

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA A PARTIR DEL USO DE FUENTES PRIMARIAS: ESTRATEGIAS Y CONTRIBUCIONES

THE TEACHING OF THE MEXICAN REVOLUTION FROM THE USE PRIMARY SOURCES: STRATEGIES AND CONTRIBUTIONS

Óscar ACOSTA TORRES

Resumen

En este artículo se expone el proceso de intervención educativa en la enseñanza de la Revolución mexicana a partir del uso de fuentes primarias en nivel bachillerato. Después de aplicar y evaluar las distintas estrategias didácticas, se analiza de qué manera el uso de fuentes primarias en el proceso de enseñanza motiva el desarrollo del pensamiento histórico, el cual implica habilidades como la interpretación del pasado a partir de prácticas propias de la disciplina histórica.

Palabras clave

Enseñanza, Fuentes primarias, Revolución mexicana, Pensamiento histórico.

Abstract

This article exposes the process of educational intervention in the teaching of the Mexican Revolution from the use of primary sources at the high school level. After applying and evaluating the different didactic strategies, it is analyzed how the use of primary sources in the teaching process motivates the development of historical thought, which implies the use of skills such as the interpretation of the past from practices typical of the historical discipline.

Keywords

Teaching, Primary sources, Mexican revolution, Historical thought.

Óscar ACOSTA TORRES. Instituto Botticelli, Morelos, México. Correo electrónico: oscacosta1991@gmail.com.

Recepción: 02/VI/2020

Revisión: 01/VIII/2020

Aceptación: 07/VIII/2020

Publicación: 30/IX/2020



LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA A PARTIR DEL USO DE FUENTES PRIMARIAS: ESTRATEGIAS Y CONTRIBUCIONES

THE TEACHING OF THE MEXICAN REVOLUTION FROM THE USE PRIMARY SOURCES: STRATEGIES AND CONTRIBUTIONS

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la última década se ha presenciado un interés por renovar la enseñanza de la Historia en diferentes niveles educativos. El interés surge con la intención de erradicar una educación histórica memorística, pasiva y limitada (Valle, 2011, p. 82), promoviendo más bien una enseñanza que dé prioridad al *pensar históricamente*, es decir, en una corta definición, “aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico» (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 10). Al respecto, el historiador Carlos Barros ha señalado que “la investigación y la enseñanza son, o deberían ser, fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico” (Barros, 2008, p. 209). Esto implica necesariamente el desarrollo de estrategias y habilidades propias del historiador como la búsqueda, selección y análisis de fuentes que permitan la interpretación del pasado en un sentido más complejo, más allá de responder a las preguntas de ¿qué?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿dónde?

Es por ello que en algunos planes de estudio de distintos niveles se han incorporado temas referentes a la metodología propia de la disciplina histórica, tales como la identificación, interpretación y análisis de fuentes primarias y secundarias o el acercamiento a términos como “proceso”, “coyuntura”, “sujeto histórico”, “temporalidad” o “espacialidad” (SEP, 2014 y Sánchez, Romo, Parceroy y De la Torre, 2017). Es decir, se propone que el alumno sea consciente de la complejidad que supone la construcción del conocimiento histórico y que desarrolle ciertas habilidades propias de la disciplina histórica.

Sin embargo, pese a estos intentos, parece persistir una enseñanza de la memorización de fechas, personajes y tratados, por lo que, de manera explicable, muchos alumnos muestran un desinterés por la asignatura de Historia. Sin duda, los factores del bajo rendimiento académico en la materia de Historia pueden ser muchos y variados, los cuales van desde el contexto social del espacio de aprendizaje, hasta la didáctica que se implementa al interior del aula. Lo que es un hecho es que en México aún es mayoritaria la idea errónea de que el objetivo de los cursos de Historia es memorizar datos de

todo tipo, dejando de lado el análisis crítico y el desarrollo de un pensamiento histórico a partir de la teoría y metodología propia de la disciplina histórica. Es decir, se cae en el error ya advertido por Díaz Barriga de “enseñar la historia sin clasificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias” (Díaz Barriga, 1998, s.p).

Como consecuencia de lo anterior, la enseñanza de algunos procesos históricos complejos, tales como la independencia de México, la Reforma o la propia Revolución, se enfrenta a múltiples dificultades que tienen que ver con la carencia de habilidades para contextualizarlos y comprenderlos desde en un sentido histórico. Al respecto, una problemática identificable en los estudiantes de nivel medio superior —y en buena parte de la población mexicana, en realidad— es que, si bien pueden mencionar algunos personajes protagonistas del proceso de la revolución mexicana, no logran identificar por qué dicho fenómeno significa una ruptura política, social e incluso cultural, ni tampoco pueden relacionar los problemas o conquistas de la revolución con aspectos de nuestra sociedad. Su conocimiento, en el mejor de los casos, es monográfico, no analítico ni interpretativo. Sobra decir que también son constantes los casos que confunden personajes revolucionarios e inclusive con figuras protagonistas de otros procesos históricos del siglo XIX.

Ante esta problemática, este trabajo de intervención tiene por objetivo evaluar la eficiencia del uso de fuentes históricas en la enseñanza de la

Revolución mexicana para el desarrollo de un pensamiento histórico en nivel medio superior. Para ello, es necesario identificar los factores que intervienen en el desarrollo de habilidades cognitivas, analíticas e interpretativas con el uso de fuentes históricas, así como proponer una metodología posible para el uso de fuentes en la enseñanza del proceso revolucionario en México, incluyendo aspectos de búsqueda, análisis e interpretación de fuentes históricas.

Se considera que este tipo de investigaciones son de suma pertinencia en el contexto actual, en el que historiadores y pedagogos conjuntamente están buscando estrategias y didácticas que permitan que el alumno desarrolle la capacidad de pensar históricamente. La utilización de fuentes históricas emanadas del proceso revolucionario, tales como periódicos, planes, decretos, fotografías, caricaturas políticas, murales o correspondencia, permiten poner en práctica el análisis hermenéutico necesario para descifrar información histórica y a través de ello comprender la Revolución desde los aspectos político, económico, social y cultural.

