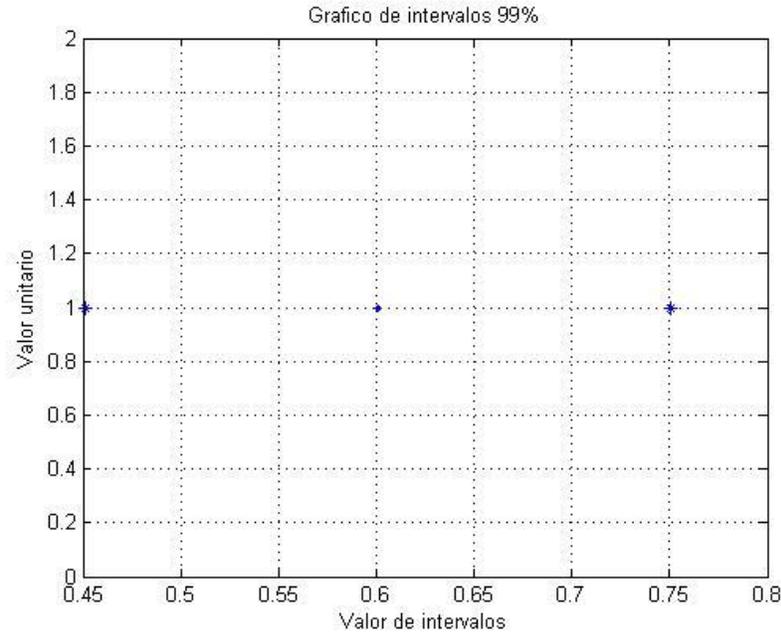
**Tabla 3.4 Intervalo de confianza para el 95%**



**Figura 46**

<b>Confiabilidad del 99%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4515</i>	<i>0.7504</i>	<i>0.6010</i>

**Tabla 3.5 Intervalo de confianza para el 99%**



**Figura 47**

Observamos que aun haciendo un análisis de confiabilidad del 99%, nuestras aseveraciones eran correctas y la media poblacional se encuentra dentro con una tendencia positiva. Procederemos ahora a la pregunta cinco para obtener algunos resultados y afirmar algunas suposiciones.

<i>2.5 Antes del proyecto, ¿Quiénes creías que eran los protagonistas de la Historia?</i>			
<b>Respuestas</b>	<b>Orden</b>	<b>Valor</b>	<b>Número de respuestas</b>
<b>R. Personajes históricos</b>	1	1.00	21.0
<b>R. No tenían conocimiento</b>	2	0.66	11.0
<b>R. Ellos mismos y miembros de la comunidad</b>	3	0.33	8.00
<b>R. Desinterés en la pregunta</b>	5	0.00	12.0
<b>Total del alumnado</b>			52.0

**Tabla 4.1 Datos sobre el valor de la respuesta, orden y conteo de respuestas (pregunta #2.5)**

Propusimos una distribución equivalente al número de respuestas con una escala del 0.33 nuevamente para respetar el intervalo cerrado [0,1]. Para dicha pregunta, la distribución de datos será:

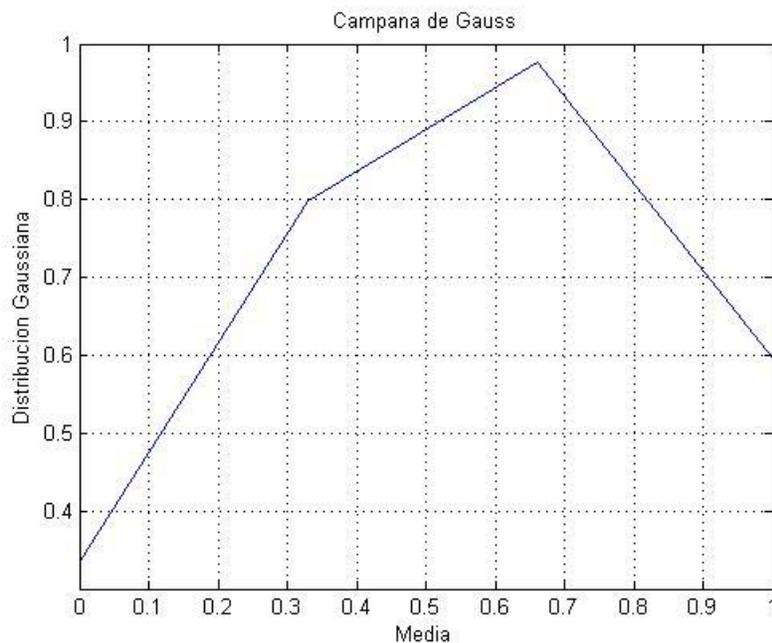
$$x = \{0_1, \dots, 0_{12}, 0.33_1, \dots, 0.33_8, 0.66_1, \dots, 0.66_{11}, 1_1, \dots, 1_{21}\}$$

Obteniendo entonces un vector de longitud  $n = 52$  para el cual, el valor de la media y desviación estándar, valores denotados en la siguiente tabla.

<b>Total de población</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Intervalo de Valores</b>	<b>Distribución entre valores</b>
52	0.5942	0.4034	[0-1]	0.3333

**Tabla 4.2 Datos estadísticos (pregunta #2.5)**

Para dichos valores, procedemos entonces a obtener el gráfico que describe el comportamiento de nuestra distribución normal.

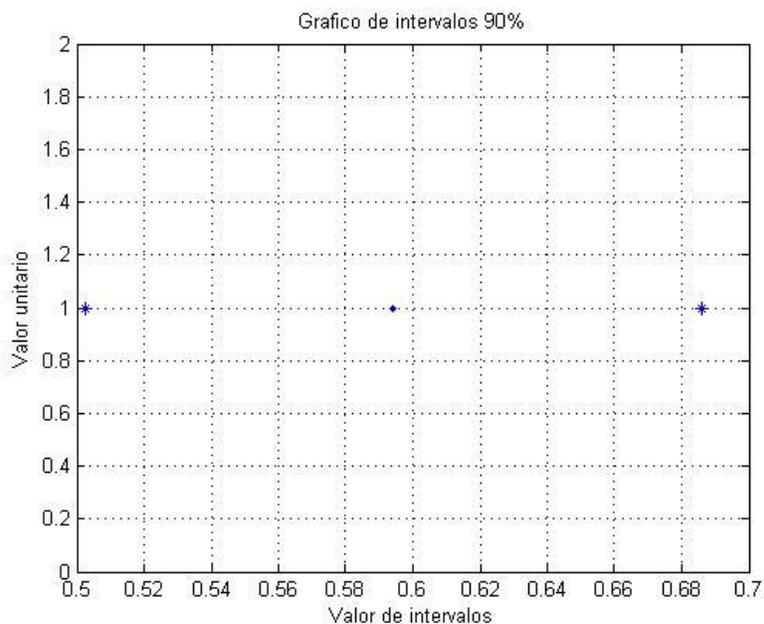


**Figura 48**

Dado que el valor de la media se sitúa en el 0.5942, su tendencia puede inclinarse mayoritariamente hacia nuestra premisa inicial y haciendo una comparación entre esta pregunta y la primera pregunta de la guía de diagnóstico, hacemos verídico dicho resultado pues indica entonces que como fue demostrado anteriormente, el estudiantado tenía una inclinación por los héroes históricos. Habiendo hecho el análisis de confiabilidad para darle justificación a esto, obtuvimos los siguientes valores.

<b>Confiabilidad del 90%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.5025</i>	<i>0.6860</i>	<i>0.5942</i>

**Tabla 4.3 Intervalo de confianza para el 90%**

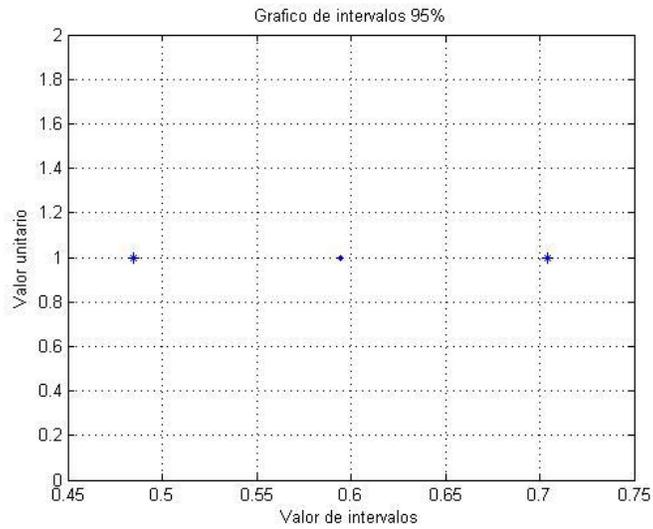


**Figura 49**

Notaremos que nuestro valor medio se encuentra dentro del intervalo, esto dando justificación a nuestro resultado porcentual en el análisis de resultados. Para hacer robusta dicha aseveración, mostraremos los resultados obtenidos para un grado de confiabilidad del 95% y 99% así, minimizando el error.

<b>Confiabilidad del 95%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4846</i>	<i>0.7039</i>	<i>0.5942</i>

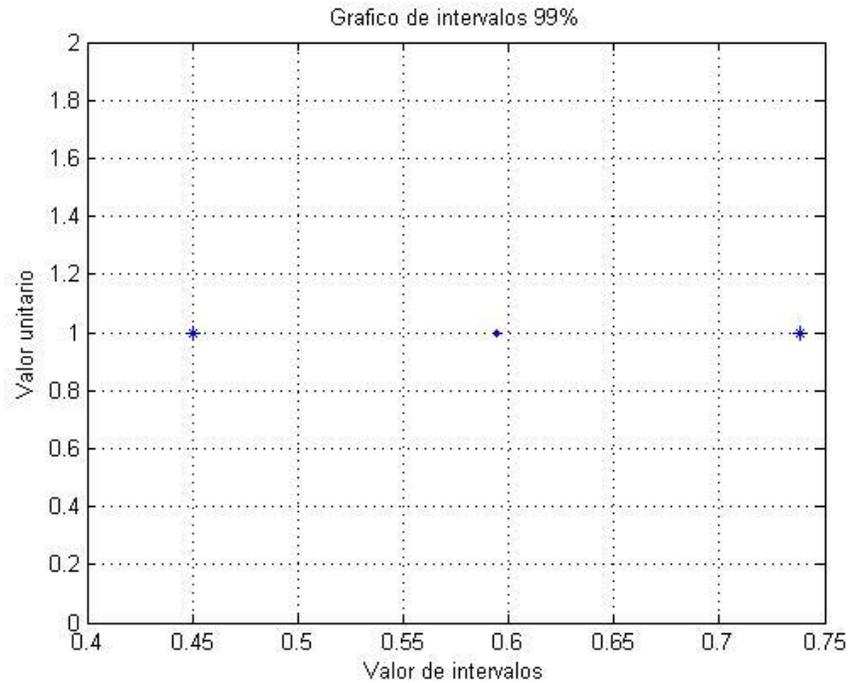
**Tabla 4.4 Intervalo de confianza para el 95%**



**Figura 50**

<b>Confiabilidad del 99%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4499</i>	<i>0.7386</i>	<i>0.5942</i>

**Tabla 4.5 Intervalo de confianza para el 99%**



**Figura 51**

Observamos que aun haciendo un análisis de confiabilidad del 99%, sabemos entonces que nuestros valores promedio se encuentran en el rango y demuestran la fiabilidad de nuestros resultados. Analizaremos ahora la pregunta siguiente, con el interés de saber si hubo progreso y cuál fue.

<b><i>2.6 ¿Ha cambiado tu idea sobre las personas que protagonizan y construyen la Historia? ¿Por qué?</i></b>			
<b>Respuestas</b>	<b>Orden</b>	<b>Valor</b>	<b>Número de respuestas</b>
<b>R.</b> <i>Si por su importancia y lo que esto representa</i>	1	1.00	10.0
<b>R.</b> <i>Si porque ahora diferencian a los sujetos de la Historia</i>	2	0.66	20.0
<b>R.</b> <i>No porque tienen diferentes juicios sobre los personajes históricos</i>	3	0.33	8.00
<b>R.</b> <i>Desinterés en la pregunta</i>	5	0.00	14.0
<b>Total del alumnado</b>			52.0

**Tabla 5.1 Datos sobre el valor de la respuesta, orden y conteo de respuestas (pregunta #2.6)**

Propusimos una distribución equivalente al número de respuestas con una escala del 0.33 nuevamente para respetar el intervalo cerrado [0,1]. Para dicha pregunta, la distribución de datos será:

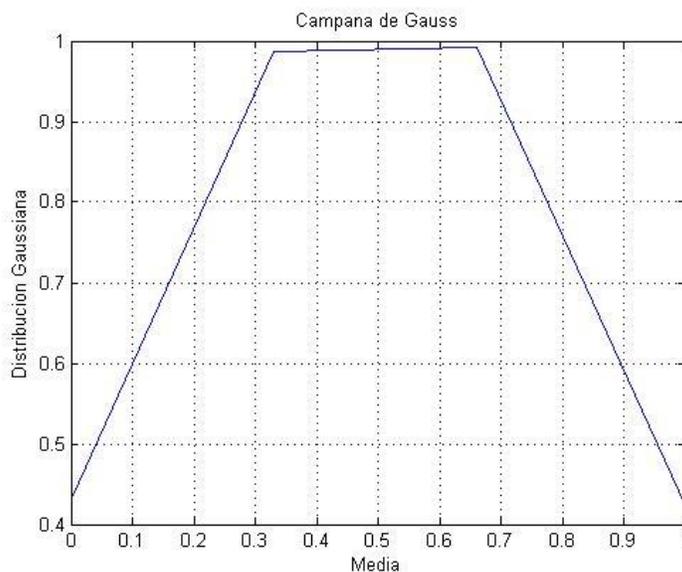
$$x = \{0_1, \dots, 0_{14}, 0.33_1, \dots, 0.33_8, 0.66_1, \dots, 0.66_{20}, 1_1, \dots, 1_{10}, \}$$

Obteniendo entonces un vector de longitud  $n = 52$  para el cual, el valor de la media y desviación estándar, valores denotados en la siguiente tabla.

Total de población	Media	Desviación Estándar	Intervalo de Valores	Distribución entre valores
52	0.4969	0.4034	[0-1]	0.3333

**Tabla 5.2 Datos estadísticos (pregunta #2.6)**

Para dichos valores, procedemos entonces a obtener el gráfico que describe el comportamiento de nuestra distribución normal.



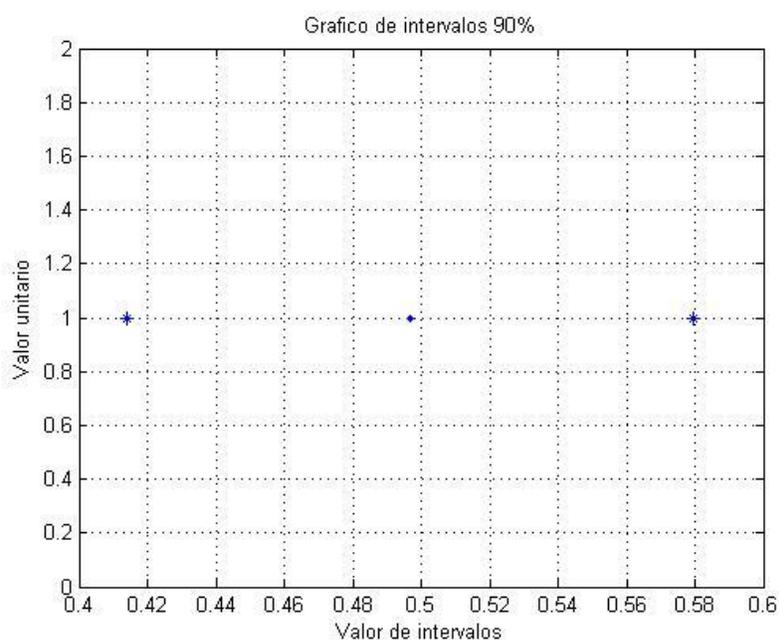
**Figura 52**

Dado que el valor de la media se sitúa en el 0.4969, su tendencia puede inclinarse mayoritariamente en nuestro favor dado que ahora, el estudiantado es capaz de diferenciar a

los sujetos de la Historia y sus composiciones. De tal forma que eso, comparado contra el resultado que tuvimos anteriormente en la guía de diagnóstico nos da luz sobre el avance que han dado, mismo que ha sido significativo considerando los valores previamente obtenidos. Haremos el análisis de confiabilidad para darle justificación a esto.

<b>Confiabilidad del 90%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4142</i>	<i>0.5796</i>	<i>0.4969</i>

**Tabla 5.3 Intervalo de confianza para el 90%**

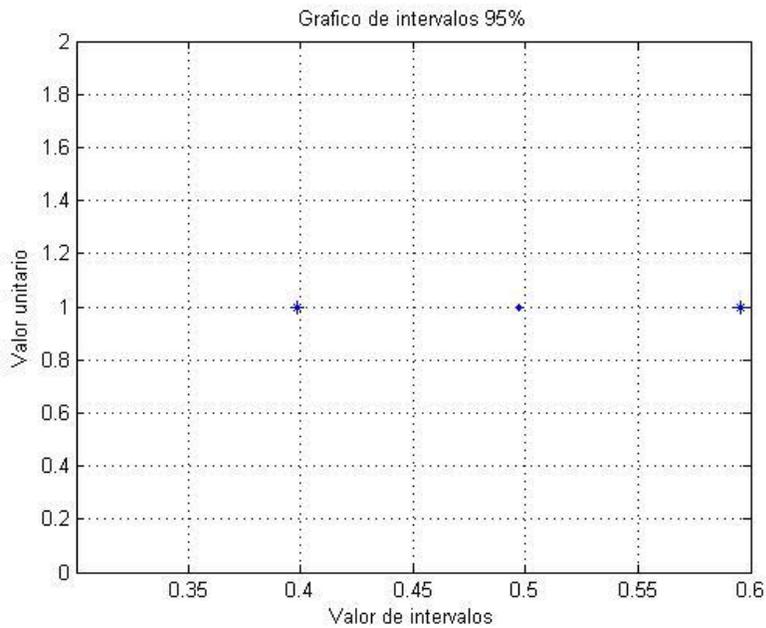


**Figura 53**

De lo anterior se desprende que nuestro valor de confiabilidad se encuentra en el intervalo y tiene una tendencia central. Para hacer robusto nuestros resultados, mostraremos los resultados obtenidos para un grado de confiabilidad del 95% y 99% así, minimizando el error.