Para el desarrollo y fundamentación de esta intervención educativa se consideraron algunas perspectivas teórico-metodológicas referentes del campo de la didáctica y enseñanza de la historia, casi todas ellas pertenecientes a la corriente constructivista. Una de ellas es la propuesta de la “situación-problema”, de Alain Dalongeville, con la cual sugiere que el alumno aprenda a partir de un “conflicto sociocognitivo” en el que se despla-

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

cen sus representaciones previas y se construya así un conocimiento nuevo (Dalongeville, 2003, pp. 10-11). Siguiendo este planteamiento, lo que se procura es que se identifique y comprenda la pluralidad de las narrativas históricas existentes y se evite la explicación unicausal y factual de los procesos históricos.

Por otra parte, se recuperan también los postulados de la enseñanza situada, la cual “cuestiona el sentido y relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza” (Díaz Barriga, 2006, p. XV). La enseñanza situada considera que el aprender y el hacer son acciones que no pueden separarse y que los estudiantes deberían de participar de manera reflexiva en actividades significativas y coherentes con las prácticas relevantes de su cultura. Nuevamente, se considera que el uso de fuentes puede permitir la supresión de una enseñanza de transmisión-recepción, en la que el estudiante pueda construir sentido y conocimiento histórico. Se trata de que se aplique la perspectiva experiencial deweyniana del “aprender haciendo”, mediante la educación histórica, es decir, el análisis y comprensión del conocimiento de la disciplina de la Historia, sus aspectos metodológicos y el desarrollo de la conciencia histórica.

Además de ello, los resultados obtenidos de las intervenciones educativas desarrolladas a partir del uso de fuentes en distintos niveles educativos y contextos ofrecen propuestas metodológicas y didácticas que pueden ser de utilidad para

este trabajo. Existen estudios en Colombia (Ibagón, 2016), España (Sáiz, 2014), Chile (Montanares y Llancaivil, 2016) y Perú (Valle, 2011) (Valle y Valdivia, 2017) en los que se han hecho balances analíticos sobre la utilización de fuentes históricas en la enseñanza en diversos niveles. Si bien cada uno de ellos tiene resultados diversos que atienden a la especificidad del contexto y del nivel referido, en su mayoría resaltan la importancia de las fuentes para el aprender a pensar históricamente.

En el caso mexicano, trabajos como los de Mora y Ortiz aportan un acercamiento relevante a la utilización de fuentes en la educación primaria, además de que desarrollan un notable análisis sobre el valor didáctico de las fuentes en los procesos cognitivos. Los autores apuntan que las fuentes históricas permiten un conocimiento directo del pasado, posibilitando que el estudiante formule preguntas significativas, así como posibles resoluciones de problemas a través de metodologías propias de la Historia, desarrollando “habilidades sociales mediante la recreación y difusión del patrimonio histórico” (Mora y Ortiz, 2014; 3). En este sentido, a partir de las investigaciones mencionadas se puede realizar un balance sobre los aspectos positivos que pueden tener las fuentes si se incorporan a una estrategia de aprendizaje de historia. Sin embargo, como ya advirtió Carlos Barros, “el simple uso de fuentes históricas no llega para definir la verdad histórica, cuenta y mucho la selección de temas, enfoques y fuentes, la forma de obtener los datos, siempre interpretables de suerte diversa” (Barros, 2008, p. 222).

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se desarrolló una metodología mixta con predominio del enfoque cualitativo, en la que se evalúan los beneficios del uso de fuentes en la enseñanza de la historia. Se desarrolló un diseño no-experimental correlacional, pues se pretendió observar al fenómeno en su contexto original para después analizarlo, así como medir el nivel de relación que existe entre las variables.

La intervención se llevó a cabo en el Centro Universitario Anglo Mexicano (CUAM), sede Morelos, con un grupo de 23 alumnos de segundo de preparatoria, cuya edad oscila entre los 16 y 17 años. La institución es un colegio de carácter privado, ubicado en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Antes de llevar a cabo la observación y análisis de la enseñanza de Historia a partir del uso de fuentes, el primer paso fue hacer una selección razonada de las fuentes (cartas, decretos, caricaturas, fotografías, corridos, crónicas, etc.) y crear actividades pertinentes para que los estudiantes pudieran acercarse de manera crítica y analítica a la respectiva fuente histórica. Para eso, previamente se hizo un listado de sitios web en los que se pueden consultar fuentes históricas con facilidad, los cuales se describen más adelante.

A la hora de llevar a cabo la intervención, se hizo uso de registros observacionales al momento de que los estudiantes trabajaron directamente con las fuentes históricas. Sin embargo, esta observación no tuvo el objetivo de recabar información

cuantitativa, sino cualitativa: la motivación o interés que mostraron los alumnos ante los documentos históricos y el esfuerzo de búsqueda y análisis que implica la crítica de fuentes.

Con la intención de “medir” la comprensión y el desarrollo del pensamiento histórico a partir del uso de fuentes, se utilizaron ciertas herramientas que permitieron identificar los avances u obstáculos que se presentaron. Algunas estrategias consideradas fueron ejercicios de crítica de fuentes, análisis grupales de fuentes históricas y desarrollo de proyecto de investigación histórica en la cual los estudiantes hicieron uso de fuentes primarias.

3. BREVE ANÁLISIS CURRICULAR DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

El CUAM se encuentra incorporado al sistema de preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Bajo este sistema, los ciclos escolares son anuales. De acuerdo con el programa indicativo de la asignatura de Historia II (clave 1504), esta materia “corresponde a la etapa de profundización de la enseñanza y está incluida en el núcleo Básico del plan de estudios”. Los propósitos del curso son que el estudiante:

1. Comprenda los procesos formativos de su realidad histórico-social.
2. Se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país.

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

3. Desarrolle sus capacidades de reflexión y de análisis; sus inquietudes intelectuales; sus hábitos de estudio y trabajo y actitudes de responsabilidad como universitario y como ciudadano.

El curso de Historia de México se compone de ocho unidades temáticas, siendo la VI la correspondiente a la Revolución mexicana. Esta unidad incluye a su vez siete contenidos temáticos, los cuales son:

1. La Revolución Maderista y los Tratados de Ciudad Juárez.
2. El gobierno de Madero y los movimientos de oposición.
3. La Decena Trágica, el gobierno Huertista y el Plan de Guadalupe.
4. El Constitucionalismo y el movimiento zapatista.
5. La Convención de Aguascalientes
6. El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917.
7. El gobierno de Carranza y la política exterior.

Es importante recalcar que la selección de estos subtemas parte de una perspectiva de la historia política, pues cada uno de ellos atiende a los cambios y rupturas de los proyectos políticos revolucionarios que se desarrollaron desde la caída de Porfirio Díaz y el ascenso de Francisco I. Madero, hasta la llegada de Venustiano Carranza a la presidencia, pasando por el golpe de Estado de Victoriano Huerta, la Convención de Aguascalientes y la promulgación de la Constitución de 1917. La perspectiva historiográfica que ofrece este curso se enfoca en los principales perso-

najes de la historia política nacional, quedando así en segundo plano la participación de otros sujetos históricos como niños, mujeres, obreros, campesinos y maestros, que sin duda tuvieron una activa participación en el movimiento revolucionario.

4. EL USO DE FUENTES Y LA FORMACIÓN DE UN PENSAMIENTO HISTÓRICO

Un objetivo intrínseco de los profesores de historia, desde el nivel básico hasta el superior, es, o debería ser, que el alumno desarrolle un pensamiento histórico. Pero, ¿qué implica el aprender a pensar históricamente? Gómez, Ortuño y Molina (2014), recapitulan en su texto los aportes historiográficos más significativos que se han hecho respecto al fomento del pensamiento histórico, y señalan que existe una dificultad para acercarse a la historia y a su enseñanza, la cual radica en que, en oposición a la idea común que tienen los estudiantes sobre que la Historia es lo que ocurrió, "la historia es un conocimiento que posee unas particularidades que exigen para su enseñanza la comprensión de su propia formulación" (p. 8). Esto es esencial, partiendo de que la construcción de un pensamiento histórico, supone, como se mencionó en la introducción, "aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico" (p. 10).

Bajo este supuesto, los cursos de historia deberían de incluir dos tipos de contenidos. Por un lado, están los contenidos sustantivos o conteni-

dos de primer orden, cuya información responde a las preguntas elementales de ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? Es decir, se trata de los contenidos temáticos en los cuales se abordan conceptos, coyunturas, personajes y fechas históricas. Por otra parte, los contenidos estratégicos o de segundo orden se definen “por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado”. Este último tipo de conocimiento histórico está relacionado con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 10). Es decir, que el alumno del curso de historia, independientemente de su nivel escolar, desarrolle la capacidad investigativa característica del historiador.

Lo anterior obliga a que los estudiantes se enfrenten a otro tipo de narraciones de la historia, como testimonios o libros de la época a estudiar —en este caso la Revolución mexicana—, así como las distintas interpretaciones historiográficas que se han construido sobre este proceso. En palabras de los autores ya mencionados: “saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo” (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 10).

Existen conceptos o nociones que el docente de historia debe de considerar para procurar

el desarrollo de un pensamiento histórico en el estudiante. Seixas y Morton (2012) sugieren las siguientes seis: relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton citado por Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 12). El trabajo con estas nociones exige tanto al profesor como al estudiante mantener una postura reflexiva y crítica, más que de memorización o erudición.

La noción de *relevancia histórica* motiva a reflexionar sobre por qué ciertos personajes, fechas o batallas son recordables y aparecen en las narrativas de la historia oficial, mientras que otras quedan relegadas. La relevancia histórica obliga a pensar en la importancia del olvido. La ausencia de información en un libro de historia que busca el no recordar puede ser un acto intencional y eso refleja en buena medida los intereses de quien escribe o de quien propone ese modo explicativo de la historia.

Las nociones de *cambio y continuidad* son esenciales para la comprensión de los procesos históricos. Precisamente, estos modelos conceptuales permiten la diferenciación de aspectos económicos, sociales, ideológicos o culturales en contraste con las coyunturas políticas, las cuales generalmente funcionan como puntos que delimitan los tiempos de las historias nacionales. Por ejemplo, si bien los gobiernos de Benito Juárez y Porfirio Díaz suelen aparecer como contrarios e incluso antagónicos, sobre todo en lo referente a las libertades políticas (cambio), hubo continuidades en el pensamiento económico, el cual

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

estuvo guiado por el liberalismo económico; o ideológicamente, aunque con otros matices, el positivismo que se instauró con Gabino Barreda durante el juarismo, continuó con vigor en la política porfirista. De esta manera, se motiva a cuestionar y criticar interpretaciones simplistas de la historia, las cuales sugieren que cada coyuntura política implica una ruptura radical en otros ámbitos de la vida social. Sobra decir que en los libros de texto e incluso en obras académicas de historia nacional, los cortes de unidad o de capítulos atienden precisamente a los cambios de gobierno, lo que puede generar una errónea idea de que el cambio político implica necesariamente un cambio en lo económico, social o cultural.

Del mismo modo, las nociones de *causa y consecuencia* motivan a la comprensión de una coyuntura histórica, considerando sus orígenes y sus repercusiones, más que su simple mención o memorización. A su vez, esto lleva a que el estudiante observe los procesos sociales a partir de la multicausalidad, rompiendo nuevamente con narrativas limitadas de la historia. De esta manera, los procesos de independencia, reforma y revolución, por ejemplo, dejarán de ser (mal) entendidos como una simple lucha entre un bando “bueno” y otro “malo”, considerando causas de orden económico, ideológico, cultural, social o religioso. El analizar las consecuencias de una coyuntura histórica está estrechamente relacionado con la capacidad de identificar los cambios y rupturas en el tiempo y con la relevancia histórica. Finalmente, si un acontecimiento es considerado relevante, es porque tiene reper-

siones o consecuencias de gran envergadura en la historia nacional.

La *perspectiva histórica* se refiere a que cualquier acontecimiento es el resultado de un conjunto de elementos anteriores. Esto incluye por supuesto tanto hechos del pasado como nuestro presente mismo. Bajo esta noción, se entiende que cualquier aspecto político, religioso, social, ideológico, económico, cultural o científico ha tenido un desarrollo a través del tiempo y su observación permite explicar en buena medida sus características en el presente como hace cien años. En este sentido, la perspectiva histórica motiva a que los alumnos reflexionen en torno a la construcción histórica de su entorno, construyendo así puentes entre el pasado y el presente; pero también comprender mejor a las personas del pasado. Peter Seixas y Carla Peck (2004) mencionan que tomar una perspectiva histórica implica un ejercicio de empatía para “imaginarnos” en la posición de otros en el pasado, y así evitar una explicación presentista (p. 113).