<b>Confiabilidad del 95%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.3981</i>	<i>0.5958</i>	<i>0.4969</i>

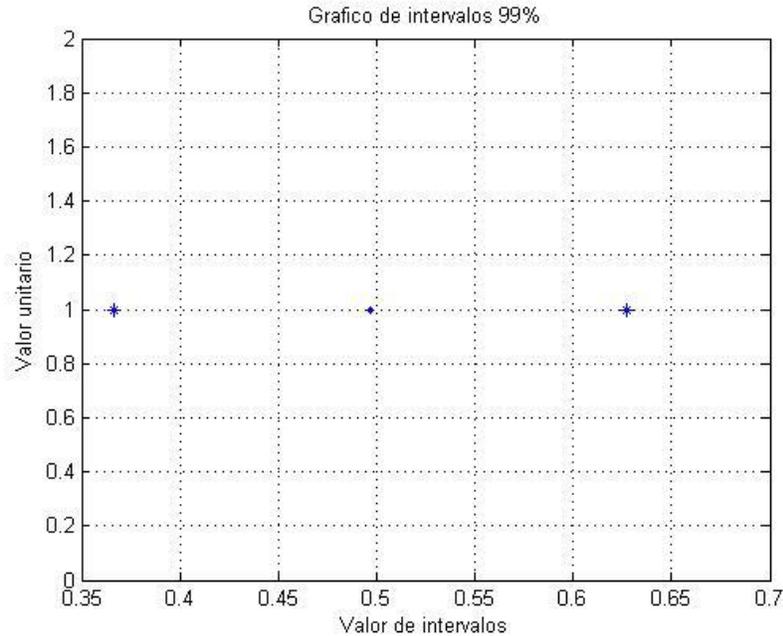
**Tabla 5.4 Intervalo de confianza para el 95%**



**Figura 54**

<b>Confiabilidad del 99%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.3668</i>	<i>0.6270</i>	<i>0.4969</i>

**Tabla 5.5 Intervalo de confianza para el 99%**



**Figura 55**

Entonces, con una confiabilidad del 99%, sabemos que nuestros valores promedio se encuentran en el rango y demuestran la fiabilidad de nuestros resultados. Observaremos finalmente el comportamiento de la pregunta siete, dado que para nosotros es una de las más importantes

<i>2.7 Ahora, ¿quiénes consideras tú que son los protagonistas de la Historia? ¿Por qué?</i>			
<b>Respuestas</b>	<b>Orden</b>	<b>Valor</b>	<b>Número de respuestas</b>
<b>R.</b> <i>Ellos mismos como constructores y todas las personas son sujetos de la Historia</i>	1	1.00	26.0
<b>R.</b> <i>Las personas pero no se considera a sí mismo(a) como sujeto de la Historia</i>	2	0.50	11.0
<b>R.</b> <i>Desinterés en la pregunta</i>	3	0.00	15.0
<b>Total del alumnado</b>			52.0

**Tabla 6.1 Datos sobre el valor de la respuesta, orden y conteo de respuestas (pregunta #2.7)**

Propusimos una distribución equivalente al número de respuestas con una escala del 0.5 nuevamente para respetar el intervalo cerrado [0,1]. Para dicha pregunta, la distribución de datos será:

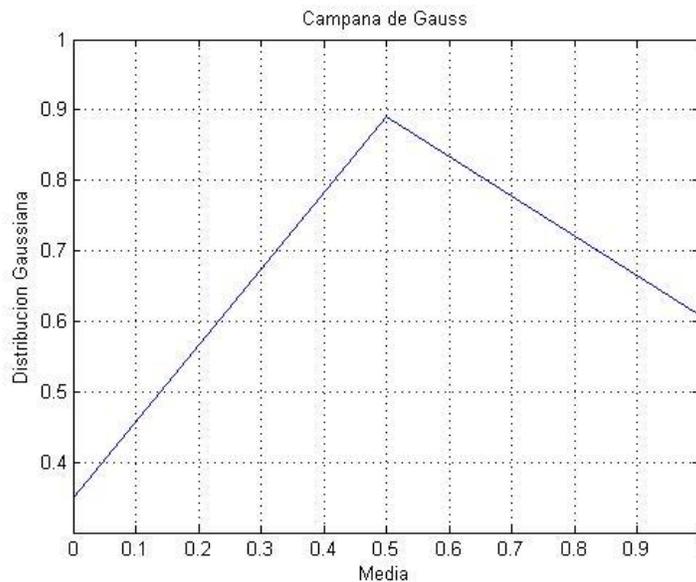
$$x = \{0_1, \dots, 0_{15}, 0.5_1, \dots, 0.5_{11}, 1_1, \dots, 1_{26}, \}$$

Obteniendo entonces un vector de longitud  $n = 52$  para el cual, el valor de la media y desviación estándar, valores denotados en la siguiente tabla.

<b>Total de población</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>	<b>Intervalo de Valores</b>	<b>Distribución entre valores</b>
52	0.6058	0.4034	[0-1]	0.5000

**Tabla 6.2 Datos estadísticos (pregunta #2.7)**

Para dichos valores, procedemos entonces a obtener el gráfico que describe el comportamiento de nuestra distribución normal.



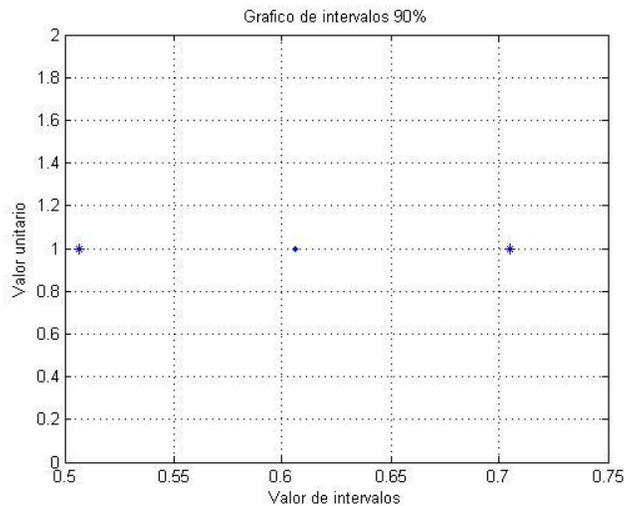
**Figura 56**

Dado que el valor de la media se sitúa en el 0.6058, primeramente; este valor se encuentra entre las dos mejores respuestas esperadas, esto implica entonces que el alumnado se reconoce a ellos mismos como constructores y a todas las personas como

sujetos de la Historia. De tal forma que eso haremos el análisis de confiabilidad para darle justificación a esto.

<b>Confiabilidad del 90%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.5067</i>	<i>0.7048</i>	<i>0.6058</i>

**Tabla 6.3 Intervalo de confianza para el 90%**

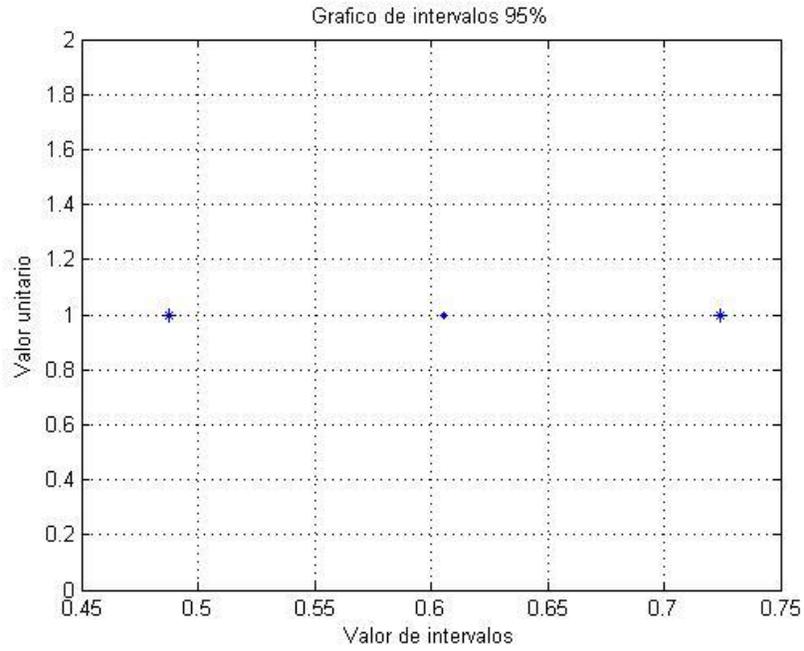


**Figura 57**

Notamos entonces que nuestro valor de confiabilidad se encuentra en el intervalo y tiene una tendencia central pero dado que sus valores se encuentran cercanos a límite superior, tiene una tendencia favorable. Para dar justificación a nuestros resultados, mostraremos el grado de confiabilidad del 95% y 99% así, minimizando el error.