Dimensión ética de la historia se refiere a un aspecto quizá más práctico para los jóvenes: cómo la historia nos ayuda a vivir en el presente. El estudio de la historia obliga a acercarse a tiempos y, por lo tanto, a culturas y mentalidades distintas, lo que, como se mencionó arriba, implica un acto de empatía. No obstante, esto aplica también para nuestro presente al observar e identificar la diversidad que existe en nuestro alrededor. La dimensión ética de la historia permite evitar realizar juicios de valor sin un enten-

dimiento empático de sujetos individuales o colectivos tanto del pasado como del presente.

Finalmente, el sexto concepto clave para el desarrollo de un pensamiento histórico es el uso de *fuentes*, el cual tiene una relación bastante estrecha con el proceso metodológico propio de la disciplina histórica. Jorge Sáiz (2013) igualmente considera que el análisis de fuentes históricas es una competencia básica en la alfabetización histórica. De acuerdo con este autor, las habilidades intelectuales que se desarrollan a través del uso de fuentes están asociadas directamente al oficio del historiador y, siguiendo un proceso investigativo, serían las siguientes: planteamiento de problemas interrogantes sobre el pasado; búsqueda y selección de fuentes; interpretación de fuentes; obtención de evidencias y creación de inferencias; y la comunicación de resultados a partir de la creación de narrativas históricas argumentadas (Sáiz, 2014, p. 83).

En este sentido, el “uso de fuentes” implica algo más que la mera lectura de documentos históricos. Más bien, consiste en un proceso cognitivo complejo que incluye el desarrollo de habilidades y competencias. Como observan Gómez, Ortuño y Molina (2014), «el uso de fuentes o la capacidad de plantear problemas históricos en su complejidad no son capacidades naturales que se adquieren con la maduración psicológica, sino que son habilidades que se aprenden y que, por tanto, han de explicitarse en la enseñanza» (p. 13). Sin la guía y retroalimentación por parte del profesor, se puede correr el riesgo de que las dinámicas de enseñanza con el uso de fuentes

se conviertan en meras lecturas sin la comprensión y análisis necesario.

Por otra parte, Sáiz (2014), quien propone el uso de fuentes desde la primaria y secundaria por su potencial cognitivo, también sostiene que la enseñanza de la historia a partir de fuentes “es una forma disciplinar, desde la ciencia histórica, de trabajar las competencias educativas básicas” entre ellas, por citar algunas, la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana o la competencia de tratamiento de la información” (p. 83).

5. LAS FUENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Todo material didáctico o herramienta de aprendizaje deben de estar encaminadas a una estrategia previamente planeada. De esta manera, cada recurso utilizado buscó cumplir un objetivo pedagógico específico. En este caso, los recursos didácticos que se consideraron para la intervención son distintos tipos de fuentes históricas, entendidas estas como cualquier tipo de testimonio que permita la reconstrucción, interpretación y análisis del pasado. El historiador Marc Bloch señaló que “la diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él” (Bloch, 2006, p. 68).

Las fuentes con las que se trabajó fueron diversas en su tipo, superando la noción de la fuente como un documento oficial antiguo. Esto atiende

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

a dos criterios. El primero, que los alumnos tengan un acercamiento al mosaico de fuentes con las que pueden acercarse al pasado de México; el segundo, que los estudiantes desarrollen sus habilidades intelectuales con el tipo de fuente que más les haya interesado o que más les sirva para sus trabajos de investigación. Respecto a lo último, se retoman las premisas sobre el aprendizaje diferenciado, que considera que los estudiantes aprenden mejor “cuando el docente toma en cuenta las diferencias de aprendizaje por la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje” (Tomlinson, citada por González, 2012, p. 17).

Bajo estos supuestos teóricos y metodológicos, se consideró adecuar los contenidos obligatorios del programa a los intereses de los estudiantes, de manera que el conocimiento no les sea indiferente o aburrido. Para ello, fue importante conocer el perfil de aprendizaje de alumnos, pues eso permite saber la manera en la que el alumno aprende y procesa la información. Finalmente, debido a que los estudiantes cuentan con una diversidad de aptitudes para comprender los contenidos, es sumamente importante desarrollar estrategias que se adecuen a sus perfiles de aprendizaje. Esto implica aspectos como el propio ambiente de aprendizaje y los recursos didácticos, teniendo en consideración que, mientras quizá algunos alumnos tengan la facilidad de comprender los contenidos a partir de la elaboración de síntesis de textos históricos, algunos seguramente tendrán un mejor desempeño en el análisis de fuentes iconográficas. En este sentido, los estudiantes pueden seleccionar el tipo

de fuente que más se acerque a sus aptitudes, intereses y formas de aprendizaje.

5.1. Repertorio digital con fuentes de la Revolución mexicana

Pese a que el oficio del historiador implica la visita obligada a archivos históricos y bibliotecas especializadas, los avances en la digitalización y posibilidad de consulta de fuentes históricas de manera virtual es notable. Difícilmente los estudiantes podrían realizar visitas constantes a estos repositorios documentales por su propia cuenta, además de que en la mayoría de estos solo permiten acceder con ciertos permisos académicos, aunado a que se necesita de una amplia explicación sobre la clasificación y funcionamiento de un archivo histórico. Por ello, para esta intervención se consideraron fuentes cuya consulta fuera posible vía internet.

A continuación, se enlistan una serie de sitios que permiten el acceso y la consulta a fuentes relevantes sobre el proceso de la Revolución mexicana, explicando sus características y el tipo de fuente que se puede revisar.

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (www.inehrm.gob.mx)

El Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) es uno de los centros más importantes a nivel nacional en lo referente al rescate de testimonios escri-

tos, audiovisuales y gráficos sobre la Revolución mexicana, pero también sobre el proceso de Reforma e Independencia. En este sitio web se pueden consultar el siguiente tipo de fuentes u obras.