<b>Confiabilidad del 95%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4874</i>	<i>0.7241</i>	<i>0.6058</i>

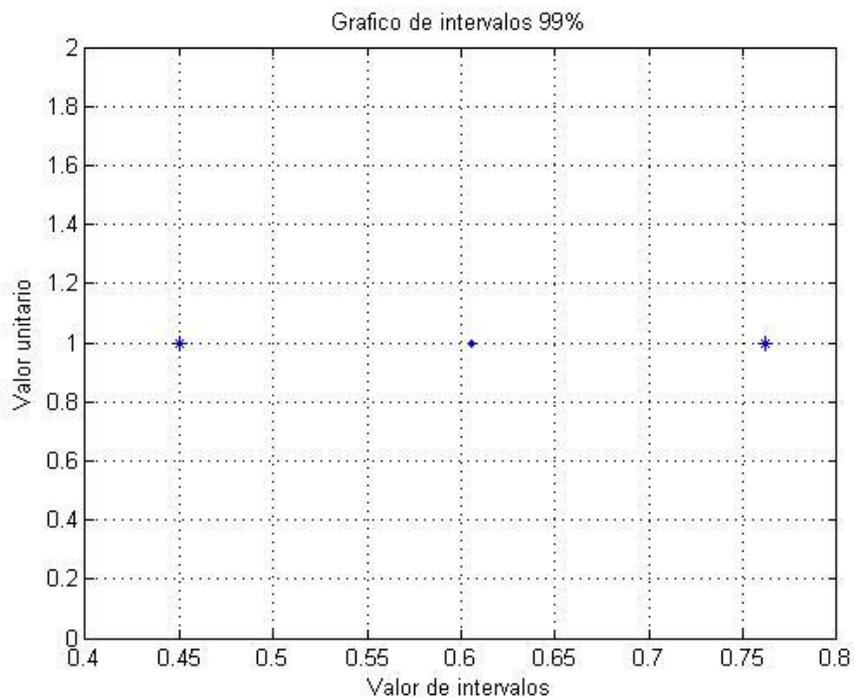
**Tabla 6.4 Intervalo de confianza para el 95%**



**Figura 58**

<b>Confiabilidad del 99%</b>		
<b>Límite Inferior</b>	<b>Límite Superior</b>	<b>Media</b>
<i>0.4500</i>	<i>0.7615</i>	<i>0.6058</i>

**Tabla 6.5 Intervalo de confianza para el 99%**



**Figura 59**

Entonces, con una confiabilidad del 99%, sabemos que nuestros valores promedio se encuentran en el rango y demuestran la fiabilidad de nuestros resultados. Por lo tanto, solo tenemos un error del 1%.

#### ***d. Reflexión***

Gracias a los datos anteriores podemos observar un aumento en la cantidad de alumnas y alumnos que se consideran sujetos de la historia, más aún que son conscientes del papel que desempeñan en la sociedad. A grandes rasgos lo anterior es el punto cúlpe de nuestra investigación, no obstante, es necesario poner foco de atención en otras cuestiones que servirán para entender de manera más precisa porqué y cómo llegamos a este resultado.

En primer término se observa que ocurrieron diversos percances (cambios de horarios, falta de atención de los alumnos, entre otras cosas), no obstante es necesario recalcar que si bien entorpecieron el desarrollo del recurso, también pueden servir como ejemplo de lo complejo que es trabajar en el ámbito educativo, pues problemas como los

ocurridos durante la implementación del recurso son comunes en el día a día de las escuelas.

Por lo anterior podemos notar la necesidad de que la teoría sea un marco flexible, permitiéndonos resolver los percances que se presenten y sacar el mayor provecho de éstos. Particularmente uno de los problemas que encontramos en nuestra investigación fue la falta de interés del alumnado y, en un segundo momento, de los asistentes al performance. Hay que recordar el contexto de la comunidad, ya que disponen de poco tiempo para las actividades y que el estudiantado se vio afectado por diversas circunstancias (cambios de horario, de profesor, entre otras), las cuales, según nuestras conclusiones, fueron las que dispersaron su atención.

De la falta de interés o atención de los tutores en las actividades pudimos notar como éstos relegaban la responsabilidad de la educación del alumnado a la escuela y ésta a los profesores. Siguiendo el planteamiento de Guttman (2001) podemos ver que no existe una responsabilidad compartida en los sectores involucrados en la educación lo que entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ejemplo de lo anterior es, puntualizando en nuestro tema de interés, la cuestión de los sujetos de la Historia ya que si bien un profesor o profesora capacitado guía a los alumnos hacia la comprensión de los sujetos de la Historia, no será posible sin la cooperación de las y los tutores, menos aún sin la del sistema educativo puesto que estas idea de ser partícipes de la Historia se ven permeadas por el discurso que no sólo viene manejando la Secretaría de Educación Pública, al recalcar los natalicios y las fechas de ciertos acontecimientos (en especial los bélicos), sino también los padres y madres que reproducen este discurso.

Por otro lado, se notó en el alumnado una falta de interés por participar en las actividades, si bien ya planteamos las cuestiones de su entorno (las diversas circunstancias a las cuales fueron expuestos) que les pudieron afectar, es necesario tomar en cuenta la cuestión de las burlas o el miedo al ridículo. Tanto durante el performance como durante las sesiones, se notó una renuencia a poner los rostros en las siluetas y cuando se les preguntó acerca de ello, la gran mayoría afirmó que era debido a pena o vergüenza. También se notó

que quienes más participaron fueron hombres y alumnos o alumnas inquietos, es decir, quienes constantemente hablaban, se levantaban de sus asientos o se encontraban siendo el centro de atención, estos alumnos y alumnas usaban esa característica a su favor.

Es interesante ver que si bien muchos de los y las estudiantes ya llevaban más de un año de conocerse, la confianza en los grupos no era destacable y por el contrario, las rencillas estaban latentes. Asumimos que era en parte a cuestiones normales en el nivel secundaria y se agravaban por el conflicto particular de la secundaria donde alumnos de familias “locales” desaprobaban la llegada de migrantes de otros estados o regiones a la colonia Los Héroes, cercana de Saldarriaga.

Como resultado del análisis de lo sucedido podemos notar cuestiones cotidianas en el ámbito escolar que encuentran sus particularidades en la secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila. Cabe destacar que en efecto es necesario un análisis exhaustivo del contexto (mayor al realizado en esta investigación), y que sin este muchas cuestiones de lo que sucedió a largo del proyecto serían muy difíciles de descifrar.

Además de lo anterior se puede observar claramente el aumento en la comprensión de los sujetos de la historia gracias a los análisis estadístico y porcentual, observándose, a la vez, la utilidad del recurso didáctico por sobre el materia y el medio didáctico ya que nos permitió profundizar en el tema y poder trabajar con la flexibilidad necesaria para adaptarnos a los requerimientos y percances normales de trabajar en educación.

# Conclusión

Como ya se ha recalcado a lo largo del trabajo, el objetivo principal fue el diseño, implementación y evaluación de un recurso didáctico para la comunidad de Saldarriaga, en específico para los estudiantes de la escuela secundaria Marqués de la Villa del Villar del Águila, dicho recurso enfocado a mostrar al estudiantado y a los involucrados su papel como sujetos actuantes de la historia.

Con lo anterior en mente, se gestó este proyecto para elaborar un recurso didáctico, cuya intencionalidad fue que no sólo tuviera un equilibrio entre la teoría y la práctica, sino que también pensara en la comunidad, en sus necesidades de aprendizaje y en una manera significativa para ellos de hacerles notar su importancia en el entorno.

A continuación se procederá a explicar, a manera de síntesis el procedimiento para cumplir con el objetivo anteriormente mencionado. Primero, haremos énfasis en la traducción del paradigma a la práctica, es decir, ¿cómo implementamos la teoría para lograr nuestros objetivos? Con base en ello se procederá a responder las preguntas ¿Qué se descubrió? ¿Logramos nuestros objetivos? ¿Hasta qué punto? dando así las primeras conclusiones del proyecto y procediendo al análisis de resultados para lograr responderlas en su totalidad. Después se hará una autocrítica señalando las limitaciones del proyecto ¿qué faltaría seguir trabajando?, así como las recomendaciones para futuras implementaciones, dejando para el final las consideraciones personales.