- Expedientes digitales: incluyen una breve reseña de alguna etapa de la historia, acompañado de documentos históricos que respaldan la información o dónde pueden consultarse dichos documentos.
- Libros digitales: contiene las publicaciones que el instituto ha realizado y colocado de manera digital en su portal. Estas obras incluyen trabajos académicos realizados por especialistas, pero también reediciones de obras que son testimonios de la época revolucionaria. Se encuentran, por ejemplo, libros escritos por Manuel Molina Enríquez, Francisco Ramírez Plancarte, Jesús Romero Flores, Pastor Rouaix, Manuel W. González, Manuel Márquez Sterling, entre muchos otros, que, de una u otra forma, participaron o fueron atentos observadores de la situación política y social durante los años de la Revolución.
- Biblioteca constitucional: esta biblioteca digitalizada incluye una gran variedad de obras referentes a la Constitución de 1917. Hay un apartado de "fuentes históricas" en donde se pueden encontrar crónicas, testimonios, discursos y relatos sobre el congreso constituyente o sobre la situación del país en ese periodo.

Centro de Estudios de Historia de México Carso (www.cehm.org.mx)

Como lo explica en su página de inicio, este recinto documental guarda colecciones privadas que abarcan desde la época virreinal hasta el siglo XX, incluyendo evidentemente la etapa de la Revolución mexicana. Las fuentes históricas que pueden encontrarse de manera digital en este archivo son abundantes. Su buscador permite indagar por medio del fondo, la colección, fecha, el tipo de documento e inclusive permite hacer búsqueda por palabras clave. A continuación, se describen algunos tipos de fuentes y ejemplos que pueden encontrarse en este sitio.

- Correspondencia entre políticos, militares, religiosos y otras figuras protagonistas de la Revolución. Ver Fondo XXI-3 "Manuscritos del Primer Jefe del Ejército Constitucionalista 1889-1920: Correspondencia de Roque Estrada, 1914".
- Manuscritos de personajes de la revolución. Ver, por ejemplo, el fondo DCXXI, «Manuscritos del general Félix Díaz».
- Archivos personales. Por ejemplo, el Fondo XXI-5, titulado "Archivo del Primer Jefe del Ejército Constitucionalista Venustiano Carranza".
- Fotografías de la vida cotidiana o de personajes revolucionarios. Puede consultarse, por ejemplo, el fondo LXVI, titulado "Fotografías personajes notables de la revolución. Siglo XX".

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

Biblioteca Digital Mexicana (www.bdmx.mx/)

La BDM surge por el acuerdo de importantes instituciones como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Archivo General de la Nación, la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Centro de Estudios de Historia de México CEHM- Carso, las cuales nutren de documentos históricos a esta Biblioteca. Además, según menciona en su presentación, otros repositorios documentales nacionales y extranjeros colaboran para que esta Biblioteca siga creciendo. El contenido del Acervo Histórico es amplísimo; la búsqueda es facilitada al permitir indagar por periodo, tema o tipo de fuente. En los apartados de Revolución y siglo XX pueden encontrarse las siguientes fuentes:

- “Documentos sobre el presidente Francisco I. Madero y la Decena Trágica”: Incluye correspondencia de Madero a otros personajes de la Revolución, incluyendo al propio Porfirio Díaz y 102 fotografías, en su mayoría referentes a la Decena Trágica. Como bien se describe, estas fotografías son verdaderos reportajes gráficos llevados a cabo por fotógrafos de la época.
- “Don Pascual o la invasión de Veracruz por los americanos en 1914”: se trata de una novela histórica escrita por un testigo presencial de dicha invasión.
- “Fotografías de la invasión estadounidense del puerto de Veracruz. 21 abril - 23 noviembre 1914”: consta de 25 fotografías que retratan a las tropas norteamericanas invasoras.

Hemeroteca Nacional Digital de México

La HNNDM ofrece la búsqueda y consulta de material hemerográfico cuyo contenido ha pasado a dominio público. Los periódicos y revistas abarcan desde finales de la época colonial hasta inicios del siglo XXI, con cerca de nueve millones de páginas digitales, en las cuales los usuarios pueden realizar búsquedas por palabras y frases dentro de sus contenidos textuales. Esto lo convierte en el repositorio hemerográfico virtual más importante de México. Si lo que interesa es el tema de la Revolución mexicana, la búsqueda puede realizarse por fechas exactas o aproximadas a algún acontecimiento de interés, o bien a partir de nombres de personajes que sean del interés del estudiante.

Acervo Histórico Genaro Estrada (www.acervo.sre.gob.mx)

Este acervo pertenece a la Secretaría de Relaciones Exteriores, por lo que contiene valiosos documentos sobre las relaciones diplomáticas de México con el mundo. En su sitio web oficial se pueden consultar distintos fondos documentales que se han digitalizado. Esto incluye el fondo de “Revolución mexicana”, en el que tienen 166 legajos disponibles en formato PDF. Sobra mencionar que la SRE tuvo un papel trascendental en el proceso revolucionario, considerando acontecimientos como la intervención norteamericana de 1914, el Pacto de la Embajada y las negociaciones de Niagara Falls, entre muchas otras temáticas.

Portal “500 años de México en documentos” (<http://www.biblioteca.tv/>)

Como el nombre del portal señala, en este sitio pueden encontrarse un sinnúmero de documentos trascendentales en la historia de México. En su apartado de “Revolución”, pueden encontrarse particularmente documentos personales y oficiales sobre los revolucionarios Emiliano Zapata y Aquiles Serdán. Además de ello, se puede hacer un seguimiento cronológico del siglo XX, en el que se pueden consultar documentos oficiales sobre Carranza, Obregón, Villa, Madero, entre otras figuras propias de la Revolución.

Colección Casasola (<https://casasolamexico.com/>)

En este sitio se pueden consultar el amplio material fotográfico de Gustavo Casasola, quien fue uno de los fotorreporteros más importantes de la primera mitad del siglo XX. Tan sólo en el rubro de “Revolución” el visitante puede apreciar más de cien fotografías, a lo que se añaden otros rubros como “comercio” y “cantinas y pulque”, que permiten adentrarse en la historia de la vida cotidiana en los años de la revolución y posrevolución.

6. DIDÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

Para la realización de la intervención, se desarrolló una previa planeación general y también acciones específicas para cada sesión. En la Tabla 1 se sintetizan las consideraciones generales de la propuesta de intervención. Se incluyen las etapas de evaluación, los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideraron desarrollar en los estudiantes, los indicadores de desempeño y finalmente las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizaron durante la intervención.

Sesiones de intervención de la Unidad VI, “El movimiento revolucionario de 1910 a 1920”

En las Tablas 2, 3, 4 y 5 se detallan las competencias, técnicas, actividades y recursos didácticos que se implementaron durante cada sesión, considerando cada contenido de la unidad que corresponde a la Revolución mexicana.