## a. Traducción del paradigma

Por medio del análisis de las diferentes concepciones del sujeto a lo largo de la historia (ver Cap. II) desarrollamos nuestro propio concepto, identificando las diferentes dimensiones del mismo. Teniendo el concepto procedimos a desarrollar la manera de enseñárselo al estudiantado, tomando en cuenta una de las premisas del Paradigma Sociocultural, que estipula que las fuentes y determinantes del desarrollo se encuentran en la cultura, por lo que nos dimos a la tarea de analizar el contexto para encontrar los signos que permitieran una mayor comprensión de los sujetos de la historia para la comunidad de Saldarriaga. Para

dicha tarea nos guiamos por la teoría y herramientas antropológicas, siguiendo los planteamientos de Rockwell (2009).

Particularmente las guías de preguntas fueron una herramienta clave para captar los signos y significantes de la comunidad. Se identificó que los alumnos consideraban Sujetos de la Historia principalmente a los individuos, los “héroes” que pelearon en batallas y/o realizaron algo de trascendencia para aparecer en los libros de texto y ser recordados o conmemorados, mencionando generalmente a hombres adultos.

Con base en la información obtenida de la guía de preguntas nos ayudamos de la teoría sociocultural para observar las necesidades y el potencial de las y los alumnos, partiendo así de su conocimiento y de su nivel de desarrollo para poder guiarlos hacia la comprensión del concepto de Sujetos de la Historia, es decir, para que pudieran alcanzar un nivel mayor de desarrollo.

Debido a lo anterior, se tomaron “héroes” significativos para ellos, tanto de su entorno (chuchito el roto) como sujetos ya vistos en la asignatura de Historia de ese ciclo escolar<sup>23</sup>. Estos “héroes” fueron colocados junto a sujetos menos reconocidos incluyendo jóvenes, niños, niñas y mujeres, además de los profesores de secundaria. La intención fue que al explicarles que todos los personajes en las siluetas eran Sujetos de la Historia, pudieran ellos entender su participación y protagonismo en ésta.

Cabe destacar que las siluetas eran instrumentos psicológicos ya que los construimos a través de signos culturales de la comunidad y por medio de actividades logramos una internalización en el estudiantado. Cada elemento de las siluetas jugó un papel fundamental en el desarrollo del recurso, ya que fueron pensadas específicamente para atraer la atención del estudiantado y la comunidad. Además se pensó que a través del relato y el colocar el rostro en las siluetas, los participantes en las actividades se pudieran identificar como Sujetos de la Historia.

Es decir, se trabajó con las siluetas para que los alumnos resignificaran el aprendizaje sobre Sujetos de la Historia, internalizándolo, haciéndolo propio mediante la

---

<sup>23</sup> Los alumnos de segundo grado de secundaria cursan la asignatura de historia universal, por lo que se pudieron usar personajes de todo el mundo.

construcción de sus conocimientos, mostrándole así al alumnado que ellos son importantes en su contexto. Lo anterior se logró dado que las siluetas de los sujetos de la Historia permitieron mostrarles la variedad de personajes implicados en la misma y la participación conjunta de niños, niñas, hombres, mujeres e incluso instituciones. Así se dio seguimiento puntual al objetivo principal de este presente trabajo, demostrando que todos somos parte de la Historia.

## **b. Resultados objetivos**

Podemos afirmar que la implementación del recurso didáctico mejoró la comprensión del concepto de Sujetos de la Historia y de la misma manera, en específico para el estudiantado, se logró la comprensión del sí mismos como sujetos actuantes en su entorno. Para dar tales afirmaciones nos basamos en el análisis comparativo (ver análisis comparativo) elaborado con las respuestas de las guías de preguntas (tanto las de diagnóstico como las de cierre) del cual se hablarán los puntos más importantes a continuación.

Con respecto al análisis estadístico, procedemos hacer una comparación de preguntas con objetivos similares, cotejando la primera pregunta de la primera guía, con la primera pregunta del segundo cuestionario. Podemos observar que en la correspondiente a la primer guía, existe una clara inclinación por parte de la población estudiada a considerar a los sujetos de la Historia como héroes nacionales (Figura 36), mientras que en la primera pregunta de la guía de cierre (Figura 44), se puede ver la tendencia más inclinada hacia la comprensión de los sujetos de la Historia. Dichos resultados sitúan a la media entre los valores asignados para las “mejores” respuestas, validando dicha información mediante el intervalo de confiabilidad y de esta forma apoyando la afirmación de que hay un aumento en la comprensión del concepto de Sujetos de la Historia.

Por otro lado, la cuarta pregunta del primer cuestionario tenía la intención de conocer si el alumnado se consideraba a sí mismos como sujetos de la Historia (figura 4). Si comparamos esta pregunta con su símil en el segundo cuestionario (figura 7), podemos observar cómo más estudiantes ven su injerencia en su entorno.

Se observa claramente en la Figura 40, correspondiente a la cuarta pregunta del primer cuestionario, que la mayor parte de los encuestados no se consideran como un agente actuante, ni siquiera en su comunidad (Figura 4.1), mientras que en la Figura 56, correspondiente a la séptima pregunta del segundo cuestionario, claramente se denota que las dos respuestas más favorables son las de mayor incidencia (dicho anteriormente).

Si observamos con detenimiento la guía de preguntas de cierre, quinta pregunta (figura 33)<sup>24</sup>, se puede observar que el estudiantado tenía una idea vaga o nula de lo que eran los sujetos de la Historia ya que, en total el 62% de las y los alumnos encuestados admiten que no tenían conocimiento acerca del tema y consideraban a los Sujetos de la Historia como los “héroes” que aparecen en sus libros de texto. Por el contrario en la pregunta 6 (figura 34) del mismo cuestionario, se ve reflejado un aumento porcentual de quienes se ven a sí mismos como sujetos de la Historia ya que las respuestas englobadas en este porcentaje, con el 58%, señalan la diferenciación que hacen de los sujetos de Historia y su importancia en el entorno de su comunidad, esto sin sumar el 15% del estudiantado que ya tenía un conocimiento de lo que eran los Sujetos de la Historia.

El objetivo de la quinta y sexta pregunta del segundo cuestionario era, en primera instancia, ayudar al alumnado en su propia reflexión con respecto al camino que recorrido. En segunda instancia, recopilar quienes son para ellos, después del recurso, los protagonistas de la Historia.

Dicho esto, podemos observar en la quinta pregunta (Figura 47) cómo es que el estudiantado se inclina mayoritariamente a pensar a los sujetos de la Historia como los héroes o personajes de la Historia. Por otro lado, en la sexta pregunta (Figura 48) se observa que la media engloba a las respuestas más favorables, es decir, que las y los alumnos reconocen el cambio gracias al presente proyecto y que mayoritariamente comprenden el concepto de sujetos de la Historia.

Esto representa que, durante el análisis previo, visto desde un punto de vista porcentual, la tendencia del estudiantado se inclinaba mayoritariamente hacia una respuesta

---

<sup>24</sup> En esta y en la siguiente pregunta es el mismo cuerpo estudiantil quien reconoce su avance gracias al proyecto. Este cuestionario fue aplicado al finalizar el recurso didáctico.

nada favorable y que luego del desarrollo del recurso didáctico, la tendencia del estudiantado se inclina mayoritariamente hacia la respuesta esperada, es decir, la deseada: que ellos se vieran como sujetos de la Historia.

Con base en lo anterior y respaldándonos en el análisis estadístico, podemos concluir que, dado que la respuesta esperada se vuelve la respuesta deseada, el empleo del recurso didáctico se llevó a cabo de manera satisfactoria, puesto que el error que existe para los niveles de confiabilidad de todas las preguntas es del 1%, es decir, se puede ver reflejado un avance tanto en la comprensión de los sujetos de la Historia, así como en la comprensión de sí mismos como personajes constructores de ésta, teniendo la certeza de que todos los valores de las preguntas se encuentran un intervalo de confianza del 99% lo que nos permite tener mayor fiabilidad a los resultados obtenidos.

### **c. Propuestas y autocrítica**

Con el análisis anterior pudimos constatar los aciertos del proyecto, no obstante es necesario mencionar los puntos débiles del mismo, como también las propuestas y recomendaciones, esto con el fin de facilitar posibles investigaciones basadas en propuestas similares.

Como primer punto debemos mencionar que si bien profundizamos en el contexto del alumnado y la comunidad, es necesario ahondar más en el tema ya que se podrían encontrar otros sujetos aún más significativos como podrían ser quienes llevaron la carretera a Saldarriaga, algún vecino, entre otros. Esto para que en la implementación posterior los participantes pudieran apropiarse con mayor facilidad del concepto de Sujetos de la Historia al tener referentes más cercanos a ellos.

También se recomienda complementar la teoría de Sociocultural con otras teorías, por ejemplo el constructivismo de Piaget, para tener un marco teórico más sólido. Si bien en la presente investigación se trabajó a fondo el paradigma, por si sólo contiene limitaciones (ver cap. III).

Además de lo anterior se propone una mejor calendarización de actividades, con esto se sugiere que la cantidad de sesiones para la aplicación del recurso didáctico sea

ampliada ya que eso equivaldría a más actividades de reforzamiento del concepto y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los involucrados. Es decir, tanto el profesorado como la comunidad y el estudiantado.

También se propone ampliar la gama de actividades a ejecutar durante las sesiones con la intención de concretar el concepto. Dentro de estas actividades, trabajar de manera lúdica para el reforzamiento de los conocimientos impartidos durante la sesión, así como proponer actividades participativas entre los y las estudiantes, como: debates grupales, uso de recursos audiovisuales, musicales y líricos, tales como, análisis de un filme histórico y/o un fragmento de novela, la influencia de la música durante ciertos periodos, entre otras.

Se sugiere tener una buena organización y estar respaldado por una cantidad de personas considerable dado que como sucedió en el *performance* (ver desarrollo del recurso), tres personas que se tuvieron como apoyo fueron insuficientes para realizar en tiempo y forma todas las actividades que se tenían previstas.

Aunado a esto, durante las sesiones en el aula la cooperación de dos o más personas para acomodar el material, vigilar el proceso y demás, permitiría tener un mayor control del grupo, y también, tener una mejor retroalimentación de la información para mejorar el recurso. Además se tendría la oportunidad de contar con una mejor preparación para la implementación material y desarrollo de la actividad durante las sesiones.

De igual manera se recomienda involucrar profesorado en las sesiones, no sólo para ayudar y como un sujeto de participación más sino como otro participante activo del proyecto, es decir que se pudiera construir el recurso con su ayuda, dada la experiencia con el grupo, cuestión de la que careció en gran medida este recurso por los cambios constantes de profesores durante el ciclo y que pudo haber favorecido al mismo y al profesor o profesora en su desempeño.

Finalmente y con respecto a la posible aplicación del recurso en alguna otra comunidad o área de oportunidad, es posible su implementación ya que la mayoría de los personajes en las siluetas pueden ser reutilizados, puesto que todos los alumnos de secundaria cursan la asignatura de historia universal, pero sería necesario buscar otros sujetos significativos específicamente para la población a la que se le aplicaría el recurso,

además se tendría que hacer uso de otras herramientas didácticas dado que, las siluetas, el juego de computadora y las actividades fueron diseñados específicamente para los alumnos de segundo grado de secundaria de la escuela Marques de la Villa del Villar del Águila de la comunidad de Saldarriaga.

## **d. Consideraciones personales y cierre**

Mirando en retrospectiva podemos afirmar que el trabajar con el estudiantado permitió implicarnos dentro del recurso, aprender de él a la par que se iba implementando y afianzando los conocimientos que fungían como una idea inicialmente, es decir, vivir realmente lo que implica llevar la teoría a la práctica. Para nosotros, la teoría fue el sustento que nos permitió desarrollar el recurso y la práctica la ayuda que nos permitió adaptarnos durante cada una de sus etapas.

Podemos mencionar que el proyecto no termina aquí ya que la huella que se ha dejado sigue presente. A más de un año de implementarse el recurso, para dar seguimiento al mismo, volvimos a la comunidad de Saldarriaga observando los cambios producidos a consecuencia de nuestra intervención. Así mismo entregamos las carpetas que contenían una breve reseña del personaje más emblemático para Saldarriaga, Chucho el Roto, una breve semblanza con la Historia de la comunidad, desde sus inicios hasta el día de hoy y todas las huellas recuperadas de la actividad del *performance*. También, en el escrito recalcamos la importancia de dichas huellas, y su significado dentro del proyecto en la comunidad.

De igual manera se conversó con las autoridades educativas y los maestros de la escuela, tanto de Historia como de Formación Cívica y Ética, lo que derivó en una aplicación posterior del recurso y del material didáctico producto del anterior. Es decir, el material didáctico proporcionado a la escuela será re implementado en un nuevo proyecto que será diseñado ya por la propia escuela para generar otros resultados similares, donde participará toda la comunidad.

Gracias a lo anterior y a los resultados arrojados por la comparación porcentual y estadística de las guías, podemos afirmar que las y los estudiantes lograron verse a sí mismo como sujetos de la Historia, marcando una huella para la comunidad de Saldarriaga

y, más importante que aún, marcando una huella en su propia vida. Personalmente podemos sentirnos como Sujetos de la Historia que con este trabajo marcaran su huella en la comunidad y seguirán adelante trabajando para poder continuar construyendo su propia "historia".

A

N

E

X

O

S

## Anexo I: Fotografías del desarrollo del Recurso Didáctico



Presentación de las siluetas a uno de los grupos de segundo grado



Alumno interactuando con la silueta de Rigoberta Menchú Tum



Alumnos sosteniendo las siluetas el día del performance, al fondo se ven varios grupos de alumnos



Alumnos interactuando durante la dinámica de las siluetas



Asistentes al performance interactuando con la silueta de los profesores de secundaria



Personas organizando e interactuando con las siluetas previo a la ejecución formal del performance



Algunas de las huellas recabadas el día del performance y posteriormente almacenadas en los tomos entregados a la secundaria en carpetas

## ANEXO II: Guía de preguntas de evaluación

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_ Grupo \_\_\_

### CUESTIONARIO

1. Los sujetos de la Historia son quienes actúan e intervienen en los hechos históricos, a partir de esto menciona dos ejemplos de sujetos de la Historia y porqué los consideras tú así
2. De los siguientes sujetos señala cuales crees que influyeron más en los hechos históricos de México y el mundo

La iglesia	Revolución social	Miguel Hidalgo	Hitler	
Napoleón Bonaparte	Alejandro Magno	El estado	Mussolini	
La corregidora	Conín	Liberalismo	Corrientes artísticas	Los niños
Las mujeres				

3. ¿Por qué piensas que son los sujetos más importantes?

Los sujetos de la Historia pueden ser los niños, las mujeres, la iglesia o todo aquel personaje que participe en los hechos históricos.

4. De acuerdo a lo anterior, ¿te consideras un sujeto de la Historia? ¿Por qué?
5. Conín, El Marqués de la Villa del Villar del Águila, Chucho el roto, Josefa Ortiz de Domínguez ¿consideras que son sujetos de la Historia? Ordénalos siendo el primero el más importante
6. De acuerdo a lo que se te ha dicho sobre los sujetos de la Historia, para ti ¿qué sujetos históricos consideras más importantes para Saldarriaga o para Querétaro?
7. Tú, como sujeto de la Historia, ¿consideras que influyes en: tu comunidad, tu escuela, tu casa, tu país, tu estado o en ninguno?