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

Tabla 1. Etapas, conocimientos, desempeño y evaluación de la intervención

Etapas de evaluación	Conocimientos, habilidades y actitudes	Indicador de desempeño	Técnicas e instrumentos de evaluación
Evaluación inicial o diagnóstica: se identifican las fortalezas, debilidades, pero también intereses de los estudiantes en temas que se verán a lo largo del curso. Con esto se puede prevenir y orientar el proceso de aprendizaje efectivo de los estudiantes).	<p>Conocimientos. El estudiante construye un nuevo aprendizaje con los previos y nuevos conocimientos.</p> <p>Habilidades. El estudiante se cuestiona sus propias representaciones sobre el tema, creando nuevas reflexiones.</p> <p>Actitudes. El estudiante se vuelve autónomo en su proceso de aprendizaje.</p>	El estudiante cuenta con conocimientos elementales sobre la Revolución, de acuerdo al nivel que está cursando.	Cuestionario diagnóstico (test estandarizado).
Evaluación sumativa, a lo largo de todo el curso. Se identifica si los estudiantes logran realizar un ejercicio de análisis, reflexión y crítica a partir de lo aprendido en clase, así como de la comprensión de los textos leídos. En el caso de los trabajos en clase, éstos permiten la retroalimentación sobre los temas vistos.	<p>Conocimientos. Conoce las características esenciales que explican la Revolución mexicana.</p> <p>Habilidades. Ordenar los aspectos políticos, económicos y sociales antes y durante la revolución.</p> <p>Actitudes. Identificarse con alguno de los personajes o proyectos revolucionarios.</p>	El estudiante realizó todas las actividades solicitadas, mostrando conocimiento y comprensión de las mismas.	Portafolio: cuestionarios, cuadros comparativos, resúmenes.
Evaluación final. Se pretende identificar si, de acuerdo con los objetivos del programa, los alumnos han aprendido y comprendido lo indispensable para acreditar la materia o el tema.	<p>Conocimientos. El alumno logra comprender y clasificar fuentes primarias y secundarias. Habilidades. El alumno estructura un ensayo histórico con el uso de fuentes primarias y secundarias.</p> <p>Actitudes. El estudiante se interesa de manera genuina y autónoma por la asignatura de Historia.</p>	El estudiante logró realizar un ensayo histórico haciendo uso analítico de bibliografía y fuentes primarias.	Ensayo.

Tabla 2. Intervención de la primera sesión.

Contenido 1. La revolución maderista y los Tratados de Ciudad Juárez			
	Apertura	Desarrollo	Cierre
Competencia	El alumno relaciona sus conocimientos previos con el tema visto en clase.	El alumno argumenta sus ideas y escucha las opiniones de sus compañeros.	Los estudiantes saben contrastar proyectos políticos distintos.
Técnica	Lluvia de ideas; preguntas diagnóstico.	Aprendizaje a partir del diálogo y análisis del <i>Plan de San Luis</i> y <i>Tratados de Cd. Juárez</i> .	Cuadro comparativo.
Actividades	Algunos alumnos pasan al pizarrón a complementar una tabla con información sobre la expropiación petrolera, según sus conocimientos.	El profesor explica los postulados políticos del maderismo y los estudiantes infieren por qué estaba en contra del régimen de Díaz. Luego se hará lectura del <i>Plan de San Luis</i> y de los <i>Tratados de Ciudad Juárez</i> .	Los alumnos realizan en pareja un cuadro comparativo entre los proyectos de Díaz y de Madero.
Tiempo	15 minutos	30 minutos	15 minutos
Recursos didácticos	Pizarrón y plumones	Proyector y computador	

Tabla 3. Intervención de la segunda sesión.

Contenido 2. El gobierno de Madero y los movimientos de oposición			
	Apertura	Desarrollo	Cierre
Competencia	Los estudiantes saben argumentar sus ideas.	Los estudiantes saben analizar las caricaturas políticas como fuentes de la historia.	Los estudiantes desarrollan una mente crítica.
Técnica	Lluvia y análisis de ideas.	Observación y participación.	Reflexión y debate.
Actividades	Los estudiantes responden por qué Madero tuvo movimientos de oposición.	El profesor mostrará algunas caricaturas que satirizaban a Madero y los estudiantes inferirán su significado y propósito.	Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la opinión pública y la función de la sátira política hoy en día.
Tiempo	10 minutos	30 minutos	20 minutos
Recursos didácticos		Caricaturas políticas, proyector y computador.	

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

Tabla 4. Intervención de la tercera sesión.

Contenido 3. La decena trágica, el gobierno huertista y el Plan de Guadalupe			
	Apertura	Desarrollo	Cierre
Competencia	Los estudiantes analizan y relacionan sus conocimientos previos con el tema de la sesión.	Los estudiantes ordenan ideas y acontecimientos históricos.	Los estudiantes sintetizan su aprendizaje del tema.
Técnica	Lluvia de ideas y línea del tiempo.	Análisis de fuentes históricas.	Historieta.
Actividades	Se harán preguntas diagnósticas sobre el tema y sobre conceptos tales como golpe de estado o dictadura militar. Los estudiantes investigarán y realizarán una breve línea cronológica desde el triunfo de Madero hasta la promulgación del Plan de Guadalupe.	Los estudiantes investigarán y realizarán una breve línea cronológica desde el triunfo de Madero hasta la promulgación del Plan de Guadalupe.	Con base en una fotografía de la época del huertismo, los estudiantes realizarán en pareja una historieta en la que se narre la historia de los personajes de la fotografía, la cual pegarán en su salón de clase.
Tiempo	10 minutos	35 minutos	40 minutos (Tarea)
Recursos didácticos		Proyector y computador.	Hojas y colores (alumnos).

Tabla 5. Intervención de la cuarta sesión.

Contenido 4. El constitucionalismo y el movimiento zapatista			
	Apertura	Desarrollo	Cierre
Competencia	Los estudiantes escuchan e identifican ideas principales.	Los estudiantes saben identificar diferencias en los proyectos revolucionarios.	Los estudiantes saben sintetizar información.
Técnica	Observación.	Debate y reflexión.	Tabla comparativa.
Actividades	Lectura y análisis del Plan de Ayala y del Plan de Guadalupe.	Los estudiantes escriben una síntesis de la disputa política y militar haciendo uso del Plan de Ayala y del Plan de Guadalupe.	Los estudiantes comparten sus reflexiones. Los alumnos harán una búsqueda sistematizada de fuentes relacionadas con los conflictos ideológicos y militares entre Carranza y Zapata en los portales sugeridos. La leerán y la compartirán en grupo en la siguiente clase (Tarea).
Tiempo	25 minutos	20 minutos	5 minutos
Recursos didácticos	Proyector y computador.		