## Anexo III: Guía de preguntas: Cierre

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_ Grupo \_\_\_

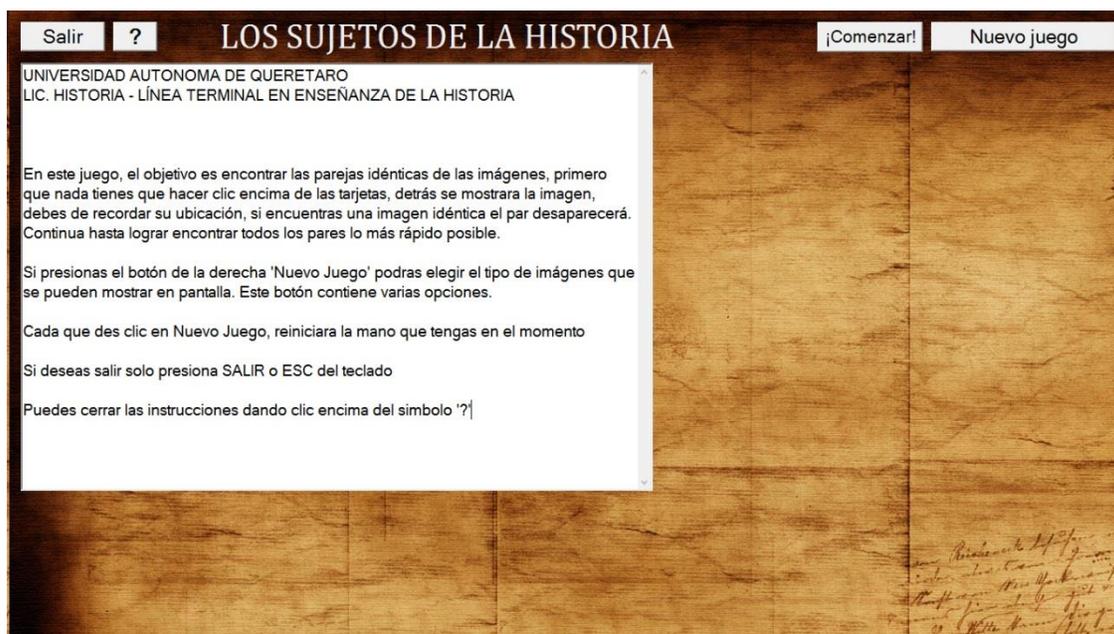
### CUESTIONARIO

1. ¿Qué tiene que ver contigo los sujetos de la Historia, en que te afectan o benefician?
2. En la actividad del día del día jueves, muchos miembros del alumnado no quisieron poner su rostro en las siluetas ¿Por qué consideras tú que sucedió eso?
3. Conocías tres siluetas de las que se presentaron el día jueves, ¿Qué opinas de las otras? ¿te llamaron más la atención? ¿por qué?
4. ¿Qué tipos de siluetas reconociste? ¿Por qué?
5. De los diferentes tipos de sujetos que viste durante las clases ¿Cuáles reconociste en las siluetas?
6. Antes del proyecto ¿Quiénes eran los protagonistas de la Historia para ti?
7. ¿Ha cambiado tu idea sobre los personajes que protagonizan la Historia?
8. Ahora ¿Quiénes consideras que son los protagonistas de la Historia y por qué?

## Anexo IV: Tabla de valor Z

z	0	0.01	0.02	0.03	0.04	0.05	0.06	0.07	0.08	0.09
0.0	0.5000	0.5040	0.5080	0.5120	0.5160	0.5199	0.5239	0.5279	0.5319	0.5359
0.1	0.5398	0.5438	0.5478	0.5517	0.5557	0.5596	0.5636	0.5675	0.5714	0.5753
0.2	0.5793	0.5832	0.5871	0.5910	0.5948	0.5987	0.6026	0.6064	0.6103	0.6141
0.3	0.6179	0.6217	0.6255	0.6293	0.6331	0.6368	0.6406	0.6443	0.6480	0.6517
0.4	0.6554	0.6591	0.6628	0.6664	0.6700	0.6736	0.6772	0.6808	0.6844	0.6879
0.5	0.6915	0.6950	0.6985	0.7019	0.7054	0.7088	0.7123	0.7157	0.7190	0.7224
0.6	0.7257	0.7291	0.7324	0.7357	0.7389	0.7422	0.7454	0.7486	0.7517	0.7549
0.7	0.7580	0.7611	0.7642	0.7673	0.7704	0.7734	0.7764	0.7794	0.7823	0.7852
0.8	0.7881	0.7910	0.7939	0.7967	0.7995	0.8023	0.8051	0.8078	0.8106	0.8133
0.9	0.8159	0.8186	0.8212	0.8238	0.8264	0.8289	0.8315	0.8340	0.8365	0.8389
1	0.8413	0.8438	0.8461	0.8485	0.8508	0.8531	0.8554	0.8577	0.8599	0.8621
1.1	0.8643	0.8665	0.8686	0.8708	0.8729	0.8749	0.8770	0.8790	0.8810	0.8830
1.2	0.8849	0.8869	0.8888	0.8907	0.8925	0.8944	0.8962	0.8980	0.8997	0.9015
1.3	0.9032	0.9049	0.9066	0.9082	0.9099	0.9115	0.9131	0.9147	0.9162	0.9177
1.4	0.9192	0.9207	0.9222	0.9236	0.9251	0.9265	0.9279	0.9292	0.9306	0.9319
1.5	0.9332	0.9345	0.9357	0.9370	0.9382	0.9394	0.9406	0.9418	0.9429	0.9441
1.6	0.9452	0.9463	0.9474	0.9484	0.9495	0.9505	0.9515	0.9525	0.9535	0.9545
1.7	0.9554	0.9564	0.9573	0.9582	0.9591	0.9599	0.9608	0.9616	0.9625	0.9633
1.8	0.9641	0.9649	0.9656	0.9664	0.9671	0.9678	0.9686	0.9693	0.9699	0.9706
1.9	0.9713	0.9719	0.9726	0.9732	0.9738	0.9744	0.9750	0.9756	0.9761	0.9767
2	0.9772	0.9778	0.9783	0.9788	0.9793	0.9798	0.9803	0.9808	0.9812	0.9817
2.1	0.9821	0.9826	0.9830	0.9834	0.9838	0.9842	0.9846	0.9850	0.9854	0.9857
2.2	0.9861	0.9864	0.9868	0.9871	0.9875	0.9878	0.9881	0.9884	0.9887	0.9890
2.3	0.9893	0.9896	0.9898	0.9901	0.9904	0.9906	0.9909	0.9911	0.9913	0.9916
2.4	0.9918	0.9920	0.9922	0.9925	0.9927	0.9929	0.9931	0.9932	0.9934	0.9936
2.5	0.9938	0.9940	0.9941	0.9943	0.9945	0.9946	0.9948	0.9949	0.9951	0.9952
2.6	0.9953	0.9955	0.9956	0.9957	0.9959	0.9960	0.9961	0.9962	0.9963	0.9964
2.7	0.9965	0.9966	0.9967	0.9968	0.9969	0.9970	0.9971	0.9972	0.9973	0.9974
2.8	0.9974	0.9975	0.9976	0.9977	0.9977	0.9978	0.9979	0.9979	0.9980	0.9981
2.9	0.9981	0.9982	0.9982	0.9983	0.9984	0.9984	0.9985	0.9985	0.9986	0.9986
3	0.9987	0.9990	0.9993	0.9995	0.9997	0.9998	0.9998	0.9999	0.9999	1.0000

## Anexo V: Programa de computadora



- Página de inicio del juego donde se indican las instrucciones del juego y el objetivo del mismo como actividad.



- Una vez iniciado el juego se puede observar esta pantalla con todos los posibles pares<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Las imágenes usadas en este juego son las que se observan en el apartado Diseño del recurso.



- Así se ve la pantalla cuando no se encuentra el par indicado de personajes y posteriormente regresa a su estado anterior.



- Así se ve la pantalla al encontrar un par de personajes. En esta parte se trabajaba con dicho personaje, ya fuera preguntado por quienes lo reconocían o explicando su historia y su importancia en la Historia, así mismo cuestionar a los alumnos si lo consideraban sujeto de la historia y porqué.



- Al encontrar un par de Sujetos, estos van desapareciendo. Al final se puede observar este mensaje con el número de clicks que necesitaste para encontrarlos a todos.

## Anexo VI: Programa de Matlab

```
%Instrucciones de limpieza

clc, clear all

%Vector de datos
x =
[0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.
25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,0.25,
0.25,0.25,0.25,0.25,0.5,0.5,0.5,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1];
%Longitud del Vector
n=length(x);
%Media aritmética
m = mean(x);
%Desviación estándar
s = std(x);

%Obtención de la función de distribución normal
pdfNormal = normpdf(x,m,s);

%Instrucciones para graficar
figure(1)
plot(x, pdfNormal);
grid on
title('Campana de Gauss')
xlabel('Media')
ylabel('Distribucion Gaussiana')

%Si el valor es de 90%
interconfsup1=m+1.64*(s/sqrt(n));
interconfinf1=m-1.64*(s/sqrt(n));

intervalo=[interconfinf1, interconfsup1];

%Si el valor es de 95%
interconfsup=m+1.96*(s/sqrt(n));
interconfinf=m-1.96*(s/sqrt(n));

intervalo1=[interconfinf, interconfsup];

%Si el valor es de 99%
interconfsup2=m+2.58*(s/sqrt(n));
interconfinf2=m-2.58*(s/sqrt(n));

intervalo2=[interconfinf2, interconfsup2];

%Grafico de intervalos para el 90%
figure(2)
plot(interconfinf1,1,'*');
grid on
hold on
plot(interconfsup1,1,'*');
plot(m, 1, '.');
```

```

hold off
title('Grafico de intervalos 90%')
xlabel('Valor de intervalos')
ylabel('Valor unitario')

%Grafico de intervalos para el 95%
figure(3)
plot(interconfinf,1, '*');
grid on
hold on
plot(interconfsup,1, '*');
plot(m, 1, '.');
hold off
title('Grafico de intervalos 95%')
xlabel('Valor de intervalos')
ylabel('Valor unitario')

%Grafico de intervalos para el 99%
figure(4)
plot(interconfinf2,1, '*');
grid on
hold on
plot(interconfsup2,1, '*');
plot(m, 1, '.');
hold off
title('Grafico de intervalos 99%')
xlabel('Valor de intervalos')
ylabel('Valor unitario')

```

## Referencias

- Alvear, C. (1969). El renacimiento. En *Introducción a la historia del arte* (pp. 140-157). México: Limusa.
- Alzamora, S. (2000). Lecturas que se han realizado, en la década del '90, sobre la obra de Vygotski. En S. Dubrovsky (Comp). *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual* (pp. 51-59). México: Novedades Educativas.
- Alfaro, M., Andonegui, M., Araya, V. (Mayo-Agosto 2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus Revista de educación*, 13 (24), 76-92.
- Anaya, J. (1987). Escultura Barroca. En Autor, *Historia de la escultura Queretana* (pp. 29-39). México: UAQ.
- Anaya, J. (2006). El Barroco Queretano, En Autor, *Ensayos iconográficos e históricos de Querétaro* (pp. 9-12). México: UAQ
- Anaya, J. (2006b). Pita funeraria del marqués de la Villa del Villar del Águila. En Autor, *Ensayos iconográficos e históricos de Querétaro* (pp. 41-60). México: UAQ
- Askunze, C., Eizaguirre, M., Urrutia, G. (Eds.) (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. España: Alboan-Heoga-Universidad de Deusto.
- Almagro, C., Barbolla, C., Benavente, N., López, T., Perlado, L., Serrano, C. (2010). *Investigación etnográfica. Métodos de investigación educativa, en educación especial*. Manuscrito inédito. Madrid, España: Departamento de didáctica y teoría de la educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bravo, J. (2011). *¿Quién fue Chucho el Roto?* El Universal Veracruz. Recuperado de: <http://www.eluniversalveracruz.com.mx/13430.html>
- Biografías y vidas. (2014). *Rigoberta Menchú*. [Enciclopedia biográfica en línea] Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/menchu.htm>
- Blanck, B. (2000). Vygotsky en el año 2000: la leyenda y la historia. En S. Dubrovsky (Comp). *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual* (pp. 11-33). México: Novedades Educativas.
- Bronckart B. y Schneuwly J. (2008). *Vygotsky hoy*. España: Editorial Popular.

- Calvo, C. (Septiembre – Diciembre, 2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 91-106.
- Castorina, J. (2000). Los problemas epistemológicos en la escuela sociohistórica. En S. Dubrovsky (Comp). *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual* (pp. 35-49). México: Novedades Educativas.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (Coord.) (1997). En *El currículum Universitario. De cada al nuevo milenio*. México: UNAM-CESU.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. México: Paidós ibérica,
- El universal. (Diciembre, 2013). *En abandono ¿La casa de chucho el roto?* Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/estados/5092.html>
- Enciclopedia de Cultura Guerrerense. [Página del gobierno del estado de guerrero que expone la historia y cultura del estado]. Recuperado de: <http://www.encyclopediagro.org/index.php/guerrero-cultural-siglo-xxi-a-c>
- Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar (2011). *Proyectos escolares 2011-2012* [informe]. Querétaro: Autor
- Esc. Sec. Gral. Marqués Villa del Villar (2013). *Proyectos escolares 2013-2014* [informe]. Querétaro: Autor
- Escalante, P., García, B., Jáuregui, L., Zoraida, J., Speckman, E., Garciadiego, J., Aboites, L. (2010). *Nueva Historia Mínima de México*. México: COLMEX
- Fleming, J. & Honour, H. (eds). (1987). *The Visual Arts: A History*. Londres: Calmann & King.
- González, L. (1972). *Invitación a la microhistoria*. México: Clío.
- González, N. y Pagés, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. En Instituto National de Recherche Pedagogique (Ed.), *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Francia: Instituto National de Recherche Pedagogique.

- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Buenos aires: Paidós Estado y sociedad.
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Educador.
- History. (2015). *Che Guevara*. [Página oficial de la British Broadcasting Corporation, que es el servicio público de comunicación del Reino Unido] Recuperado de [http://www.bbc.co.uk/history/historic\\_figures/guevara\\_che.shtml](http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/guevara_che.shtml)
- Iturbide, F. (1998). Vigotsky en la educación. En *Vigotsky en la Psicología y la educación*. México: UAEM (223-232).
- Lutz, B. (2007) Estructura y Sujeto: Perspectivas teóricas desde las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 29, 117-190.
- Mayos, G. (2007). Qué es la ilustración. En Autor, *La ilustración* (pp. 11-20). Recuperado de <http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos/PDF/Ilustraci%F3n45.pdf>
- Meyer, J. (1974). Factores de reclutamiento. En Autor, *La Cristiada* (pp. 23-28). Recuperado de: [http://books.google.com.mx/books?id=6wQQ0FLVt-IC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=agripina+montes+cristera&source=bl&ots=m06HveCm\\_1&sig=YpqJuZCKzCwtePy5iWPANsWri78&hl=es&sa=X&ei=sHVqU47oHtirASq44EY&ved=0CDYQ6AEwAg#v=onepage&q=agripina%20montes%20cristera&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=6wQQ0FLVt-IC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=agripina+montes+cristera&source=bl&ots=m06HveCm_1&sig=YpqJuZCKzCwtePy5iWPANsWri78&hl=es&sa=X&ei=sHVqU47oHtirASq44EY&ved=0CDYQ6AEwAg#v=onepage&q=agripina%20montes%20cristera&f=false)
- Moreno, S. (agosto 2004–enero de 2005). Un dialogo entre la teoría y la práctica. *Sinéctica*, 25, 89-97.
- NU.CEPAL. (2002). El carácter histórico y multidimensional de la globalización. En Autor, *Globalización y Desarrollo*. pp. 13-27. Brazil: CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/10026/globa-c1.pdf>.
- Ochoa, A. (2010). *Observatorio de la Convivencia Escolar. Documento de trabajo que presenta la Dra. Azucena Ochoa Cervantes a la Instancia Estatal de Formación Continua de Querétaro. Diagnóstico sobre la convivencia escolar en primarias y secundarias de la ciudad de Querétaro*. Querétaro: UAQ
- Oficina de información diplomática (2014). *Japón*. España: Ministerio de asuntos exteriores y de Cooperación. Recuperado de: [http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/Japon\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/Japon_FICHA%20PAIS.pdf)

- Pagés, J. (2007). ¿Qué debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 1 (6). Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords) (2011). *Didáctica del conocimiento en el medio social y cultural en la educación primaria*. España: Editorial Síntesis.
- Pereyra, C. (1984). *Los sujetos de la historia*, Madrid: Alianza.
- Pérez Lara Hernández, G. (2014) Recopilaciones. Municipio de El Marqués, Querétaro.
- Plá, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Colegio Madrid.
- Ramírez, M. (2007). Recursos didácticos mediados por la tecnología: Desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje. *Memorias del 4º congreso internacional de educación*. Mexicali, México
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- Roquet, G. y Gil, M. (2006). *Materiales didácticos impresos para la educación abierta a distancia*. México: UNAM. Recuperado de: <http://dione.cuaed.unam.mx/nramirez/boletin2008/boletinesanteriores/boletinsuayed21/medios.php>
- Sánchez, A. (2006). *Rencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, D.F: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Sánchez, L. (1998). El significado en el aprendizaje. Una perspectiva para el desarrollo. En *Vigotsky en la Psicología y la educación*. México: UAEM (233-242)
- Subsecretaría de educación básica (2013). Programas de estudio [portal oficial de la SEP con los programas de estudio actualizados]. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-secundaria>
- Secretaría de Desarrollo Social, (2013). Unidad de Microrregiones. Cédulas de información municipal (SCIM) [página donde se encuentran los programas y la relación de las poblaciones más marginadas de México]. Recuperado de

<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion&ent=22&mun=011>

- Taylor, D. (2011). Introducción. Performance, teoría y práctica. En M. Fuentes y D, Taylor (Eds.), *Estudios avanzados del performance*. México: FCE
- United States Holocaust Memorial Museum. (s.f). *La propaganda y la censura nazi*. Recuperado de <http://www.ushmm.org/outreach/es/article.php?ModuleId=10007677>
- Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Biblioteca de Bolsillo.
- Koestler, R., (Ed.), (2006). *Leonardo da Vinci*. Recuperado de: [http://karatunov.net/down/Mirknig.com\\_Part\\_2/%E5%F1%F2%E5%F1%F2%E2%E5%ED%ED%FB%E5%20%ED%E0%F3%EA%E8/%5B1181153117%5DLeonardo%20Da%20Vinci.-.pdf](http://karatunov.net/down/Mirknig.com_Part_2/%E5%F1%F2%E5%F1%F2%E2%E5%ED%ED%FB%E5%20%ED%E0%F3%EA%E8/%5B1181153117%5DLeonardo%20Da%20Vinci.-.pdf)
- Wolf, E. (2005). Capitalismo. En Autor, *Europa y la gente sin historia* (pp. 323-358). México: FCE.
- Zárate, Neptalín. (2014). *Pablo Jesús Méndez, Jesús Arriaga; “Chucho el Roto”*. [Blog] Recuperado de <http://elnepblog.blogspot.mx/2013/07/pablo-jesus-mendez-jesus-arriaga-chucho.html>