7. REPORTE DEL RESULTADO DE LA APLICACIÓN

En la primera sesión, con la cual se inició el tema de la Revolución mexicana, los estudiantes participaron activamente para expresar lo que ya sabían sobre la Revolución. Si bien en su mayoría los estudiantes demostraron tener claridad en quiénes fueron los protagonistas de este proceso, tenían dificultad para diferenciar los proyectos revolucionarios conceptual e ideológicamente. Además, se reflejó la existencia de varias lagunas históricas sobre la Decena trágica o sobre la promulgación y significado de

algunos documentos relevantes como el Plan de Ayala.

Una vez que se leyeron los documentos de *El Plan de San Luis* y los *Tratados de Ciudad Juárez*, los estudiantes lograron contrastar el proyecto político de Madero con el de Porfirio Díaz. Sin embargo, en algunas ocasiones se tuvieron que releer algunos puntos de los planes, pues tuvieron ciertos problemas de comprensión de palabras o conceptos técnicos muy específicos. Salvo una pareja, todos los estudiantes del grupo lograron entregar un cuadro comparativo con la información completa.

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

En la segunda sesión se abordó el gobierno de Madero y los movimientos de oposición a través de la caricatura política, como fuente primaria. Después de una breve exposición propia sobre Madero y su gobierno, se inició con la interpretación en conjunto de dichas caricaturas. Los estudiantes se mostraron interesados y, a pesar de que naturalmente tuvieron complicaciones con entender algunas caricaturas que tocaban temas muy específicos, en su mayoría pudieron darse cuenta de las intenciones y críticas que hacía la opinión pública sobre el gobierno maderista. Después se continuó con la discusión sobre qué es la opinión pública y por qué es importante hoy en día. Prácticamente todos recalcaron la relevancia de la libertad de expresión y un par lo pusieron en discusión al considerar aspectos como la violencia en contra de los periodistas que se ha visto en los últimos años. Fue sin duda una discusión interesante desde el punto de vista ético.

Los alumnos mostraron cierto desconocimiento de la Decena trágica, el Pacto de la embajada y del tipo de gobierno que instauró Victoriano Huerta. Sólo algunos expresaron algunas ideas vagas al respecto. Después de hacer algunos cuestionamientos y aclarar dudas, los estudiantes realizaron una línea del tiempo de 1911 a 1913, destacando a los líderes revolucionarios, la promulgación de planes o acontecimientos políticos de relevancia como el propio golpe de Estado. Una vez que se explicó lo que tendrían que hacer de tarea (historieta a partir de una fotografía), la mayoría expresó mucha preocupación por no saber cómo “inventar” una historia

a partir de una fotografía. Por ello, se les dio la opción de narrar en su historieta lo que ocurrió en la llamada Decena trágica, para lo cual solo tuvieron que indagar un poco más de lo que pasó en febrero de 1913.

En la cuarta y última sesión, los estudiantes realizaron un cuadro comparativo entre el movimiento constitucionalista y el zapatista, a partir de la lectura y análisis de los dos documentos representativos: el Plan de Ayala y el Plan de Guadalupe. Como se observa en la Tabla 5, los alumnos hicieron una búsqueda de documentos sobre Zapata y Carranza en los distintos sitios sugeridos previamente por el docente. En la siguiente sesión, los estudiantes compartieron el documento o fotografía que eligieron y analizaron. Si bien hubo casos que no llevaron nada, la mayoría participó activamente en la dinámica. Los tipos de fuentes que más llevaron fueron fotografías y correspondencia de ambos revolucionarios. Expresaron que se sorprendieron por la cantidad de información que podía consultarse y que estaba abierta a todo público.

En este sentido, las actividades de la intervención se pudieron llevar a cabo sin mayores retrasos o problemáticas. Es interesante resaltar que en un principio los estudiantes expresaron cierta preocupación por no poder entender algunos conceptos que se incluyen en los documentos revisados. Ese “miedo” se fue quitando y para la última sesión mostraron mayor disposición para leerlos. Sin duda, un área de oportunidad que se pudo identificar fue el desarrollo de su habilidad de expresión escrita. Se pudieron percibir ciertos problemas para iniciar

su escrito, pero también inquietud por saber qué incluir en su texto. Es decir, se puede trabajar en la jerarquización de ideas y en la esquematización de la información escrita.

Estas actividades fomentaron un primer acercamiento a la investigación histórica, particularmente a la búsqueda guiada de fuentes históricas, así como a la interpretación de las mismas haciendo uso de la información compartida en clase o la que ellos mismos identificaron.

En la última etapa los estudiantes mostraron mayor inquietud. La mayoría exteriorizó que les costó mucho trabajo el desarrollar un tema a partir de fuentes primarias y secundarias. Ciertamente, salvo algunos casos, los ensayos presentaron problemas de coherencia, claridad y argumentación. Lo anterior tiene que ver con varios aspectos. Quizá los principales son problemas de ortografía y redacción que los estudiantes han venido arrastrando desde años anteriores, lo que les impide plasmar sus ideas en escrito de manera clara y coherente.

El proponer desarrollar un proyecto de investigación histórica es en sí un paso importante para romper con la noción anticuada de la Historia, considerada como un relato único, sobre todo cuando se trata de una historia nacional. Los estudiantes lograron comprender que el resultado de su investigación fue fruto de muchos factores metodológicos, teóricos, ideológicos, pero también éticos y morales. Por lo tanto, de manera implícita expresaron que la Historia no se memoriza, sino que se interpreta.

Por otra parte, el ensayo refleja un avance significativo en las habilidades de investigación e interpretación de la información, incluyendo las fuentes primarias. En sus ensayos, los estudiantes hicieron uso principalmente de periódicos, planes, fotografías y caricaturas políticas, las cuales extrajeron de los sitios que se les mostraron en clase. En este sentido, se logró profundizar en el nivel de búsqueda digital de las fuentes primarias. Igualmente, sus interpretaciones o análisis de fuentes generalmente estaban argumentadas con información que extraían de sus fuentes secundarias o, en algunos casos, incluso realizaron el ejercicio de triangular fuentes para comprobar sus hipótesis.

8. CONCLUSIONES

Los estudiantes mostraron interés al ver, leer y discutir fuentes históricas, lo cual contribuye a generar motivación para el aprendizaje de contenidos históricos. La discusión de fuentes permitió que se produjera un ambiente de aprendizaje colaborativo, en donde el profesor funcionó como facilitador, en lugar de un tradicional catedrático.

A pesar de que durante la intervención el desempeño académico de los estudiantes fue bastante positivo, el ensayo mostró ciertas carencias de los estudiantes en habilidades de redacción y argumentación. Ante ello, sería conveniente considerar ejercicios o actividades en las cuales los estudiantes puedan mejorar su sintaxis dentro de la evaluación sumativa. De esta manera, tanto el docente como los mismos estudiantes serán conscientes de los avances que desarro-

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

llen en este aspecto y esto eventualmente les permitirá redactar un ensayo histórico con mayor fluidez. Se propone que los docentes de historia no se muestren ajenos a este tipo de problemas de gramática, ortografía, redacción y argumentación, ya que resulta esencial para reflejar la capacidad de interpretación y análisis que los estudiantes desarrollen.

Por otra parte, el uso de fuentes históricas en las distintas actividades —como la discusión de imágenes o la composición de un ensayo—, obligó a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de análisis, interpretación y argumentación. En definitiva, el que los estudiantes puedan leer y trabajar con fuentes primarias permite un acercamiento a los temas históricos distinto al tradicional, en el cual la información viaja de manera unidireccional y los estudiantes pueden llegar a considerar la falsa noción de que en la Historia se trata de memorizar, no de reflexionar.

Con la elaboración del ensayo se reflejó un avance en la comprensión de nociones esenciales del pensamiento histórico, tales como la relevancia histórica, ya que algunos alumnos realizaron sus investigaciones sobre temas de los que poco se habla en sus libros de texto y que se abocan a otros aspectos de la vida social que no necesariamente se relacionan con la historia del Estado mexicano y sus instituciones. Se presentaron escritos, por ejemplo, sobre el papel de las mujeres en la guerra revolucionaria o sobre artistas involucrados en el movimiento como José Guadalupe Posada y David Alfaro Siqueiros.

La noción de “cambio y continuidad” se reforzó al analizar las transformaciones políticas, sociales y culturales que implicó la revolución, pero también las continuidades en algunos aspectos de la vida social. El análisis de la Constitución de 1917, por ejemplo, facilitó la identificación de los ideales de la revolución cristalizados en la legislación, la cual contiene a su vez aspectos del liberalismo político y económico previos al levantamiento armado. A su vez, el desarrollo de distintas actividades como cuadros comparativos, historietas o líneas del tiempo creadas a partir del uso de fuentes históricas, permitió entender las causas y consecuencias de los distintos acontecimientos políticos y sociales que se desarrollaron antes, durante y después de la Revolución.

El leer documentos de personajes desconocidos para los alumnos o de sujetos que generalmente quedan al margen de las narraciones tradicionales, permitió reforzar la dimensión ética de la historia, con la cual los estudiantes se “imaginaron” la vida en el contexto revolucionario, las dificultades que atravesaban ciertos grupos étnicos o políticos, o simplemente las motivaciones individuales y colectivas para participar de una u otra manera en el movimiento revolucionario. Esto, a su vez, evitó las interpretaciones con juicios desde el presente y permitió identificar y comprender las diversidades culturales e ideológicas, más allá de lo que ellos solían considerar como “bueno” o “malo”.

En conjunto, los alumnos mostraron un avance significativo en su comprensión de la perspectiva

histórica, ya que advirtieron cómo cada hecho histórico e incluso nuestro entorno es producto de una construcción histórico-cultural. En algunos ensayos, los alumnos señalaron de qué manera el tema que investigaron se relaciona con su presente, lograron así crear puentes explicativos de su realidad a partir de la interpretación del pasado. En este sentido, siguiendo una planeación didáctica específica, las fuentes históricas como herramientas de aprendizaje fueron sumamente efectivas para el desarrollo de las nociones del pensamiento histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, C., (2008), Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia, *Clío y asociados. La historia enseñada*, (12), 207-235.
- Bloch, M., (2006), *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dalongeville, A., (2003) Noción y práctica de la situación-problema en historia, *Investigación didáctica*, (2), pp. 3-12
- Díaz Barriga, F., (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (1998), Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato, *Perfiles educativos*, (82), s.p. Recuperado de http://rubenama.com/articulos/aportacion_didactica_historia_diaz_barriga.pdf
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6, (11), 5-27.
- González, M. (2012). *El modelo de la Enseñanza Diferencias y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera*. Recuperado de: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/954/1/EI%20modelo%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada.pdf>
- Ibagón, N., (2016), Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior, *Voces y silencios: revista latinoamericana de Educación*, 7, (1), 121-133.
- Montanares-Vargas, E. y Llançavil-Llançavil, D., (2016), Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores, *Magis. Revista Internaciones de Investigación de la Educación*, 8, (17), pp. 85-98. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/15654>
- Mora, G. y Ortíz, P., (2012), El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación para educación primaria, *Enseñanza de las ciencias sociales*, (11), 87-98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324128700009>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (27), 43-66.
- Sáiz, J. (2014), Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pen-

LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Óscar ACOSTA TORRES

samiento histórico, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99.

Sánchez, H., Romo, L., Parceró, R., De la Torre, L. (2017), *Historia de México I*. México: Pearson.

Secretaría de Educación Pública (2014), *Historia de México I. Cuadernos de actividades de aprendizaje*. México.

Seixas, P. y Peck, C. (2004), Teaching historical thinking, en A. Sears y I. Wright (eds). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117), Vancouver: Pacific Educational Press.

Valle Taiman, A., (2011), El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia.

Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria, *Educación*, XX, (38), 81-106.

Valle Taiman A. y Valdivia M., (2017), Proyecto Repensando la enseñanza de la historia del Perú del siglo XX. Aplicación de materiales de enseñanza y trabajo con fuentes históricas en tres colegios de Lima, en Latapí, P., Blázquez, J., y Carmargo S., *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 703-720). México: Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional.