



Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo

Instituto de Investigaciones Históricas

Programa de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Tesis:
**LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO
EN EL 5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
UNIDAD DE ANÁLISIS: “EL PORFIRIATO”**

Que para optar por título de:
Maestra en Enseñanza de la Historia

Presenta:
ILLYA LYSSETTE MORALES FUENTES

Asesora:
Doctora en Historia Dení Trejo Barajas.

Coasesora:
Maestra en Historia Juana Martínez Villa

Enero de 2014.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
I. CAPÍTULO PRIMERO. UN FLASHAZO A LA HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA	
1.1 ¿APRENDER CON IMÁGENES?.....	18
1.2 DEFINIENDO LA IMAGEN.....	23
1.3 UNA MIRADA A LA FOTOGRAFÍA.....	29
1.4 LA FOTOGRAFÍA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO.....	35
1.5 USOS DE LA FOTOGRAFÍA DURANTE EL PORFIRIATO.....	39
1.6 IMÁGENES EN EL LIBRO DE TEXTO DE 5º GRADO DE PRIMARIA.....	47
1.7 LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	53
II. CAPÍTULO SEGUNDO. PREPARANDO Y RETRATANDO EL CONTEXTO ESCOLAR	
2.1 SUSTENTO TEÓRICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	60
2.1.1 Plan de estudios 2011 y el enfoque de la historia en la educación básica	61
2.1.2 Objetivos generales contenidos en la Propuesta Didáctica	63
2.1.3 Teorías del aprendizaje.....	65
2.1.4 Uso didáctico de la imagen.....	69
2.2 La Escuela Primaria Pública “Esther Tapia” y los alumnos del grupo de 5º “A”	75

III. CAPÍTULO TERCERO. EXPOSICIÓN, REVELADO E IMPRESIÓN DE LA SOCIEDAD EN TIEMPOS DEL PRESIDENTE PORFIRIO DÍAZ

3.1 MIS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DURANTE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL GRUPO DE 5° “A”.....	80
3.1.1 Propuesta 1: “Porfirio Díaz, presidente de México”.....	82
3.1.2 Propuesta 2: “El desarrollo económico del país”.....	93
3.1.3 Propuesta 3: “La mujer y los movimientos de protesta de finales del siglo XIX y principios del XX”.....	100
3.1.4 Propuesta 4: “Lo que fue y lo que queda de los avances tecnológicos y culturales de finales del siglo XIX”.....	112
3.1.5 Propuesta 5: “La sociedad de finales del siglo XIX: su gente y el espacio público en Morelia”.....	117
3.1.6 Propuesta 6: “Ponemos todo junto y compartimos lo que hemos aprendido”.....	125
3.2 VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	135

REFLEXIONES FINALES

Reflexión en torno a la práctica educativa en el trabajo con la imagen fotográfica y en la enseñanza de la historia mediante recursos visuales.....	144
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Índice de fotografías	147
------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	149
---------------------------	-----

ANEXOS

Planeaciones didácticas de la Propuesta.....	156
----------------------------------------------	-----

LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL 5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNIDAD DE ANÁLISIS: “EL PORFIRIATO”

RESUMEN

La sociedad actual, la denominada globalizada, que es a la cual pertenecemos, hoy más que nunca nos brinda miles de imágenes a las que estamos expuestos, las cuales provienen de los diferentes medios de comunicación, como son principalmente el televisor y la computadora a través del internet, de tal manera que vivimos inmersos en un entorno visual que llega a determinar la forma en la que percibimos la realidad.

La cultura de la imagen se ha ampliado a partir del siglo XIX debido al descubrimiento y desarrollo de la fotografía, considerada por algunos como un documento histórico al representar un testimonio del pasado de una sociedad, pero que atiende a un contexto y a los intereses del fotógrafo como también de los fotografiados.

El uso de la imagen en el ámbito escolar y en especial en la asignatura de Historia, nos ofrece la posibilidad de utilizar fuentes visuales con los alumnos de educación básica, con el objetivo de que éstos se muestren con más disposición al trabajo y se favorezca además, la adquisición de aprendizajes significativos. Es así como la fotografía representa un recurso didáctico pertinente para introducir a los alumnos en temáticas históricas mediante la observación de imágenes capaces de despertar su imaginación, interés y curiosidad.

Por esta razón se ha diseñado una Propuesta Didáctica para estudiantes de 5º grado del nivel primaria enfocada a la materia de historia, con la finalidad de proponer una forma de enseñanza distinta a las tradicionales que por años han caracterizado el trabajo de dicha asignatura, centrándonos en el período histórico conocido en México como *El Porfiriato*.

Palabras clave: Propuesta Didáctica, Porfiriato, recurso didáctico, fotografía histórica.

ABSTRACT

Actual society, the one that it is called globalized, which we are part of, today more than ever provide us thousands of images that we are exposed to, which come from the different media, as mainly the television and computer through the internet are, making us living immersed in a visual environment that can determine the way we perceive reality.

Image culture has been increased from century XIX due to the discovery and development of photography, consider by some as a historical document that represents a testimony from the past society, which attends to a context and interests of the photographer as well of those in the photographs.

The use of the image in the scholar environment and specially in the History subject, offers to us the possibility of using visual resources with students of basic education, with the purpose than they can show more willingness for working and also giving advantage in the acquisition of meaningful learning. In this manner, photography represents a relevant didactic resource to introduce students in historic topics through images observation capable of awakening their imagination, interest and curiosity.

For this reason it has been designed a Didactic Proposal for 5th grade students in the elementary level focused in History subject, with the purpose of recommending a way to teach different from those traditional that have characterized the work in that subject, centre in the historical period known in Mexico as *El Porfiriato*.

Keywords: Didactic Proposal, Porfiriato, didactic resource, historical photography.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en la escuela primaria se manifiesta como una práctica educativa donde aún sigue predominando el método tradicionalista basado en la memorización de fechas históricas, de acontecimientos y de los personajes que participaron en ellos, donde el trabajo del alumno para *aprender historia* consiste en repetir mecánicamente un discurso que no comprende y que, por tanto, representa un contenido histórico que no tiene un sentido para él. Ante las deficiencias y dificultades que como profesora de primaria he podido detectar en la enseñanza de la historia en mi propia práctica docente y a través del diálogo con mis compañeros –en los diferentes centros de trabajo tanto en el medio rural como en el urbano-, aunado al gusto personal que tengo por la asignatura, he encontrado la motivación para realizar esta propuesta didáctica que lleva por nombre *La fotografía como recurso didáctico en el 5º grado de educación primaria. Unidad de análisis: El Porfiriato*, con el propósito de acercar a los alumnos a *una historia que puedan imaginar, ver y pensar*, encaminada de ese modo a facilitar la comprensión de los procesos sociales, económicos, culturales, políticos y tecnológicos ocurridos durante el gobierno del presidente Porfirio Díaz, tema contenido en el tercer bloque dentro del programa de historia correspondiente al 5º grado de educación primaria.

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica se presenta como una reforma curricular reciente que articula los tres niveles educativos en México -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de elevar la calidad de la educación al favorecer en los alumnos el desarrollo de competencias¹ basadas en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos a los que se enfrenten. Es así como para el nivel primaria se plantea un trayecto formativo que incluye las asignaturas de

¹ Podemos entender por *competencia* al conjunto de habilidades que ejercita una persona para responder a diferentes situaciones que pueden implicar: un saber (corresponde a la parte cognitiva encargada de la adquisición de los conocimientos), un saber hacer (se refiere a la puesta en práctica de lo que el alumno ya conoce a través de sus habilidades) y/o un saber ser (representado por los valores y las actitudes).

español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física, educación artística y segunda lengua (inglés).

Enfocándome a la asignatura de historia, hasta muy recientemente se han identificado las ventajas que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ésta favorece en la adquisición de habilidades y en el desarrollo del pensamiento humano, que de manera general consisten en:

- Facilitar la comprensión del presente.
- Contribuir al desarrollo de las facultades intelectuales.
- Enriquecer otros temas del currículo.
- Adquirir sensibilidad social.²

En consonancia con lo anterior, el Programa de Estudios 2011 promueve para la asignatura de historia, que desde el primer grado de educación primaria hasta tercero de secundaria, se fomente el desarrollo de tres competencias que constituyen los rasgos deseables del perfil de egreso una vez concluida su escolaridad básica. Estas competencias tienen que ver con:

- a) La **comprensión del tiempo y espacio históricos**: con base en los conocimientos del pasado, favorece en el alumno establecer relaciones entre acontecimientos en un tiempo y espacio determinados para comprender un contexto.
- b) El **manejo de la información histórica**: seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información para formular y responder interrogantes sobre el pasado.
- c) La **formación de una conciencia histórica para la convivencia**: desarrollar habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, valores y decisiones del pasado influyen en el presente y en el futuro de las sociedades, fomentando el reconocimiento de sus lazos con su comunidad, el país y el mundo, donde además se promueva entre los estudiantes el cuidado del patrimonio cultural y natural.³

² SEP, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, 1ª.edición 2011, México, D.F. p.33.

³ Laura Lima Muñoz, et.al. “La enseñanza de la historia en la escuela mexicana”, *Proyecto Clío 36*, 2010, p.9-11.

Este Programa de Estudios señala que el desarrollo de estas tres competencias contribuirán a una formación del *pensamiento histórico*, es decir, donde el alumno pueda explicar y comprender qué sucede a su alrededor, teniendo como base el contexto histórico de su país y del mundo, a fin de que tome una participación activa y responsable como ciudadano de la comunidad a la que pertenece.

Al retomar el concepto *pensar históricamente* se pretende el promover la reflexión del alumno sobre los acontecimientos pasados, evitando la memorización de éstos enfocándose más bien en cómo han influido esos hechos en la sociedad en la que vivimos, pero que además pueda desarrollar una aptitud crítica al emplear diversas fuentes de información.⁴ Este proceso de enseñar a pensar históricamente correspondería al dominio de las tres competencias que se intenta desarrollen los estudiantes durante los años que cursen su educación básica, reforzado mediante el trabajo escolar con la asignatura de historia.

Frente a esta visión, es preciso que la enseñanza de esta asignatura tome un nuevo rumbo porque la forma en la que ha sido enseñada no propicia al carácter cuestionador que se busca, dejando al alumno en un rol pasivo, sin reflexionar ante lo que lee cuando se trata de que desarrolle un criterio suficiente para valorar y analizar lo que sucede en los ámbitos económico, político, social, etcétera,⁵ principalmente de la sociedad a la que pertenece.

La enseñanza de la historia en la escuela primaria se ha basado primordialmente, desde hace varios años, en aprender de memoria los sucesos históricos más destacados junto a sus protagonistas, así como las fechas que han marcado la historia del país y del resto del mundo. La gran mayoría de los profesores del nivel primaria, hemos utilizado el libro de texto de historia como la única fuente de conocimiento histórico, aceptando las posturas que éste maneja al repetir junto con nuestros alumnos el discurso oficial que se presenta en ellos.⁶

⁴ Mario Carretero y Manuel Montanero, *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*, 2008.

⁵ SEP, *ibid*, p.38.

⁶ La aparición de los libros de texto en México fueron el producto de la reforma constitucional impulsada por el ex presidente Plutarco Elías Calles, situación que *obligó* a las escuelas públicas y privadas a sujetarse a los contenidos programáticos que éstos contenían. Rubén Amador, “La historia oficial se debilita; los jóvenes repudian una sola visión”, *La Jornada*, miércoles 11 de julio 2012, p.5.

Por lo tanto, la historia que los profesores damos a conocer en la escuela primaria no sólo se apega a esa historia oficial que mantiene una visión homogénea, sino que además, damos por hecho que la historia representa una serie de conocimientos acabados pensando que lo único que resta por hacer es transmitir a los estudiantes los datos históricos para que los memoricen y puedan contestar el examen que nos reflejará, según nuestra forma de pensar, cuántos datos históricos *dominan*. Si realizáramos el mismo examen para el siguiente bimestre, nos daríamos cuenta que esa información ha sido olvidada por los alumnos, primeramente porque no se generó una motivación para aprender, y segundo debido a una estructura cognitiva confusa e inestable del alumno que al no comprender lo que leyó o escuchó, por una ausencia de experiencias que fomentaran oportunamente la reflexión para la apropiación de aprendizajes significativos, y teniendo que aprender de memoria los datos que se le piden de manera obligada, es fácil imaginar que pronto se generará el olvido de lo que su mente no interiorizó.

De este modo, las clases de historia en la escuela primaria han caído en la monotonía, ocasionando una falta de interés y de motivación entre los alumnos por conocerla y comprenderla, ya que la manera en la que tradicionalmente es abordada es por lo general mediante el uso excesivo de la memorización y de la copia de párrafos del libro al cuaderno, o en el mejor de los casos, la realización de resúmenes, también de los ya conocidos cuestionarios de preguntas cerradas en los que la respuesta incorpora textualmente lo que el libro cita sin exigir del alumno un esfuerzo mental para extraer la información, o solicitar la lectura de un tema que el estudiante lleva a cabo sin oportunidad de preguntar sobre aquello que le resultó difícil comprender así como poder compartir lo que entendió, porque el docente no promueve el diálogo en clase y son lecturas que no se socializan con el grupo.

Es fácil darnos cuenta que este tipo de actividades terminan por abrumar a los alumnos, ocasionando que vean la materia de historia sin un sentido y sin un significado, razón que podemos encontrar en los mismos profesores.

Esa metodología tradicionalista, aunada a la actitud desinteresada del docente la cual lamentablemente transmite a sus alumnos, representan los obstáculos más comunes en la enseñanza de la historia en la escuela primaria, que impiden el verdadero análisis y reflexión de los acontecimientos pasados y por ende, en la comprensión del conocimiento histórico tanto para los estudiantes como para el profesor. El dominio de contenidos no queda exento en esta

problemática, y es que tal vez la falta de interés hacia la materia de historia de un porcentaje considerable de docentes en la educación primaria, pueda explicar sus conocimientos básicos y algunas veces erróneos sobre la historia.

Esta propuesta didáctica surge pues de una inquietud personal por proponer otra forma de trabajo en el aula para abordar el estudio del pasado desde otra perspectiva, en donde el alumno no tenga ese acercamiento a la historia pensando que memorizará fechas, personajes y acontecimientos. Mi intención se basó en provocar una actitud positiva en los alumnos hacia el conocimiento histórico, en el deseo de disminuir la frecuencia de las actividades tradicionalistas que ya mencionaba líneas más arriba, las cuales realicé durante mis años de estudiante y que yo misma he aplicado en mi salón de clase ahora que soy profesora, y en su lugar, generar una dinámica de participación activa donde el estudiante pueda opinar, imaginar y reflexionar sobre las características principales del período de estudio dentro del trabajo desarrollado en cada clase en la escuela primaria.

El trabajo que llevé a cabo para la realización de la tesis de maestría consistió primeramente en diseñar, aplicar y valorar una *Propuesta Didáctica* para la materia de historia, en la que opté por utilizar *la imagen fotográfica como recurso didáctico* en la enseñanza del tema *El Porfiriato* con estudiantes de 5° grado del nivel primaria.

La decisión de enfocarme en la unidad y tema dedicados al gobierno de Porfirio Díaz con alumnos de 5° grado de educación primaria, se debe a tres razones:

- 1) Los acontecimientos ocurridos en esa etapa de la historia del país merecen en mi opinión, ser analizados con mayor detalle y de manera más profunda que lo que proporciona el contenido del libro de texto, para que así los alumnos puedan comprender algunas de las características que han conformado nuestra sociedad actual en el ámbito político, social, tecnológico y cultural;

- 2) La llegada de la fotografía a la ciudad de Morelia ocurrió aproximadamente entre los años 1842-1847, tres décadas antes del comienzo del período porfirista, de manera que las fotografías a las que recurro para la aplicación de la propuesta didáctica (tomadas en la ciudad de Morelia entre los años de 1886 a 1910), representan el testimonio de la importancia que este descubrimiento originó en la sociedad de ese tiempo, y

3) Los alumnos a quienes se dirigió la aplicación de la propuesta didáctica pertenecían al 5º grado, cuya edad se encuentra entre los 9 y 11 años. Se dice que a esta edad se produce una mejora en el aprendizaje histórico, porque el cerebro desarrolla mayor capacidad de comprensión de la organización de la sociedad y de su contexto económico y político.⁷ En virtud de ello, consideré que el resultado que podría obtener de la aplicación de la propuesta didáctica que planteo generaría ricas experiencias tanto para los estudiantes involucrados en el proceso como para mi desarrollo profesional educativo al emplear como recurso didáctico la imagen fotográfica.

Por lo tanto, el objetivo general que me planteé con la aplicación de la propuesta didáctica, fue la de comenzar a desarrollar en los estudiantes la habilidad de:

Desarrollar un sentido más interpretativo de las imágenes mediante el uso de la fotografía como documento histórico y como recurso didáctico. Debido a que los saberes se construyen socialmente, según lo que sustenta Vygotski, intenté generar espacios de análisis colectivo que favorecieran la comprensión de los hechos históricos que han ido conformando el México moderno.

En la planeación didáctica que propongo –la cual está dividida en 6 propuestas, una para cada tema de estudio-, la fotografía sería el punto de partida. En algunos casos, para introducir a los alumnos en el tema apoyando así el rescate de conocimientos previos, pero también para atraer su atención, y en otros casos formarían parte de la narración con el propósito de que dichas fotografías favorecieran la expresión de comentarios, así como el conocimiento y la reflexión de algunos rasgos culturales de la época porfiriana. Las imágenes en las que me apoyé para esta cuestión se encuentran en las colecciones de la Fototeca del Estado de Michoacán pertenecientes al Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo, dentro del Archivo Fotográfico que se localiza en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, del mismo modo algunas son imágenes difundidas por el Archivo Porfirio Díaz y el Archivo Casasola que forman parte del patrimonio visual de algunas épocas en la historia del país.

⁷ Berti, Andriolo y Monaci, “La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años”, Capítulo 4 citado en Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Argentina, 2006, p.99.

La planeación didáctica se dividió en 3 momentos: inicio, desarrollo y cierre. Dentro de cada momento de la planeación se desarrollaron actividades diversas para acercarnos a los objetivos que se pretendían lograr y que se encuentran señalados en cada una de las planeaciones didácticas. Como una actividad de cierre, diseñé e incorporé una en la que se pudiera reflejar y evaluar las actitudes y conocimientos que se buscaba pudiesen alcanzar los estudiantes mediante un trabajo que representaría el producto final de cada tema.

Compartir con los alumnos algunas de las fotografías que fueron tomadas durante *el Porfiriato* -principalmente aquellas que se generaron en la ciudad de Morelia-, propiciaron el interés y la reflexión que motivaron a los estudiantes a conocer otros aspectos que el libro de texto no maneja, y que sin duda, representaron un complemento al contenido de éste sobre la forma de vida de aquel entonces. De tal manera que no sólo se centraron en el estudio de los aspectos políticos y económicos que menciona el discurso oficial, sino que a través de las actividades que planteé en esta Propuesta Didáctica, se mostraron con un mayor análisis, algunos aspectos en el ámbito social, tecnológico y cultural mediante la observación de fotografías.

Dicha observación y análisis de fotografías estaban encaminadas a fomentar el cuidado del patrimonio cultural y natural de la ciudad de Morelia mediante actividades de contrastación de los espacios públicos de la época porfiriana con los actuales, para que conocieran cómo ha cambiado el paisaje en la ciudad a través del tiempo; conocer las condiciones sociales y laborales de ese tiempo; reflexionar sobre el papel de la mujer en la sociedad, cuáles han sido algunos de los cambios en los avances tecnológicos, y en la moda en el vestir de hombres y mujeres de las distintas clases sociales, además de dar un vistazo a la moda infantil de esa época, y desde luego, poder comprender las características de un gobierno que buscó establecer la paz y el progreso en un país agotado por las guerras civiles que se encontraba en constante transformación, compartiendo a su vez algunas cuestiones de la vida personal del presidente Porfirio Díaz.

En mi opinión, la fotografía representó un recurso didáctico pertinente para conducir a los alumnos, guiados por su maestra, en la comprensión de un pasado que reflejara más el lado social y familiar de las personas que vivieron en el mismo tiempo -época porfiriana-, aunque en espacios distintos, y que gracias a la visualización de sus rostros, de la forma de vestir de las distintas clases sociales y de la conformación de sus familias, se suscitaron múltiples

interpretaciones por parte de los estudiantes motivada por la lectura de imágenes. Fue precisamente esa riqueza de puntos de vista la que permitió a los alumnos conocer diferentes ideas sobre una misma imagen, siendo así que la opinión de todos en el aula permitió plantear preguntas con las que pudieron entender mejor el pasado, al imaginar los hechos ocurridos, cómo eran las personas u objetos presentados en las fotografías que analizamos.

El uso de la imagen en el ámbito escolar puede suscitar que el alumno la considere, en el caso de la fotografía, como un testimonio histórico real de los hechos ocurridos. En virtud de lo anterior, se les hizo saber a los alumnos que una imagen histórica ilustra solamente algunos aspectos de la totalidad de un suceso, es decir, no se pueden considerar copias de la realidad, ya que reflejan la percepción de un objeto o de personas cuyas imágenes pudieron haber sido alteradas para fines específicos. Era importante también reconocer que al ver una imagen, tendemos a juzgarla de acuerdo a nuestras ideas y costumbres en el presente, a nuestro bagaje cultural, ya que por lo general nos cuesta trabajo sobre todo en el trabajo con niños, poder hacer una lectura de imagen sujeta a los códigos culturales de la época en que se generó.

En este sentido, comprobé que la intervención del docente tiene un papel primordial para la comprensión del discurso de la imagen, si tomamos en cuenta que una fotografía puede tener diferentes interpretaciones, razón de más para orientar a los alumnos en el análisis y la comprensión de ésta, atendiendo también a la contextualización previa de la época en la que se tomó la fotografía, tal y como lo sugiere Peter Burke, que para esta propuesta se trataba de la época porfiriana.

Aún con estos aspectos, los que parecieran ser limitantes para la lectura de imágenes, la fotografía permite percibir, imaginar y especular sobre los lugares, personas y objetos retratados, tal como lo hiciera el propio historiador. El uso didáctico de la fotografía se fundamenta en su notable influencia social y en la información que este recurso visual comunica al alumno mediante una lectura de imagen orientada por el profesor, como ya lo he mencionado, con el propósito de proporcionar posibilidades de aprendizaje.⁸

⁸ Héctor Sánchez, “Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar?”, en *Zona próxima* Núm.10 julio-sin mes, Universidad del Norte Colombia, 2009, p.203.

¿Cuál fue la razón que me motivó a emplear la fotografía como un recurso didáctico en la clase de historia?

Antes de responder a esta pregunta, ofreceré un breve panorama -para no ser repetitiva de lo que señalo en los capítulos I y II-, acerca de cuál es la importancia que se le ha otorgado a la imagen en los tiempos modernos; acercándonos a ese contexto, estaré en condiciones de comentar el por qué opté por trabajar con esta fuente de conocimiento.

La forma en la que percibimos la realidad está condicionada, en buena parte, por el entorno visual generado por la aparición de tecnologías digitales como son el internet, la televisión, la telefonía móvil, las consolas de juego, entre otras, las que contienen en gran medida imágenes, y en donde la producción y consumo de éstas ha favorecido por ejemplo, la comunicación entre personas, el acceso a la información en diversas esferas del conocimiento, el registro y la transmisión de los acontecimientos que suceden alrededor del mundo, transformando así nuestra forma de ver y de interpretar la realidad.

Los efectos que provoca la televisión, principalmente entre niños y adolescentes, estimulan nuevas formas de recibir y de procesar la información; debido a esto, el pensamiento muestra una preferencia hacia los estímulos audiovisuales. Tanto Giovanni Sartori como Francisco Pavón, consideran que la televisión es “la primera escuela del niño”, o bien, la escuela divertida que precede a la escuela aburrida,⁹ porque difunde una “realidad” representada a través de imágenes, constituyéndose como fuente de conocimiento y de esparcimiento para las familias que dedican varias horas del día frente a este aparato, considerado también, como el sustituto de las niñeras.

El llamado “homo videns”¹⁰ ha desarrollado entonces diversas habilidades mediante el contacto con medios visuales, entre las cuales puedo señalar: la percepción, la observación, la imaginación, la atención, la creación de significados, e incluso el fortalecimiento de la memoria.

⁹ Ver Francisco Pavón Rabasco, *Aprender desde la escuela y la familia a ver televisión*, Comunicar, núm.25, Grupo Comunicar, España, 2005, pp. 221-224.

¹⁰ Para conocer más remito a un libro que analiza el impacto de la televisión en la sociedad actual por su poder de dominación y que ha contribuido a la evolución del Homo Sapiens en el Homo Videns: Giovanni Sartori, *Homo Videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Buenos Aires, 1998, pp.159.

La cultura de la imagen se ha ampliado a partir del siglo XIX debido al descubrimiento y desarrollo de la fotografía, considerada por algunos como documento histórico al representar un testimonio histórico del pasado y de la memoria de una sociedad apegado más a una “realidad” captada a través de la lente de una cámara fotográfica, que a diferencia de la pintura no corre el riesgo de basarse en la memoria y la interpretación del mundo como podría hacerlo un pintor. Pero no olvidemos que una imagen fotográfica tiene una función que atiende a un contexto y a los intereses del fotógrafo como también del(os) fotografiado(s), siendo ocupación del primero seleccionar, encuadrar y revelar una parte de esa realidad.

En el mundo moderno se han transformado los esquemas de comunicación, de aprendizaje y de acceso a la información, mediante el uso de tecnologías que centran el papel protagónico de la imagen. Al llegar a este punto puedo establecer que elegí trabajar con imágenes para mi propuesta didáctica, utilizando específicamente la fotografía como recurso didáctico en la enseñanza de la historia, ya que considero que el empleo de ésta ofrece la posibilidad de que los alumnos se muestren con más disposición e interés al trabajo, porque las imágenes son un factor común en su vida diaria. Pero aunque ellos, y nosotros los adultos, estemos acostumbrados a verlas, no sabemos cómo analizarlas, por lo que podríamos utilizar el término de analfabeta visual, por lo que acercarnos al análisis de fotografías, no sólo implica un desafío para los alumnos, sino que lo implica también para mí porque está claro que para leer una imagen debemos poner en práctica ciertas habilidades que nos ayuden a interrogar ese medio de comunicación visual que nos facilite la comprensión de una época histórica.

Situación ésta no muy sencilla si tomamos en cuenta que es la primera vez que se trabaja con imágenes, aparte de presentar por medio de ellas una historia atractiva a un grupo de alumnos quienes en su mayoría, han mostrado desinterés por esta asignatura pero que sin duda, representa un reto que estuve dispuesta a afrontar. Finalmente, a través de mi Propuesta Didáctica he tratado también de romper con el círculo vicioso en el que se encuentra la enseñanza de la historia motivando a los alumnos mediante la observación de fotografías para que encontraran no sólo atractivo el estudio del pasado gracias al lenguaje de la imagen, sino que establecieran las relaciones pertinentes con su presente, de manera que les permitiera tomar conciencia de que forman parte de la comunidad a la que pertenecen partiendo de su entorno inmediato: la ciudad de Morelia, pero creo que el elemento más significativo fue el de

poder “jugar”, mediante las fotografías a pensar su propia historia, al imaginar y transmitir a sus compañeros, en una socialización común, lo que ahí ocurría.

El documento de tesis que he elaborado se ubica en la línea de investigación *Estrategias y recursos didácticos*; mediante una Propuesta Didáctica para la Maestría en Enseñanza de la Historia, la cual consta de 3 capítulos. El Capítulo I responde a cuestiones acerca de qué es la imagen, por qué son los medios visuales en la actualidad tan importantes, cómo surge la fotografía, y cuál ha sido el impacto de este invento a partir de su descubrimiento, cuáles fueron los usos que se le dieron a la imagen fotográfica durante la época porfiriana, así como cuál es la importancia de la fotografía como recurso didáctico en la enseñanza de la historia.

En otra parte del documento se da a conocer el contexto escolar en el que se ubica el grupo de prácticas, qué señala el Plan y Programas de Estudio 2011 y el enfoque de la historia en relación al trabajo con esta asignatura, cuáles son los principios pedagógicos que sustentan la propuesta, así como las ventajas de emplear imágenes en la enseñanza, siendo estos aspectos y su interacción los que se contemplan en el Capítulo II.

En el Capítulo III presento una sistematización de la práctica docente sobre las actividades que consideré fueron las más representativas de cada una de las sesiones, en la que comento las impresiones, creencias y opiniones de los niños sobre los temas que estudiábamos esperando que estas apoyen al lector en el conocimiento del proceso que llevaron a cabo los estudiantes de 5° grado en cuanto a la apropiación de conocimientos, actitudes y valores promovidos con la puesta en marcha de la Propuesta Didáctica. Dentro de este mismo capítulo, reconozco los aciertos y desaciertos de este proceso, cuyos resultados sin duda, me ayudarán a mejorar mi práctica docente en el trabajo con imágenes y en el estudio de la historia, y en la práctica pedagógica en general en la escuela primaria.

Se ha incluido también un apartado de anexos en el que incorporo desde luego, los planes de clase que contienen las actividades diseñadas para los alumnos de quinto grado sobre el contenido temático El Porfiriato las cuales conforman esta Propuesta Didáctica.

Es posible que a través del trabajo que realizamos los alumnos de este grupo y yo, haya sido posible que se generara una dinámica en la que juntos construyéramos una forma diferente de *ver* y analizar la historia.

CAPÍTULO I

UN FLASHAZO A LA HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA

1.1 ¿APRENDER CON IMÁGENES?

Una sociedad inmersa en los cambios generados por el proceso de globalización, el cual incide directamente en el aspecto tecnológico, social y cultural, en el que el entorno visual se hace presente en la cotidianidad de las personas que dedicamos varias horas al día a contemplar imágenes nos exige, por tanto, desarrollar y mejorar nuestra competencia para comprender imágenes en su forma y contenido. Es como diría María Jesús Buxó, el mundo social se encuentra en una “hipervisualidad” que exige un ejercicio visual intensivo de los medios audiovisuales.¹¹ Dentro de esta misma línea Víctor Renobell hace referencia a que en esta nueva sociedad de la información consumimos imágenes de manera más intensa por los medios de comunicación de masas, donde aquellos se multiplican y conllevan a la representación de nosotros mismos y de nuestro conocimiento.¹²

En consonancia con lo anterior considero que el contexto escolar está quedando desfasado de las experiencias audiovisuales y de las formas de entender que los estudiantes adquieren fuera de la escuela. En mi opinión, el sistema educativo mexicano recién comienza a impulsar una educación de y con imágenes mediante el conocimiento y el empleo de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero para su implementación el camino por recorrer aún es largo, sobre todo en la toma de conciencia de los profesores que no se dan cuenta de que ante las nuevas formas de aprender y acceder a la información de los niños y jóvenes que diariamente están en contacto con los medios de comunicación, se requieren cambiar las formas de enseñanza.

Pese a que en el contexto escolar existe una gran variedad de materiales didácticos que tienen como componente básico imágenes, los profesores no han tenido bien claro cómo darle un uso didáctico a las fuentes visuales más allá de pensarlas como ilustraciones que *acompañan* los

¹¹ Citado en Víctor Renobell, “Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital”, *UOC Papers*, Revista sobre la sociedad del conocimiento, 2005.

¹² *Ibíd.*, p.3

libros de texto, las láminas, etcétera. En otras palabras, los docentes no estamos capacitados para trabajar con imágenes, esta situación seguramente tiene un antecedente histórico como vamos a ver enseguida.

La escuela tradicional¹³ mantuvo la idea de que para acceder al conocimiento, se debía recurrir a las fuentes escritas en donde las imágenes no tenían cabida para tal fin. Tal vez ésta fue la razón principal por la cual durante bastante tiempo, y me parece que aún en nuestros días, las imágenes han sido consideradas por profesores y, en consecuencia, por los propios estudiantes como simples ilustraciones¹⁴ al no ser valoradas como fuentes de conocimiento capaces por sí mismas de transmitir un mensaje a través de lo que se representa en la imagen y de lo que nosotros, como espectadores, comprendemos – a lo que Barthes denomina el “plano de los signos”.¹⁵

Debido a que el eje principal en el que gira esta Propuesta Didáctica rescata el uso de la fotografía como recurso didáctico, considero importante señalar que la *imagen fotográfica* se ha mantenido incomprendida e inexplorada en el contexto escolar, no sólo en el nivel básico, también en el nivel medio superior, esto debido, en mi opinión, al desconocimiento y/o carencia de habilidades por parte del profesor para fomentar una alfabetización visual con los estudiantes en la que logren desarrollar habilidades cognitivas como la interpretación de lo que observan, analizar y sustraer información de una imagen y las que resulten necesarias para educar la mirada, en otras palabras, se trata de orientarlos para que *aprendan a mirar fijamente* permitiéndoles entender de una mejor manera, el mensaje que la imagen pretende comunicar y con el reconocimiento de que las imágenes informan pero también manipulan los mensajes, de tal modo que ofrecen múltiples posibilidades de interpretación.

¹³ Recordemos que en la escuela tradicional la enseñanza se basaba en la memorización, el profesor se encargaba de depositar los conocimientos en el alumno quien mostraba una actitud pasiva ante la dinámica académica teniendo como deber el aprender lo que el maestro exponía. El método de enseñanza se aplicaba a todos los alumnos por igual, sin tomar en cuenta las características de éstos y donde, además, se aplicaba una disciplina rigurosa.

¹⁴ Enrique Llorente Cámara. “Imágenes en la enseñanza”, *Revista de Psicodidáctica*, núm.9, Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibersitatea, España, 2000, pp. 2 y 5.

¹⁵ Remito al apartado de “La imagen” en *Lo obvio y lo obtuso*, Roland Barthes, Ediciones Paidós Ibérica, 1986, Barcelona.

Se afirma que un aprendizaje se facilita con la presencia de imágenes ya que éstas permiten comprender de manera más eficaz lo que se lee y se escucha. Por eso se dice que el uso de diagramas, de mapas conceptuales, de fotografías, entre otros recursos visuales, incrementan la comprensión de aquello que se estudia.¹⁶

La *fotografía* es reconocida como un *testimonio del pasado*, a la que algunos historiadores recurren para estudiar aspectos como el rol de género en otras épocas, conocer la moda en el vestir, en el peinado y en el maquillaje, conocer la estructura de edificios, de casas, iglesias y, en general, la apariencia de los lugares e incluso de manifestaciones sociales y de todo aquello que pudo quedar plasmado en la lente fotográfica desde los tiempos de su descubrimiento en las primeras décadas del siglo XIX. El desarrollo de la fotografía ha acrecentado la cultura de la imagen, pero para poder comprender el mensaje que ésta transmite, necesitamos aprender a verlas y a leerlas, sólo de esta manera su valor como referente histórico podrá ser aprovechado.

Debido entonces al entorno audiovisual al que estamos expuestos, a los avances tecnológicos y a las diversas formas de comprender y ver la realidad –donde cada persona desarrolla habilidades distintas para aprender-, resulta imprescindible que la escuela tome conciencia de esta esencia para llevar al salón de clase estrategias didácticas que incorporen la imagen como fuente de conocimiento dejando de lado las prácticas rutinarias que en el presente están descontextualizadas del medio en el que se desenvuelven un gran número de niños y jóvenes que asisten a la escuela¹⁷ -principalmente del medio urbano, quienes cuentan con al menos un televisor en casa y pueden tener mayor acceso a internet-, para que por medio de recursos didácticos más acordes a la cultura visual se promueva la participación del alumno mediante preguntas que movilicen su pensamiento; de este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje no se basará solamente en la exposición oral del maestro.

Los contenidos temáticos contemplados en los Planes y Programas de Estudio 2011 pueden ser trabajados a la par con el uso de imágenes para que a través de ellas se amplíen o reafirmen

¹⁶ Jorge Méndez Martínez, “Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico”, *Perfiles educativos*, núm. 75, enero-marzo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en México, 1997, pp. 8 y 13.

¹⁷ Héctor Sánchez, “Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar?”, *Zona próxima* Núm.10 julio-sin mes, Universidad del Norte Colombia, 2009, p.13.

conocimientos y asimismo para que puedan ser utilizadas para discrepar sobre el saber enseñado.¹⁸ De esta manera, la imagen también puede ser considerada como un texto porque aporta, complementa y contradice a la palabra oral y escrita.

Debido al interés generado por las formas visuales, la pedagogía moderna ha optado por incorporar a sus actividades académicas la visita a museos, el uso de mapas, la inserción de imágenes en el libro de texto, exposiciones en las que se emplean esquemas para organizar la información, sin olvidar la práctica adquirida de colgar retratos en las paredes, elementos todos que contribuyen a fomentar la experiencia visual. Por ejemplo, en un buen número de escuelas primarias encontramos en los pasillos, en los salones de clase e incluso en la misma dirección, láminas colgadas con rostros de héroes mexicanos, láminas que representan acontecimientos como el movimiento de Independencia encabezado por Miguel Hidalgo y Costilla, la batalla de Puebla, la Revolución Mexicana, imágenes que, desde hace varias décadas, fueron difundidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo de infundir amor a la patria al recordar estos hechos, convirtiendo de este modo al edificio escolar en un “templo cívico”.¹⁹

El uso que comúnmente se le otorga a las imágenes en la escuela primaria y, específicamente, en la asignatura de historia, es considerarlas un agregado más en el libro de texto, es decir, cumplen más una función ilustrativa en vez de considerarlas un recurso idóneo para reflexionar sobre el contenido que transmiten, es decir, como fuente de conocimiento. Son imágenes que llaman la atención de los alumnos pero que en el tipo de enseñanza y las actividades que aún en nuestros días se practican en esta materia (resúmenes y cuestionarios con *dibujos*²⁰ que los acompañen) permanecen para ser vistas pero sin ser interrogadas, pues

¹⁸ Carmen Aranguren R., “La imagen de la ciudad en libros de texto de la 3ª. etapa de Educación Básica”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm.14, enero-junio, Universidad de los Andes, Venezuela, 2009, p.6

¹⁹ Remito al texto “Imágenes, valores y biografías en enseñanza de la historia en México: 1950-1970”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.3, núm.2, julio-diciembre, Universidad de Caldas, Colombia, 2007, pp.99-110, lectura en la que se refiere a la escuela como un *templo cívico* por conformar un espacio caracterizado por imágenes destinadas a provocar sentimientos de orgullo mexicano.

²⁰ En la práctica cotidiana en las escuelas primarias, los profesores solicitan a los estudiantes que escojan una imagen de las que aparecen en su libro y que, desde luego, corresponda al tema que se está abordando. Esa imagen es elegida principalmente por ser del agrado del niño. Ese *dibujo* intentarán realizarlo en su libreta, ya sea imitando sus formas o calcándolo para un mejor resultado – en razón de

como ya había señalado, los maestros no poseen habilidades para abordarlas desde el planteamiento de que una imagen antigua representa un testimonio del pasado. En este sentido, el profesor puede proponer a sus alumnos inferir por qué creen que pudo haberse creado la imagen, cuál será ese contexto en el que fue creada, qué les representa esa pintura o fotografía, entre otras cuestiones que se pudieran abordar para extraer de ellas información útil.

Con los ejemplos hasta ahora mencionados, nos resultaría lógico que la escuela tuviera como prioridad comenzar a formar en la educación visual, al guiar a los alumnos en la lectura de imágenes mediante el desarrollo de habilidades que les permitan examinarlas, hablando particularmente de la imagen fotográfica como documento histórico. Con una alfabetización visual que se genere desde el propio salón de clase, las imágenes del pasado cobran valor para las nuevas generaciones que puedan extraer de ellas conocimientos para inferir y conocer cómo serían las sociedades de otros tiempos.

A lo largo de este capítulo me referiré a la importancia que se ha generado en torno a la imagen como medio de comunicación en esta era digital y en particular hablaré del descubrimiento de la fotografía y de la revolución tecnológica que se produjo a partir de ella y que ha sido considerada como un documento histórico porque da cuenta del pasado. En razón de que el contenido temático que rescato en esta Propuesta Didáctica se refiere a la época porfiriana, comentaré brevemente cuáles fueron los usos que se le otorgaron a la imagen fotográfica en este período. Asimismo señalaré brevemente cuál ha sido la función de la inserción de imágenes en los libros de texto y comentaré acerca de las características que poseen las imágenes que el libro del alumno de 5º de historia presenta en relación al contenido porfirista. Finalmente, menciono cuáles son los tres niveles de interpretación que se pueden seguir para la lectura de imágenes en la escuela del nivel primaria, señalando su influencia y beneficios para el proceso enseñanza-aprendizaje.

que un buen número de estudiantes consideran no tener habilidades para el dibujo, deciden calcarlos-, así su resumen y cuestionario tendrán una presentación más atractiva basada en la propia idea del maestro.

1.2 DEFINIENDO LA IMAGEN

La experiencia visual humana es tan antigua como la misma historia de la humanidad.²¹ La imagen surgió desde los tiempos antiguos cuando el hombre primitivo expresó, mediante el dibujo, representaciones de las actividades humanas -algunas de carácter religioso- que fueron plasmadas en las paredes de las cavernas y en algunas rocas. A estas representaciones pictóricas del periodo prehistórico se les conoce como *pinturas rupestres* las cuales constituyen el registro más antiguo conservado en el mundo.

Las imágenes han sido entonces consideradas referentes históricos al ser testigos mudos de un pasado que muestra aspectos de la vida cotidiana –vivienda, transporte, vestimenta, bebida, diversiones, trabajo- y de la cultura material; hay quienes afirman que la historia de la cultura material sería casi imposible sin el testimonio de las imágenes²² pues gracias a ellas podemos conocer cómo eran los objetos y realizando una investigación conoceremos cuál era su utilidad.

Por tanto, una imagen representa una parte del testimonio de la vida de las culturas existentes a lo largo de los siglos y que han dejado su huella en las fuentes visuales, siendo aspectos de la historia social que, en ocasiones, no se encuentran presentes en las fuentes escritas.

La palabra *imagen* proviene del latín *imago* que significa **representación, semejanza**, aspecto o apariencia de una persona o cosa.²³ Se considera pues una representación visual porque manifiesta la apariencia percibida de un objeto real o imaginario, como Paloma Orts Poveda la ha denominado: “[la imagen] es un componente analítico altamente competente, ya que es una señal rápida, con alto contenido de comunicación, conocida y usada por personas, grupos e instituciones, en todas las formas de expresión, tanto privadas como públicas”.²⁴

En la época actual, niños, jóvenes y adultos hemos crecido en un contexto iconográfico debido a que los espacios cotidianos que nos transmiten gran cantidad de imágenes se encuentran, por

²¹ D.A. Dondis, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1976, 4ª. Edición, 1982, 210 pp.

²² Peter Burke, *Visto no visto*. Cultura libre. 1ª edición Biblioteca de Bolsillo, España, 2005, p.11.

²³ *Diccionario Enciclopédico Salvat* Tomo XIV, Salvat Editores, Barcelona, p.2024.

²⁴ Citado en Víctor Renobell, “Hipervisualidad...”, p.7.

supuesto, en el hogar -con el televisor y las computadoras-, en las escuelas y en las oficinas, así como a través de los periódicos, las revistas, en el comercio e incluso en las calles nos encontramos de igual forma rodeados por imágenes que nos invitan al consumo de productos. Una práctica casi tan antigua como lo es la experiencia visual, es la decoración corporal mediante el tatuaje, entre cuyos usos, en las diferentes culturas, se encuentra la identificación de la jerarquía de una persona, tatuajes como protección, como forma de adorar a los dioses o simplemente para estética del cuerpo, aunque también se han utilizado para marcar a los delincuentes y prisioneros de guerra. Con una mayor aceptación en la actualidad sobre el arte del tatuaje, que se ha extendido alrededor del mundo, el ser humano se ha convertido de igual forma en portador de imágenes a través de su cuerpo.

Si consideramos lo expresado anteriormente, se dice entonces que una imagen constituye un medio de comunicación gráfico porque transmite una idea, sin embargo, ese mensaje que aporta al observador se verá sujeto a distintas interpretaciones. En otro orden de ideas, una persona que observe una imagen prestará seguramente atención a los elementos que la constituyen, pero si el observador va más allá de la sola percepción visual e interpreta la imagen –en ocasiones inconscientemente- su entendimiento con respecto a ésta estará condicionado de acuerdo a su bagaje cultural, aportándole a esa imagen significados que le permitan comprenderla.

En épocas pasadas, el gran porcentaje de analfabetismo limitaba a la población al acceso de la lectura y la escritura.²⁵ Por ejemplo, en la Edad Media, se instruía a la población con imágenes en lugar de utilizar libros pues se decía que para las personas que sabían leer se les instruía con libros y para aquellas que no tenían ese conocimiento se les instruía a través de las imágenes.²⁶ Por ello las imágenes constituían un medio eficaz en la transmisión de ideas porque esta comunicación pictórica estaba al alcance de una gran parte de la población. Basta recordar cómo los españoles a su llegada a las tierras que denominaron la Nueva España, destruyeron los ídolos que adoraban los indios remplazándolos por imágenes y figuras cristianas con el propósito de instruir al indígena en la doctrina cristiana a través de la comunicación pictórica y

²⁵ Burke, *Visto...*, p.72.

²⁶ Serge Gruzinski, “Las paredes de imágenes” en *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Balde Runner” (1492-2019)*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p.75.

escultórica. De este modo, la imagen actuaba como un refuerzo del mensaje oral que transmitían los sacerdotes.²⁷

Para el franciscano Juan de Torquemada la imagen tenía un poder incomparable, considerando que la visualización de lo divino le permitiría al hombre materializar lo invisible para fiarse de ellas (imagen-ídolo, imagen milagrosa).²⁸ Convertida en fuente de información tanto para la gigantesca conquista espiritual como para la instrucción moral, la enseñanza con imágenes representó para el indígena una forma de comprender y asimilar la nueva cultura.²⁹

La existencia hoy en día de una gran cantidad de santos a los que se les adjudica un sinnúmero de milagros es prueba del poderoso culto a las imágenes religiosas. Me parece que el ejemplo más claro que puedo señalar al respecto, latente en las creencias mexicanas, es el fervor que representa la imagen de la Virgen de Guadalupe; el sentido de pertenencia e identificación que pueden llegar a sentir los fieles hacia este ícono mexicano es inigualable a la de cualquier otro santo. De este modo surge una relación simbiótica, en la que la imagen produce el milagro y el milagro consagra a la imagen.³⁰

Por su parte, Oriel Gómez Mendoza al hacer alusión a la postura de Peter Burke con respecto a la imagen considera que:

...puede ser utilizada y medida como cualquier vestigio material para ser interrogado y generar visiones menos constreñidas de los procesos históricos, más ricas y, sobretudo, más didácticas para quien investiga y lee la historia. La imagen, de hecho, es una forma de representación poderosa, llena de significados y posibles interpretaciones....³¹

De manera que, una imagen, -hábale de una litografía, una pintura o una fotografía-, es la representación de una parte de la realidad que puede emplearse como fuente histórica pero reconociendo que ésta no habla por sí misma para contar un pasado, sino que se requiere de alguien que la interroge y a partir de sus propias respuestas construya una idea acerca de lo representado en la imagen.

²⁷ Burke, *Visto...*, p.60 y 63.

²⁸ Gruzinski, "Las paredes...", p.77 y 78.

²⁹ Gruzinski, *Ibid*, p.79 y 84.

³⁰ Gruzinski, *Ibid*, p.134.

³¹ Oriel Gómez Mendoza, "La imagen como texto cultural" en *La cultura en tiempos modernos. Peter Burke y la Historia Cultural*, UMSNH, p.64.

Enseguida me referiré brevemente a la fotografía, que por ser una representación visual, -teniendo oportunidad de hablar con mayor detalle de ella en apartados posteriores-, es considerada, como ya lo he venido mencionando, fuente histórica y además como fuente de conocimiento en las sociedades actuales. Debido a esto es que constituye el eje principal de esta *Propuesta Didáctica*.

El poder que tiene una imagen ha sido utilizado por la prensa en diferentes partes del mundo. Se tiene el conocimiento de que en 1880 aparece por primera vez en un periódico alemán una fotografía, suceso que transformó totalmente la transmisión de acontecimientos. Es de este modo como la fotografía se inserta en la prensa y marca un hecho sin precedentes al convertirse en un poderoso medio de comunicación no escrita que tiene la intención de comunicar; el texto ya no es suficiente, con la imagen se corrobora lo que se escribe. Desde entonces, las notas periodísticas son acompañadas de fotografías que justifican un acontecimiento. Alemania fue entonces el primer país en el mundo donde surgieron los reporteros gráficos quienes llegaron a realizar un trabajo eficiente. El ejemplo de fotoperiodismo es utilizado años después, en la última década del siglo XIX, en la primera revista ilustrada creada en Francia por Lucien Vogel en la que desaparecen los dibujos para dar lugar a la inclusión de fotografías.³²

A partir de entonces, las fotografías ya no se generaban únicamente en los estudios fotográficos, pues el mismo fotorreportero salía a buscar escenas sociales de acontecimientos: políticos, culturales, sociales y económicos que a la población le interesaba conocer, situación que se percibía en el consumo de periódicos y revistas. Paulatinamente la fotografía dejó de ser dominio exclusivo de los profesionales cuando los costos de los equipos fotográficos se volvieron más accesibles; entonces la fotografía pudo ser ejercida por gente aficionada que deseaba conservar el recuerdo de celebraciones familiares, de sus amigos, de su pareja, para capturar paisajes, edificios y todo aquello que pudiera plasmarse mediante la imagen fotográfica.

³² Gisèle Freund, *La fotografía como documento social*, Edit. Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1993, p.95, 99 y 109.

La fotografía realizada por un profesional, a diferencia de la producida por un aficionado, conlleva una gran responsabilidad no sólo por la calidad del trabajo y los materiales que se emplean, sino por el testimonio social que ésta ofrece a la población.

Los avances tecnológicos influyeron marcadamente en la difusión de imágenes alrededor del mundo pasando de las fotografías en blanco y negro a las imágenes a color. La tecnología se encuentra pues al servicio de la fotografía, basta reconocer la competencia actual de las compañías de teléfonos celulares por ofrecer a sus usuarios la más alta tecnología al incorporar en estos pequeños aparatos cámaras fotográficas. Ahora tomar fotografías en cualquier momento y lugar resulta sencillo siempre que se tenga un celular que cuente con esta tecnología; y es precisamente ese avance tecnológico el que facilita la obtención de fotografías con un margen de error mínimo aún cuando la persona no sea un experto en fotografía. En el afán de mantener e incrementar el consumismo de cámaras digitales, las empresas fotográficas actualmente incorporan a estos aparatos una manera *inteligente* para su funcionamiento donde el aficionado sólo necesita seleccionar el modo automático en las funciones de la cámara para obtener imágenes de buena calidad sin necesidad de ajustar manualmente la velocidad y la luz, elementos tan importantes en fotografía, pues el mecanismo de la cámara ajusta estos valores por sí sola.

El ejemplo antes mencionado nos acerca a la comprensión de que existe una *revolución* tecnológica digital debido a la gran cantidad de imágenes que se generan hoy en día siendo cada vez más popular el consumo y producción de fotografías, tal y como lo indican cifras publicadas por instituciones como la Photo Marketing Association (PMA): “...en el año 2006 alrededor del mundo se vendieron 755 millones de cámaras digitales, de las que el 85% estaban integradas en teléfonos móviles...” siendo Japón uno de los países con mayores índices de consumo.³³

Muchos de nosotros hemos recurrido a la fotografía como un pasatiempo, capturando imágenes para compartir con la familia y los amigos que den cuenta de que estuvimos en un lugar o sencillamente para conservar el recuerdo de las personas y eventos que forman parte de nuestra vida familiar. Pero la fotografía es más que conservar rostros y recordar

³³ Javier Marzal y María Soler, “Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación”, Revista científica de Educomunicacion, España, 2011, p.110.

acontecimientos pasados porque se le ha dado también un uso comercial al insertarse en publicaciones de revistas, periódicos y cualquier tipo de publicidad. A su vez, la fotografía ha servido para ilustrar libros que van desde una temática infantil hasta científica.

Así pues, para Roland Barthes la lectura de una fotografía es histórica porque muestra una estrecha relación entre nuestra cultura y nuestro conocimiento del mundo con la lectura discursiva de los objetos-signos de su creador y de la época en que fue tomada, donde además, reconoce que: “lo que la fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez: la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente”.³⁴ Esta idea de Barthes se centra pues en resaltar la función de la fotografía para capturar momentos únicos e irrepetibles en la vida de las personas que han sido fotografiadas y que permanecerán en el papel para ser vistas por otras generaciones.

Estas concepciones acerca de la importancia de la fotografía desde su invención y el alcance que ésta ha logrado en la actualidad, junto a otras más que en los apartados siguientes comentaré con mayor detenimiento, constituyen los fundamentos por los que tomé la decisión de trabajar la imagen fotográfica como un recurso didáctico en la asignatura de historia al ser considerada socialmente como una memoria colectiva y como un medio de transmisión de la realidad, al menos de una realidad elegida y captada en un instante³⁵ atendiendo a su capacidad para movilizar el pensamiento mediante la reflexión de lo que representa para la apropiación de saberes.

La imagen como *fuentes histórica* –tal como lo menciona el mismo Oriel Gómez- implica para el historiador un proceso de crítica y validación de esa imagen que él emplea como una fuente de conocimiento,³⁶ esto debido a que las fuentes visuales ofrecen múltiples posibilidades de interpretación para la construcción del pasado. Tomemos además en cuenta que un gran número de imágenes antiguas no se crearon pensando en el historiador quien, a partir de ellas, se encarga de estructurar historias.

³⁴ Roland Barthes, *Lo obvio y lo obtuso*, Editorial Paidós, Barcelona, 1986.

³⁵ Antípoda, “Estudios...”, 2009, p.23 y 11.

³⁶ Oriel Gómez Mendoza, “La imagen...”, p.65.

El valor de la imagen como documento histórico representa pues un referente de las sociedades anteriores, aunque también de las contemporáneas, porque nos muestra tanto sus vestigios materiales como sus representaciones culturales.

1.3 UNA MIRADA A LA FOTOGRAFÍA

La fotografía es la forma más común y sencilla de producir imágenes. La palabra *fotografía* proviene del vocablo griego *phos* (foto) que significa luz y *grafé* (grafía) escritura. Considerando el significado etimológico de la palabra fotografía, éste se refiere a *escribir con luz*. Podemos decir entonces que la fotografía constituye una técnica para obtener imágenes mediante la acción de la luz.³⁷

En palabras de John Mraz las fotografías representan:

...mensajes contruidos, compuestas por las decisiones hechas durante el acto fotográfico- que incluye la selección del sujeto u objeto, el encuadre, el enfoque, la luz y la lente- , además de las alteraciones posteriores al negativo original en el cuarto oscuro.³⁸

A finales del siglo XIX, la fotografía fue utilizada como reconocimiento social. El retrato oficial se vió impulsado por esta técnica porque se utilizó para retratar a los gobernantes y difundir su imagen entre los ciudadanos para inspirar el nacionalismo, sentimientos de admiración, respeto y lealtad. Las poses de los representantes serían más adelante imitadas por la élite en sus propios retratos.³⁹

En nuestros días es evidente que este uso continúa, pues las credenciales que nos identifican – la credencial de elector, por ejemplo- contienen nuestra fotografía como prueba irrefutable que nos representa ante los demás.

³⁷ M. Langforo, *Así se empieza en fotografía*, los Daimon, p.15.

³⁸ John Mraz, “¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía”, Cuicuilco, vol.14, núm.41, septiembre-diciembre, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2007, p.2.

³⁹ Burke, *Visto...*, pp.36, 82 y 85.

¿Cuáles son los antecedentes de la fotografía?

En el año de 1816 el físico francés Joseph Nicéphore Niépce, basándose en los principios que utilizaba la litografía (inventada también en Francia en 1814), decidió remplazar las piedras utilizadas en aquella por un papel sensibilizado con cloruro de plata en una cámara y sustituyó, de igual forma, el lápiz por la luz solar. En sus primeros intentos aunque la imagen se fijaba en el papel ésta no permanecía; seis años después, en 1822, Niépce realizó un descubrimiento al que denominó *heliografía* en el que expuso una placa de vidrio recubierta de betún en la que se plasmó una copia positiva de un grabado. Finalmente, luego de varios experimentos, logró capturar, en 1826, la que es considerada la primera fotografía en el mundo en la que se observa, sin muchos detalles, edificios y árboles que se podían ver a través de su ventana.⁴⁰

A partir del año de 1829 Niépce y el pintor francés Louis Jaques Mandé Daguerre, trabajaron juntos para perfeccionar la técnica de la heliografía. Debido al fallecimiento cuatro años más tarde del físico francés, Daguerre continuó perfeccionando el procedimiento descubierto por Niépce introduciendo los efectos luminosos para obtener, en 1839, el llamado *daguerrotipo*⁴¹ proceso por el que se obtenían imágenes muy detalladas ocasionando con ello un gran interés en la sociedad parisina y su posterior difusión en Europa y en el resto de los continentes.⁴²

Al mismo tiempo que se inventó el daguerrotipo, el inventor inglés William Henry Fox Talbot descubrió, en 1839, un proceso al que denominó *calotipia* por el que se podían obtener varias

⁴⁰ Se dice que este experimento tuvo un tiempo de exposición de ocho horas sobre una plancha de zinc recubierta también de betún. Ronald P. Lovell, “Breve historia de la fotografía” en *Manual completo de fotografía*, Ediciones Celeste, Madrid, España, 1998, p.342.

⁴¹ El daguerrotipo, fue el primer procedimiento fotográfico anunciado y difundido oficialmente en el año 1839 por su inventor Daguerre. Los daguerrotipos se distinguen de otros procedimientos porque la imagen se forma sobre una superficie de plata pulida como un espejo. Para economizar, normalmente las placas eran de cobre cubiertas de plata y cuidadosamente pulidas, pues sólo era necesario disponer de una cara plateada. La imagen revelada estaba formada por partículas microscópicas de aleación de mercurio y plata, ya que el revelado con vapores de mercurio producía amalgamas en la cara plateada de la placa. Previamente esa misma placa era expuesta a vapores de yodo para que fuera sensible a la luz. La placa se metía a una caja de revelado donde se fijaba la imagen con sal marina o con hiposulfito de sosa. El tiempo de exposición en los días claros era de 10 a 15 minutos. Paloma Castellanos Mira, *Diccionario histórico de la fotografía*, ediciones Istmo, Madrid España, 1999, p.66.

⁴² Ronald P. Lovell, “Breve historia...”, p.343.

copias positivas de un solo negativo, lo que la diferenciaba de los daguerrotipos, no obstante la imagen presentaba una menor calidad a la de aquellos.⁴³

A partir de entonces se intentó que la fotografía fuera considerada una práctica artística como lo eran la pintura y la escultura. Por su parte, la reina Victoria de Inglaterra brindó impulso a este invento mediante la realización de una colección fotográfica. En los años siguientes, tanto Francia como Inglaterra, fueron sedes para exposiciones fotográficas en salones de prestigio a los que acudían miles de personas.⁴⁴

La fotografía ingresa, de este modo, a la vida pública volviéndose muy popular en la sociedad parisina y en el resto de los países europeos –Reino Unido y Alemania, principalmente- por su poder de reproducir exactamente la realidad externa, otorgándole un amplio valor en la vida social de las personas que conformaban la clase social dominante al ser los únicos, en principio, que podían pagar los altos costos de una fotografía al emplearla como tarjeta personal de presentación.

Desde entonces, la fotografía constituye una imagen que nos brinda un referente de la vida de un pueblo, de su gente, sus edificios, sus actividades culturales, sociales y políticas, considerándose un documento histórico al dar testimonio del pasado. En este sentido Eugenia Meyer ya señalaba que la fotografía: “... es un testimonio objetivo, aún cuando la subjetividad del fotógrafo le imprime su sello..., tendrá intención significativa, en tanto que preserva fuentes invaluable del acontecer histórico de un pueblo”.⁴⁵

Cuando la fotografía se inserta a la vida pública los artistas que se dedicaban a la pintura y al grabado ven cómo su oficio es desplazado por este nuevo descubrimiento al disminuir considerablemente la demanda de su trabajo. Esta fue una de las razones por las que varios

⁴³ Ronald P. Lovell, “Breve historia...”, pp.343 y 345.

⁴⁴ Alejandra Val, “La fotografía como legitimadora de la institución familiar, medica y policial en el siglo XIX”, *RIPS*. Revista de Investigaciones Políticas y sociológicas, Vol. 9, Núm. 1, Universidad de Santiago de Compostela, España, 2010, pp.102 y 104.

⁴⁵ Citado por María Teresa Carmona León, “Una mirada a las imágenes”, en Ziranda Uandani, enero-marzo 2001, Archivo del Poder Ejecutivo. Gobierno del Estado de Michoacán, p.25. Véase: Debrouse, Olivier, *Fuga Mexicana. Un recorrido por la fotografía en México*, CNCA, Lecturas Mexicanas, 1998.

artistas se vieron en la necesidad de aprender a usar la cámara fotográfica, cambiando su ocupación de pintor por la de fotógrafo.⁴⁶

En sus inicios, la cámara fotográfica -incluyendo los accesorios- llegaba a pesar hasta 50 kilogramos y su costo oscilaba entre los 300 y 400 francos.⁴⁷ Pero no sólo el peso del equipo dificultaba la labor del fotógrafo, pues tanto éste como el fotografiado debían esperar alrededor de 15 minutos para que la imagen pudiera plasmarse en la placa metálica – por ello, las primeras imágenes fotográficas capturadas con los daguerrotipos fueron de paisajes. El largo tiempo de exposición podría explicar por qué gran parte de las fotografías del siglo XIX presentan rostros serios, pues las personas no podían ser retratadas manteniendo una sonrisa,⁴⁸ y es por ello también que las fotografías de ese entonces presentan a personas rígidas o barridas. Para los años de 1841-1842, los descubrimientos en óptica y el empleo de negativos sobre una placa de cristal, redujeron el tiempo de pose a sólo 20 segundos.⁴⁹

Poco a poco, con la competencia originada por perfeccionar el equipo fotográfico y la popularidad de los mismos fotógrafos que buscaban atraer a un mayor número de clientes, los costos se redujeron. De esta forma la técnica fotográfica, que en un principio comenzó en las ciudades con los fotógrafos ambulantes que ofrecían su oficio en las plazas o lugares de mayor concentración popular, se extendió y se volvió también accesible para las poblaciones rurales a las que comenzaron a llegar tanto fotógrafos extranjeros como nacionales.⁵⁰

No obstante, en los primeros años de invención de la fotografía, existían artistas que estaban en contra de la producción fotográfica al argumentar que ésta no tenía nada que ver con el arte porque no la consideraban una reproducción fiel de la realidad cuando la técnica del *retoque*⁵¹

⁴⁶ Gisèle Freund, *La fotografía...* p.31.

⁴⁷ Alejandra Val, “La fotografía...”, p.109. Franco: moneda francesa que perdió su validez legal el uno de enero del año 2002 con la entrada en vigor de la moneda única Euro. Se dividía en 100 céntimos. Un franco en la actualidad equivaldría a \$13.32 pesos mexicanos, de manera que 400 francos corresponderían a \$ 5,327.68 pesos, podemos imaginar el alto costo que tenía para entonces adquirir un equipo fotográfico. *Diccionario Enciclopédico Salvat*, Tomo XII, Barcelona, España, p.1665

⁴⁸ John Mraz, “¿Fotohistoria...”, p.12.

⁴⁹ Alejandra Val, “La fotografía...”, pp.109 y 102.

⁵⁰ Luis Ramírez Sevilla, “La vida fugaz de la fotografía mortuoria: notas sobre su surgimiento y desaparición” en *Relaciones 94*, Volumen XXIV, El Colegio de Michoacán, Primavera 2003, p.165.

⁵¹ Retoque: el fotógrafo muniqués Hampfstängl inventó la técnica del retoque del negativo en 1855 para eliminar de la fotografía aquellos rasgos físicos indeseables en la persona fotografiada y presentar un rostro más perfecto. Freund, *La fotografía...*, p.63.

se comenzó a utilizar a mediados del siglo XIX argumentando que la imagen se desvalorizaba cuando ésta sufría de alguna alteración, sobre todo cuando la técnica se utilizaba en exceso quitándole su valor esencial al mostrar imágenes retocadas. Pese a las críticas alrededor de este novedoso invento, la fotografía se convirtió en el medio ideal para la reproducción de obras de arte –como las pinturas y las esculturas del museo de Louvre en París con la finalidad de que se les estudiara y catalogara- las que, posteriormente, fueron difundidas dándolas a conocer a un mayor número de personas de las clases populares.⁵²

En 1851 surge la técnica de *colodión húmedo* en la que se combinaban la calidad de imagen de los daguerrotipos y la reproducción ilimitada de éstas con los calotipos pero con tiempos de exposición mucho menores.⁵³

Así pues, con el mejoramiento de las lentes y el progreso de placas con mayor sensibilidad que ya mencioné, el tiempo de exposición se redujo por lo que el retrato de personas se convirtió en el centro de atención de la sociedad.⁵⁴ La pose constituía el ingrediente principal en este tipo de retratos.

De este modo, las fotografías domésticas de la clase burguesa se caracterizaban por presentar a los integrantes de la familia en poses estereotipadas:

... el padre de pie, la madre sentada y rodeada de sus hijos, vestidos con sus mejores galas y rodeados de los objetos más preciados... Los espacios determinaban la clase social de la familia que se fotografiaba. El espacio típicamente burgués es el salón, con la chimenea, el sofá, los cuadros... Los retratos familiares de las familias más humildes, sin embargo, se realizan fuera de la casa, en el patio y en ocasiones junto con los animales, considerados como miembros del hogar.⁵⁵

Mediante este tipo de fotografías la institución familiar se legitimaba.

Resulta preciso señalar que esta forma de posar ante la lente fotográfica, representativa de Europa a mediados del siglo XIX y aún en las primeras dos décadas del XX, caracteriza las

⁵² Alejandra Val, “La fotografía...”, p.104.

⁵³ Ronald P. Lovell, “Breve historia...”, pp.345-346.

⁵⁴ “Fotografía de niños: evolución y algunas propuestas a lo largo de su historia”, Sphera pública, núm.8, Universidad Católica San Antonio de Murcia, España, 2008, p.3.

⁵⁵ Alejandra Val, “La fotografía...”, p.104.

convenciones que se tenían en aquella época asumidas por los propios fotógrafos y por los fotografiados, y que, finalmente, forman parte de los estereotipos que llegaron a América con los fotógrafos provenientes del Viejo Mundo.

En lo que respecta a la fotografía en nuestro país, esta novedad llegó a México con los primeros viajeros franceses quienes realizaron tomas de los paisajes citadinos en un período que comienza entre 1840 a 1850 con los aparatos para daguerrotipos que traían. Se tiene referencia de que el estado de Veracruz fue el primer lugar donde se tomaron las primeras fotografías del país.⁵⁶ Con el avance de los fotógrafos extranjeros en el territorio mexicano, comenzaron a instalarse en las ciudades principales: Ciudad de México, Puebla, Guanajuato, Querétaro, Guadalajara, Chihuahua. Sería hasta la década de 1860 cuando la difusión de la fotografía alcanza la mayor parte de las capitales estatales.⁵⁷ En las dos décadas siguientes, entre 1860 y 1880, la fotografía se inserta en los pueblos que presentaban un mayor crecimiento demográfico (cabeceras municipales, principalmente). Después de los años ochenta, la fotografía llegó a los poblados menos habitados.⁵⁸

Es a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando los fotógrafos nacionales se abren paso dentro del novedoso oficio. En lo que concierne a Michoacán, existían pueblos como La Piedad, Zamora, Uruapan, Villa Jiménez, entre otros, que contaban con su fotógrafo local que, a decir de Luis Ramírez, realizaban un trabajo más íntimo con los habitantes del lugar a diferencia de los fotógrafos extranjeros⁵⁹ –quienes provenían, desde luego, de otros contextos culturales a los que el mismo Peter Burke denominaba como fotógrafos ajenos a la cultura que retrataban-,⁶⁰ porque les resultaba difícil conciliar lo que la gente del pueblo deseaba plasmar en sus fotografías para capturar las costumbres y la vida cotidiana de esas poblaciones.

En 1888 George Eastman patentó la primera Kodak con un costo de veinticinco dólares, la cual contenía una película en rollo para tomar diez fotografías; al terminarse el rollo se llevaba al laboratorio para revelarse y donde el dueño podía adquirir una nueva película. Para el año

⁵⁶ Ramón Sánchez Reyna, “Apuntes para el estudio de la fotografía en Michoacán”, en *Ziranda Uandani*, enero- marzo 2001, Archivo del Poder Ejecutivo. Gobierno del Estado de Michoacán, p.15.

⁵⁷ Luis Ramírez Sevilla, “La vida...”, p.166.

⁵⁸ Luis Ramírez, *Idem*.

⁵⁹ Luis Ramírez, *op.cit*, p.169

⁶⁰ Burke, *Visto...*, p.153.

de 1890, se lanzó al mercado la Kodak Brownie cuyo precio era de menos de un dólar y con la que se podían obtener seis fotografías.⁶¹ Las aportaciones de distintos inventores contribuyeron al perfeccionamiento de la fotografía pasando del colodión húmedo a la placa seca, luego a la película en rollo con cámaras fotográficas de menor tamaño que permitía transportarlas más fácilmente por lo que se convirtieron en un aparato portátil pero también en una forma de pasatiempo.

En la actualidad el impacto de la fotografía es innegable, porque constituye un lenguaje universal que se ha vuelto un atractivo para la sociedad que busca conservar recuerdos en imágenes digitales de: la familia, los amigos, los viajes, los objetos, monumentos, etc. volviéndose también un recurso indispensable para la ciencia y la industria pero que también se encuentra inserta diariamente en los miles de periódicos y revistas ⁶² que circulan en un mundo de imágenes cada vez más extenso y, prácticamente, al alcance de cualquier persona que en su celular cuente con una cámara fotográfica.

1.4 LA FOTOGRAFÍA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

En nuestra sociedad es muy común escuchar el adagio chino que dice así: “una imagen vale por mil palabras”. Para el caso de la imagen fotográfica, ésta ha sido considerada reflejo de la realidad porque tiene la capacidad de mostrar detalles de un espacio natural, rural y ciudadano; es un testimonio de la existencia tanto de seres vivos como de objetos y de que un acontecimiento realmente ocurrió. Se reconoce que la fotografía tiene una influencia en nuestra forma de ver el mundo al ser una representación innegable del entorno que habitamos y que además presenta la facultad de conectarse con nuestras emociones cuando la imagen se procesa en un plano cognitivo.

⁶¹ Alejandra Val, “La fotografía...”, pp.102 y 103.

⁶² Peter Burke, *Visto...*, p.8

Consideremos entonces a la fotografía como documento histórico; al respecto Peter Burke señala que: “cualquier imagen puede servir como testimonio histórico”.⁶³ Los detalles presentes en una fotografía pueden ser *leídos*, pero para ello resulta necesario poseer conocimientos o realizar investigación para entender el contexto en el que la imagen fue creada. En palabras de Erwin Panofsky, una imagen que forma parte de una cultura no puede entenderse si no se conoce esa cultura, por ello hay que familiarizarse con los códigos culturales⁶⁴ de manera que el discurso iconográfico representa un proceso de decodificación de significados.⁶⁵

Conviene recordar que cuando surgió la fotografía en Francia, las personas pertenecientes a la burguesía eran las únicas que podían pagar el alto costo por fotografiarse, demostrando con ello su nivel social. Debido a la demanda social generada hacia este nuevo arte, se fueron realizando mejoras en los aparatos fotográficos lo cual, gradualmente, redujo los costos del material, permitiendo a las clases sociales que no pertenecían a la burguesía la oportunidad de adquirir fotografías y/o de recurrir más fácilmente a un taller fotográfico.

Para el caso de las fotografías de estudio, algunos fotógrafos poseían en su taller accesorios, vestuario y mobiliario que sirvieran para transmitir, con mayor alcance, lo que el fotografiado pretendía proyectar, el mensaje que se deseaba comunicar a través de la imagen.

Esa “creación de un contexto” ocasionó que varios artistas criticaran la imagen fotográfica como algo *montado* dentro del taller fotográfico al argumentar que la imagen presentada no era real aún cuando las personas si lo fueran. Por esta razón, la fotografía puede presentar un testimonio veraz de la vida aunque del mismo modo se le ha considerado un *espejo deformante*,⁶⁶ al reconocer que una imagen también presenta alteraciones de la realidad.

El testimonio de una imagen utilizada como documento histórico debe ser, por tanto, situada en un contexto, tomar en cuenta las intenciones del fotógrafo y de su cliente, y tratar de descifrar el mensaje que ésta pretende transmitir.⁶⁷

⁶³ Burke, *Visto...*, p.20.

⁶⁴ Citado por Burke, *Visto...*, p.46.

⁶⁵ Carmen Aranguren, “La imagen de la ciudad...”, p.4.

⁶⁶ Término citado en Burke, *Visto...*p.38.

⁶⁷ *Ibid*, p.237.

Esta es la razón principal por la que numerosos historiadores han sido cautelosos al momento de utilizar imágenes como documentos históricos, con el argumento de que los escenarios que aparecen en ellas pueden no ser representaciones exactas de la realidad. Es importante aclarar y recordar que existen fotografías antiguas que no fueron creadas para utilizarse como testimonio documental pues éstas fueron generadas con propósitos políticos, estéticos, religiosos, etc. pero aún siendo de este modo, representan una evidencia social que nos permite asomarnos a deducir cuál era la mentalidad de las personas de otras épocas a través del mensaje que brinda la imagen fotográfica.⁶⁸ En esa visión se reafirma la idea de que el entorno que muestra una fotografía puede estar sujeto a los intereses tanto del fotografiado como por la intención del mismo fotógrafo.

Debido a lo anterior, Peter Burke nos ofrece un panorama atinado de la imagen en su función de testimonio histórico con la que podemos conocer e imaginar cómo pudo ser la vida de las sociedades que nos precedieron pero, también enfatiza sobre la necesidad de conocer el contexto y la cultura en la que surge la imagen para comprender los elementos que la constituyen.

En esta misma línea, John Mraz concuerda con Burke al sostener que las fotografías son un medio idóneo para documentar la historia social, y si se sabe interrogarlas, estas imágenes nos pueden conducir a inferir cómo eran las relaciones sociales entre clases, las razas y el género, y donde, además, los escenarios y las poses estereotipadas de las personas que aparecen en ellas representan expresiones de las mentalidades del momento en que se tomó la fotografía.⁶⁹

Para poder entender el discurso iconográfico que podemos encontrar en una fotografía, he recurrido a Erwin Panofski, quien en sus contribuciones sobre las artes visuales, señala que existen 3 niveles de interpretación para la lectura de imágenes, los cuales preciso a continuación:

1.- La descripción pre-iconográfica: es la observación propiamente dicha, es decir, lo que se ve a simple vista, lo cual constituye el primer momento para la lectura de imagen.

⁶⁸ Burke, *Visto...*, p.236.

⁶⁹ John Mraz, “¿Fotohistoria...”, p.10.

2.- El análisis iconográfico: en este nivel se pone en juego el bagaje cultural de cada persona para identificar y/o interpretar el mensaje que la imagen transmite mediante la descripción de los elementos que la conforman y sobre los cuales Panofski nos sugiere la consulta de fuentes que amplíen nuestros conocimientos sobre el contenido de la imagen.

3.- El análisis iconológico: el tercer momento de lectura de imagen corresponde al estudio de las mentalidades de la época o del grupo social al que hace alusión la imagen. Se trata de una investigación más a fondo que la que se hace en el segundo nivel de interpretación de aquello que a simple vista no se observa en la imagen pero cuyo mensaje puede esconderse a través de símbolos.⁷⁰

Más adelante, en el apartado de *La imagen fotográfica como recurso didáctico*, señalo cómo se pueden abordar cada uno de estos niveles de interpretación para apoyar el trabajo con imágenes en la enseñanza de la historia como fuentes para el conocimiento histórico.

En esta Propuesta Didáctica consideré algunas de las aportaciones de Peter Burke y de Erwin Panofski que ya he mencionado con respecto al trabajo con imágenes, las cuales me resultan valiosas para incorporarlas en la práctica educativa que propongo. Ambos autores reconocen la importancia de la imagen como documento histórico, no obstante, faltaría señalar cuál es el uso didáctico de una imagen, si ésta puede facilitar la comprensión de los procesos históricos y, desde luego, conocer cuáles son las ventajas para los estudiantes al trabajar con ellas, aspectos que desarrollo con mayor detalle en el siguiente capítulo.

El elemento más importante que me aporta la investigación de Burke tiene que ver con la utilización de la imagen como documento histórico, sin olvidar que su contenido estará condicionado al contexto de una época como también a las intenciones de quien produce la imagen y de quien se fotografía. Tomando en cuenta que una imagen denota un momento preciso en la historia social de un pueblo, aunado a su cultura,⁷¹ tanto Burke como Panofski coinciden en que la investigación de fuentes documentales resulta necesaria para complementar y reafirmar el testimonio que una imagen puede ofrecer.

⁷⁰ Erwin Panofsky, *El significado en las artes visuales*, Alianza editorial, 1979. pp.21-31.

⁷¹ Jorge Méndez Martínez, "Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico", *Perfiles educativos*, núm.75, enero-marzo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 1997, p.15.

Aunque gran cantidad de fotografías se consideren un objeto de colección, resulta innegable el valor de una imagen fotográfica para la disciplina de la historia social por su facultad para transmitir información y la posibilidad de descubrir, a través de la imagen, detalles que el mismo fotógrafo podría no haber tenido intención de plasmar⁷² pero que nos ofrecen un panorama de cómo pudo haber sido la vida de las personas retratadas en un instante de una época específica. Estas fuentes visuales son a las que recurren algunos historiadores cuando realizan investigación histórica debido a que muestran escenas de la vida cotidiana, de los eventos políticos y sociales, de las festividades –nacimientos, bodas, aniversarios, etc.- así como de los diversos lugares y objetos que conforman una fuente de conocimiento para documentar la historia social y material de una sociedad.

La imagen fotográfica, como otra forma de lenguaje, se considera una *memoria social* por el testimonio invaluable que puede ofrecer de la vida de un pueblo y porque a través de ella podemos conocer un momento único capturado en fotografía el cual representa una parte de la realidad en el acontecer de la historia.

1.5 USOS DE LA FOTOGRAFÍA DURANTE EL PORFIRIATO

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la fotografía fue considerada como una representación objetiva de la realidad.⁷³ Para la época en la que Porfirio Díaz fue presidente de México (1876-1910), la fotografía ya se encontraba en auge; los usos que se le daban no consistían únicamente en conservar en imágenes el recuerdo de personas y lugares a través del tiempo, su empleo como testimonio resultaba un objeto valioso.

Pese a las críticas generadas en Europa en torno a la fotografía como un *espejo deformante de la realidad*, una gran parte de la población mexicana que vivía en las ciudades la consideraba como una imagen veraz del entorno. Además, obsequiar una fotografía representaba un regalo

⁷² John Mraz, “¿Fotohistoria...”, p.3.

⁷³ Ramírez, “La vida...”, p.165.

valioso tanto para la persona que la regalaba como para quien la recibía por el mensaje que transmitía y los sentimientos que generaba, haciendo de ella un objeto especial.

Durante el porfiriato la fotografía cumplió con una función demostrativa. El Archivo Porfirio Díaz que se encuentra en la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México ofrece como testimonio la correspondencia que algunos habitantes del país enviaban al presidente Díaz.⁷⁴ Se trata de cartas acompañadas de fotografías que fungen como una prueba fidedigna del contenido expresado en la carta, pretendiendo lograr con ellas que la petición del interesado fuera atendida por el máximo mandatario.

En su investigación, Teresa Matabuena expone cómo los rostros, en las fotografías recibidas por Díaz, mostraban a soldados y generales que en algún momento sirvieron a la patria –por lo que podemos deducir que para el presidente la fotografía era evidencia de su servicio a la nación- así como fotografías de viudas y padres de familia, los cuales constituían el grupo de personas que solicitaban la ayuda del presidente para conseguir trabajo, alguna ayuda económica –prestamos, becas- o incluso para solicitarle protección. Para esos emisores enviar fotografías a Porfirio Díaz representaba un honor con sólo imaginar que su identidad estaría ante la mirada de su presidente para ofrecerse a los servicios que éste requiriera, o simplemente como un obsequio para demostrarle cariño, respeto y lealtad. Este tipo de práctica era considerada, como ya mencionaba, un regalo especial que una persona podía ofrecer por el alto costo que ésta tenía.⁷⁵

Matabuena señala que las cartas enviadas al presidente eran leídas por él mismo pero respondidas en la Secretaría de la Presidencia con un texto breve como muestra de atención en cuyas líneas Porfirio Díaz no se comprometía, en la gran mayoría de los casos, a apoyar las peticiones solicitadas pero que si reflejaban un mensaje de esperanza para el interesado. Con la respuesta se devolvía también la fotografía con excepción de aquellas que especificaban serían un regalo para el presidente.⁷⁶ El ex mandatario Díaz recibía igualmente cartas acompañadas de fotografías que mostraban inventos y avances tecnológicos para solicitarle su

⁷⁴ Mauricio Tenorio Trillo, *El Porfiriato*, Colecc. Historia. Ser. Herramientas para la historia, México Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2006, p.115.

⁷⁵ Teresa Matabuena Peláez, *Algunos usos y conceptos de la fotografía durante el porfiriato*, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 1991, pp.13 y 105.

⁷⁶ *Ibíd.*, p.103.

ayuda económica con el propósito de que pudiera ofrecerles un patrocinio para la patente. La correspondencia que Porfirio Díaz mantuvo con el pueblo mexicano nos permite deducir la *relación de carácter patriarcal*⁷⁷ que la sociedad tenía con el presidente Díaz al otorgarle el carácter de filántropo de una sociedad que lo hacía partícipe de su destino.

Esto nos revela que la figura protectora de Porfirio Díaz cultivada durante los años que se mantuvo en el poder, dio al pueblo mexicano la imagen no sólo de un presidente preocupado por el bienestar y progreso del país, sino la de un hombre capaz de ayudar a cualquier persona sin importar su condición social y económica.

Otro uso que se le dio a la fotografía durante el porfiriato, al menos en el estado de Michoacán, fue para el control de profesionistas, tales como: abogados, médicos, profesoras de instrucción primaria y parteras, de las cuales el gobierno del estado mantiene varios libros de registro de títulos y despachos que se encuentran en el Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán.

De esta manera la fotografía cumplió una función de control social en la que no sólo se registraba a los profesionistas sino también a aquellas personas que habían cometido delitos. Delitos comunes de ese entonces eran la embriaguez, la mendicidad y el juego y por ello se les

⁷⁷ Las relaciones de poder son definidas por la sociedad patriarcal en una relación de dominación-subordinación, de lo masculino sobre lo femenino respectivamente, y que están presentes en todos los niveles de la sociedad, tanto de la vida pública como de la privada. De manera que la voluntad del dominante se impone sobre la del dominado en un mecanismo que se establece cuando las personas que poseen el poder, tienen la capacidad/autoridad de atender las necesidades de quienes carecen de ese poder, es decir, de los subordinados. Véase Ana Lucía Villarreal Montoya, *Relaciones de poder en la sociedad patriarcal*, Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 1, núm. 1, enero-junio, Universidad de Costa Rica, 2001.

Este tipo de poder tiene sus raíces desde las culturas prehispánicas cuando surge la figura del cacique como una forma de dominación rural donde su poder se ejecutaba dentro de un territorio limitado. Así pues, en las diferentes etapas de la historia de México existieron caciques civiles, militares y hasta bandoleros. Podríamos considerar como un ejemplo de cacique a Porfirio Díaz por el control autoritario que éste ejercía sobre una sociedad que veía en él al facilitador/proveedor de sus peticiones. Si hacemos además un comparativo entre el poder caciquil y el sistema político implementado durante su gobierno, se puede decir que este sistema se basaba en la lealtad hacia el presidente en el caso por ejemplo de los gobernadores, quienes eran colocados en ese puesto por el mismo Díaz quienes si no cumplían con las reglas del juego eran destituidos por aquél que tenía el poder autoritario. Ver más en Raymond Buve, *Caciquismo, un principio de ejercicio de poder durante varios siglos*, Relaciones 96, volumen XXIV, Universidad de Leiden, otoño 2003.

llegaba a encarcelar.⁷⁸ La prostitución era un oficio muy controlado por el gobierno mediante el registro sanitario de las mujeres que se dedicaban a él. Este tipo de registros tenían su fundamento en una idea aceptada y difundida en Europa desde mediados del siglo XVIII, que hacía referencia a la relación directa entre el aspecto físico y el comportamiento psíquico; se creía que con sólo observar la fisonomía de una persona se podía percibir cómo era un individuo y cuáles eran sus desviaciones. Bajo esta visión, la imagen fotográfica fungió como legitimadora de instituciones tales como las cárceles y los manicomios, gracias a las cuales las diferencias sociales se hicieron más visibles.⁷⁹

Otra de las aplicaciones de la fotografía consistió en darle un uso comercial que las empresas utilizaron para vender sus productos, surgiendo así los catálogos comerciales, cuyos propietarios al percatarse del éxito generado por la promoción de sus artículos descritos y acompañados de imágenes, les generaban mejores ventas. A su vez la publicidad acompañada de fotografías ayudaba también a muchos negocios a atraer clientela.

Finalmente, una práctica asociada a las tradiciones locales y que tiene que ver con la fotografía, fue la del retrato mortuario surgido aproximadamente en las dos últimas décadas del siglo XIX y que posiblemente concluyó durante la segunda década del siglo XX. El hecho precedente que marca el inicio de esta nueva actividad en México fue la muerte del emperador Maximiliano de Habsburgo.⁸⁰

El retrato mortuario fue una costumbre que se observó primeramente en grandes personajes, sobretodo en Europa, pero que después fue adoptada por la élite y las clases medias. Pero la fotografía mortuoria de niños y adultos tuvo un mayor arraigo en el medio rural más que en el contexto urbano.⁸¹ En el medio rural, y en especial en las familias modestas campesinas, se adquirió como una costumbre fotografiarse con el ser querido ya fallecido.⁸²

⁷⁸ Lilian Briseño Senosiain, *La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato*, COLMEX, 2005, p.424.

⁷⁹ Alejandra Val, “La fotografía...”, pp.105 y 107.

⁸⁰ Luis Ramírez Sevilla, “La vida fugaz de la fotografía mortuoria: notas sobre su surgimiento y desaparición” en *Relaciones 94*, Volumen XXIV, El Colegio de Michoacán, Primavera 2003, p.175.

⁸¹ Ramírez, *Ibíd.*, pp.175 y 177.

⁸² Ya fuera un adulto difunto o un infante, siendo más común entre las familias la fotografía con este último, se adquirió la costumbre de retratar a los *angelitos* difuntos denominada la “muerte niña”. Ramírez, *op.cit.*, pp.178 y 179.

El declive de la fotografía mortuoria pudo deberse a diferentes razones. Si bien esta práctica encontraba sus raíces en la religión popular, la misma religión pudo haber influido en su desaparición por influencia sacerdotal ya que los párrocos no estaban de acuerdo en este tipo de actividad porque -a pesar de ser una práctica realizada fuera del espacio físico de la iglesia-, se pensaba que el alma del difunto se quedaba atrapada en la fotografía.⁸³ Otra de las posibles causas del declive del retrato mortuorio pudo deberse a la existencia de reglamentos sanitarios y de las campañas apoyadas por maestros y médicos que promovían la desfanatización y el respeto por parte de los creyentes hacia los rituales religiosos concernientes a la muerte.⁸⁴ Lo que resulta claro es que las familias trataban de mantener consigo el recuerdo íntimo del ser querido que ya había partido del seno familiar.

Pasando a otro punto, con lo que respecta a la enseñanza de la fotografía en la ciudad de Morelia, el oficio de fotógrafo se comenzó a enseñar en la Escuela de Artes y Oficios fundada por el gobernador del estado de Michoacán Pudenciano Dorantes, de modo que la enseñanza de la fotografía constituyó una de las asignaturas en el plan de estudios de esta escuela.⁸⁵

Este taller fotográfico fue adquiriendo reconocimiento pues uno de sus promotores fue el periódico local *La Libertad*, el cual comenzó a incorporar, por el año de 1896, fotograbados realizados por alumnos notables de esta escuela como demostración de su alto nivel de desempeño, mostrando diferentes espacios de la ciudad de Morelia, como el parque Juárez, la calzada de Guadalupe, el Palacio de los Poderes: Ejecutivo y Legislativo, el bosque de San Pedro, el Acueducto, Palacio de Justicia, la Academia de niñas, el primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo, por mencionar algunos.

En la última década del siglo XIX, con Aristeo Mercado como gobernador, la Escuela de Artes y Oficios cambia su nombre a Escuela Industrial Militar Porfirio Díaz continuando con la enseñanza de la fotografía en un taller mejor acondicionado una vez que se adquirieron equipos con tecnología del momento para la cada vez más demandante población. Según la

⁸³ La vigilancia de los sacerdotes en la manera de velar al difunto junto con las prohibiciones que ellos mismos establecieron pueden ser algunas explicaciones de por qué las fotografías tomadas durante esos años y que pertenecen a colecciones particulares, muestran siempre al difunto en su hogar pero no lo muestran en la iglesia. Ramírez, op.cit, pp.182 y 187.

⁸⁴ Ramírez, “La vida...”, pp.188, 191 y 192.

⁸⁵ María Teresa Carmona León, “Una mirada a las imágenes”, en *Ziranda Uandani*, enero- marzo 2001, Archivo del Poder Ejecutivo. Gobierno del Estado de Michoacán, p.27.

prensa local, dicho taller gozaba de buen prestigio por su notable participación en las exposiciones de París, Chicago y Búfalo, siendo por esta razón considerada como la mejor escuela en la enseñanza de este oficio de las que existían en el estado de Michoacán.⁸⁶

La prensa michoacana, particularmente el diario semanal antes mencionado, dio gran publicidad a partir del año 1906 a los talleres de fotografía y fotograbado de la Escuela Industrial Militar Porfirio Díaz mediante anuncios semanales que garantizaban trabajos de calidad a precios sin competencia y al alcance de todos los bolsillos para aquellos clientes que deseaban algún trabajo de fotografía en papel de tamaños distintos, ya fuera para uso en botones, prendedores, espejos y retratos.⁸⁷

A partir del acercamiento que he podido tener a una pequeña parte de las fotografías que se generaron durante el período de gobierno de Porfirio Díaz, puedo decir que el Estado promovía, mediante la imagen fotográfica, la demostración de un gobierno interesado en impulsar el bienestar social mediante la edificación de escuelas, teatros, monumentos, oficinas de gobierno; de manera que los acontecimientos culturales, políticos y cívicos del régimen quedaron capturados en fotografías que daban cuenta, o al menos parecía que así era, de un régimen preocupado por establecer la paz y el progreso en el país. Dichas imágenes circularían en las distintas revistas y periódicos para conocimiento de los grupos sociales que tenían acceso a estos medios de comunicación impresos y que serían asimismo una evidencia de la forma de vida de finales del siglo XIX y principios del XX.

En base a lo anterior, resulta evidente que el uso de la fotografía por parte del régimen porfirista tenía una función legitimadora del poder al mostrar a un presidente solemne y marcial, quien era fotografiado en los lugares a los que asistía para que la población tuviera conocimiento de las acciones ejercidas durante su gobierno, las cuales se hicieron notar con la circulación de esas fotografías como reflejo de lo que ocurría en distintas partes del país.

Sobre este aspecto, Judith de la Torre menciona que:

un considerable número de periódicos y revistas fungieron como difusores y legitimadores del orden y progreso que sustentaba el gobierno de Porfirio, de manera

⁸⁶ Carmona, op.cit, p.29.

⁸⁷ *La Libertad*, Núm.28, Morelia, 6 de abril de 1906.

que la fotografía apuntaló el discurso dictatorial...[Además] la fotografía de la prensa dio cuenta [...] del bienestar y relajamiento que disfrutaba la sociedad mexicana y que se expresaba en la práctica de las diversiones públicas.⁸⁸

En estas últimas líneas, de la Torre hace alusión a las familias elegantes y distinguidas de la sociedad que vieron cultivada su propia imagen al verse capturadas en los diferentes actos sociales y diversiones públicas a los que asistían, como eran las carreras de caballos o las corridas de toros y de los eventos deportivos –ciclismo, hockey, básquetbol y patinaje-, acontecimientos que tenían el propósito de demostrar que el país se encontraba en orden y tranquilidad. De este modo, podemos considerar que la fotografía tuvo la capacidad de generar mitos, de los cuales el gobierno de Porfirio Díaz para nada estuvo exento, lo cual aún puede aplicarse en nuestros días, reflejando todo aquello que de algún modo se quiere promover, difundir o exaltar en la sociedad actual, a través del poder de las imágenes.

En este sentido es importante mencionar que Porfirio Díaz fue el primer presidente que fomentó un culto a su personalidad, motivado quizás por el poder que la fotografía ejercía en la sociedad, ya que se comenta que en todas partes del país, incluso en pequeñas poblaciones, se tenía el conocimiento de quién era el presidente a través de la difusión de sus imágenes, dado que ya fuera en las oficinas públicas y de gobierno, e incluso en las escuelas, podía encontrarse una imagen del presidente de la época, Porfirio Díaz.

En el estado de Michoacán, durante el porfiriato, la prensa local -hablando específicamente del periódico *La Libertad*-, continuamente se encargaba de recordar a la población, a manera de biografía, las hazañas realizadas en la carrera militar y en la vida política del presidente Díaz sin dejar pasar un solo año de felicitaciones en el día de su onomástico y en donde cada cuatrienio se le hacía una fuerte propaganda postulándolo a candidato a la presidencia argumentando su buena reputación, sus meritos de patriota que salvaron las fronteras de nuestro país, así como fundador de la paz y de la consolidación de un progreso que, pese a su avanzada edad, no dejaba de mostrar poder y control al ser el único hombre capaz de dirigir el país sacrificando su salud por el bien de los conciudadanos, siempre al servicio de la patria, expresando, como una convicción, que los intereses de la Nación reclamaban su permanencia

⁸⁸ Judith de la Torre, “Las imágenes fotográficas de la sociedad mexicana en la prensa gráfica del porfiriato”, en *Historia mexicana*, Vol.48, No.2, El Colegio de México, 1998, p.345.

en el poder.⁸⁹ Asimismo, cuando se acercaban las elecciones para gobernador en el estado de Michoacán, el citado periódico realizaba igualmente propaganda electoral para continuar postulando al “virtuoso y demócrata ciudadano Aristeo Mercado”.

En conclusión, las imágenes fotográficas generadas durante el régimen de Porfirio Díaz mantuvieron diversos usos tales como: el retrato individual o familiar, para el registro de profesiones pero también de las mujeres públicas, de la fotografía como propaganda y difusión de acontecimientos narrados en la prensa –algunos de carácter científico-, para la conservación y difusión de los eventos públicos y culturales que interesaban a la población -principalmente a la élite porfirista al verse representada en esas imágenes- y, finalmente, como un mecanismo de control social.

De este modo considero que es a partir de entonces cuando la fotografía se convierte para el Estado en documento histórico, al constituir una prueba *fiel* no sólo de un rostro -como por ejemplo la imagen de Porfirio Díaz- o de la existencia de las personas que enviaban y regalaban fotografías, me parece también que a través de la fotografía se generó el mito de un Porfirio Díaz amante del progreso, generador de la paz pública y benefactor de una sociedad supuestamente complacida por sus acciones la que a su vez tenía acceso, precisamente a través de las fotografías, a conocer el núcleo familiar del presidente; todo ello forma parte de los mensajes que nos muestran las fotografías de las ceremonias, de los actos políticos y de los eventos sociales a los que asistían el presidente y su esposa Carmelita Romero Rubio y, desde luego, las personalidades que conformaban la administración porfirista y las familias de la élite.

A pesar de la apariencia del llamado “orden y progreso” que se trató de mantener por medio de la fotografía, existen las imágenes que nos muestran la otra cara de la moneda, la de una población mayoritaria que padecía hambre, abusos en cuanto a la administración de la ley y en el ámbito laboral, y una pobreza que la dejaba fuera de los avances tecnológicos a los que sólo los más ricos podían beneficiarse.

⁸⁹ *La Libertad*, Núm.29 Año 3 Tomo 3, 16 de julio de 1895.// Núm. 2, Año 12, Tomo 12, 12 de enero de 1904. // Núm.63, Año 16, Tomo 16, 7 de agosto de 1908.

Finalmente a través de esas imágenes podemos hoy en día inferir ciertas cualidades de las personas, de los lugares y de los objetos fotografiados que cumplen una función de representación de una sociedad mexicana que creía firmemente en que “la fotografía constituía el medio por excelencia para registrar lo real”⁹⁰ y que en la actualidad se les puede reconocer como testimonios históricos.

1.6 IMÁGENES EN EL LIBRO DE TEXTO DE 5º GRADO DE PRIMARIA

Los libros de texto de historia utilizados en el nivel básico, editados y publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se han enfocado, desde su creación, en fomentar entre los estudiantes un patriotismo, en el que la tarea de aprender historia se enfoca, principalmente, en el conocimiento de las hazañas de los héroes que sentaron las bases de la sociedad actual mexicana para que sirvan de ejemplo a los niños y de este modo se sientan identificados como buenos mexicanos. De esta manera, el libro de texto se ha constituido como un instrumento central en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación primaria y secundaria.

Si bien la inclusión de imágenes en los libros de texto supone un fin didáctico, en los libros de historia se ha llegado a presentar una falta de relación entre éstas y el texto al hablarse de un “ilustracionismo” como consecuencia del mal manejo que los historiadores han hecho al insertar en el libro fuentes visuales que, sin recabar información, comprenderlas e interrogarlas, terminaban presentando imágenes cuyos pies de foto cuentan historias distintas a la intención con la que fueron creadas.⁹¹

La función ilustrativa en los libros de texto tiene su razón porque se le ha concedido un mayor peso a la palabra escrita en comparación con la imagen, con el argumento de que los saberes se legitiman mediante el texto escrito mientras que a las imágenes se les cataloga como simples ilustraciones.⁹² En investigaciones recientes se ha podido constatar que el texto y la

⁹⁰ Bordieu citado por Judith de la Torre “Las imágenes...”, p.353.

⁹¹ Ver más sobre el tema en John Mraz, “¿Fotohistoria...”, pp.19 y 20.

⁹² Carmen Aranguren R., “La imagen de la ciudad...”, p.4.

imagen colaboran en la construcción de significados; la imagen refuerza la comprensión del mensaje y al mismo tiempo enriquece el texto⁹³.

Tomando como punto de partida las aportaciones de Roland Barthes en cuanto a que la imagen no ilustra a la palabra, sino que es la palabra la que se subordina a la imagen, Kress y van Leeuwen distinguen cuatro categorías referentes a la interacción que se establece entre ésta y el texto, con lo cual estoy en total acuerdo:

- Interacción simétrica: cuando la palabra e imagen cuentan la misma historia.
- De ampliación: las imágenes amplifican el significado de las palabras o viceversa.
- Complementaria: cuando uno de los componentes ofrece información relevante y diferente a la proporcionada por el otro.
- Contradictoria: si las imágenes y las palabras hacen contribuciones independientes al argumento escrito.⁹⁴

Por lo tanto, la inserción de imágenes acordes a la temática que se presenta en el libro de texto tiene la función de ampliar, complementar o contradecir la información escrita porque se reconoce la importancia de que la combinación de fuentes visuales y textuales favorecen la comprensión y la adquisición de significados al demandar una participación activa por parte del alumno.

Poco a poco se ha venido tomando conciencia del valor de la imagen como documento histórico,⁹⁵ ya que con la Reforma Educativa del 2009 encuentro un cambio notable en la relación entre el texto histórico y las imágenes cuya inserción en el libro de texto de historia se encuentran, en gran medida, vinculadas a la trama narrativa. En mi opinión con esta valoración otorgada a la imagen como portadora de elementos históricos, se dio un gran paso en la sustitución de las imágenes que sólo tenían la función de *acompañar* las lecturas,

⁹³ Ver A. Jesús Moya Guijarro; María Jesús Pinar Sanz, “La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal”, *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm.3, Universidad de Castilla- La Mancha, Cuenca, España, 2007, pp.21-38.

⁹⁴ A. Jesús Moya Guijarro; María Jesús Pinar Sanz, “La interacción texto/imagen...”, p.11.

⁹⁵ Ver Rafael Valls, “Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)” en *Clío y Asociados. La historia enseñada* Núm.4., 1999, pp.77-100.

buscando solamente atraer la atención del alumno al dejar de lado su utilidad didáctica como fuente de conocimiento.

Lamentablemente, pese a la importancia generada en torno a la imagen, la realidad es que los docentes no estamos capacitados para trabajar con fuentes visuales. En la escuela primaria una práctica cotidiana llevada a cabo por un buen número de profesores es la de solicitar a los alumnos que realicen en sus cuadernos los *dibujos* que vienen en su libro de texto para que sus trabajos tengan una *mejor presentación*. Otro ejemplo que puedo citar, es el de los momentos en los que algunos maestros sí se detienen a observar con sus alumnos el contenido de las imágenes del libro pero de una manera muy superficial invitándolos a comentar qué observan en la imagen pero sin hacer un ejercicio de reflexión más allá de lo que se ve a simple vista.

Es evidente que la utilización de las imágenes en la práctica educativa, refiriéndome específicamente a la escuela primaria, no ha representado para el docente un recurso significativo en donde la enseñanza valore las experiencias visuales que ya traen consigo los estudiantes, favoreciéndose así la construcción de aprendizajes. Con lo anterior me refiero a que comúnmente se piensa que entre más *dibujitos* tenga una lectura, más atractiva resultará a los alumnos y, por tanto, su interés por leer será mayor. Sin embargo existe una paradoja, porque muchos son los profesores que no nos detenemos a observar con nuestros estudiantes qué nos puede contar una imagen, condición basada en la ausencia de una conciencia visual en la que pasamos por alto que ellos se encuentran insertos en un entorno visual porque han crecido frente al televisor dedicando, quizás, varias horas al día frente a este aparato o bien, frente a la computadora. Lo cierto es que en las actividades escolares no se aprovecha la experiencia visual cuando tampoco se promueve su empleo para comunicar otros aspectos y favorecer los procesos de aprendizaje, condición que podría aprovecharse con el uso didáctico de las fotografías.

En la unidad de análisis de mi Propuesta Didáctica acerca de *El Porfiriato*, en el libro de texto oficial de la SEP se incorporan distintas imágenes como grabados, litografías, caricaturas políticas, fotografías y mapas geográficos. Considero que todas ellas se encuentran acordes al contenido que maneja el texto, brindándonos un referente de la vida de esa época; no obstante, las caricaturas que se emplean las considero complicadas para el nivel de comprensión de los alumnos debido al número de elementos que éstas manejan (en especial la que representa a

México como una torre de Babel), sin dejar de reconocer su alcance como una representación generada por personas ajenas al poder que hacían críticas del gobierno del presidente Díaz, a través de la caricatura política.

La primera imagen que aparece en la unidad de análisis para conocer el panorama del período es desde luego, una imagen del presidente Porfirio Díaz vistiendo su traje militar, presentando en seguida las caricaturas a las que hago referencia. Algunas de ellas, son las siguientes:



*José de la Cruz Porfirio Díaz Mori
(1830-1915)*



Caricaturas publicadas en el periódico mexicano La Orquesta (1877)



Con el resto de las imágenes contenidas a lo largo del tema de estudio, se trata de ilustrar una parte del desarrollo industrial y tecnológico de la época en cuestión, aunque también representa a los actores que participaron en ese crecimiento económico hacia la modernidad del país: obreros, mineros, campesinos y trabajadores de oficinas.



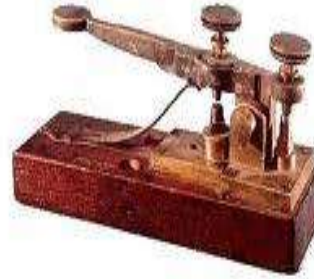
Mineros durante el porfiriato.



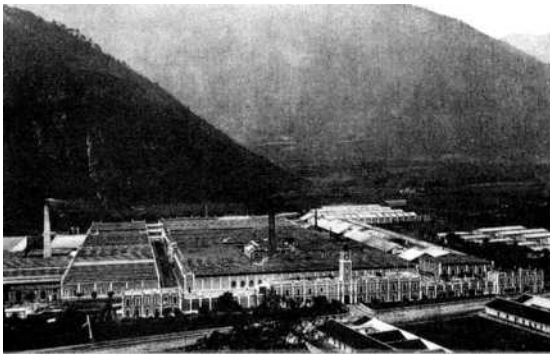
Trabajadores de la oficina de telégrafos.



Ferrocarril México-Veracruz



Telégrafo



Panorama de la fábrica en Río Blanco.



Obreras en Río Blanco, Veracruz.

Un elemento que me parece interesante comentar es el de la falta de elementos para la comparación de espacios de aquella época con la actual en la selección de imágenes que los ilustradores del libro incorporaron. Por ejemplo, tenemos una fotografía donde se muestra el zócalo de la ciudad de México a principios del siglo XX; considero que una fotografía actual del mismo lugar podría haber sido integrada para identificar los cambios que se han producido en este espacio al transcurrir los años.



Zócalo de la ciudad de México a principios del siglo XX.

Destacando las ventajas de trabajar con fuentes visuales en el aula, pienso que el siguiente paso a realizar sería el de despertar la conciencia en los profesores sobre los beneficios que el empleo de éstas aportaría en la comprensión de contenidos como resultado de una participación activa del estudiante en la decodificación del discurso iconográfico. Para ello, el maestro deberá ser capaz de orientar a los estudiantes en la lectura de elementos que, a simple vista, podrían no ser tan importantes pero que con una mayor observación son elementos que cuentan algo que ni el pintor ni el fotógrafo sabían que estaban transmitiendo. Con esta forma de trabajo se motivaría el interés por indagar lo desconocido, acompañando al alumno a realizar la lectura de imágenes en un acto más consciente y significativo.

En conclusión y para el caso de la asignatura de historia, -como lo puede ser en cualquiera de las demás materias-, me parece imprescindible detenernos a analizar el contenido de las imágenes que acompañan el libro de texto con el objetivo de proporcionar y rescatar rasgos culturales y materiales que apoyen al alumno en la comprensión de la época de estudio, apoyándonos incluso en otras fuentes visuales con las que podamos enriquecer el período histórico a conocer. El trabajo con fuentes visuales deberá iniciarse progresivamente, de manera que podamos ir familiarizándonos con este tipo de recursos y teniendo claro que no se busca formar alumnos expertos en la lectura de imágenes –cuando al propio profesor puede resultarle difícil desarrollar la habilidad para interpretarlas-; se pretende pues que el alumno vea más allá que sólo personas, lugares y objetos. Se intentaría que el estudiante fije más su atención en los elementos que contiene la imagen: qué es lo que pueden decirnos, qué podemos aprender y mediante esa socialización entre el docente y los alumnos, provocar cambios de actitud frente a la historia que conlleven a la comprensión de las sociedades pasadas.

1.7 LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Pertencientes a una cultura mexicana dentro de una sociedad globalizada, nos encontramos expuestos a imágenes que provienen, principalmente, del televisor y de la computadora, a través de la navegación por internet, en donde las redes sociales promueven el empleo de fotografías como instrumentos para la afirmación de la identidad y la construcción de una memoria colectiva. Mediante estos sitios on-line se comparten imágenes como un medio de comunicación y reconocimiento entre los adolescentes, jóvenes y adultos que las utilizan.⁹⁶ De este modo, personas de distintas edades crecemos y vivimos inmersos en un mundo iconográfico donde la fotografía se ha convertido en un objeto cultural porque nos representa ante los demás pero donde también nos ubicamos como consumidores de una mercadotecnia que nos bombardea con imágenes a través de comerciales que ya no son exclusivos de la televisión, pues ahora en el internet abundan los mensajes publicitarios.

Si ahora nos enfocamos al ámbito escolar, en estos espacios podemos encontrar una gran cantidad de materiales educativos que tienen como base dibujos o esquemas. Desde el siglo XVII los materiales visuales reemplazaron a los objetos, es decir, resultaba más sencillo, práctico y lógico llevar al aula una imagen que el objeto mismo (pongamos como ejemplo que los alumnos tuvieran que conocer qué es un barco). Con el uso progresivo de imágenes en la enseñanza se dio paso al desarrollo de ciertas facultades mentales, -como la atención, la percepción, la exploración, la interpretación, el fortalecimiento de la memoria y la creación de significados.⁹⁷

Si recordamos cuál es el principal medio de comunicación no oral en el infante, diríamos sin titubear que es el dibujo, porque a partir de él el niño representa su mundo y comunica ideas, pensamientos y emociones; antes de ser capaz de leer y escribir el niño plasma con dibujos lo que ve, lo que conoce, lo que siente y hasta lo que imagina. Cuando el niño se aproxima al

⁹⁶ Javier Marzal; María Soler, “Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación”, *Comunicar*, vol.XIX, núm.37, octubre, Grupo Comunicar, Andalucía, España, 2011, pp.3-4.

⁹⁷ Daniel Feldman, “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, *Educación y Sociedad*, vol.25, núm.86, Centro de Estudios Educación y Sociedad, Brasil, abril, 2004, pp.14 y 17.

dominio de la escritura es muy común que sus letras/palabras estén acompañadas de la elaboración de un dibujo tan cerca como pueda de esa palabra escrita, ello refleja el interés del pequeño por hacer entendible lo que escribe.

Al ingresar a la escuela primaria, los infantes se inician en el aprendizaje de la lecto-escritura; la mayoría de los métodos que se emplean para llevar a cabo este proceso se apoyan de imágenes que refuercen el contenido de la(s) palabra(s) o texto(s) que poco a poco se van conociendo. De este modo la palabra u oración se acompaña de una imagen que la represente y que más adelante pueda ser recordada por los estudiantes. Conforme el niño va creciendo, el dibujo se va haciendo cada vez menos necesario, aun así continúa acompañando sus escritos de una imagen, es decir, la imagen la considera como un tipo de texto. Es hasta el subperíodo de las operaciones concretas –estadio que señala Piaget y que corresponde a la edad de entre los 7 y 11 años- cuando el estudiante puede prescindir de la imagen para enfocarse más en la palabra escrita.

Valiéndonos de la cada vez mayor capacidad de abstracción de los alumnos a medida que crecen, los profesores dejamos de conceder valor a la imagen sin tomar en cuenta, como ya lo he comentado, que fuera de la escuela los estudiantes, y desde luego nosotros mismos, estamos rodeados de un lenguaje visual en donde las imágenes por sí solas representan un medio de comunicación.

A pesar del trabajo que se realiza con fuentes visuales en los primeros años de educación escolar, los docentes no enseñamos a los alumnos a explorar una imagen, porque sólo solicitamos que la observen pero sin un sentido reflexivo ya que nosotros mismos ignoramos el conocimiento que subyace en ella.⁹⁸

En este sentido me planteo la siguiente pregunta: ¿podría una fotografía favorecer la comprensión de los hechos históricos? Desde luego que sí. El empleo didáctico de la fotografía en el ámbito educativo se puede realizar mediante la *lectura de imágenes* para que a

⁹⁸ Enrique Llorente Cámara, “Imágenes en la enseñanza”, Revista de Psicodidáctica, núm.9, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, España, 2000, p.5.

partir de ella fijemos nuestra atención en los detalles que la imagen aporta y con ello podamos comprender mejor los procesos históricos.⁹⁹

Tomando en cuenta lo que ya he venido comentando, se advierte que existe un placer por mirar. Recordemos que el significado o mejor dicho, la interpretación de una imagen la aporta cada receptor de acuerdo a su cultura, a sus experiencias personales e incluso a su propia sensibilidad como espectador. Actualmente se reconoce también que las fuentes visuales generan un vínculo con las emociones debido al disfrute de la visualización que provoca reacciones afectivas¹⁰⁰ porque, tanto la visualización como el proceso que conlleva la interpretación de una imagen, ocurren a nivel cerebral donde dicho proceso se vincula con la emotividad y el saber.

La asignatura de Historia nos ofrece esa posibilidad de utilizar fuentes visuales con los alumnos con el objetivo de que éstos se muestren con más disposición al trabajo y se favorezca, además, la adquisición de aprendizajes significativos. Se dice entonces que la importancia de una imagen radica en: "...estimular el diálogo entre los niños y las obras de arte mediante el ejercicio de la mirada [...] El impacto de una imagen no sólo se determina por su capacidad para atraer la atención, sino por el tipo de sentimientos que genera...".¹⁰¹

Puedo entonces decir que la fotografía representa un recurso didáctico pertinente para introducir a los alumnos en temáticas históricas mediante la observación de imágenes que despierten su creatividad, su interés y su curiosidad para que perciban, indaguen, deduzcan, conozcan y reflexionen sobre aspectos culturales que los textos pueden pasar por alto o que si los menciona es difícil imaginarlos. Pero para que un estudiante pueda desarrollar su opinión crítica al observar una imagen, se requiere realizar actividades en el aula, con la guía del profesor, en las que se le invite a reflexionar y a compartir sus ideas acerca de lo que observa. Dentro de este contexto, pienso que la imagen puede facilitar la comprensión de hechos

⁹⁹ La técnica fotográfica forma parte de uno de los medios para "preservar la memoria de los eventos" estableciendo a través de ella, una relación con el pasado; en Inés Dussel, "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos", *Nómadas* (Col.), núm.30, Universidad Central, Colombia, abril 2009, p.8.

¹⁰⁰ Enrique Llorente Cámara, "Imágenes en la enseñanza", p.11

¹⁰¹ SEP, *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, Libro complementario. México, D.F., 1998, p. 9.

históricos debido a su cualidad de transmitir y provocar en el observador la formación de ideas y la reacción de sentimientos.

Con respecto a mi propuesta didáctica decidí rescatar algunos elementos culturales de la época porfiriana que no se desarrollan en la temática que maneja el libro de texto. Me refiero específicamente, a la moda en el vestir de niños, mujeres y hombres; a la composición familiar (con fotografías que muestran las diferencias entre las clases sociales y un tema al que se le ha dado poca importancia en la enseñanza básica, la niñez); a conocer los inventos tecnológicos más sobresalientes de ese período histórico; a reflexionar sobre el papel de la mujer en los tiempos de Porfirio Díaz, y a conocer cómo ha cambiado el espacio público en la ciudad de Morelia desde fines del siglo XIX hasta nuestros días. Dichos aspectos históricos los incorporo al trabajo con alumnos de 5° grado de educación primaria mediante la observación e interpretación de fotografías obtenidas en el Archivo Fotográfico del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, en el Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán y algunas otras provenientes del Archivo Porfirio Díaz y del Archivo Casasola, imágenes que representan un testimonio de la forma de vida en la sociedad mexicana y, por supuesto, moreliana de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Mi intención de abordar con los alumnos una historia local, además del contexto nacional, a través de la Propuesta Didáctica que planteo, utilizando como recurso didáctico la fotografía, tiene como propósitos facilitar la comprensión de los cambios ocurridos durante las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX en el ámbito cultural y tecnológico, así como en el espacio físico y geográfico, además de intentar abordar una historia que pueda ser significativa para ellos partiendo de su entorno inmediato, la ciudad de Morelia.

El uso de la imagen en el ámbito escolar puede suscitar que el alumno la considere, en el caso de la fotografía, como una copia de la realidad, como un testimonio histórico fiel de los hechos ocurridos. En virtud de lo anterior, resulta importante y necesario dar a conocer a los alumnos algunos aspectos que ya he venido comentando referentes a que una *imagen histórica* no representa necesariamente una realidad sino un acercamiento a esa realidad la que, además, pudo haber sido alterada para fines específicos. Aunque, en efecto, una fotografía pueda ser considerada testimonio de la historia, su interpretación y análisis debe realizarse bajo el conocimiento del contexto en el que fue tomada la fotografía, conscientes, tanto profesores

como estudiantes, de que la lectura de una imagen se verá condicionada por los códigos culturales de la época en que se generó pero también por la mentalidad propia de nuestro presente.

Debido a que en la planeación didáctica que propongo empleo *la imagen fotográfica como recurso didáctico*, iconográficamente rescato los principios que Erwin Panofski sustenta al distinguir 3 niveles para la lectura de una imagen de los cuales ya mencionaba en el apartado de la “Fotografía como documento histórico”, que si bien se refiere a las obras de arte como la pintura y la escultura, en mi opinión también podríamos incorporar estos niveles de interpretación a la descripción de la fotografía. De una manera más breve y específica que en el apartado que señalo, comentaré cuáles son los elementos que se pueden rescatar en los tres niveles de interpretación que sustenta este autor:

- Descripción pre-iconográfica: identificación de formas puras (personas, objetos, animales, plantas, etc.), captar cualidades expresivas (como una postura o un gesto) y la relación que guardan éstos con el contexto.
- Análisis iconográfico: identificación de imágenes, de historias y de alegorías (esta última referente a la combinación de encarnaciones y/o de símbolos) argumentándolas con el conocimiento que se tiene sobre el tema, aunque se sugiere la consulta de fuentes documentales.
- Análisis iconológico: interpretación de los elementos que componen la obra mediante la investigación de éstos tomando en cuenta la mentalidad de la época, de la clase social, de las creencias filosóficas y religiosas del autor de la imagen.¹⁰²

Existe una diferencia entre iconografía e iconología, esta radica en que la primera se refiere a la descripción y clasificación de las imágenes que toma en cuenta sólo una parte de los elementos de la obra que deben ser explicados para comprender su contenido. Mientras que la iconología es el análisis de las historias particulares plasmadas en la imagen y de los símbolos¹⁰³ presentes en una fuente visual.

¹⁰² Erwin Panofsky, *El significado en las artes visuales*, Alianza editorial, 1979, pp. 47-50.

¹⁰³ Símbolo: una entidad se convierte en símbolo como resultado de que una persona lo use para denotar o referir a algo. Tienen una dimensión intencional; en Olga Alicia Peralta; Analía Marcela

Sin embargo, para mi trabajo de Tesis me estaré apoyando, para la gran mayoría de las fotografías que presentaré, en los 2 primeros niveles: el de la descripción pre-iconográfica y el análisis iconográfico. La razón por la que no recurrí al tercer nivel de interpretación se debe a que, en mi opinión, los alumnos de quinto grado todavía no muestran una estructura cognitiva formal, atendiendo al desarrollo cognitivo que señala Piaget, para poder realizar lecturas de imagen con el grado de dificultad que implica el análisis iconológico. Recordemos que ésta sería la primera ocasión en la que los alumnos y yo trabajaríamos con fotografías, por lo que decidí plantear actividades sencillas acordes a este primer acercamiento tanto con el período porfirista como empleando didácticamente un recurso visual: la fotografía.

La riqueza de los puntos de vista expresados por los alumnos en torno a una fotografía, contribuirá a conocer diferentes ideas sobre una misma imagen, siendo así que la opinión de todos en el salón de clase permita plantear preguntas con las que puedan entender mejor el período estudiado y los grupos sociales; es en este espacio donde el docente guiará a los estudiantes en el análisis de la imagen al interpretar los hechos ocurridos, las personas y los objetos representados en ella, reconociéndolas como fuente de conocimiento. En esta visión se basan las actividades que propuse para esta Propuesta Didáctica, planes de clase que integro en el siguiente Capítulo II.

Salsa, "Instrucción y desarrollo en la comprensión temprana de fotografías como objetos simbólicos", *Anales de Psicología*, vol.27, núm.1, Universidad de Murcia, Murcia, España, enero 2011, pp.2-3.

CAPÍTULO II

PREPARANDO Y RETRATANDO EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1 SUSTENTO TEÓRICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La enseñanza de la historia en la educación básica, pretende desarrollar en los estudiantes habilidades y valores mediante el conocimiento de los antecedentes sociales, culturales, políticos y económicos de los pueblos que existieron en el pasado, de tal forma que les ayude a comprender a las sociedades contemporáneas para que actúen de manera responsable en beneficio de su comunidad.¹⁰⁴

La historia como materia educativa en la escuela primaria, se aborda desde el primer grado; durante los dos primeros grados, la historia se trabaja a partir de los acontecimientos que ocurren en la vida del niño y de su familia (historia personal y familiar), y del lugar donde viven; en tercer grado se da un acercamiento a la historia de la entidad. En el cuarto y quinto grados, se estudia la historia de México, y ya en sexto grado, se trabaja con la historia del mundo.

La Guía para el maestro de 5° grado de Educación Primaria que conforma el Programa de Estudio 2011 de Educación Básica, en el apartado referente a la asignatura de historia, menciona brevemente cuáles son los diferentes recursos didácticos que el docente puede emplear para estimular diversas experiencias de aprendizaje en sus alumnos con el propósito de que éstos se interesen por conocer el pasado. Uno de los recursos didácticos corresponde al trabajo con imágenes, ya sean pinturas o fotografías, en donde a través de su lectura y su descripción facilite en los estudiantes la comprensión de la vida cotidiana y del espacio en distintas épocas.¹⁰⁵

Si bien la Guía para el maestro señala que las imágenes representan una fuente de información sobre cómo vivía la gente en el pasado¹⁰⁶, y que la lectura de éstas conlleva a una mejor comprensión de los temas que se abordan, ni en esta Guía ni en el Plan y Programas se plasman sugerencias sobre cómo trabajar con las imágenes, es decir, no existe una secuencia metodológica que le permita al docente conocer cuáles son aquellos elementos que, de acuerdo

¹⁰⁴ Laura Lima, Felipe Bonilla Verónica y Arista, “La enseñanza de la historia en la escuela mexicana”, *Proyecto Clío 36*, 2010, p.3.

¹⁰⁵ SEP, *Programas de Estudio. Guía para el maestro. Quinto grado*. México D.F., 2012, p.150.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p.147.

a la edad de los alumnos, se pueden rescatar para realizar una lectura de imagen acorde a las capacidades cognitivas del alumno.

Queda pues claro que en estos textos no se ofrece una orientación con respecto al trabajo con imágenes a pesar de que se menciona como una manera didáctica para abordar los contenidos de historia, libros que se supone representan un apoyo para el ejercicio docente, pero en los cuales no se indica cómo hacer una lectura de imagen. Lo que sí se menciona en el Plan de Estudios 2011 y en el enfoque de la historia son los beneficios que esta materia ofrece en el desarrollo personal de los estudiantes al favorecer la adquisición de una conciencia cívica e histórica si realmente se atiende al enfoque formativo que señala.

Por ello resulta útil conocer más acerca de los lineamientos que señala la Reforma Educativa del 2011 a través del Plan de Estudios referente a la asignatura de historia, para saber qué nos sugiere el enfoque formativo de ésta para el nivel de primaria y el de secundaria. Posteriormente señalaré los objetivos generales y específicos que pretendí lograr con la aplicación de la propuesta didáctica, para finalmente conocer las ventajas de utilizar fuentes visuales con fines didácticos que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del nivel básico.

2.1.1 Plan de estudios 2011 y el enfoque de la historia en la educación básica

El modelo educativo que señalaba el Plan de Estudios de 1993 para la Educación Básica dejó de corresponder a las condiciones y necesidades educativas que se presentaron en los comienzos de la primera década del siglo XXI en México. Por tal motivo es que surgió el ciclo de reformas curriculares en el año 2004, las cuales culminaron en el año 2009, lo que representó un avance significativo para la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que atendió al propósito de elevar la calidad de la educación con escuelas mejor preparadas que consideraran las características específicas de aprendizaje de cada alumno.¹⁰⁷ El Plan y Programas de Estudios 2011 surge entonces a raíz de la Reforma del

¹⁰⁷ SEP, *Plan de Estudios 2011*, Educación Básica, p.10.

2009, cuya característica se basa en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que permitan al estudiante actuar de manera eficiente en situaciones de su vida diaria.

En la práctica educativa cotidiana, es común que a la clase de historia se le dedique un máximo de sesenta minutos a la semana, cuando en el Plan de Estudios se sugiere desarrollar sesiones para la asignatura de historia que abarquen 90 minutos a la semana durante todo el ciclo escolar.¹⁰⁸

Lamentablemente existen profesores que dan prioridad a otras materias, relegando así el trabajo de la asignatura de historia a los últimos días antes de finalizar el bimestre y, por lo general, en un horario cercano a concluir la jornada escolar diaria. Esta situación provoca que los temas de estudio sean abordados de manera rápida, es decir, sin analizar las causas y consecuencias de los procesos históricos que promuevan la comprensión del estudiante, pues en vez de esto se le solicita que repita el discurso que el libro de texto maneja. Se termina entonces por abrumar a los alumnos con fechas, acontecimientos y personajes que *deben memorizar* para un examen bimestral que está próximo a realizarse.

Finalmente quizás, se ha centrado la atención en evitar este tipo de prácticas, razón por la cual el enfoque de la Historia establece el trabajo de una *historia formativa* en el que la *memorización* tanto de fechas, de los hechos históricos y de sus protagonistas, no sea ya el único recurso que emplee el docente para la enseñanza de esta asignatura, sino que en su lugar se promueva una visión integral de los ámbitos económico, social, político y cultural, aspectos que he tomado en cuenta para el diseño de mi propuesta didáctica.

Aclaremos entonces que no se trata de restar importancia o de dejar de lado el conocimiento de datos y de las personajes que fueron pieza clave en el pasado mexicano, sino como la misma Laura Lima lo dice, se trata de "... dar prioridad al estudio de los procesos más relevantes de la historia nacional y mundial, al tiempo que se estimula en los estudiantes la curiosidad por la disciplina y el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones para la comprensión del pasado".¹⁰⁹ Si se lee con atención lo que sostiene el Programa de Estudios 2011 y el enfoque de la historia, se invita a los docentes a transformar las formas de enseñanza

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p.82.

¹⁰⁹ "Fundamentación curricular. Historia. Reforma de la Educación Secundaria", citado en Laura Lima, "La enseñanza...", p.5.

para despertar la curiosidad del alumno por el conocimiento histórico con actividades que estimulen el desarrollo de sus habilidades, para que éste sea capaz de reflexionar sobre el pasado a fin de adquirir elementos con los que puedan entender su presente.

Considerando las sugerencias del Programa de Estudios 2011 para el desarrollo de competencias, mi propuesta didáctica debía estar encaminada a ofrecer experiencias de aprendizaje, donde los alumnos pudieran poner en práctica y/o desarrollar sus *habilidades intelectuales*, tales como: comparar, describir, inferir, explicar y ordenar ideas, esto al participar activamente en clase, destrezas que, en mi opinión, se promueven en las diferentes actividades que planteo a lo largo de la secuencia didáctica que se planeó.

2.1.2 Objetivos generales contenidos en la Propuesta Didáctica

La Propuesta Didáctica que propongo, como ya lo he mencionado, estuvo dirigida a estudiantes de 5° grado del nivel primaria en el medio urbano. Para la realización de esta propuesta me basé en uno de los contenidos que se sugieren para este grado, denominado *El Porfiriato*, tema que se encuentra presente en el libro de texto de 5° grado de educación primaria ubicado en el tercer bloque.

Objetivo general para el *docente y los alumnos* con la aplicación de la propuesta didáctica:

Comenzar a desarrollar un sentido más interpretativo en los estudiantes, para que fijen su mirada con mayor atención y se promueva el análisis de fotografías concebidas como documento histórico y como recurso didáctico, para generar espacios que puedan favorecer la comprensión de los hechos históricos que han contribuido a la formación de nuestra sociedad actual mediante una mayor participación del alumno en su proceso formativo.

Los objetivos generales que se pretenden lograr con *los alumnos* durante el desarrollo de la propuesta didáctica son:

Facilitar la comprensión de los cambios ocurridos durante las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX en el ámbito cultural y tecnológico, así como en el espacio físico y geográfico, además de intentar abordar una historia que pueda ser significativa para ellos al partir de su entorno inmediato, el cual es la ciudad de Morelia.

Pretendo a la vez sensibilizar al alumno para aprender a ver y a leer fotografías que le posibilite el descubrimiento del mensaje que éstas pueden transmitir otorgándole a este tipo de recurso un sentido histórico, ejercicio que al mismo tiempo le facilite la puesta en práctica de su imaginación.

Incorporar el trabajo en equipo donde se promueva la interacción con los estudiantes para aprender juntos.

Objetivos planteados hacia mi *experiencia docente* al aplicar la propuesta didáctica:

Diseñar, aplicar y valorar estrategias en base al enfoque formativo de la historia.

Utilizar la imagen, específicamente la fotografía, como recurso didáctico para facilitar la comprensión del proceso histórico conocido como *El Porfiriato*, en el período que abarca de 1876 a 1910.

Mi intención en el diseño de esta Propuesta Didáctica –aparte de los objetivos generales y específicos ya planteados- fue la de generar una dinámica en la que la imaginación y los sentimientos de los estudiantes fluyeran al observar distintas fotografías que los invitaran a pensar cómo vivía la gente de finales del siglo XIX y principios del XX, en una época que presenta visiones polémicas -debido a los juicios buenos y malos de los mismos historiadores- hacia la figura del general y ex presidente Porfirio Díaz, y a su peculiar forma de gobernar, por lo cual fue un personaje muy criticado, pero que sin duda fue fundamental en la historia de México al dirigir una sociedad que claramente se encontraba en un proceso de cambios de tipo social, cultural, económico y político.

2.1.3 Teorías del aprendizaje

Las actividades diseñadas en esta propuesta didáctica tienen su fundamento en las teorías del aprendizaje de Jean Piaget, Lev Vygotski, David Ausubel y la corriente constructivista.

Piaget realizó notables contribuciones para la psicología educativa sobre el desarrollo humano, a los que denominó “períodos de desarrollo”. Estos períodos los clasificó de acuerdo a un rango de edad que él mismo estableció según las características biológicas, de conducta y de actividad mental que observó en los niños con los que llevó a cabo sus investigaciones, estableciendo sus resultados como habilidades y actitudes observables en todos los infantes desde que nacen hasta la edad de quince años.¹¹⁰

Aunque me queda claro que los niños de una misma edad presentan diferencias no sólo a nivel intelectual, sino también conductual de acuerdo a sus experiencias y al contexto en el que se desenvuelven, me apoyé en este autor para ubicar el estadio de desarrollo en el que se encontraban los alumnos del grupo con la intención de comprender mejor su capacidad de razonamiento la cual, de acuerdo a su edad, se ubica en el subperíodo de las operaciones concretas, etapa caracterizada por un pensamiento más racional, es decir, con una estructura cognitiva más equilibrada que les permite comprender mejor el mundo que los rodea, a diferencia del niño más pequeño.

Por su parte, Vygotski hace hincapié en la influencia de la sociedad y de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos del niño, a lo que podríamos llamar un *aprendizaje social*; de tal manera, la *interacción social* es en gran medida un *vehículo* que le permite a las personas evolucionar cognitivamente en su proceso de aprendizaje. Si bien el aspecto biológico determina en gran medida la forma de ser de un individuo, este autor demostró mediante sus observaciones que lo biológico, lo cultural, lo individual y lo social, están estrechamente relacionados. El apoyo teórico que encontré en este autor, se basa principalmente en los beneficios del trabajo colaborativo para que el alumno supere tareas

¹¹⁰ Remito al texto John Flavell, *La psicología educativa de Jean Piaget*, Psicologías siglo XX, Editorial Paidós Mexicana, México, D.F., 1990, 484 pp.

cognitivas mediante la ayuda de compañeros más capaces, y de la orientación del propio profesor; a esta fase del aprendizaje se le conoce como “zona de desarrollo próximo” refiriéndose a:

... aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración [...] lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.¹¹¹

Por esta razón, en la Propuesta Didáctica contemplé prácticas en las que los estudiantes pudieran trabajar y socializar actividades en equipo, situación que sería favorable para la adquisición de aprendizajes. Con este tipo de interacciones se fomenta además la confianza, el afecto, la responsabilidad, el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo.¹¹²

Tanto Vygotski como Ausubel, sostenían la idea de que el aprendizaje que un alumno obtiene en la escuela surge de una historia previa que éste ya posee.¹¹³ En este sentido la corriente constructivista los ha denominado *conocimientos previos*, refiriéndose a las ideas que los niños tienen sobre cómo funciona el mundo, ideas que han aprendido desde luego, fuera de la escuela: con su familia, sus amigos e incluso en la televisión y el internet, y que constituyen ideas preconcebidas que servirán de anclaje para adquirir nuevos conocimientos.¹¹⁴

Dentro de esta visión que considera sumamente importante el conocer las ideas previas de los estudiantes para conocer cuánto saben sobre un tema, cada actividad inicial de las que planteo en la propuesta está encaminada al rescate de conocimientos previos.

El constructivismo toma los elementos principales de las aportaciones de Ausubel y de Vygotski en cuanto al rescate de conocimientos previos, a la movilización que se produce en el pensamiento del individuo entre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo, sobre el trabajo en equipo, la importancia de la confianza en el alumno y de su actitud frente al objeto de

¹¹¹ Lev S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1996, pp.133-134.

¹¹² César Coll, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Editorial Graó, 1995, pp.20, 44.

¹¹³ Lev S. Vygotski, “*El desarrollo...*”, p.130.

¹¹⁴ César Coll, *El constructivismo...*, pp.26, 78 y102.

estudio que son necesarias para aprender y, a la construcción del conocimiento como un ejercicio personal en la mente del niño.

Estos elementos pedagógicos traté de tenerlos siempre presentes al momento de diseñar mi Propuesta Didáctica, procurando incorporar en la planeación actividades que estuvieran encaminadas a facilitar la adquisición de conocimientos históricos.

Y hablando precisamente de la planeación didáctica, de acuerdo a los teóricos cognitivos, resulta importante llevar una secuencia ordenada en la programación de contenidos porque nos da la ventaja de que cada conocimiento nuevo servirá de anclaje para un conocimiento posterior. Si lo aplicamos a la materia de historia, esto significa que debemos dar continuidad a los procesos históricos en el orden en el que sucedieron, de tal manera que al presentar el nuevo contenido, el tema anterior ya esté consolidado en la estructura cognitiva del alumno, para que le sirva de anclaje con esa nueva información.¹¹⁵ Se trata pues de partir de lo simple a lo complejo, para evitar confusiones y dificultades en la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos cuando los profesores omitimos pasos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es por esta razón que el constructivismo mantiene la idea de propiciar actividades que vayan encaminadas a la adquisición de conocimientos como producto de la apropiación de significados por parte del alumno al comprender lo que lee, escucha y percibe. El conocido término de Ausubel denominado “proceso de aprendizaje significativo”, y en relación con la idea constructivista, se refiere a la evolución que un estudiante manifiesta cuando adquiere e incorpora nuevos conocimientos a su estructura mental, al relacionar la información nueva con la que ya conocía (conocimientos previos), o bien, modificando o descartando ideas erróneas existentes que puedan impedir la adquisición de aprendizajes significativos.

Por otro lado, llama la atención que Ausubel menciona que la manera de presentar a los alumnos un material didáctico, lo que ha denominado “organizadores previos”, se reflejará positiva o negativamente durante su proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, los logros que obtengan los estudiantes en la adquisición de conocimientos se basará en gran

¹¹⁵ Ausubel, *Adquisición...* p.268.

medida por la presentación de estos organizadores previos –también podemos denominarlos materiales didácticos-, ya que estos favorecen el acomodamiento de las ideas previas que estarán sujetas a los nuevos conocimientos para consolidarlas o desecharlas.¹¹⁶ Y para que esto sea un reflejo de buenos resultados, la planeación resulta primordial ya que es preciso que como profesores tengamos ideas claras de qué imágenes vamos a utilizar y con qué sentido lo haremos, y tener planteadas las preguntas de reflexión que nos guiarán hacia la consecución de los objetivos que se pretenden alcanzar cuando se utilizan recursos visuales como apoyo en la clase con los alumnos.

Para Vygotski y para Ausubel, el lenguaje desempeña un papel esencial en el desarrollo intelectual, pues se considera que: “...el desarrollo del pensamiento lógico está vinculado, en gran medida, con el desarrollo de la aptitud para el lenguaje”.¹¹⁷ Al tener presentes los beneficios que la verbalización produce en el desarrollo cognitivo del estudiante, resultaba necesario integrar esta práctica a la planeación didáctica, por lo que la visualización de fotografías constituyó un vehículo idóneo para ello, porque los alumnos tuvieron la oportunidad de expresarse oralmente, pues ello les ayuda a ir adquiriendo la habilidad de organizar y de expresar ideas, representando también un buen ejercicio para adquirir confianza al hablar, sobre todo si tomamos en cuenta que pocas son las veces en que el alumno participa en clase.

Finalmente, Ausubel menciona algo muy interesante con respecto a la *percepción*, al referir que esta habilidad antecede a la cognición en el aprendizaje significativo, y al hablar específicamente del lenguaje, distingue dos etapas que el ser humano lleva a cabo para comprender un mensaje verbal. Este autor menciona que: “En la primera etapa el estudiante percibe lo que es el mensaje o lo que tiene que aprender; en la segunda etapa comprende lo que percibe, es decir, adquiere su significado”.¹¹⁸

¹¹⁶ El *conocimiento* representa un aprendizaje significativo, mientras que *la adquisición* es la acción de apropiarse de nuevos significados de una manera eficaz. De tal manera que la *adquisición de conocimientos* es un proceso de elaboración personal por lo que cada persona desarrolla su pensamiento y, en suma, las diferentes capacidades. Cada nueva capacidad se apoya en una base establecida por otras previamente aprendidas. Remito al texto de Ausubel, David P. *Adquisición y retención del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2002, pp.15, 84 y 268.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p.162.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p.145.

Debido a que la imagen representa un lenguaje por medio de símbolos, en mi opinión estas dos etapas que señala Ausubel se pueden aplicar a la lectura de imagen, porque primero percibimos lo que se muestra en ella, y en el paso siguiente de interpretación le otorgamos un significado. Veamos con mayor detenimiento, en el siguiente apartado, cuál es el proceso que se sigue en la interpretación de imágenes y en su uso didáctico.

2.1.4 Uso didáctico de la imagen

En el mundo globalizado del que ya formamos parte, recibimos una saturación de imágenes, convirtiéndonos de este modo en una sociedad muy enfocada al aspecto visual. Los medios de comunicación masiva más comunes en la actualidad, como son la televisión, el internet y los periódicos, han promovido desde su aparición la difusión de imágenes alrededor del mundo, las cuales han adquirido una importancia significativa por la transmisión de sentimientos, conocimientos y las emociones que producen en el receptor. Se dice que una imagen habla por sí misma, porque a diferencia del texto, ésta puede ser *leída* sin importar el idioma o la cultura de la que provenga el espectador. Como individuos únicos, la interpretación que hacemos de una imagen dependerá del sistema de convenciones que rigen la cultura de la que formamos parte.

Tomando en cuenta el llamado “efecto de superioridad de las imágenes”¹¹⁹, y sin pretender dar un panorama exhaustivo de lo que ya he venido comentando, me centraré en determinar si en el contexto escolar existe una relación entre las imágenes y la enseñanza.

A lo largo del tiempo se han construido prácticas culturales que tienen que ver con el empleo de imágenes con fines didácticos. En el siglo XVII Juan Amós Comenio aportó a la enseñanza una propuesta novedosa fundamentada en los principios de la pedagogía cristiana, como fue el uso de imágenes. Basándose en la idea de Comenio, surge el libro conocido como *El mundo*

¹¹⁹ Ver Enrique Llorente Cámara. “Imágenes en la enseñanza”, *Revista de Psicodidáctica*, núm.9, Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibersitatea, España, 2000, p.6.

en imágenes, pensado para facilitar la enseñanza del latín a través de la visualización de imágenes.¹²⁰

Se reconoce que la imagen desempeña una función en la creación de significados, además, las imágenes pueden relacionarse con contenidos temáticos para ampliar, reafirmar o discrepar lo que se está aprendiendo.¹²¹ No obstante el uso más común que se otorga a las imágenes en las escuelas del nivel básico, es para la enseñanza de palabras; –por ejemplo, en el primer grado, cuando los estudiantes se encuentran en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, la palabra siempre va acompañada de un dibujo con la intención de fijarla en la mente del niño, empleando para ello un recurso visual. Pero el uso más práctico que se brinda a las imágenes es cuando se trabaja con contenidos procedimentales, los cuales generalmente se apoyan de ilustraciones que ayudan a conocer cómo es la apariencia de las cosas.

Carmen Aranguren sustenta entonces que:

... las imágenes constituyen un entramado de significados, indispensables para interpretar la cultura visual; su pertinencia puede contribuir a fortalecer la actividad imaginativa, pues ella comunica el imaginario que contiene. Las representaciones que construimos en nuestro recorrido cotidiano, tienen mucho que ver con la educación de la percepción, donde la imagen posee un valor relevante. Utilizamos la información que proviene de los sentidos para elaborar modelos de mundo de nuestro pensamiento: de esta manera, las texturas de experiencias visuales aportadas por la imagen, son una plataforma que permite ordenar las ideas y estimular la intervención sobre la realidad y sus memorias.¹²²

Retomando el aspecto de los sentidos, todos reconocemos que para observar una imagen nos basamos en el sentido de la vista. Al respecto, Héctor Sánchez Bedoya afirma que existe una

¹²⁰ La pedagogía cristiana se basaba, principalmente, en la visualización de imágenes contenidas en las cartillas o en pinturas que se encontraban en las paredes de los templos, se buscaba la ejercitación de los sentidos que Comenio proponía: que lo visible se presentara a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible. Ver Ma. Esther Aguirre Lora, “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 1, 2001, pp.7-8,17.

¹²¹ Carmen Aranguren R., “La imagen de la ciudad...”, p.6.

¹²² Ídem.

diferencia entre *ver* y *mirar*, ya que generalmente otorgamos un uso indistinto a ambas palabras. En palabras de Sánchez, la acción de *ver* se refiere: "... al proceso biológico propio de todo ser humano que utiliza el sentido de la vista; entre tanto, el mirar se concibe como un proceso intencionado y reflexivo"¹²³, es decir, el mirar conlleva un proceso mental más complejo a diferencia de cuando simplemente vemos o percibimos algo.

También se considera que: "Una imagen toma una película de la superficie del mundo y la muestra como llena de sentido..., pero este sentido aparentemente está separado de lo que el mundo puede ser en realidad, o lo que nosotros, con nuestros propios prejuicios, podamos insistir en que es su significado".¹²⁴

Esta frase me parece muy interesante, porque nos expresa que el contenido de una imagen se encuentra subordinado al pensamiento de cada persona, esto al ponerse en juego sus conocimientos, así como su manera de ver y de interpretar el mundo, imprimiéndole a la imagen un significado personal.

Las imágenes, como pueden ser dibujos, pinturas o fotografías, son representaciones de personas, de hechos y de objetos que transmiten información, pero que también expresan y generan emociones en los espectadores. La vida cotidiana contiene estas representaciones que podemos encontrar en los periódicos, las revistas, los libros, la propaganda en las calles, e incluso en las etiquetas de los productos que consumimos a los cuales, desde una edad muy temprana, estamos expuestos a estos objetos simbólicos cuyas convenciones se comprenden y asimilan a lo largo del desarrollo mental y personal de los individuos.

Inés Dussel plantea que el placer por mirar se puede enseñar, pero yo difiero de su idea basándome en los fundamentos de los diversos autores que hasta este momento he comentado a la largo del primer capítulo y en los apartados que componen este segundo, los cuales otorgan un sustento a esta propuesta didáctica. Considero que el placer por la visualización que se adquiere en la cotidianidad no puede ser enseñado, porque desde que nacemos estamos en contacto con una cultura visual a la que con el paso del tiempo, terminamos acostumbrándonos. En mi opinión, el placer de mirar se encuentra presente en la mayoría de

¹²³ Héctor Sánchez, "Una imagen enseña...", p.197.

¹²⁴ Antípoda, "Estudios visuales e imaginación", *Revista de Antropología y Arqueología*, núm.9, julio-diciembre, Universidad de los Andes Colombia, 2009, p.12.

nosotros, y es cada persona la que desarrolla su inteligencia visual de acuerdo a las vivencias que tiene en su hogar y fuera de éste, y creo que en cierta medida, en la escuela. Lo que sí pienso que podría educarse, es la práctica de una *observación más atenta*, que nos obligue a reflexionar y a discernir sobre lo que vemos en un nivel más profundo, para lo cual requerimos de una educación visual mediante experiencias que puedan ser orientadas desde el hogar y poder después practicarlas en la escuela, ya sea desde una actividad común mediante el uso de diagramas que faciliten la organización de la información como también del análisis de fotografías y videos que nos acerquen a esa parte de la realidad que nos transmiten estas fuentes visuales, para poder aprender a realizar ejercicios críticos sobre aquello que observamos.

En las aportaciones que hacen Enrique Llorente y, por otro lado, Jorge Méndez,¹²⁵ con respecto al empleo de imágenes en la enseñanza, considero que ambos autores concuerdan al señalar que la lectura de imagen requiere del desarrollo de ciertas *habilidades* como son: la atención, la percepción (que se refiere a lo que vemos, a distinguir rasgos de la imagen), la interpretación, la comprensión del contexto y de las convenciones de la época en la que se produjo la imagen.

Por su parte, Jorge Méndez señala que el análisis de imágenes coadyuva al desarrollo de otras habilidades, fortaleciendo áreas como el lenguaje y la memoria. Esto significa que al ser capaz de leer imágenes es porque se poseen ciertas habilidades que ayudan a comprenderlas, mejorando a su vez la capacidad cognitiva y la expresión oral.

Ambos autores reconocen también que el uso de imágenes facilita el aprendizaje, ya que existe una mayor comprensión, permitiendo que lo aprendido sea más fácil de recordar. De acuerdo con lo anterior, en una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Experimental en Caracas, encontraron datos muy interesantes acerca de cómo actúa la función cerebral ante la formación de imágenes mentales para generar aprendizajes.

En primer lugar, se habla de que para que exista un aprendizaje debe llevarse a cabo una comprensión. La mente alcanza un mayor potencial creativo y de percepción intuitiva cuando

¹²⁵ Ver Enrique Llorente Cámara “Imágenes en la enseñanza”, 2000 y a Jorge Méndez Martínez “Dimensiones asociadas con el papel de la imagen...”, 1997.

se encuentra en un estado dinámico, es decir, cuando está estimulado porque de esta forma se activa la energía del cerebro, y con ello se favorece la adquisición de aprendizajes.¹²⁶

En segundo lugar, el pensamiento visual puede y debe ser estimulado en la escuela mediante el empleo de estrategias didácticas que activen el desarrollo mental, en cuanto a comprensión y creatividad. A través de las experiencias visuales, la red de conexiones cerebrales se incrementa, y con ello se favorece desde luego la construcción de aprendizajes.

En tercer lugar, y como ya lo mencionaba Aranguren, esta investigación reconoce que existe una relación entre memoria, emoción y razonamiento, al sostener que: “la capacidad de aprender es potenciada al utilizar el pensamiento visual porque el lenguaje sensorial y las asociaciones entre ideas son rutas naturales hacia el inconsciente”.¹²⁷

De acuerdo a la clasificación que realiza Jorge Méndez, la fotografía se ubica dentro de las imágenes fijas en la concepción de representación.¹²⁸ En este sentido, Enrique Llorente sostiene que para mostrar a los estudiantes el aspecto de *algo* se recurre a la imagen, ya que ésta “representa un vehículo primordial para proporcionar información más eficazmente que las palabras... aunque la simple provisión de una imagen apropiada puede no ser suficiente...”.¹²⁹ En líneas anteriores, ya señalaba que la enseñanza se ha apoyado en buena medida de las imágenes para trabajar contenidos procedimentales, pues rescatando la idea de Llorente con respecto a la función de la imagen como un recurso idóneo para brindar información, existe una diversidad de temas que al no poder llevar al aula una representación real, dadas las dificultades que implicarían los objetos de grandes dimensiones o para el conocimiento de los mismos fenómenos naturales o procesos biológicos por citar algunos ejemplos, se opta por mostrar a los estudiantes imágenes que los ilustren, para que por medio de ellas, conozcan los contenidos procedimentales.

¹²⁶ Isabel Ocanto Silva, “La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia”, *Revista: Sapiens*, Revista Universitaria de Investigación, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, 2009, pp. 2 y 7.

¹²⁷ *Ibíd.*, p.7.

¹²⁸ Jorge Méndez Martínez “Dimensiones asociadas...”, 1997, p.6.

¹²⁹ Enrique Llorente Cámara “Imágenes en la enseñanza”, p.14.

El empleo de imágenes en la enseñanza promueve pues la discusión de ideas, porque los estudiantes comparten sus interpretaciones, construyendo así conocimientos mediante actividades colectivas que parten de una enseñanza motivadora que se refleja en aprendizajes significativos.¹³⁰

Como ahora sabemos, las imágenes se han utilizado con fines didácticos a partir de la idea de Comenio de apoyar la enseñanza utilizando texto e imágenes retomando los principios de la pedagogía cristiana; en esa visión coincide Daniel Feldman al señalar que la enseñanza que se apoya de imágenes muestra mayor facilidad, solidez y brevedad en la apreciación de objetos, lugares y personas, y mediante ella, se desarrollan funciones cognitivas en los estudiantes, a las que hacen alusión tanto Jorge Méndez como Enrique Llorente, quienes ya mencionaba en párrafos anteriores. En adición a esas habilidades, Feldman agrega que la memoria, el razonamiento y la imaginación pueden mejorar considerablemente, siempre que la orientación del maestro guíe al alumno en el desarrollo de estas capacidades.¹³¹

A partir de la propuesta de Comenio de incorporar imágenes en los textos, la ilustración de libros con fines didácticos tuvo como función principal fijar en la memoria del estudiante el objeto de estudio. Bajo esta perspectiva, Carmen Aranguren sostiene que cuando una imagen se fija en nuestra memoria, es porque se ha producido una interpretación de ésta a nivel cognitivo e incluso emocional, por lo que el valor de esa imagen asimilada conlleva a la construcción de saberes, actitudes y sensibilidades, muy parecido a lo que ocurre cuando se trabaja con textos.¹³²

Esta autora, al igual que Comenio, expone que el aspecto sensorial y perceptivo son elementos que se entretajan durante la visualización, pero alude también a las emociones, valores y conocimientos que la persona pone en juego al momento de interpretar y asimilar una imagen, lo que con la práctica provoca distintas formas de ver y de aprender.

En conclusión puedo decir que la gran mayoría de las imágenes hacen contacto con las emociones del espectador en cierto nivel, es decir, algunas tendrán mayor impacto que otras en

¹³⁰ Héctor Gerardo Sánchez Bedoya, “Una imagen enseña más que mil palabras, ¿ver o mirar?”, *Zona próxima*, núm. 10, julio, Universidad del Norte, Colombia, 2009, pp.12 y 13.

¹³¹ Daniel Feldman, “Imágenes en la historia de la enseñanza...”, pp.7-13.

¹³² Aranguren, “La imagen de la ciudad...”, pp.2, 11-12.

el estado anímico de éste. Los sentidos y la mente se conectan, y ésta relación establece a su vez una conexión con la *memoria*, activando la energía mental de modo tal que se conduce a la construcción de significados. Por ello es que se dice que existe una complejidad en la lectura de imágenes que ponen en juego varios elementos, entre ellos las *emociones*, desembocando así en un aprendizaje que no sólo se piensa y se reflexiona, sino que también *Se ve, se vive y se siente*.

2.2 La Escuela Primaria Pública “Esther Tapia” y los alumnos del grupo de 5° “A”

La escuela primaria pública “Esther Tapia”, turno matutino, en la cual realicé mi propuesta didáctica, se ubica en el centro histórico de la ciudad de Morelia, con domicilio en la calle Corregidora #644. Esta institución cuenta con una matrícula de alrededor de 400 estudiantes inscritos de primero a sexto grados, siendo una escuela de organización completa, al estar conformada por dos grupos de cada grado, atendidos cada uno por un docente.



Patio de la escuela primaria “Esther Tapia”, y algunos de sus salones de clase.

Para dar un contexto general de la población infantil que asiste a ésta escuela podemos decir que los alumnos provienen de diferentes puntos de la ciudad; el nivel socioeconómico de sus familias se podría ubicar en la denominada clase media-baja. Estos niños viven en colonias cercanas al centro histórico, como son la Molino de Parras, la Juárez, la Ventura Puente, hasta colonias más alejadas pertenecientes incluso a municipios cercanos a Morelia, como son

Metrópolis y Galaxias, pertenecientes al municipio de Tarímbaro. El traslado desde éstas lejanas colonias para asistir a una escuela del centro de la ciudad se debe a varias razones: la escuela goza de cierto prestigio académico gracias al trabajo que ofrecen algunos de los docentes que en ella laboran; un buen número de padres de familia tienen su empleo en el centro histórico o cerca de éste, pero la razón principal por la que inscriben a sus hijos en esta escuela primaria, radica en que no se suspenden clases cuando hay movilizaciones sindicales, a diferencia de otras escuelas públicas de la ciudad de Morelia que sí lo hacen.

Para la realización de esta propuesta didáctica, se trabajó con el grupo de 5° “A”, cuyas edades de los estudiantes oscilan entre los 9 y 11 años, siendo un grupo conformado por treinta y dos niños. Atendiendo a las etapas de desarrollo que el psicólogo Jean Piaget estableció, estos niños se ubican en el *subperíodo de las operaciones concretas* (la cual va de los 7 a los 11 años de edad), siendo un estadio que se caracteriza porque la estructura cognitiva del alumno comienza a organizarse de manera más racional, es decir, se comienza a integrar un marco de referencia conceptual cada vez mayor que el niño organiza de manera más sistemática para aplicarlo al mundo que lo rodea.¹³³



A la derecha, ubicación del salón de clase del grupo de 5° “A”. Primer piso, justo en la esquina.

¹³³ Piaget clasificó el desarrollo del ser humano dentro de los primeros quince años de vida en 3 períodos: a) Período de la actividad sensorio-motora (0-2 años), b) Período de preparación y organización de las operaciones concretas (2-11 años), y c) Período de las operaciones formales (11-15 años). Véase en John Flavell, *La psicología educativa de Jean Piaget*, Psicologías siglo XX, Editorial Paidós Mexicana, México, D.F., 1990, p.105.

Realicé diversas observaciones del trabajo en el aula durante la clase de historia, para tener así un acercamiento al cómo los estudiantes manejaban la información histórica en los temas que se estaban estudiando. Las principales dificultades que pude encontrar durante ese período de observación tenían que ver con la comprensión de los hechos históricos y el manejo del tiempo, como son el orden temporal, la duración y la relación entre acontecimientos. Los alumnos podían comprender que un hecho ya sucedió, ya pasó, pero presentaban dificultades para comprender cuántos años los separan de un suceso histórico.

Piaget sustenta que las operaciones concretas del niño que se ubica entre los 9 y 11 años, son actividades que están relacionadas al presente inmediato,¹³⁴ lo cual podría ser una explicación de por qué a los alumnos de esta edad les resulta difícil entender hechos pasados, pues su pensamiento aún no logra comprender conceptos abstractos; y si a esto le agregamos conceptos manejados en historia -como por ejemplo, independencia, Estado, revolución-, que los alumnos no conocen y de los cuales no se brinda una explicación, la situación se complica más. “El hecho de que el niño del subperíodo operacional concreto esté aún (relativamente) ligado al aquí y ahora de los fenómenos, da lugar a una segunda limitación: deberá dominar las diversas propiedades físicas de los objetos y los hechos una por una...”¹³⁵

Con lo anterior se deduce que otorgar sentido a las prácticas del pasado y comprender las nociones de tiempo será un proceso paulatino en la mente del alumno quien, alrededor de los once años, comenzará a acrecentar su capacidad de comprender mayores abstracciones. Pero esta estructura mental que se irá haciendo cada vez más lógica, según Piaget, se alcanza en el siguiente período de desarrollo que continúa al de las operaciones concretas, ese período corresponde al de las operaciones formales (11-15 años). Para Ausubel la capacidad de pensamiento abstracto representa el nivel de cognición más elevado del hombre¹³⁶, proceso que no resulta nada sencillo para los alumnos. Así pues, considerando las aportaciones de estos teóricos, podría explicarme por qué durante las observaciones pude percibir una gran dificultad para comprender los temas de estudio.

¹³⁴ Flavell, *La psicología...*, p.223.

¹³⁵ *Ibíd.*, p.224.

¹³⁶ Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2002, p.57.

En cuanto a la participación de los estudiantes, casi siempre eran los mismos alumnos los que se animaban a hacer comentarios cuando la maestra titular les preguntaba qué recordaban del tema anterior: Iván, Ángel Fernando, Claudia y Luis Ángel; aunque había ocasiones en las que sus comentarios no eran correctos, realizaban un esfuerzo para expresar sus ideas, mientras que el resto de sus compañeros permanecían callados. Pude también identificar a aquellos niños que no mostraban interés en las clases de historia, como Miguel, Carmen, Azucena, Valeria, Luis Fernando y José, porque mientras la maestra exponía su clase ellos se mostraban distraídos la mayor parte del tiempo.

Con el grupo en estas condiciones, parecería que la aplicación de esta propuesta me implicaría un esfuerzo mayor, pero ya estaba realmente convencida de que el propósito general de mi propuesta consistiría en implementar y experimentar otra forma de trabajar la historia, acercando al alumno a otras fuentes visuales que no contenía el libro de texto, con la motivación de despertar su curiosidad y su interés por conocer, mediante la visualización de fotografías que se generaron durante la época porfiriana, otros aspectos de la historia que pudieran ayudarnos a comprender cómo fue cambiando la sociedad en ese tiempo y lo que representó el desarrollo económico del país para construir las bases del México moderno. Si alguna de las dificultades arriba mencionadas se fortaleció con las actividades desarrolladas, la propuesta pudo haber ido más allá de los propósitos planteados en ésta, situación que se analizará con mayor detenimiento en el siguiente Capítulo III.

CAPÍTULO III

**Exposición, revelado e
impresión de la sociedad en
tiempos del presidente Porfirio
Díaz**

3.1 MIS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DURANTE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL GRUPO DE 5° “A”

La jornada de trabajo docente efectuada en la Escuela Primaria Pública “Esther Tapia” con el grupo de 5° “A” realizada con motivo de la aplicación de las actividades contenidas en la propuesta didáctica que planteo, y que lleva por nombre *“La fotografía como recurso didáctico en el 5° grado de Educación Primaria. Unidad de análisis: el Porfiriato”*, resultó una experiencia valiosa y enriquecedora para mi práctica educativa en la asignatura de historia, al proponer una alternativa de trabajo distinta a la que comúnmente se observa en la escuela primaria, con la ya tradicional elaboración de resúmenes y cuestionarios. Esta nueva forma de ver y trabajar la historia se posibilitó gracias a las reflexiones que en mi paso por la Maestría en la Enseñanza de la Historia de la UMSNH, me han permitido desechar creencias y vicios que yo misma venía ejerciendo, producto de la misma formación que recibí en mis años de estudiante.

Mis prácticas escolares las realicé en 10 sesiones, dos veces por semana, en el período del 7 de enero al 5 de febrero del 2013, durante el ciclo escolar 2012-2013; cada una de las sesiones tuvo una duración de setenta y cinco minutos aproximadamente. Tratando de ajustarme al trabajo escolar de un mes, correspondiente a la primera mitad del 3er. bloque, en el cual se aborda el estudio del *Porfiriato* de acuerdo al Programa de Estudio de 5° grado de Educación Primaria, originalmente tenía un tiempo destinado en el horario del grupo de 90 minutos a la semana, los cuales se convirtieron en 150 minutos por clase, dadas las actividades planteadas en la propuesta didáctica.

Es preciso mencionar que, debido al tiempo del que disponía para la clase de historia, siempre tuve en mente el objetivo de que se pudieran realizar la mayor parte de las actividades diseñadas para poder concluir con el trabajo que, en mi opinión, reflejaría los logros alcanzados por los estudiantes mediante la ejecución de una serie de actividades ya contempladas en la 6ª propuesta *Ponemos todo junto y compartimos lo que hemos aprendido*. Dicha secuencia didáctica tuvo como propósito principal reunirse en equipo para hacer una lectura de imagen basada en qué es lo que observan, y qué historia podía contarnos esa

fotografía. La imagen que se formó al armar el rompecabezas se prestaba para abordar una de las temáticas que estuvimos trabajando durante el mes, referente al aspecto social, político o tecnológico de la época, de manera que como un ejercicio final, los alumnos compartieron con sus compañeros los conocimientos que habían adquirido sobre el tema que les tocó explicar. Pero para lograr este propósito tuve que disponer como ya lo mencionaba en el párrafo anterior, de casi el doble del tiempo destinado para trabajar la asignatura de historia de acuerdo a lo que señala el Plan de Estudios para 5° grado, el cual sugiere dedicar 1.30 hr al trabajo con la materia de historia por semana, cuando yo estaba trabajando 2.30 hr por semana, dedicando una hora más por el deseo de querer aplicar el mayor número posible de actividades, pensando en ofrecer a los alumnos las herramientas suficientes para que pudiesen comprender el período conocido como *El Porfiriato*.

Enseguida relataré las experiencias de trabajo que consideré más significativas de cada una de las seis propuestas abordadas, las cuales conforman el cuerpo de la Propuesta Didáctica. Con base en la descripción general del trabajo con los alumnos, intento razonar sobre las actitudes de los niños, mi actitud como docente, la dinámica de trabajo, la motivación que generó el trabajo con la fotografía, y los aprendizajes y reflexiones que pude percibir en los alumnos durante las clases, así como en los trabajos que ellos realizaron y que entregaron como producto de algunos de los temas vistos.

La lectura de diálogos que expongo, maestra-alumnos y alumnos-alumnos, tiene como propósito presentar algunos de los comentarios de éstos generados en la clase, los cuales pude registrar en el momento y que a su vez rescaté después de observar algún fragmento del video que se pudo tomar en algunas de las sesiones. Las participaciones de los estudiantes se encuentran entrecomilladas para facilitar al lector de este documento, en cierto modo, el conocimiento y acercamiento de cómo se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos en la aplicación de la Propuesta Didáctica. Mis preguntas y comentarios no se encuentran entrecomillados porque utilicé un lenguaje más sencillo para ellos durante las clases pero que conforman la esencia de cómo se realizaron los planteamientos.

Haciendo una valoración de los resultados obtenidos durante la jornada de trabajo docente, trato de ser objetiva para analizar si con las actividades implementadas dentro del grupo se cumplieron los propósitos planteados en ésta Propuesta, y si el uso de la fotografía como

recurso didáctico puede ser un vehículo a través del cual se puedan desarrollar en los estudiantes habilidades para cuestionar y comprender el pasado.

3.1.1 Propuesta 1: “Porfirio Díaz, presidente de México”.

Fecha: 7 de enero de 2013.

1ª. Sesión.

Propósito: Ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos que caracterizaron *El Porfiriato*.

Temas propuestos: * Panorama del período del porfiriato. // * Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz.

Proyecto: Elaboración de una caja oscura.

Experiencia: En esta primera sesión, expliqué a los alumnos del grupo que me encontraba estudiando una maestría en enseñanza de la Historia, motivo por el cual trabajaría esta materia con ellos durante el mes. Les hice saber que esperaba que en el trabajo que realizáramos juntos contara con su participación y que era importante también que no se quedaran con dudas, pues las actividades que tenía planeadas para ellos nos ayudarían a conocer cómo fue la vida en México después de la muerte del presidente Benito Juárez. Una vez conocida por los estudiantes la mecánica de trabajo y de participación, me dispuse a indagar si les gustaría saber quién continuó en la presidencia de la República a la muerte de Juárez, si conocían cuáles eran los problemas más difíciles a los que el país se enfrentaba en ese entonces para que la sociedad progresara, cuáles fueron los inventos de esa época que anteceden al metro de la ciudad de México, a los aparatos que servían para escuchar música, etcétera, si les gustaría conocer cómo se vestía la gente de esa época, y qué función tenía la mujer en la sociedad, preguntas que tenían el propósito de despertar en los alumnos el interés por estudiar la época porfiriana pues, tomando en cuenta las opiniones manifestadas en la encuesta, resultaba necesario crear lo que Ausubel denominó como una *actitud de aprendizaje significativa*, es

decir, que el estudiante pudiera mostrar una actitud más dispuesta al aprendizaje desde un principio.

Primeramente les presenté una fotografía de Porfirio Díaz siendo joven y militar (Foto 1). Antes de indagar con los alumnos si sabían de quién se trataba, opté por invitarlos a describir cómo estaba vestida esa persona:



Foto 1



Foto 2

Maestra: ¿Qué está usando?

Alumnos: “Un uniforme de militar”, “Es como un soldado”.

Luis Ángel: “¡Es Emiliano Zapata!”

Maestra: Su compañero Luis Ángel nos dice que es Emiliano Zapata, más adelante veremos si es él,[...] Ustedes, ¿quién se imaginan que era?

Alumnos: “¡Es Lerdo de Tejada!”, “¡Es Iturbide!”.

Maestra: ¿Qué podemos ver en su uniforme?

Alumnos: “Medallas”, “Insignias”...

Maestra: Vamos a ver otra foto, ¿qué está vistiendo ese señor? (Foto 2)

Alumnos: “Anda de cadete”, “Tiene una espada”, “Un sombrero”, “Zapatos”...

Fabián: “Es el mismo, no? Nada más que en una [fotografía] tiene barba”.

Maestra: [...] ¿Ya saben quién es?

Luis David: “¡Porfirio Díaz!”

Maestra: Veamos otra fotografía [presentándoles una 3ª fotografía pregunté]: ¿Sabes quién es? (Foto 3).

José: “¡Porfirio Díaz!”

Fabián: “¡Porfirio Díaz!”

Iván: “¡Síiii! ¡Con esa foto quedé convencido!”

Maestra: ¿Por qué dicen que es él?

Alan: “Porque ahí se ve más viejo”

Claudia: “Porque se parece al señor que ví en una foto y era Porfirio Díaz”

Maestra: Pero ¿por qué no trae el uniforme militar? [...] ¿Cómo está vestido ahí?

Iván: “A lo mejor fue a una fiesta de soldados, por eso trae el traje. Fue presidente, ¿no?... es que estoy indeciso...”

Maestra: [...] Vamos a ver otra foto, ¿Será la misma persona? (Foto 4)

Alumnos: ¡Síiiii!



Foto 3



Foto 4



Foto 5

Maestra: Entonces, ¿por qué tiene más medallas que cuando era joven?

Claudia: “Porque pasó el tiempo y fue a que le dieran las medallas”

Imanol: “Porque si salva al mundo o a un país y participa en la guerra de un país le dan una medalla”.

Iván: “Porque pasó la guerra y ahí ya está viejito y fue a que le dieran sus medallas”

Maestra: [...] ¿Qué actitud tiene?, ¿cómo es su cara?, está serio, ¿no?

Alumnos: “Están como enojados” [refiriéndose a ambas fotografías],

“Si, se ven como enojados”.

Maestra: [...] ¿Por qué creen que esta persona se tomó estas fotografías?

Carmen: “Para que nosotros las pudiéramos ver”

Claudia: “Las fotos son para que lo recordaran, para que reconocieran quién era”

Luis Ángel: “Esas fotos eran como para las futuras generaciones”

Imanol: “Para poner esas fotos en los libros o museos”

Hasta este momento seguía en suspenso de qué personaje se trataba, aunque varios de los alumnos ya habían comentado acertadamente que se trataba de Porfirio Díaz. Cuando finalmente proyecté una fotografía en cuya maría luisa estaba inserto el nombre de Porfirio Díaz (Foto 5) los niños supieron que, efectivamente, se trataba de él.

Maestra: ¿Qué saben de Porfirio Díaz?, ya me dijeron que fue presidente pero, ¿qué más saben de él?

Al no obtener ninguna respuesta señalé de forma breve algunas hazañas militares de Don Porfirio y lo que sus fotografías representaban porque era el presidente. La alumna Kathia me preguntó dónde había nacido Porfirio Díaz, así que aproveché para contarles un poco sobre la vida personal del ex presidente. En varias ocasiones reafirmé que a través del uniforme militar, de sus medallas y de su actitud, demostraba a la población mexicana su poder y autoridad, razón por la cual su imagen era muy difundida.

Enseguida, leímos juntos los propósitos de la pág.80 de su libro de historia para conocer qué estudiaríamos durante el período conocido como el *Porfiriato*.

Maestra: “ [...] ¿Qué es eso de *Porfiriato*?, ¿de dónde vendrá el nombre *Porfiriato*?”

Algunos alumnos: “De Porfirio Díaz”

Fabián: “¿De los años que gobernó Porfirio Díaz?”.

Maestra: “¡Muy bien! Así es *Porfiriato* son todos los años que Porfirio Díaz estuvo gobernando, por eso vamos a estudiar el *Porfiriato*”.

En esa misma página del libro de texto, se nos presenta la imagen de principios del siglo XX del zócalo y de la Catedral de la ciudad de México, la cual observamos y analizamos con los alumnos, contrastándola con una fotografía actual mediante una diapositiva del mismo espacio, y comentando grupalmente qué cambios notaban.

Para continuar con el rescate de conocimientos previos acerca del período a estudiar, los alumnos contestaron individualmente la pág.81 de su libro de historia la cual contenía una actividad para relacionar un personaje con un acontecimiento o fecha histórica, por ejemplo, Porfirio Díaz promulgó... el Plan de Tuxtepec, o bien, Inicio de la Revolución Mexicana... 1910.

Pude notar que al trabajar con las fotografías, se lograba captar la atención de los niños de una manera natural, es decir, sin sentirse presionados, ya que comenzaron a participar mostrándose interesados en esos momentos de la clase, y con ánimo de expresar sus comentarios.

Como siguiente actividad, solicité a los niños que observaran bien las fotografías que les mostraría. Esas imágenes correspondían a fotografías antiguas de la plaza de Armas de la ciudad de Morelia, las que a su vez contrastamos con fotos actuales, para encontrar así las diferencias en este espacio moreliano.



Foto 6

Plaza de Armas en la última década del siglo XIX



Foto 7

Plaza de Armas época actual



Foto 8

Otra vista de la Plaza de Armas, última década del siglo XIX



Foto 9

Plaza de Armas en la actualidad

Maestra: Díganme si conocen este lugar (Foto 6).

Luis Ángel: “Sí, ¡Es la Catedral de Morelia!”

Éste fue el momento de la clase en el que se provocó una mayor participación por parte de los alumnos, quizás por ser un sitio conocido por ellos, y al describir qué podemos encontrar en la actualidad en este bello lugar del centro histórico, mostrando gran interés en las diferencias que se pueden notar en este espacio a través de las fotografías antiguas con las actuales.

Maestra: “Me gustaría que me dijeran, ¿Por qué algunas fotografías están en blanco y negro y otras a color?”.

Jonathan: “Porque las cámaras de antes no tenían color y las de ahora sí”

Maestra: ¡Muy bien!. Entonces, ¿de cuándo serán esas fotografías?

Alumnos: “¡Del porfiriato!”.

Maestra: Sí, de finales del siglo XIX y principios del XX. Me pueden decir ¿qué años comprenden esos siglos?

Únicamente Alan y Luis David tenían noción de cuáles años comprendían ambos siglos. Tomando en cuenta su participación, expliqué a los demás alumnos cuáles son los años que abarcan cada uno de estos siglos, sugiriéndoles que esos datos podían anotarlos en su libro para que los tuvieran como referencia en alguna ocasión posterior.

Como última actividad, leímos y comentamos de forma grupal el panorama del período a estudiar en la pág.84, aclarando el significado de algunas palabras desconocidas por los alumnos.

Antes de concluir la clase, les comenté que cada uno realizaría en casa una *caja oscura*. Mientras les mostraba la caja oscura que elaboré pero que estaba todavía sin armar y sin cerrar para que supieran cómo debía estar en su interior, les expliqué por medio de la hoja que tenía las instrucciones el procedimiento para hacerla. Algunos niños preguntaron para qué serviría esa caja, a lo que les dije que en la siguiente sesión, cuando llevaran su caja hecha, lo sabrían. Finalmente, repartí a cada alumno la hoja que ya mencioné para elaborarla, invitándolos a hacerla en casa.

Me parece que en esta primera sesión, los alumnos no mostraron timidez para expresar aquello que pensaban y que por el contrario, se observó una muy buena participación. Ausubel sugería que adoptar una actitud positiva para el aprendizaje, resulta necesario para enlazar las ideas nuevas con las que ya se poseen.¹³⁷ Me parece que en esta primera sesión, y a medida que pasaron las siguientes, los estudiantes fueron integrándose a la dinámica de trabajo propuesta, mostrando buena actitud e interés que sin duda serían rasgos fundamentales para que la estructura cognitiva del alumno estuviera apta para una mejor comprensión del tiempo y del espacio históricos, con referencia a la época porfiriana.

¹³⁷ David Ausubel, “*Adquisición y retención del conocimiento*”, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002, p.47.

“Porfirio Díaz, presidente de México”.

Fecha: 10 de enero de 2013.

2ª. Sesión.

Propósito: Ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos que caracterizaron *El Porfiriato*.

Temas propuestos: * Panorama del período del porfiriato.

* Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz.

Experiencia: Al momento de ingresar al salón de clase, los alumnos se mostraban muy ansiosos por saber para qué utilizarían la caja oscura que elaboraron, queriendo saber en qué momento de la clase se realizaría la actividad. Apenas dejé mi maletín, me dispuse a revisar sus cajas cuando, ¡oh sorpresa!, me dí cuenta de que solo la mitad del grupo cumplió con esta tarea, con el argumento de que tres días no habían sido suficientes para elaborarla. Revisando individualmente sus cámaras, les señalé qué partes de su caja debían arreglar para el buen funcionamiento de ésta –como por ejemplo, sellar muy bien las entradas de luz, acomodar correctamente el papel aluminio y/o el papel albanene, etcétera. El hecho de que sólo la mitad de los alumnos cumpliera con esta tarea y que de esos 16 niños que la llevaron, 13 tuvieran que arreglar su caja por una *falla técnica*, nos impidió utilizarla en esta sesión, comprometiéndose los demás a llevarla para la siguiente clase.

Así que después de examinar las cámaras antiguas, pregunté a los alumnos qué sabían sobre la Revolución Mexicana; solamente Luis David recordó en qué fecha se celebraba, pero del resto de los estudiantes, no hubo alguien que pudiera aportar algún dato al respecto. Organizados en parejas, solicité que abrieran su libro en la pág.86 para observar dos imágenes; una de esas imágenes correspondía a la fotografía del general Porfirio Díaz que ya habíamos analizado en la clase anterior, y la otra se trataba de un grabado de José Guadalupe Posada alusivo a la Revolución Mexicana. Para la identificación del personaje de la fotografía no se presentó ningún problema, siendo los mismos alumnos quienes sin titubear, identificaron a Porfirio Díaz; al momento de preguntarles qué representaban las fechas que aparecían al pie de la foto,

ellos recordaron que correspondían a la fecha de nacimiento y de fallecimiento del ex presidente (1830-1915 respectivamente), datos que habíamos manejado en la clase anterior.



Trabajando en parejas la definición del concepto revolución.

Después de observar las imágenes, leyeron el texto de la pág.86 de su libro de historia, en donde se explica el concepto *revolución*; solicité que con su pareja escribieran en el cuaderno, empleando sus propias palabras, una definición para la palabra *revolución*. Cuando la actividad se socializó, noté que los alumnos realizaron un esfuerzo por escribir un concepto personal según lo que explicaba el párrafo, sin embargo, la mayoría de los niños terminaron por escribir enunciados muy similares ya contenidos en el texto que leyeron. Sin duda, fue una actividad complicada para ellos, porque están acostumbrados a transcribir lo que el libro plantea, lo cual quizá no sea culpa de ellos, sino de nosotros los profesores; pero debido a su esfuerzo, los felicité y les aclaré que era importante que fueran conociendo este concepto y trataran de entenderlo, aunque su significado quedaría mejor comprendido una vez que analizaran los hechos que ocurrieron en nuestro país, producto de las condiciones sociales en las que vivía el pueblo mexicano bajo el gobierno de Porfirio Díaz, que desencadenaría finalmente una revolución, proceso que estudiarían una vez terminado el tema del Porfiriato.

Como siguiente actividad me dispuse a narrar cómo fue que Porfirio Díaz llegó a ser presidente de México; así pues les hablé de los dos planes que proclamó para llegar al poder: el Plan de la Noria en 1871, y el Plan de Tuxtepec en 1876, debido a que había perdido las elecciones a presidente de la República contendidas con el aún presidente Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, respectivamente. En ese momento aproveché para comentarles que

la conocida frase “Sufragio efectivo no reelección” asignada a Francisco Ignacio Madero, corresponde en realidad a Porfirio Díaz, ya que fue dada a conocer a través del Plan de Tuxtepec. Enseguida enfaticé con mayor detalle acerca de las hazañas militares por las que Díaz fue elevado al rango de general, hechos históricos que durante su largo gobierno, la prensa se encargó de mantener en un recuerdo vivo de su valentía y amor por la patria.

Después de haber comentado el cómo ocurrió la consolidación del gobierno de Díaz apoyándome de algunas otras fotografías del presidente para la explicación de estos aspectos, solicité a los alumnos que observaran las imágenes (caricaturas políticas) de las págs. 87-89 de su libro de texto. Pregunté si recordaban cómo se le llamaba a este tipo de dibujos, ellos respondieron que no, olvidando tal vez que en el tema anterior de su libro había dos ejemplos de caricatura política de la época de Benito Juárez. Al darme cuenta de que desconocían la función de la caricatura política, procedí a explicar cuál era su propósito: criticar problemas sociales, tratando de exagerar los rasgos de personas públicas como son políticos, presidentes, gobernadores, etcétera, para ridiculizarlos y/o resaltar sus errores. Solicité que trataran de entender y posteriormente explicar lo que las caricaturas pretendían criticar del gobierno de Díaz, contenidas en esas páginas (remito al apartado de este documento “Imágenes en el libro de texto”, en la p.47 para recordar cuáles eran estas caricaturas).

La caricatura que les resultó más sencilla de interpretar fue la titulada “Rey muerto”, al identificar sin problema a Porfirio Díaz. Una ventaja que favoreció comprender un poco mejor estas imágenes se debió a la explicación que se trabajó momentos antes en la sesión, la cual ayudó a orientarlos en la identificación del otro personaje incluido en ella, el cual era Sebastián Lerdo de Tejada.



Comentando en equipos las caricaturas políticas que criticaban al gobierno de Porfirio Díaz.

Al llevar a cabo el primer paso para la lectura de imagen, que consistió en observar y describir lo que muestra la caricatura, los estudiantes podían explicar sin problema qué veían, pero la dificultad se presentó en el segundo momento de lectura en la interpretación de la imagen, en el mensaje que ésta deseaba transmitir al público, ya que pocos niños hicieron el esfuerzo por mencionar algunas ideas vagas de lo qué podía representar cada caricatura; por ello, ante la dificultad de los niños para interpretar las caricaturas, decidí explicarles qué hechos se reflejaban en ellas.

Mientras comentaba las caricaturas, observé que varios niños comenzaban a mostrar signos de cansancio, quizá abrumados por tanta información, pero aun así, terminamos de analizar las caricaturas. Debido a que ya no disponíamos de más tiempo para realizar la lectura en clase que les ayudaría a entender mejor las caricaturas que estuvimos comentando, les solicité que la leyeran en casa para que fueran conociendo mejor cómo fue que Porfirio Díaz llegó a ser presidente de México, subrayando aquello que consideraran importante a fin de comentarlo en la siguiente clase, y también que si había dudas las anotaran para resolverlas.

Un factor que no fue de mi agrado, fue el incumplimiento de tareas de algunos alumnos, situación que la maestra titular ya me había comentado sucedía en el trabajo con las otras materias y que no era exclusiva de ésta, pues en general era un grupo que no cumplía con las tareas. En esta sesión se les había pedido que llevaran su cámara oscura y varios niños siguieron sin llevarla, y a otros que ya la tenían se les olvidó en casa, por lo que tuvimos que

posponer nuevamente esta actividad para la clase siguiente, siendo así como concluyó la sesión.

3.1.2 Propuesta 2: “El desarrollo económico del país”.

Fecha: 14 de enero de 2013.

3ª. Sesión.

Propósitos: * Identificación de las causas principales que consolidaron el régimen de Porfirio Díaz. // * Conocer algunos elementos que propiciaron el desarrollo económico del país y el papel que representó la inversión extranjera. // * Conocimiento del mecanismo de las primeras cámaras fotográficas. // * Conocer cómo ha cambiado la cámara fotográfica a través del tiempo. //

* Descubrir imágenes empleando una caja oscura de fabricación casera.

Temas propuestos: * Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz. // * Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera.

Proyecto: Elaboración de una caja oscura.

Experiencia: En la clase anterior se acordó con los alumnos del grupo que de tarea realizarían la lectura del texto: “Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz”, de manera que esta clase la inicié pidiendo a los alumnos que comentaran aquello que les hubiera parecido más interesante de la lectura. Tratando de que no fueran los mismos alumnos que habían estado participando en clases anteriores, implementé la siguiente dinámica: de un pequeño bote, decidí sacar papeles con los nombres de cada uno de los alumnos, con la finalidad de que su participación se diera más al azar.

Durante la socialización de la lectura pude percatarme de que los comentarios de los estudiantes se basaron en gran medida en la explicación que les había dado la clase anterior sobre Porfirio Díaz y las acciones que ejerció para llegar a ser presidente; sobre el contenido del libro de texto, fueron pocos los comentarios que se hicieron al respecto, observación que me hizo pensar que aquello que yo les comentaba, estaba quedando mejor comprendido que si

ellos por su cuenta lo leían del libro, por lo que este indicador lo tomé muy en cuenta para continuar practicando esta metodología en las clases siguientes.

Como siguiente actividad, proyecté una presentación en Power Point con más fotografías sobre Porfirio Díaz. La primera imagen mostraba a Porfirio Díaz en su uniforme militar sobre un gran caballo (Foto 10), para lo cual pedí a los alumnos que recordaran qué representaban sus medallas:

Alumnos: “¡Logros!”

Maestra: [...] ¿Y de dónde obtuvo esos logros?, ¿cuáles fueron las dos principales batallas que Porfirio Díaz ganó?

Carmen: “En la de Puebla”



Foto 10



Foto 11

Después de analizar la imagen en la que comparamos el tamaño del caballo con la estatura del presidente así como la actitud serena que lo representaba en sus cuadros y fotografías, les recordé a los alumnos cuáles fueron las dos batallas que le dieron gran popularidad: la batalla acontecida durante la Guerra de Reforma y en la de la segunda intervención francesa ocurrida en el país. En la presentación incorporé imágenes destinadas a que los estudiantes conocieran el lugar en el que vivió Porfirio Díaz.

Maestra: Ese es el lugar donde vivió Porfirio Díaz, ¿alguien lo conoce? (Foto 11)

Iván: “¡Es el Castillo de Chapultepec!”

Maestra: [...] ¿Saben en dónde está ese castillo?

Algs. alumnos: “¡En México!”

Alumno: “Es como un museo, ¿no?”

De este modo, las fotografías fueron un medio para conocer los diferentes espacios que conforman una parte del castillo y que se dice, representan los escenarios reales de la ex pareja presidencial: el jardín y el exterior del castillo y la habitación de doña Carmelita, su esposa.

Alan: “¿Qué no dormían juntos?” [Refiriéndose a Porfirio y Carmelita cuando supieron que ella tenía su propia recámara].

Maestra: No sabemos, pero cada uno tenía su recámara.

Iván: “¿No tuvieron hijos?” [...] “¡Qué chido vivir en ese castillo!”

Otros espacios del Castillo que les mostré fueron el baño, la sala y el comedor, enfatizando en cada fotografía el lujo visiblemente expuesto en los muebles y objetos de decoración provenientes de Europa, mientras les explicaba a grandes rasgos sobre la vida personal y militar del presidente Díaz; algunos alumnos se mostraron interesados en conocer más sobre la vida de este personaje, haciendo preguntas como las que aquí rescato para aprender más sobre Porfirio Díaz.

Al terminar de observar la presentación en Power Point, nuevamente insistí acerca de lo que representaba la imagen de Porfirio Díaz, quien pese a su avanzada edad, continuó demostrando su poder y autoridad festejando las fiestas del centenario de la Independencia.

Maestra: ¿Qué significará centenario?

José: “Cien años”

Cuando les hablaba sobre el festejo del centenario de la Independencia que el gobierno de Porfirio Díaz había organizado, consideré importante recordar en qué fecha había ocurrido este hecho, a lo que la mayoría del grupo mencionó la fecha correcta; me pareció importante también que mantuvieran presente el año en el que Porfirio Díaz llegó al poder, y cuánto tiempo permaneció en la presidencia. Debido a que el tiempo había transcurrido rápidamente y

todavía faltaba la actividad sorpresa de la clase gracias a que por fin habían llevado la cámara oscura, decidí dejar hasta aquí el tema y pasar a la última actividad.

La finalidad de la elaboración de su cámara oscura fue la de conocer cómo inició el sencillo mecanismo de este invento práctico en la actualidad, y de uso tan común; fue hasta este momento que expliqué a los alumnos el propósito de realizar una caja oscura.

Les indiqué entonces que saldríamos al patio a *capturar imágenes*, pero antes de salir, les dí indicaciones sobre cómo utilizarían su cámara; una vez listos salimos a descubrir el entorno escolar en blanco y negro, ¡una nueva experiencia para todos!.

Los niños estaban motivados con esta actividad, algunos incluso gritando de asombro al ver en sus cajas cómo se reflejaban las imágenes; aunque algunas cajas mostraban imágenes más nítidas que otras, fue una actividad que sin duda agradó mucho a los niños, y por supuesto, yo también me encontraba emocionada al ver que finalmente el proyecto había dado el resultado esperado.



Alumnos de 5° “A” jugando a capturar imágenes en el patio de la escuela con la cámara oscura que elaboraron.

Regresando al aula pregunté a los alumnos qué les había parecido la actividad, a lo que respondieron que la encontraron interesante, pero que tenían la duda de por qué las imágenes se veían borrosas y al revés, refiriéndose a que salían *de cabeza*. Esto era precisamente lo que esperaba que cuestionaran, a lo que de inmediato expliqué la razón de este fenómeno, que

tiene que ver con la dirección de la luz; les mostré además una presentación con diapositivas de cómo eran las primeras cámaras fotográficas (Fotos 12 y 13), y con ello los alumnos se mostraban sorprendidos al ver los cambios que ha sufrido este aparato productor de imágenes, resultando una experiencia de aprendizaje asombrosa e interesante tanto para ellos como para mí.



Foto 12



Foto 13

Primeras cámaras fotográficas

Antes de retirarnos a casa, entregué a cada alumno una hoja que contenía datos concretos sobre cómo surgió la cámara fotográfica, cuáles fueron algunas de las mejoras que se le hicieron, y una explicación ilustrativa del fenómeno de inversión de la imagen, información que les ayudaría a entender mejor la transformación de este aparato desde su aparición en la cuarta década del siglo XIX hasta nuestros días.

Un aspecto que podrá notarse en la narración de las experiencias que planteo, fue el hecho de estar recalcando los aspectos importantes que íbamos trabajando, rescatando en diferentes momentos de la clase o en las clases siguientes aquellos datos que consideré más importantes para que el alumno los tuviera presentes, y fuera *hilando* la historia que se les presentaba. La necesidad pues de hacer una retroalimentación de lo que se va analizando, tiene su fundamento en las ideas de Ausubel, quien nos dice que la retroalimentación favorece la confirmación, la corrección y la clarificación del contenido de estudio; esto significa que cuando el profesor repasa con sus alumnos lo que han venido estudiando, sus ideas ya existentes sobre el tema, -es decir, sus conocimientos previos-, si fuesen incorrectas pueden

corregirse con la nueva información, pero si el estudiante ya empezó a incorporar estos nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, se producirá un equilibrio entre las ideas preexistentes con las ideas nuevas. Dicho de otro modo, es como si al alumno se le diera otra oportunidad de adquirir conocimientos nuevos mediante la retroalimentación que en un primer momento fue información que no pudo captar o comprender; asimismo representa un ejercicio de repaso que le ayuda a fortalecer los conocimientos que ya adquirió, o bien para aclarar dudas sobre el tema si aún las hubiera.

La retroalimentación continuaría siendo un aspecto importante del proceso educativo que se seguirá trabajando en las sesiones siguientes.

“El desarrollo económico del país”.

Fecha: 17 de enero de 2013.

4ª. Sesión.

Propósito: * Conocer algunos elementos que propiciaron el desarrollo económico del país y el papel que representó la inversión extranjera con la construcción del ferrocarril.

Tema propuesto: Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera durante el Porfiriato.

Experiencia: El nuevo tema a tratar en esta clase fue dedicado al uso del ferrocarril, impulsado bajo el régimen de Porfirio Díaz, cuya construcción de vías férreas se realizó en el país con apoyo de inversión extranjera; los conocimientos previos que los alumnos tenían acerca del tema, se basaban en que éste medio de transporte servía para trasladar personas y mercancía.

Antes de iniciar con el tema del ferrocarril, proporcioné a cada alumno una hoja que contenía seis preguntas, solicitándoles que las leyeran cuidadosamente para que durante la explicación centraran su atención en esos puntos que a mi parecer, eran relevantes y serían de gran ayuda para organizar la información con lo más destacado del tema a través de un cuadro sinóptico. La presentación en diapositivas con el recurso de Power Point estaba lista para ser proyectada, en la cual se incluían varias fotografías de ferrocarriles que transitaban en el estado de

Michoacán. A medida que explicaba dónde y cuándo se inventó el ferrocarril, por qué fue importante su uso en nuestro país, qué se transportaba en él, entre otros detalles, iba mostrando las fotografías que ayudarían a entender mejor la importancia de este medio de transporte para el desarrollo económico de México, pero los estudiantes, quienes como señalé tenían ya en sus manos la hoja con las preguntas, comenzaron a distraerse por hacer sus anotaciones, a pesar de que la indicación había sido que escribieran hasta el final de la presentación. Al notar esta distracción, opté por darles tiempo para que tomaran sus notas; algunos estudiantes presentaron dificultad en esta actividad, pues les resultaba complicada la identificación de las respuestas ante las preguntas planteadas en la narración que ofrecí.



Presentación en Power Point del tema “El ferrocarril”.

Se les dio a los alumnos como plazo una semana para que entregaran el cuadro sinóptico, con la sugerencia de que podían apoyarse en las preguntas de la hoja que les entregué, pero también con las notas que hayan podido registrar durante la explicación y complementando, además, con los datos que hubieran comprendido del texto “Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera” de las págs.90 y 91 de su libro de texto. Una vez conocido el trabajo que estarían realizando en base al tema visto, concluimos con la clase.

El hecho de haber proporcionado a los alumnos una guía de preguntas que les ayudaran a registrar la información más relevante del tema del ferrocarril, lo llevé a cabo con la propuesta pedagógica que sugiere que cuando se le solicita al alumno centrar su atención en ciertos

aspectos del objeto de estudio, se fomenta el aprendizaje porque la energía del cerebro se moviliza.

Si atendemos también a la idea de Ausubel acerca de la importancia de proporcionar al estudiante organizadores previos que le ayuden a conciliar lo que ya sabe con lo que necesita saber para retener el nuevo material de instrucción, en mi opinión, las preguntas que se les proporcionaron, cumplirían con esa función.

3.1.3 Propuesta 3: “La mujer y los movimientos de protesta de finales del siglo XIX y principios del XX”.

Fecha: 21 de enero de 2013.

5ª. Sesión.

Propósitos: * Conocer algunos elementos que propiciaron el desarrollo económico del país y el papel que representó la inversión extranjera con la construcción del ferrocarril. //

* Reconocer el papel de la mujer en la sociedad de finales del siglo XIX y principios del XX.

Temas propuestos: * Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera. //

* La mujer y el trabajo: profesoras y parteras.

Experiencia: Con el propósito de continuar con la retroalimentación de lo que en clases pasadas había venido comentando sobre las características económicas, políticas y sociales de México, y tomando como punto de partida el apoyo de una frase bien conocida durante el gobierno de Porfirio Díaz “Paz, orden y progreso”, palabras que me ayudarían a explicar temáticas como la inseguridad en los caminos y la vigilancia de éstos con los llamados “rurales”, el motivo de las inversiones extranjeras en nuestro país, las relaciones de poder entre el presidente y los gobernadores, la situación de los campesinos y lo concerniente al tema del ferrocarril, inicié la clase explicando cuáles fueron las características más importantes en estos aspectos.

En un momento de la clase, mostré a los alumnos fotografías de las condiciones en que vivían los campesinos y les pregunté: ¿Se parece al lugar en el que vivía Porfirio Díaz? (Foto 14).

Alumnos: “¡Nooooooooo!”

Maestra: Vean sus ropas, ¿cómo están? (Foto 15)

Alumno: ¡Desgarradas!



Foto 14



Foto 15

En la clase pasada me quedé preocupada por las dificultades que observé en el registro de la información, así que en esta sesión decidí proyectar nuevamente las fotografías que tenía en la presentación del tema del ferrocarril para analizarlas con más calma, por la situación de distracción y confusión que previamente ya referí.

Una vez más proyecté la fotografía de la estación del ferrocarril de Morelia que ya habíamos visto la clase pasada; nuevamente la participación de los alumnos para comentar qué observaban en la imagen fue buena, pero en el momento que pregunté “¿qué te imaginas qué pasaba mientras la gente esperaba el tren?, ¿de qué platicarían durante el viaje?”, etc., los niños a los que les preguntaba – ya que continué con los papeles con su nombre-, guardaron silencio, no sabían que contestar hasta que la imaginación de algunos hizo posible esta dinámica. Algunas de las preguntas y respuestas fueron las siguientes:

Maestra: ¿Qué personas crees que viajaban en el ferrocarril?

Moisés: “Las que tenían un poco más de dinero”

Donovan: “Los campesinos”

La alumna Amisadai explicó a sus compañeros las diferencias entre los vagones de primera, segunda y tercera clase, recordando una imagen que vio en uno de los libros sobre ferrocarriles en México que llevó en la clase pasada, y que ella se interesó en conocer.

Maestra: ¿De qué te imaginas que platicaba la gente en el ferrocarril?

Luis David: “De a dónde iban a viajar”

Ángel Fernando: “Yo pienso que se preguntaban: ¿con quién vas ir?, ¿tienes familiares?, ¿dónde te vas a quedar?”.

Ya para concluir con el tema del ferrocarril, platicamos que éste era impulsado por la máquina de vapor, de los materiales empleados para su construcción, sobre quiénes fueron las personas más beneficiadas por el ferrocarril (hacendados, mineros y comerciantes) y cómo, llegado el movimiento revolucionario, éste medio de transporte sirvió para trasladar armas y para invitar a la población a unirse al movimiento de Francisco I. Madero.

Como siguiente actividad, pregunté a los alumnos si tenían curiosidad por conocer quien fue la esposa de Porfirio Díaz, a lo que ellos contestaron que sí; para este momento, ya se notaba que los alumnos empezaban a mostrarse cansados. Les pedí entonces que se levantaran de sus asientos para realizar una dinámica de relajación; este movimiento de energía sirvió para que los niños se concentraran de nuevo al trabajo, mostrándose curiosos ante las fotografías que estaban a punto de ver de Carmen Romero Rubio.

Mientras proyectaba las imágenes de quien fuera la segunda esposa del general Díaz, les explicaba cómo fue que Carmelita y Porfirio se conocieron. Los niños estaban sorprendidos al conocer la diferencia de edad que existió entre ellos, ¡casi 35 años...!

Alan: “¿Eso se permitía?” [Refiriéndose al matrimonio de una joven con una persona mayor].

Maestra: ¡Pues como Porfirio era el presidente!...



Foto 16
Carmen Romero Rubio

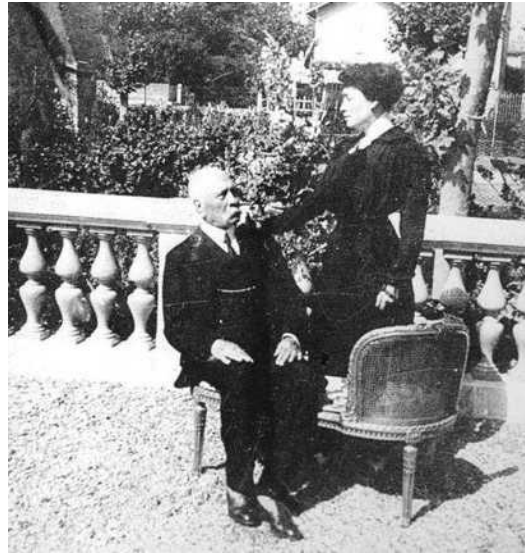


Foto 17
Porfirio Díaz y su esposa Carmen en París, Francia.



Foto 18



Foto 19



Foto 20

*Profesoras de instrucción primaria en el estado de Michoacán
tituladas en la última década del siglo XIX.*

Se dieron también exclamaciones de asombro ante la esbelta figura de Carmen Romero, lo cual despertaba el interés de los estudiantes por observar más imágenes de ella (Foto 16). Debido a los datos que les estaba proporcionando sobre el matrimonio de don Porfirio y Carmelita, una de las alumnas me preguntó si Porfirio Díaz se había casado con ella por venir de una familia rica, a lo que respondí que posiblemente fue una causa, además de su deseo por

tener otra esposa que atendiera a sus hijos, según los rumores que se comentaron en esa época. Enseguida pregunté: “¿A qué se imaginan que se dedicaban las mujeres en ese tiempo?”.

Alumnos: “Abogadas”, “Doctoras”, “Amas de casa”, “Al hogar, porque creían que el hombre era el único importante”, “Campesinas”.

Señalé que observaríamos fotografías de mujeres que vivieron en los tiempos de Don Porfirio, que yo sacaría un papel con su nombre y que al niño que le tocara participar nos diría a qué creía que se dedicaba esa mujer, y por qué pensaba eso. Comencé entonces a proyectar fotografías de 9 profesoras de instrucción primaria, para que los estudiantes imaginaran a qué se dedicaban. Muchos de ellos comenzaron a mofarse del rostro de algunas mujeres, o bien de sus nombres. Fue una actividad en la que estuvieron muy inquietos, ya que varios de los niños que habían salido en el papel para participar no sabían qué decir y, por lo tanto, otros comenzaban a gritar lo que ellos pensaban. Sinceramente, fue un momento un tanto frustrante para mí, ya que sentí que el trabajo no se estaba tomando en serio; haciéndoles entonces la petición de que tomáramos con seriedad la clase, continuamos con la visualización de fotografías.

Los alumnos estaban sorprendidos cuando supieron que todas esas mujeres eran profesoras, pues la mayoría de ellos pensó que se trataba de estudiantes (ejemplo Fotos 18 y 19) porque tenían un aspecto joven, y que otras eran abogadas por su forma de vestir (ejemplo Foto 20). En el caso de la maestra Eduviges Calderilla (Foto 21) creyeron que se trataba de una comerciante o campesina por su apariencia indígena. Para el caso de las parteras, les resulto curioso que tres de ellas vistieran de negro y portaran sobre su cabeza un velo, imaginando así que eran unas religiosas o que habían asistido a un funeral (Fotos 22 y 23); por lo que necesario explicarles qué función desempeñaba una partera, pues al parecer nadie había oído hablar de ellas.



Foto 21



Foto 22



Foto 23

Profesora de instrucción primaria (izquierda) y mujeres parteras.

Cuando les cuestioné por qué creían que se les había tomado esa fotografía, respondieron que para retratar a las profesoras, para tener un recuerdo de ellas, y para que se les reconociera; complementé sus comentarios dándoles a conocer que se trataba también de una forma de registrar a los profesionistas y que ahora, gracias a los libros en los que se registraron, podemos conocer a esas mujeres que fueron muy importantes para la sociedad michoacana de esa época.

En esta sesión se trabajó la competencia que señala el Programa de Estudios 2011 referente al *manejo de la información histórica*, mediante el tema del ferrocarril. Considero además que con las fotografías analizadas de las mujeres profesionistas se buscó promover la *formación de una conciencia histórica* que se pudo reflejar en los comentarios surgidos durante la clase de algunos alumnos que pudieron entender cómo la mujer, con el paso del tiempo, ha tenido mayor libertad para expresarse y para trabajar, abriéndose paso en una sociedad que mantenía el ámbito laboral y político exclusivos para ser ocupados por hombres, reflexión que se pudo trabajar con los estudiantes a pesar de las bromas que se originaron al observar los cambios en la moda del vestir, los peinados, y algunos nombres propios que ya no son tan comunes en la actualidad.

Los alumnos elaborarían una historieta como un producto del tema analizado, en la que plasmarían cómo se imaginaban que era la vida de la mujer en tiempos de Porfirio Díaz, considerando las clases sociales de la época pero donde también se ubicarían como si fueran

una niña o mujer que vivió en ese tiempo, para poder contar cómo habría sido su vida (en caso de ser niñas) o cómo hubiera sido la vida de su madre o hermanas (en el caso de los niños). Decidí rescatar el tema de la mujer en este período de la historia porque la historiografía ha mantenido al margen a este género que, hasta hace apenas cinco décadas aproximadamente y debido al movimiento feminista, se trató de romper con esta práctica de exclusión cuando se comenzaron a publicar los primeros textos escritos precisamente por mujeres acerca de cómo se ha transformado el rol de ésta en la sociedad a lo largo de los siglos, con los estudios que ahora conocemos de género; asimismo, se han escrito biografías de mujeres importantes por su participación en el pasado. A pesar de estos intentos, todavía existe una interpretación del pasado que le otorga mayor peso a las acciones ejercidas por el sexo masculino. Considero por lo tanto, que las actividades diseñadas para trabajar el tema de la mujer, representan uno de los aportes más significativos de mi Propuesta Didáctica al tratar de repensar el pasado mediante la participación y la influencia femenina.

“La mujer y los movimientos de protesta de finales del siglo XIX y principios del XX”.

Fecha: 24 de enero de 2013.

6ª. Sesión.

Propósito: * Valorar el papel de la mujer en la sociedad mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX.

* Describir las condiciones de trabajo e inconformidades de obreros y campesinos durante el porfiriato.

Temas propuestos: La mujer y los movimientos de protesta: Huelgas de Cananea y Río Blanco.

Experiencia: Retomando el tema de la mujer que habíamos estado comentando en la clase anterior, pregunté a los alumnos:

Maestra: “¿Ustedes han notado que en sus libros de historia casi no se habla de las mujeres?” [...], “¿De qué mujeres, en la historia de México, se acuerdan?”

Kathia: “¡de Josefa!”

Maestra: ¡Muy bien Kathia!, de Josefa Ortiz de Domínguez, esposa del corregidor de Querétaro quien apoyó el movimiento de independencia encabezado por Miguel Hidalgo.

Paola inmediatamente abrió su libro de historia, y se puso a buscar imágenes de mujeres, encontrando la de Carmen Serdán y haciéndolo notar al señalar su fotografía.

Maestra: ¡Muy bien Paola! Una de las pocas imágenes que muestra el rostro de una mujer que participó en la historia de nuestro país. ¿Recuerdan a alguien más?

Claudia: “¡Sí!, ¡Leonorio Visorio!” [así recordó la alumna el nombre de esta importante mujer]

Maestra: ¡Ah sí! Leona Vicario [corregí], quien apoyó mucho también a la causa insurgente.

Maestra: [...] “¿Cómo piensan que se trataba a la mujer en aquella época?”

Kathia: “No eran importantes las mujeres, porque los hombres siempre iban a todos lados y ellas no”.

Jonathan: “Porque los hombres creían que eran los mejores”.

Fabián: “Les enseñaban a ser amas de casa”

Moisés: “Sí, desde pequeñas”

Kathia: “Y las mujeres ricas eran las más privilegiadas”

Ampliando más los comentarios de estos alumnos y con una explicación breve, les comenté cómo era la vida de la mujer en ese tiempo, recordando por segunda ocasión el quehacer de las maestras y las parteras.

Enseguida fui proyectando fotografías de familias de clase baja (Fotos 24 y 25), media (Foto 26) y alta (Foto 27); dichas imágenes tenían como objetivo el reconocimiento de las diferencias sociales que se agudizaron aún más durante el *Porfiriato*, y que a su vez fueron empleadas como un referente para conocer el contexto laboral de esas familias.



Foto 24

Familias de clase baja quienes constituían la mayor parte de la población mexicana durante el porfiriato.



Foto 25



Foto 26

Ejemplo de una familia de clase media (izquierda) y de clase alta (derecha).



Foto 27

Al observar la fotografía de una familia numerosa, los alumnos exclamaron comentarios como:

Alumnos: “¡Mi abuelita también tuvo ocho hijos!”,

“¡Mi abuela tuvo doce!”,

“¡Yo conozco una señora que tuvo diez!”.

La moda de la élite causó asombro y risas en los alumnos, por los sombreros y peinados que usaban las mujeres pudientes; dentro de la sociedad de clase alta, los estudiantes identificaron a Porfirio Díaz y a su esposa Carmelita en una fotografía en la que se les ve dando un paseo entre una gran cantidad de personas.

Maestra: “Se le llamaba élite porfirista a la clase alta, la clase que tenía dinero”

Iván: “¡La clase de Porfirio!”

En dos de las fotografías que les proyecté aparecían familias sin la figura paterna, a lo que los estudiantes preguntaron por qué no se encontraba el papá; les expliqué que la ausencia de los padres podía deberse a cuestiones de trabajo, o bien porque existía un gran número de madres solteras. Hubo incluso algunos alumnos que imaginaron que esas mujeres podían ser niñeras y que estaban retratándose con los niños que cuidaban, como es el caso de la mujer que presenta rasgos indígenas y que aparece en la fotografía 27, al imaginar que podía tratarse también de una niñera cargando al hijo de una familia pudiente.

Mediante la visualización de fotografías de familias que representaban a las clases sociales que vivieron durante los años en los que Porfirio Díaz fue presidente, se entendió mejor cuáles eran las condiciones de vida de estas personas y el por qué estas diferencias constituyeron uno de los antecedentes de la causa revolucionaria, ante el descontento de los sectores menos favorecidos al no poseer los mismos beneficios económicos que la gente que había adquirido fortuna durante el régimen porfirista. Asimismo, resultaba necesario conocer el contexto laboral de los obreros, por lo que me apoyé de las fotografías que nos presenta el libro de texto en las págs. 96 y 97 y les mostré además una presentación con diapositivas en Power Point con algunas fotos para que conocieran cómo eran las haciendas y su organización, a fin de que tuvieran un panorama más completo sobre la forma de vida de los campesinos; un aspecto que les pareció muy interesante fue conocer el sistema bajo el cual funcionaban las tiendas de raya.

Después de analizar las fotografías que nos ayudaron a conocer cómo era la vida en el campo, tocó el turno de hablar de la clase obrera. Así que leímos de forma grupal una noticia que se encuentra en la pág.98 del libro de Historia de 5° grado generada en Cananea en junio de 1906, la cual expone las condiciones laborales de los mineros que trabajaban para la empresa Copper Co., empleados mexicanos que decidieron irse a huelga exigiendo que el trato hacia ellos y

hacia los trabajadores norteamericanos fuera igualitario en cuanto a jornadas de trabajo y salario.

Después de leer y comentar grupalmente sobre el contenido de esta noticia –qué paso, dónde, cuándo y por qué-, planteé a los estudiantes las siguientes preguntas:

Maestra: “¿Crees que es bueno exigir que se cumplan los derechos de los trabajadores?, ¿Por qué?, ¿Tu qué harías si te encontraras en esa situación?”.

Alumnos: “Sí porque no era justo lo que les pagaban”, “Si, porque les pagaban poquito, menos que a los *gringos*”, “Que recibieran más dinero y no trabajaran tanto”.

Maestra: Ahora imagina que eres el dueño de una empresa, ¿qué harías para evitar una huelga?.

José: “Despedir a los *gringos*”.

Victoria: “Pagarles igual a todos”.

Luis Ángel: “Pagarles \$20 al mes”.

Naomi: “Que todos ganen lo mismo”.

En base a la temática que se abordó en esta clase, referente a la situación laboral en la que se encontraban los obreros y campesinos enfocándonos a las regiones de Cananea y Río Blanco, respectivamente, propuse a los alumnos imaginar que iban a representar a un obrero o campesino porque fueron elegidos, entre sus compañeros de trabajo, para escribir una carta al presidente Díaz, en la cual expondrían cuáles eran sus condiciones laborales y por qué estaban inconformes con esa situación, y que incluyeran en ella alguna petición para que el presidente de la República Mexicana los ayudara.

La carta la realizarían de tarea, debido a que en la clase no se disponía del tiempo suficiente para trabajarla, además de leer el texto de las págs. 96 y 97 de su libro de historia, donde nos habla precisamente sobre los movimientos de protesta en las huelgas encabezadas por los mineros de Cananea, Sonora y de la fábrica de Río Blanco, Veracruz, lectura que les ayudaría a entender mejor el contexto de la situación de estos trabajadores.

En mi opinión, durante esta sesión se trabajó en buena medida sobre la *formación de una conciencia histórica para la convivencia*, que se fomentaría en especial mediante la actividad de la carta, ya que a través de las fotografías y del texto que el libro maneja, los estudiantes se dieron cuenta de las diferencias que existían entre familias de clase alta y baja, ya que al conocer sus condiciones de trabajo, parece ser que el tema quedó mejor comprendido así como el por qué algunas personas vivían en la riqueza y otras eran tan pobres.

Considero que con la temática abordada, principalmente en esta clase pero con una influencia de los temas vistos en sesiones anteriores, se logró proyectar lo que se conoce como “empatía histórica restringida” la cual tiene que ver, según sus autoras, con cómo un espectador del presente se ubica en la posición de comprender alguna condición sucedida en las sociedades del pasado.¹³⁸ Los estudiantes que realizaron el ejercicio de la carta, a mi forma de ver, sí lograron entender el sentir de estas clases sociales, porque se reflejó en sus trabajos, hecho que me provocó una gran satisfacción en el diseño de esta actividad didáctica.

Evaluación del Cuadro sinóptico: al final de la clase, los estudiantes entregaron sus trabajos del ferrocarril que se les había pedido una semana antes; desde luego que la comprensión del tema era el fin primordial - tomando como referencia la explicación sobre los ferrocarriles y otros datos que pudieran encontrar en su libro de texto-, pero también hice hincapié en que no olvidaran mencionar en su trabajo: dónde y cuándo se construyó el ferrocarril, cuál fue la importancia de este medio de transporte durante su funcionamiento en la época porfiriana, qué transportaba y cuál fue su impacto en la sociedad, a lo que menos de la mitad de los trabajos entregados cumplieron con esta indicación. El resto de los alumnos incorporó información insuficiente porque elaboraron su cuadro sinóptico el mismo día en el que abordamos el tema por primera ocasión, sin considerar el repaso y la aclaración de dudas que se realizó en la clase siguiente precisamente porque había notado cierta confusión, siendo mi intención que la información quedara mejor comprendida; pero los alumnos que ya habían hecho el trabajo desde ese primer día en el que hablamos sobre el ferrocarril, decidieron dejarlo como al

¹³⁸ Citado en Anna Emilia Berti y Nadia Bartoli, “La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años”, Capítulo 4 en Carretero Mario, Rosa Alberto y González María Fernanda, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Argentina, 2006, p.110.

principio. Por tanto, en su cuadro sinóptico se observa la dificultad que tuvieron para organizar la información; al preguntarles por qué les había resultado difícil hacer ese trabajo, la mayoría argumentó que ellos rara vez han hecho un ejercicio como ese de registrar información en un esquema determinado.

Evaluación de la Historieta: para esta sesión estaba también establecido el compromiso de entregar la historieta, pues el cuadro sinóptico ya tenía una semana de haberse dejado de tarea; la historieta era una actividad que estaba planeada para realizarla en equipos, pero como el tiempo del que disponía para la clase resultaba insuficiente, no pudo llevarse a cabo de esta manera. En estos trabajos se percibe por parte de los estudiantes una notable mejoría en el manejo de la información y en la comprensión del tema en comparación con el cuadro sinóptico, siendo las niñas quienes mostraron mayor facilidad para la actividad, con historietas más elaboradas en su presentación y contenido, a diferencia de los trabajos presentados por algunos de los niños. A mi consideración, son trabajos de muy buena calidad, porque los alumnos lograron plasmar lo que comprendieron del tema en relación al rol de la mujer, imaginando a su vez cómo hubiera sido su relación con su madre y/o hermana(s) si ellos hubieran vivido en esa época, lo que expresa no sólo la comprensión de los estudiantes hacia este tema, sino su empatía con las situaciones vividas.

3.1.4 Propuesta 4: “Lo que fue, y lo que queda de los avances tecnológicos y culturales de finales del siglo XIX”.

Fecha: 28 de enero de 2013.

7ª. Sesión.

Propósito: * Reconocer características de la tecnología, la ciencia y la cultura de México de finales del siglo XIX y principios del XX.

Temas propuestos: Ciencia, tecnología y cultura.

Experiencia: Inicé la clase preguntando a los alumnos ¿qué habían sentido la clase pasada al ver las fotografías de las familias ricas y pobres?

Karen: “A mí me daba tristeza ver a las familias pobres, hasta quería llorar”.

Jonathan: “Yo sentía feo cuando veía su ropa desgarrada”.

José: “Cuando ví esas fotos me dieron ganas de llorar”.

Fernando: “Y también porque no traían zapatos”.

Kathia: “Yo sentí feo de ver las diferencias entre pobres y ricos, que algunos tuvieran mucho y otros no”.

Moisés: “Y hasta coraje da saber que los trabajadores ganaban poquito”.

Amisadai: “Yo me sorprendí con las familias tan grandes”.

León: “Yo sentí envidia cuando ví a las familias ricas” [Maestra: ¿por qué León?] “De ver todo lo que tenían”.

Estos son algunos de los comentarios que alcancé a registrar pero que, sin duda, son palabras que denotan que al observar las fotografías y escuchar las condiciones en las que vivían las familias de escasos recursos económicos, provocaron sentimientos de tristeza en varios de los alumnos.

Como siguiente actividad, pregunté a los estudiantes qué podían mencionar sobre el tema de los campesinos, el cual habíamos analizado en la clase anterior; con sus participaciones aproveché para consolidar y concluir el tema, haciendo énfasis sobre algunos puntos que ya habíamos visto sobre los campesinos, las haciendas y la organización familiar.

De acuerdo a la teoría constructivista, mediante la expresión oral el profesor se puede dar cuenta si los alumnos muestran confusiones sobre lo que están aprendiendo y si es así, se pueden modificar sus esquemas de conocimiento, lo que desde luego representa una buena forma de saber si el alumno ha comprendido el tema a través de la argumentación o explicación que éste sea capaz de proporcionar.

Como siguiente actividad, indagué con los alumnos qué avances tecnológicos conocían que se hubieran inventado en la época en la que Porfirio Díaz fue presidente; sin titubear, comenzaron a participar:

Alumnos: “La cámara”, “La luz”, “El teléfono”, “El ferrocarril”, “La tele”, “El foco”, “El carro”, “El barco”.

Para el caso del barco y la televisión, les expliqué que el primero ya existía desde hacía muchísimo tiempo, alrededor de cuatro mil años pues los egipcios ya los utilizaban, y que el segundo se inventó años después del *Porfiriato*, casi al finalizar la segunda década del siglo XX. Fue una sensación agradable escuchar a los alumnos quienes en base a las pláticas de clases anteriores, tenían presente ideas acerca de cuáles eran esos inventos tecnológicos surgidos en aquella época, a pesar de que no los habíamos nombrado propiamente como avances tecnológicos.

Maestra: ¿Cómo se imaginan que se transportaba la gente?

Jonathan: “En caballo y carretas”

Maestra: ¿Creen que existía algún medio para que las personas se comunicaran a larga distancia?

Luis David: “Sí, con cartas”

Donovan: “Con el teléfono”

Una vez realizado el rescate de conocimientos previos, leímos juntos los recuadros de la pág.93 de su libro de historia para conocer datos interesantes sobre el peligro al que estaban expuestos en esa época, los transeúntes en las calles por el excremento que dejaban a su paso los animales y el aceite de los automóviles, y también para conocer quiénes fueron las primeras mujeres que existieron en México en las profesiones de cirujana, abogada y médica.

Como siguiente actividad, procedimos a observar los inventos de la pág.95 de su libro de texto para reconocer de qué invento se trataba cada imagen; los niños no tuvieron problema en identificar el globo aerostático, el teléfono y el ferrocarril, pero la dificultad se presentó con el fonógrafo y el telégrafo. Cuando se llegó el momento de mencionar el equivalente hoy en día de esos aparatos antiguos y conociendo ya cuál era la función de cada uno, los estudiantes fácilmente resolvieron la actividad mostrándose participativos.

Enseguida les mostré dos fotografías de otros dos inventos de la época proyectadas en el pizarrón: la máquina de vapor contra incendios (Foto 28), de la cual creían que se trataba de una bicicleta, una carreta o un carro de motor; el alumno Fabián por ejemplo, notó que el motor de la máquina contra incendios era un motor de vapor, como el del ferrocarril. Para el caso de la lámpara de luz incandescente de gasolina (Foto 29), los alumnos fácilmente identificaron de qué objeto se trataba, quedando asombrados ante el funcionamiento de estas lámparas antiguas al utilizar gasolina cuando todavía no existía electricidad.



Foto 28



Foto 29

Los alumnos mostraron interés por conocer por medio de estas imágenes, cómo eran los primeros carros de bombero y las lámparas de gasolina, por lo que aprovechando su disposición para el trabajo, los organicé para que se sentaran en círculo y poder jugar con una pelota simulando el juego de “la papa caliente”; esa pelota iría pasando de mano en mano mientras se escuchaba el vals *Sobre las olas*, y después música electrónica; les expliqué que cuando detuviera la música, la pelota debía dejar de circular y el niño que se quedara con ella en las manos, mencionaría una palabra que tuviera que ver con lo visto en las clases sobre el tema *El Porfiriato*. La regla fue estar atento para no repetir palabras que hubieran dicho sus compañeros, y si alguno de ellos lo hacía o tardaba en responder, yo le haría una pregunta sobre el tema en cuestión.

Los alumnos estaban sumamente divertidos con este ejercicio, sin darse cuenta de que las palabras que ellos iban mencionando significaban mucho para mí, porque con esta actividad estábamos trabajando conceptos clave sobre las características de esta época:

Alumnos: “ferrocarril”, “pobreza”, “hacienda”, “campesinos”, “obreros”, “globo aerostático”.

Cuando tocó el turno a Rodrigo, pasó tiempo sin que él mencionara una palabra de acuerdo a la dinámica del juego, entonces los mismos alumnos expresaron que le tocaba contestar una pregunta, que en realidad terminaron siendo dos:

Maestra: ¿Te acuerdas quién era el presidente contra el que Díaz se levantó en armas la segunda vez, cuando escribió el Plan de Tuxtepec?

Rodrigo: [después de pensarlo unos segundos respondió] “Sebastián Lerdo”

Maestra: ¿Recuerdas por qué lo hizo?

Rodrigo: “Porque quería ser presidente”.

Aunque los niños deseaban seguir jugando, era tiempo de partir, al ser el fin de la jornada escolar.

Considero que en esta sesión se trabajaron dos competencias: *la comprensión del tiempo histórico* y el manejo de la información. En la primera competencia traté de guiarlos en la reflexión sobre los cambios que se produjeron en algunos inventos de esa época en contraste con la tecnología con la que contamos actualmente; sobre la segunda competencia, referida al *manejo de la información*, la pude percibir en los conocimientos que ellos han ido adquiriendo durante estas sesiones y que poco a poco, van conformando un panorama cultural, tecnológico, económico y social de finales del siglo XIX y principios del XX en México, al incorporar el tema de los obreros, los campesinos, las clases sociales y los avances tecnológicos.

A su vez, la dinámica mediante la cual los niños jugaron a decir conceptos, me reflejó cuáles son las palabras que ellos asocian a la época porfiriana, y que seguramente constituyeron aquello que mejor comprendieron y/o llamó su atención.

Evaluación de la carta: el compromiso de entregar para esta sesión la carta se llevó a cabo casi en su totalidad. Realmente me impresionó, el que los alumnos se situaran en la época y que asumieran el rol de un obrero o campesino que deseaba obtener la ayuda de su presidente para mejorar sus condiciones de trabajo y las de sus compañeros, conscientes de que el trato y el salario que se les daba a estos trabajadores no era justo ni suficiente, elementos que quedaron plasmados en las cartas que elaboraron dirigidas a Don Porfirio Díaz. La calidad en los trabajos continuaba mejorando, y lo más importante fue la empatía que se generó y se manifestó a través de este ejercicio hacia un sector de la población que se vio desfavorecido durante el régimen de Porfirio Díaz.

3.1.5 Propuesta 5: “La sociedad de finales del siglo XIX: su gente y el espacio público en Morelia”.

Fecha: 31 de enero de 2013.

8ª. Sesión.

Propósitos: * Conocer rostros anónimos de hombres, mujeres y niños de finales del siglo XIX que dan cuenta de la organización familiar de este tiempo, así como la vestimenta que refleja su estrato social. * Reconocer los espacios públicos del centro histórico de la ciudad de Morelia que permitan al estudiante conocer cómo lucía la capital a finales del siglo XIX y principios del XX con la intención de provocar el aprecio histórico por los edificios que componen la riqueza arquitectónica de la ciudad.

Temas propuestos: La infancia a finales del siglo XIX. // La familia. // El espacio público.

Experiencia: Iniciamos la clase reflexionando sobre la importancia de los avances tecnológicos en nuestra vida actual, y reconociendo que en la época porfiriana un grupo muy reducido de personas, sólo las familias ricas, tenían acceso a ellos.

Claudia: “¿Y los de clase media?”

Maestra: Pues también, si hacían el esfuerzo para comprarlos... ¿Creen que haya cosas malas de todos estos avances tecnológicos?

Moisés: ¡Sí! ¡Porque entre más haya tecnología más se acaba el hombre y más se acaba la naturaleza por la contaminación!

Después de realizar algunas reflexiones de forma grupal sobre los beneficios y desventajas en el uso de tecnologías, enseguida leímos y comentamos un recuadro que aparece en la pág.95 del libro y que habla sobre la infancia a finales del siglo XIX, planteándoles lo siguiente:

Maestra: ¿Por qué los niños empezaban a jugar con ferrocarriles de juguete?

Linda: “Porque era lo que había para jugar”

En una de las clases anteriores, pedí a los alumnos que preguntaran a sus abuelos a qué jugaban en la infancia; llegado el momento de compartir con el grupo cuáles fueron los comentarios de sus abuelitos, algunos respondieron:

Alumnos: “Tenían juguetes de madera”, “Jugaban a las canicas, al trompo y así, todo lo que fuera de madera”, “¡Con yoyos de madera!”, “Mi abuelito jugaba a tirar soldaditos”.

Rodrigo: “Ahorita ya hay juguetes de control remoto, juegos de video, y ya no se juega con esos juguetes de madera”

A continuación les mostré una diapositiva con el título “Los niños”, y les pregunté de qué se imaginaban que íbamos a ver fotografías, a lo que alguno respondió: “de niños jugando”; al ir proyectando las imágenes, les preguntaba cómo estaban vestidas las personas que ahí aparecían, a qué se imaginaban que jugaban esos niños, qué pensaban que estaba pasando cuando se les tomó la fotografía, etc. A algunos alumnos les daba risa ver los cortes de cabello, la ropa que parecía de *soldadito*, e incluso las medias que uno de los niños de la foto vestía.



Foto 30



Foto 31



Foto 32

Maestra: ¿Qué vemos en la fotografía? (Foto 30)

Alumnas: “Un abuelo y niños”, “Es un abuelo que está cuidando a los niños”.

Maestra: ¿Qué te imaginas que pasaba en esa fotografía?

Claudia: “Que le estaba mandando una carta a Porfirio para que le ayudara a mantener a los niños”

Maestra: ¿Cómo están vestidos? Describan su ropa.

Alumnos: “El papá muy elegante”, “La ropa se ve fina”, “Parece como de militar”, “Parece que los niños fueron a la segunda guerra”.

Para la segunda fotografía de los niños, también pregunté:

Maestra: ¿Qué te imaginas que pasaba en esa foto? (Foto 31)

José: “Que se divorciaron las personas”

Iván: [Refiriéndose a la señora] “Que estaba enojada con su familia, porque estaba muy seria”

Paola: “Que esa foto se la mandaron a Porfirio para que les diera dinero”

Maestra: ¿Les parece que son personas pobres?

Algs. alumnos: ¡Siii! [Maestra: ¿Cómo lo saben?] Alumnos: “¡Por la ropa!”

Al observar esta fotografía, les recordé que algunas mujeres decidían ser madres solteras, y otras no se retrataban con su esposo porque él tenía que salir a trabajar, a veces lejos de su familia; traté también de que percibieran las diferencias en la manera de vestir de niños y niñas, y por supuesto entre hombres y mujeres, para conocer cuál era *la moda* de ese tiempo.

Maestra: ¿Por qué creen que había familias ricas y familias pobres?

Kathia: “Porque en su trabajo les daban poco dinero a las familias pobres, en cambio casi todos los ricos eran estadounidenses”

Donovan: “Porque algunos trabajaban y otros no”

Linda: “Porque a las familias ricas les pagaban mucho para mantenerlos, y a los pobres les pagaban como \$3 o \$5 pesos”

Karen: “Porque siempre le daban preferencia a los ricos”

Por último, en la tercera fotografía pregunté nuevamente a los alumnos:

Maestra: ¿Qué te imaginas que estaba pasando cuando les tomaron la fotografía? (Foto 32)

Carmen: “Que estaban jugando con su caballito”.

Maestra: ¿A qué otros juegos te imaginas que jugaban esos niños?

José: “Al balero”

Maestra: ¿Habrán cambiado esos juegos a los de ahora?

Alumnos: ¡Síiiii!, [...] “¡Ahora hay videojuegos!”, “¡Y patinetas!”.

Después de platicar un poco con los alumnos sobre la vida de los niños en tiempos de Porfirio Díaz, les pregunté si deseaban conocer cómo era la ciudad de Morelia en aquella época; entusiasmados respondieron que sí, y comencé a proyectar fotografías de distintos lugares, ubicados en su mayoría en el centro histórico de la ciudad de las canteras rosas: la calzada Fray Antonio de San Miguel, Catedral, el Colegio de San Nicolás de Hidalgo, el Colegio de la Compañía de Jesús, Palacio Clavijero, San Francisco, el Jardín Morelos y el Parque Juárez. Todas las fotografías antiguas iban acompañadas de una foto actual que les facilitara su

identificación, su ubicación y la diferenciación de lo que existía en ese lugar y lo que permanece en nuestros días. Enseguida presento algunas de las fotografías que se trabajaron con los alumnos:



Acueducto. Foto 33



Inicio de la Calzada Fray Antonio de San Miguel. Foto 34



Avenida Madero, antes conocida como Calle Real. Foto 35



Calzada y parque Juárez. Foto 36

La dinámica fue la siguiente: mostraba la fotografía antigua para que ellos reconocieran el lugar y lo describieran; si tenían dificultades para reconocer la ubicación, les mostraba la foto actual y con ella se reafirmaba o se descartaba lo que ellos pensaban; al no conocer la historia de estos lugares, los estudiantes se mostraron interesados por saber datos de esos sitios que ellos conocen y a los que asisten en la actualidad, resultando una actividad con bastante participación de su parte, ya que a partir de las preguntas que ellos mismos iban planteando, podían conocer más sobre esos espacios históricos. Además el contraste entre la fotografía antigua y la actual, permitía encontrar diferencias capaces de promover en el alumno la reflexión del cambio a través del tiempo, así como de la importancia de continuar cuidando y preservando esos lugares.

Como última actividad y a petición de los estudiantes, jugamos nuevamente con la pelota al ritmo de la música; los niños se mostraron tan entusiasmados de jugar como la primera vez; así pues, y luego de escuchar el vals “*Sobre las olas*” para contrastar con un fragmento de música electrónica, decidí agregar una nueva canción muy popular en la actualidad, siendo la que más gustó a los alumnos. Las palabras que los alumnos mencionaron en esta ocasión durante el juego fueron: porfiriato, maestras, motor de vapor y cambios tecnológicos; terminada la actividad pregunté:

Maestra: “¿Qué cambios notaron en la música?, ¿Cómo era el ritmo de la primer melodía? [vals *Sobre las olas*], ¿Como fue cambiando cuando escucharon las otras canciones?”

Algunos alumnos: “Que cada vez iba más rápido”, “Que empezó lenta (refiriéndose al vals), luego más o menos rápida (haciendo referencia a la canción electrónica) y luego muy rápida” (última canción, en la que se combinaba música dance, electrónica y rap).

Maestra: “¿Por qué creen que la música que ahora escuchamos es más rápida que antes?”

Los estudiantes no supieron qué contestar; entonces les hice la observación de que así como los avances tecnológicos han mejorado haciéndonos la vida más fácil, también la música ha cambiado, porque ahora escuchamos ritmos más acelerados a lo que se escuchaban por ejemplo en tiempos de Porfirio Díaz, que era una música lenta, siendo el reflejo de que en nuestros días vivimos de manera más rápida.

Para concluir con la sesión, pregunté qué les habían parecido las fotografías de Morelia, si les había gustado conocer esa parte de la historia, a lo que algunos respondieron:

Fabián: “Mis papás me platicaban cómo era Morelia, pero ni idea tenía hasta ahora que ví las fotos. Me gustó mucho”.

Karen: “A mí también. Mi papá tiene como dos fotos de Morelia, pero con usted conocí cómo eran otros lugares, también eso me gustó”.

En general la visualización de las fotografías de “Morelia de ayer” fue del agrado de los alumnos, quienes estuvieron muy atentos y participativos; al finalizar la clase, cuando me encontraba a punto de salir del salón, se me acercó Moisés para decirme:

Moisés: “Oiga maestra, ¿por qué no nos lleva a dar un paseo para conocer todos esos lugares y que usted nos cuente cosas de esos y otros lugares?”, a lo que respondí que me parecía una muy buena idea, que si más adelante había tiempo para ir junto con su maestra, planearíamos la salida. Enseguida Carmen me abordó y comentó:

Carmen: “¡Ay maestra! A mí no me gustaba la historia, pero ahora con lo que hemos visto con usted ¡sí me gusta!”.

Estos comentarios fueron muy agradables para mí, ya que gracias a ellos supe que el trabajo que estaba realizando comenzaba a generar una actitud distinta en algunos de los estudiantes,

debido a que clase con clase se mantenía su interés y su constante participación, situación que yo no había observado anteriormente en sus clases de historia.

Considero que la competencia didáctica que se trabajó en esta sesión fue la de *formación de una conciencia ciudadana*, ya que a partir de la visualización de las fotografías que presenté, tomadas todas en Morelia en la primera década del siglo XX, los alumnos percibieron cómo ha cambiado el paisaje principalmente en el centro de la ciudad, donde pudimos realizar un ejercicio para identificar qué permanece y qué cambios se han producido, favoreciendo con ello una actitud de conservación del patrimonio cultural de la ciudad en la que viven, reconocida además por ser Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Se dice que la historia constituye el medio para desarrollar la *sensibilidad* en el alumno, con la cual se pretende que adquiera un compromiso cívico en los problemas sociales¹³⁹; en mi opinión, esta sensibilidad se fomentó en ésta y en sesiones anteriores a través de la observación y el análisis de las fotografías en las que aparecían familias de diferente estrato social, ejercicio que estimuló los denominados sentimientos de “empatía histórica restringida” al identificarse con el nivel socioeconómico de las clases menos favorecidas reconociendo semejanzas y diferencias en los modos de vida actuales y pasados, por lo que una buena parte de los estudiantes se mostraron sensibles hacia las familias con mayor grado de pobreza, aunque también hubo niños que presentaron cierta actitud de rechazo hacia las clases altas. Recordemos también que, aunque en ese momento no me pareció una actitud adecuada, al observar la moda de mujeres y hombres de la élite porfirista, resultaron ser fotografías que finalmente causaron euforia; otra actividad en la que considero que se despertó la sensibilidad del alumno, fue a través de la escritura de una carta imaginando que le escribían a Porfirio Díaz para que los ayudara en su difícil situación laboral, ejercicio de reflexión personal que invitaba al estudiante a situarse en el lugar de los demás, promoviendo a su vez una actitud solidaria que quedó manifiesta en sus cartas.

¹³⁹ SEP, *Enseñanza...*, p.40.

3.1.6 Propuesta 6: “*Ponemos todo junto y compartimos lo que hemos aprendido*”.

Fecha: 1 de febrero de 2013.

9ª. Sesión.

Propósitos: * Análisis y reflexión de imágenes.// * Explicar con fundamentos la temática plasmada en la imagen de su rompecabezas.

Temas propuestos: *Porfirio Díaz. // La mujer y los niños. // La familia. // El ferrocarril. // Avances tecnológicos. // El espacio público.*

Experiencia: Como una actividad que pudiera reflejar la comprensión alcanzada por parte de los alumnos sobre el período conocido como el *Porfiriato*, y siguiendo en la planeación didáctica la idea constructivista que nos dice que las primeras actividades del proceso enseñanza-aprendizaje deben estar a cargo del profesor, para que explique a sus alumnos y haga la demostración de contenidos y ya después, en las actividades finales se les otorgue una mayor participación para que ahora sean ellos los que expliquen a sus compañeros lo que han aprendido. Esto los obliga a ser más explícitos y precisos, enfrentándolos al reto de poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes para resolver las actividades sugeridas por el profesor. Decidí por lo tanto llevar a cabo una actividad en la que los niños presentaran a manera de exposición una de las temáticas vistas durante las sesiones; para ello armarían primeramente un rompecabezas digital, para lo cual requerían el manejo de la computadora, y en donde el contenido del rompecabezas sería el punto de partida para iniciar un análisis de la imagen que realizarían en equipos de 2 y 3 integrantes, para posteriormente presentar la fotografía y el tema que les tocó ante sus compañeros.

En virtud de haber sobrepasado el número de sesiones de las que podía disponer (atendiendo al tiempo sugerido para el trabajo de un bimestre), y faltando ya solamente dos clases para concluir la propuesta didáctica, solicité al profesor encargado de *aula de medios* de la escuela permiso para trabajar los 60 minutos que asiste el grupo de 5º “A” a esta clase una vez por semana, y así llevar a cabo la actividad del rompecabezas dentro de ese espacio.

Con el permiso otorgado y previo a la sesión con los alumnos, me encargué de instalar en cada computadora el programa que serviría para hacer funcionar las actividades que diseñé para

armar los rompecabezas digitales; de esta manera, las computadoras estarían listas para usarse en esa sesión. Sin embargo, el día que me presenté para trabajar esta actividad con los alumnos, me dí cuenta de que alguien había desinstalado el programa en tres de las computadoras; no contaba con este incidente, pues dos días antes me había asegurado de que las nueve computadoras con las que cuenta el aula de medios funcionaran correctamente.

El nerviosismo se apoderó de mí, pues el tiempo pasaba y los niños esperaban que fuera por ellos al salón para llevarlos al aula de medios; deseando contar con más de dos manos, instalé nuevamente el programa a esas tres computadoras, y ya con la actividad lista para trabajarse en las otras seis máquinas, fui por los alumnos al salón y les expliqué lo que haríamos en esa clase: integrados en equipos de dos y tres integrantes, asistirían al aula de cómputo para formar un rompecabezas que contenía una imagen referente al *porfiriato*.

Al llegar al aula de medios, cada grupo de niños se sentó frente a una computadora y entonces proporcioné a cada equipo una hoja que contenía las indicaciones a realizar y la temática contenida en su rompecabezas (Ver planeación de la 6ª. propuesta); con los equipos ya integrados y sentados frente a la computadora, se dio la indicación de armar el rompecabezas, para enseguida comentar entre ellos las preguntas planteadas en la hoja proporcionada. Los estudiantes se organizarían con su equipo para presentar a sus compañeros la información concerniente a la temática plasmada en su imagen del rompecabezas, porque cada equipo tenía una imagen diferente, por lo cual, la información sería variada y complementaría la de los otros equipos.

Enseguida presento algunas de las imágenes que se trabajaron mediante la actividad del rompecabezas, y que fueron asignadas a nueve equipos de trabajo, señalando debajo de ellas a cuál temática se refería cada una:



Porfirio Díaz. Foto 37



Campesinos. Foto 38



Obreros. Foto 39



La familia. Foto 40



La mujer. Foto 41



Morelia. Foto 42

Los estudiantes se mostraron interesados antes y durante la formación del rompecabezas, tomando turnos para armarlo entre ellos, y dialogando de inmediato sobre su contenido para así poder comentarlo con sus compañeros; pude observar la facilidad de los niños para describir lo que contenía la imagen, así como para imaginar aquello que pudo estar ocurriendo al momento de tomar la fotografía.



Alumnos jugando a armar el rompecabezas digital en el aula de cómputo.

Habiendo comentado dentro de los equipos las preguntas que tenían como guía para el análisis de la imagen, y señalándoles que la exposición se realizaría al día siguiente, concluimos la sesión en la que el tiempo nuevamente se rebasó, estando ya otro grupo de la escuela listo para entrar a su clase de aula de medios.

Para esta clase se trabajó la competencia didáctica referente al *manejo de la información* en el momento en que los estudiantes dialogaron sobre el contenido de la imagen en la que describían: qué hay en la imagen, qué nos puede contar y qué recuerdan sobre el tema que les tocó. Se comenta que cuando se utiliza la computadora mediante programas didácticos, se motiva al alumno a aprender de una forma lúdica, por lo que éste recurso también lo implementé en la clase de historia; con ello se promovió la práctica de destrezas al momento de interactuar con la máquina pero también de valores y actitudes al estar trabajando con otros compañeros. Asimismo se promovió la habilidad de expresar y compartir opiniones dentro del trabajo en equipo que se desarrolló de acuerdo a la comprensión de la temática que proponía la imagen de su rompecabezas.



Alumnos compartiendo una experiencia de aprendizaje en equipo mediante la actividad del rompecabezas.

Recordemos lo que Vygotski señalaba cuando decía que la interacción entre alumnos favorece Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), porque entre ellos mismos se corrigen, se explican y apoyan, generando de esta manera un aprendizaje social en donde el lenguaje, a través de la comunicación, resulta realmente importante y se promueve además el valor del respeto hacia los puntos de vista de los demás, así como el propio.

“Ponemos todo junto y compartimos lo que hemos aprendido”.

Fecha: 5 de febrero de 2013.

10ª. Sesión.

Propósitos: * Realizar una lectura de imagen. / * Explicar con fundamentos la temática plasmada en la imagen de su rompecabezas.

Temas propuestos: *Porfirio Díaz. // La mujer y los niños. // La familia. // El ferrocarril. // Avances tecnológicos. // El espacio público.*

Experiencia: Ésta sería la décima y última sesión, en la que evaluaría la comprensión histórica sobre la época conocida como *El Porfiriato* por parte de los alumnos.

Se pretendía que los estudiantes pusieran en juego su habilidad comunicativa para exponer un tema que reflejara los aprendizajes a los que llegaron durante las sesiones en las que estudiamos el *Porfiriato*, actividad que ayudaría también a aclarar dudas en caso de haberlas, pero a través de la cual también se reforzaría lo aprendido; la actividad no se enfocaría únicamente a la comprensión del contenido histórico, ya que también se estaría trabajando análisis de imagen, poniendo en práctica habilidades como describir, imaginar, manifestar opiniones y explicar una temática.

Con esta sesión se culminaría un proceso en el que evaluarían no sólo aprendizajes de los alumnos a través de sus participaciones al conocer qué elementos les resultaron significativos al rescatarlos en su exposición, ya que la mejor forma de saber si algo se comprendió es explicándolo, porque al hacerlo nos indica que el alumno ya lo asimiló en su estructura cognitiva; por mi parte, sería una actividad de cierre con la que podría evaluar qué tanto funcionó la propuesta didáctica.

Lamentablemente, para este día habían faltado ocho alumnos a clase (algunos por enfermedad según me comentó la maestra titular), quienes un día antes habían trabajado la actividad del rompecabezas; el día anterior, cuando los estudiantes armaron el rompecabezas también faltaron cinco alumnos que hasta este día conocieron el tema que les tocaría exponer, debiéndose integrar a la organización que su equipo ya tenía planeada (recordemos que los equipos estaban integrados por binas y tercias).

La dinámica sería la siguiente: después de proporcionar a los equipos cinco minutos para realizar ajustes en la organización de su participación, por la razón que acabo de mencionar, cada equipo pasaría al frente para explicar el contenido de su imagen, para enseguida expresar qué se imaginaban que estaba sucediendo cuando se tomó la fotografía y realizar la explicación de la temática que les tocó de acuerdo al contenido de su imagen. Una vez que los integrantes del equipo concluyeran con su participación, el resto de los compañeros podría mencionar aspectos sobre ese tema que el equipo hubiera pasado por alto, con la finalidad de enriquecer las exposiciones con sus comentarios y conocimientos, y desde luego con las ideas erróneas que pudieran presentarse, tratando siempre de que el diálogo colectivo afianzara conocimientos y también aclarara posibles dudas.

Como decidí tomar evidencia de las exposiciones, yo misma grabé la participación de los alumnos, de manera que el primer equipo se mostró muy nervioso ante la cámara de video; cuando terminaron de exponer les expliqué que lo que estaban haciendo era muy importante, porque tanto ellos como yo nos daríamos cuenta de cuánto habían aprendido en las clases en las que trabajamos juntos, y que por ello era mi interés el grabarlos, para tener un recuerdo de ellos realizando esa actividad. Una vez dicho esto, los niños se mostraron más tranquilos ¡pues algunos hasta pensaron que los estaba grabando para después transmitirlo por televisión!.

En general la participación del grupo me pareció muy buena porque retomaron bastantes aspectos de los que estuvimos trabajando en clase, y los compartieron con sus compañeros a partir de una fotografía; desde luego hubo alumnos a los que les costó trabajo expresarse, y otros a los que los nervios les hicieron olvidar detalles que tenían contemplado mencionar, por lo que después de las exposiciones, unos cuantos se acercaron para decirme aspectos que no mencionaron porque se habían puesto nerviosos.

A pesar del temor de hablar en público y de que una cámara grabara sus participaciones, puedo asegurar que para este momento final de la aplicación de la Propuesta Didáctica, observé un cambio gradual en la actitud de los estudiantes, pues la falta de interés hacia la asignatura de historia que yo pude notar durante las clases previas a la aplicación de la propuesta fue ya muy distinta en esta experiencia, fundando mi opinión en la disposición al trabajo que pude observar y la buena participación de los alumnos; además con las actividades realizadas en los diferentes temas, se favoreció que poco a poco se llegara a tener una mejor comprensión del período conocido como *Porfiriato* en sus ámbitos social, político, económico y cultural.

Gracias al trabajo que se realizó en la clase, pude percatarme de la facilidad que mostraban los alumnos para imaginar lo que pudo estar sucediendo en el momento en el que se capturó la fotografía; lo anterior me invita a considerar que la fotografía histórica empleada como recurso didáctico desarrolla también la habilidad creativa de los alumnos. Puedo decir que el avance en los alumnos fue significativo, porque lograron entender, en gran medida, una época compleja como fue la del gobierno de Porfirio Díaz, involucrándose y mostrando respeto y organización en el trabajo que se les encomendó en equipos y compartiendo sus aprendizajes con el resto del grupo lo que ellos habían entendido del tema. Las teorías pedagógicas señalan

que cuando los alumnos se expresan verbalmente, no sólo demuestran que han adquirido una gran cantidad de ideas, sino que representa un ejercicio para almacenar en la memoria información de manera más significativa.

En mi opinión, esta sería la clase más relevante de la propuesta, porque los estudiantes pondrían en práctica habilidades para leer una imagen, y tendrían la oportunidad de expresar sus comentarios y conocimientos de las distintas temáticas que se abordarían en las exposiciones y, en efecto, terminó siendo muy importante.

Habilidades practicadas en esta clase se refieren a la *comprensión del espacio y tiempo históricos*; pienso que el abordar una historia local, aparte de conocer el ámbito nacional para la comprensión de la época porfiriana, favoreció en los alumnos la comprensión de este período histórico donde las fotografías nos acercaron para tener un mejor entendimiento en los cambios tecnológicos y socioeconómicos. Al mismo tiempo, mediante las fuentes iconográficas, los estudiantes pudieron conocer algunos rostros de los actores anónimos que sin mantener relación alguna con los niveles de poder, fueron ciudadanos que formaron parte de ese grupo de niños, mujeres y hombres que dieron vida a una época marcada por importantes cambios políticos, sociales y culturales, que en un momento determinado estallaron en una *revolución*.

La *formación de una conciencia histórica* puede reflejarse en la transformación de los avances tecnológicos, así como en los cambios que ha sufrido la geografía mexicana, partiendo de un contexto cercano a ellos: la ciudad de Morelia.

Interesantes fueron también las participaciones de dos alumnos que al final de las exposiciones llegaron a estas reflexiones:

Moisés: “Oiga maestra, en los tiempos de Porfirio ya había huelgas y ahorita sigue habiendo huelgas”.

Luis Ángel: “Y los trabajadores ganaban poquito, igual que ahora”.

Finalmente, y para concluir con la clase, planteé a los alumnos la siguiente pregunta:

Maestra: “¿Les gustó trabajar con fotografías?”, ¿Por qué?

Linda: “Si me gustó porque aprendí cosas nuevas”.

Azucena: “A mí me pareció muy interesante todo lo que vimos”.

José: “Era como transportarse en el tiempo”.

Claudia: “¡Si!, ¡era como estar ahí cuando se tomo la foto!”.

Polette: “A mí Porfirio Díaz me recordó a mi abuelito”.

León: “¡Si es cierto!, también a mí se me *figuró*”.

Luis Ángel: “Para mí las clases fueron muy interesantes porque conocí cómo era México”.

Carmen: “¡Maestra, yo quisiera ir a conocer el Castillo donde vivió Porfirio, porque las fotos me gustaron mucho!”.

Maestra: “¿Sienten entonces que aprendieron al ver las fotografías?”

Alumnos: “¡Síiiiiiii!”

Iván: “Porque aprendimos muchas cosas”.

Imanol: “Si usted hubiera traído un dibujo y nos hubiera enseñado todas las clases con ese dibujo, yo no hubiera aprendido. Pero con todas las fotos que trajo se me hizo más fácil imaginar”.

Claudia: “Sí, porque es importante saber lo que pasa en el país y con las fotos se me hizo más fácil”.

Naomi: “A mí se me hizo más fácil entender la historia”.

Si rescatamos algunos de los resultados de la encuesta aplicada a este grupo referentes a cómo los alumnos percibían la historia, podremos recordar que a pesar de que la gran mayoría de ellos reconoce que la Historia es importante para conocer el pasado, en la práctica representa una asignatura cuyas actividades la vuelven monótona, por lo que en consecuencia, se va perdiendo su interés por conocerla.

Esta Propuesta Didáctica tuvo precisamente la finalidad de plantear otras actividades en el salón de clase que no fueran los rutinarios resúmenes y cuestionarios, o el agobiante aprendizaje memorístico de personajes, acontecimientos y fechas que sólo se aprenden para quedar plasmados en los exámenes. Por ello traté de dirigir el proceso de enseñanza hacia otra dirección donde el libro de texto no fuese la única fuente de conocimiento, acercando al alumno a una fuente histórica, la fotografía, en esa búsqueda de promover su participación para expresar lo que ve y a su vez para otorgarle la libertad de *imaginar* las historias que se pueden esconder en las fotografías de personas *no famosas* que también formaron parte del pasado, y que ahora podemos conocer gracias a la imagen fotográfica.

Comentarios como los mencionados por los estudiantes unas líneas arriba y los que surgieron a lo largo del desarrollo de las actividades, nos hacen notar que estos niños formaron parte de un proceso que sí reflejó la comprensión por parte de la gran mayoría del grupo sobre las características principales de un período histórico tan complejo como lo fue el *Porfiriato*, aunque reconozco que para haber sido un primer acercamiento a esta forma de trabajo, las actividades que planteé fueron bastantes para el poco tiempo con el que se cuenta en la escuela primaria para la clase de historia, y que sin duda es también un aprendizaje que debo tomar en cuenta para mi futura práctica docente.

Considero que las actividades planteadas como fueron la visualización e interpretación de fotografías, las lecturas comentadas apoyándonos con preguntas de comprensión, la discusión de opiniones tanto en equipo como de manera grupal e individual, los trabajos que los estudiantes elaboraron como la carta, el cuadro sinóptico, la historieta y, por supuesto, sus participaciones en clase, denotan que en varios de ellos se suscitó una actitud positiva por conocer la historia en una forma distinta a la ya conocida repetición mecánica de una historia que, comúnmente, no se comprende pero que como docentes está en nuestras manos la capacidad para dar paso a una historia más flexible en cuanto a cómo abordarla con los estudiantes, saber interrogarla y no tener miedo de “jugar” con ella en el sentido de crear nuestra propia versión de la historia o imaginando lo que las imágenes nos proyectan, y donde podamos finalmente reconocer que nosotros también formamos parte de la historia.

3.2 VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En la aplicación de la Propuesta Didáctica en el 5° grado de educación primaria, me parece que un factor que influyó para que los alumnos se mostraran con mayor disposición para acercarse al estudio de la historia, tuvo que ver con la actitud que yo misma asumí durante las clases, porque trataba de transmitirles el gusto que tengo por esta asignatura, procurando así motivarlos en cada clase hacia el tema que se iba a analizar. Después de leer las ideas de Ausubel, me dí cuenta que este autor menciona algo muy interesante sobre la *motivación* al expresar que para lograr aprendizajes significativos que permanezcan en la memoria a largo plazo, el estudiante debe estar motivado, ya que así su atención y concentración mejoran, por lo que el proceso de aprender les resulta más sencillo.

De tal manera que siempre consideré que la primera acción que como profesora debía hacer desde un inicio, era mostrar una actitud que invitara a los alumnos a conocer la historia, que despertara en ellos el interés por el tema de estudio, en otras palabras, que los motivara a conocer y a aprender, porque los alumnos son perceptivos y siempre he creído que si el docente les transmite una actitud positiva terminarán involucrándose más en el trabajo con la posibilidad de que si su maestro demuestra que le gusta trabajar con la historia, probablemente a ellos también termine por gustarles y aumente su deseo por conocer y saber más de ella.

Conforme se fue avanzando en el trabajo, y a pesar del compromiso y la responsabilidad que yo misma establecí con esta práctica docente, grata fue mi sorpresa al descubrir que los niños se involucraban cada vez más en las actividades sugeridas, mostrando en sus participaciones interés y curiosidad; asimismo, pude notar que a medida que fueron trabajando los textos solicitados para ser evaluados como producto de los temas vistos, hubo una mejora gradual en el manejo de la información. De esta forma, la actitud de los estudiantes frente a la Propuesta Didáctica resultó ser favorable por encima de las expectativas que yo me había formado, con lo cual me siento sumamente satisfecha. En este aspecto, creo que es factible lo que el constructivismo señala cuando menciona que si el alumno se da cuenta que está aprendiendo o que ha aprendido un contenido, su autoestima se refuerza, y esto lo motivará a continuar

esforzándose y a continuar aprendiendo.¹⁴⁰ Espero que esta actitud se continúe propiciando en los alumnos a fin de motivarlos en sus estudios.

La lectura de imagen que propone Erwin Panofski resultó realmente útil en mi práctica docente al considerarla como una guía para ir analizando las imágenes presentadas con el conocimiento previo de la época en la que fueron creadas, tal y como lo sugería Burke. Con la aportación de Panofski atendiendo a los dos primeros momentos de lectura, se realizaba una descripción de lo que cada imagen representaba para enseguida pensar cuál sería la historia que contaba, unas veces orientada por parte de la maestra y otras a cargo de los propios alumnos.

Y ya que estoy hablando de los estudiantes, quiero mencionar que a pesar de que pocas veces se les invita a participar en clase, aún tratándose de opinar sobre el contenido de fotografías, ellos mostraron desde el primer día interés y facilidad para expresar lo que veían en la imagen, pues como ya he venido comentando, la “hipervisualidad” que nos rodea contribuye a estar familiarizados con las imágenes aunque esto no quiere decir que sepamos criticarlas. Es por ello que en la escuela primaria se requiere de la orientación adecuada del profesor quien ha de motivar a los alumnos a imaginar, a expresar sus opiniones y a reflexionar sobre aquello que ven; considero pues que a través de esta Propuesta Didáctica, ya se dio el primer paso en ello.

La visualización de fotografías pertenecientes a las dos últimas décadas del mandato de Porfirio Díaz, permitió a los estudiantes conocer el aspecto físico del presidente y de quien fuera su segunda esposa, doña Carmelita; al contextualizar la época se entienden mejor a los actores anónimos quienes compartieron un espacio y un tiempo en el período mencionado, formando así parte de ese momento histórico. Las fotografías incorporadas en esta Propuesta Didáctica representan un legado histórico que bien podría ser aprovechado en las clases de historia mediante la iniciativa y la creatividad de cada docente, para saber emplearlas según las características de los grupos; considero también que las actividades planteadas en esta propuesta, podrían ser de utilidad en la escuela secundaria con los ajustes necesarios a las edades y características de los alumnos de este nivel educativo.

¹⁴⁰ Coll, César, Martín Elena, Mauri Teresa, Miras Mariana, Onrubia Javier, Solé Isabel, Zabala Antoni, *“El constructivismo en al aula”*, Barcelona, editorial Graó, 1995, pp.38-40.

El *enfoque formativo de la historia* que se sugiere para la educación básica puede parecer un tanto ambicioso ya que uno de sus fines pretende desarrollar el pensamiento histórico del alumno, ya que abarca varios tipos de aprendizaje a desarrollar, como son los aprendizajes conceptuales (saber conocer), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser) los cuales podrían ser más viables con sólo cambiar las formas de trabajo en el aula, al brindar a los alumnos mayor participación en su proceso de aprendizaje; podría citar algunos ejemplos como cuestionarles acerca de lo que piensan sobre los hechos históricos, cómo se imaginan que vivía la gente, si consideran buenas o malas ciertas acciones ejercidas por la autoridad y donde además puedan escribir textos propios, actividades encaminadas a desarrollar su capacidad de formular preguntas sobre el pasado, que conlleven a ejercicios de crítica y reflexión a fin de armar una historia que sea comprensible para todos desde sus propias perspectivas.

De manera que, *enseñar a pensar históricamente* no tendría por qué ser una utopía; si tratamos de incorporar en la dinámica de la clase estos sutiles pero valiosos cambios para abordar la historia desde otro punto de vista, tratando de evitar la tradición que aún persiste por mantener al alumno pasivo mediante prácticas rutinarias, -como si esto fuera ya característico de la materia de historia-, estaríamos sentando bases para trabajar una historia distinta, la cual podamos cuestionar con nuestros alumnos para conocer más del pasado, y poder recurrir también a otras fuentes históricas sin encasillarnos con el libro de texto de la SEP como la única fuente de conocimiento.

En virtud de lo anterior, opino que si atendiéramos a las características del enfoque formativo de la historia sugerido por los Planes y Programas de Estudio 2011, empleando para ello estrategias y recursos didácticos acordes a las necesidades y capacidades de los alumnos, la enseñanza de la historia definitivamente podrá resultar más atractiva, interesante y enriquecedora para alumnos y maestros, al procurar la formación de una conciencia histórica basada en el entendimiento de las sociedades pasadas.

Como en toda práctica educativa, no sólo se deben reconocer los aciertos pues también los errores forman parte de este proceso, reflexión que me orientará a mejorar mi quehacer docente. Iniciaré dicha reflexión comentando que a través del análisis de la puesta en práctica de la Propuesta Didáctica, pienso que debí emplear un número menor de fotografías,

refiriéndome principalmente a aquellas que utilicé para analizar la figura del ex presidente Díaz, así como de las mujeres profesionistas, pues considero que con la mitad de ellas hubiera bastado, esto debido a que me hizo emplear más tiempo del previsto, el cual siempre fue un factor limitante para mí con el trabajo en el grupo, ya que tuve que omitir algunas de las actividades planeadas y tuve que dejar de tarea otras que tenía contempladas para trabajar en clase.

Otro desacierto tiene que ver con el afán de proporcionar tanta información como sea posible, quizá en la idea de que “más es mejor”; en dos de las sesiones noté que los alumnos se mostraron cansados en algún momento de la clase ante la información que les compartía, y aunque me percaté de ello, continué con la clase porque pensaba que eran datos que ellos debían conocer y que debíamos aprovechar el momento y las circunstancias pues de no hacerlo, ¿en qué otra ocasión podrían ellos saberlo? A menos que surgiera un interés personal en el niño para leer por su propia cuenta lo que yo le estaba dando a conocer. Mi creencia puede no estar del todo fundamentada, pero sí advierto que debo ser menos autoritaria en ese sentido y atender a lo que los alumnos quieran conocer, y no tanto a lo que yo desearía que conozcan.

Dentro de este deseo de examinar a profundidad los contenidos de estudio, se encuentra todavía el empleo persistente del libro de texto; reconozco que la práctica docente, atendiendo al empleo de libros de texto gratuitos, nos sujeta como profesores al cumplimiento de lo establecido en los Planes y Programas de Estudio y al uso de estos, aunque considero que en ocasiones es necesario alejarnos de dichos mecanismos de control, permitiendo no sólo a los estudiantes sino también a los docentes recurrir a otras fuentes de información que no sean forzosamente el libro de texto, para de este modo contribuir a salir de la rutina en el trabajo con la materia de historia y a buscar nuevas alternativas para el trabajo educativo.

De las dificultades que pude observar presentadas por los alumnos, la más persistente fue la referente a la capacidad en el *manejo de la información*, debido en mi opinión a que el objeto de estudio era nuevo para los alumnos, pero además era también demasiada información, por lo que asimilar todos esos datos en su mente representaba un proceso complicado lo que probablemente pasó cuando se enfrentaron al cuadro sinóptico donde tenían que organizar la información. Pienso que gran parte de esta dificultad se debe a que los alumnos no tienen bien

consolidados sus conocimientos sobre los hechos históricos que preceden al período que estudiamos pues, retomando lo que ya he venido mencionando de que en la práctica educativa con la asignatura de historia se otorga prioridad a la memorización, el aprendizaje resulta un proceso en el que al alumno le cuesta trabajo retener de memoria lo que no comprende del todo porque ello no tiene sentido para él. Por eso muchos estudiantes olvidan rápidamente tales conocimientos porque no existe una corrección de ideas previas que establezca su estructura cognitiva entre estas ideas y el nuevo contenido, ocasionando confusión sobre la información presentada e inestabilidad en la mente del niño, en vez de lograr nuevos aprendizajes.

Otro conflicto fue el que se presentó en la actividad de interpretación de las caricaturas políticas, lo cual podría entenderse más porque todavía no contaban con información suficiente para interpretarlas en ese momento; tal vez su análisis pudo haberse pospuesto para otro momento en el que ya tuvieran mayor conocimiento del tema. El cumplimiento de tareas también representó una dificultad; en el caso de la elaboración de la cámara oscura tuvimos que demorar la actividad durante dos sesiones, y para el caso de los otros trabajos, hubo unos cuantos alumnos que no los realizaron.

Pasando a los aspectos positivos de la Propuesta Didáctica y atendiendo al espacio disponible en el aula, en un intento por romper con el esquema tradicional de las filas, coloqué a la mitad del grupo a la izquierda del salón y la otra mitad a la derecha, colocando en el centro una fila de tres niños porque consideré que así podrían poner más atención a las clases. Esta forma distinta de organizar a los estudiantes para ubicarse en el aula, contribuyó a una mejor comunicación y socialización de los temas, y también influyó para que los alumnos estuvieran más atentos a las participaciones de sus compañeros, porque los podían ver cuando hablaban.

Un elemento que a mi parecer representó una herramienta favorable que facilitó la socialización de opiniones, fue el trabajo en equipo promovido en el salón de clase. Un buen número de las actividades propuestas estuvieron encaminadas a estimular la exposición de ideas entre los alumnos; con esta acción se ponen en práctica habilidades que conllevan al desarrollo del pensamiento en el niño, pues como ya lo sugería Vygotski, el aprendizaje tiene un carácter social que se construye a través de la interacción con los demás.

Por ello pienso que el trabajo grupal y en equipo que se procuró durante las sesiones, permitió a los niños conocer que a través del diálogo también se aprende porque se aclaran dudas y se refuerzan los conocimientos con la ayuda de los demás, en una comunicación que puede resultar muy significativa porque son los mismos alumnos quienes explican al resto de sus compañeros una temática en específico en un lenguaje más entendible entre éstos que el que quizás pueda darse directamente con el profesor.

El elemento musical combinado con el juego representó un acierto para esta Propuesta Didáctica, porque no sólo se conoció qué tipo de música se escuchaba en ese tiempo histórico comparándola con la música que se escucha en la actualidad, sino que además se trabajaron conceptos que representaron características de la época porfiriana.

El proyecto para *fabricar* una cámara oscura fue una de las actividades que más gustó a los niños, y aunque en un principio pocos fueron los que cumplieron con la tarea asignada -por lo que ya comento sobre el incumplimiento de tareas-, en los días posteriores en los que se realizó “la captura de imágenes” con la cámara que ellos mismos elaboraron, se pudo observar una muy buena disposición a la actividad, creándose una dinámica agradable de sorpresas y emociones ante un aparato tan sencillo pero fantástico en su funcionamiento.

De igual manera, la actividad en la que proyecté las fotografías de “Morelia de ayer” les resultó bastante interesante, siendo una de las sesiones con mayor participación de los alumnos. Quisiera resaltar también el ejercicio de reflexión que estuvo motivado por la elaboración de una carta al imaginar que le escribían al presidente Porfirio Díaz, carta en la que se colocaron en el lugar de un obrero o de un campesino para expresar su sentir ante las injusticias a las que se vieron sometidas estas clases sociales durante su gobierno.

Aunque ya he venido realizando una valoración del proceso que se llevó a cabo a lo largo de la aplicación de la Propuesta Didáctica, es preciso señalar en qué momentos de la secuencia didáctica se aplicó el sistema de evaluación, al cual me refiero enseguida.

La evaluación es entendida como un proceso sistemático, establecido para recoger información que sea valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para tomar decisiones que ayuden a mejorar las deficiencias tanto de los alumnos como del

maestro. Generalmente se piensa que el último paso a desarrollarse en el proceso enseñanza-aprendizaje corresponde a la evaluación, porque comúnmente está asociada a los exámenes.

En realidad la evaluación debe estar integrada al inicio, durante y al final del proceso porque su importancia radica en detectar en qué medida se van cumpliendo los propósitos planteados; los resultados de la evaluación dependerán de la motivación que hayamos generado en el estudiante para acercarse al tema, así como de los aprendizajes que éstos hayan podido construir.

De esta manera, mi sistema de evaluación contempló los tres momentos sugeridos, para lo cual la evaluación inicial estuvo centrada en el rescate de conocimientos previos de los alumnos dentro de cada uno de los temas analizados.

Con respecto a la evaluación que se llevó a cabo durante el proceso, está representada por los trabajos que se solicitaron a los alumnos al finalizar cada tema; de este modo surgieron productos como un cuadro sinóptico, para mencionar los aspectos más relevantes del ferrocarril; una historieta, para hablar del rol de la mujer durante la época porfiriana; una carta que abordó la problemática laboral que afectó a obreros y campesinos y, finalmente, una representación a través de un dibujo de lo que les hubiera gustado captar si hubieran sido fotógrafos de esa época.

La evaluación final se basó principalmente en la explicación de una de las temáticas trabajadas en el estudio del período porfirista, a través de un juego de rompecabezas que se formó mediante una imagen fotográfica, donde haciendo uso de su creatividad, los alumnos describieron lo que pensaron que pudo estar sucediendo cuando se tomó la fotografía aparte de continuar aprendiendo de forma atractiva. Esta sería la actividad más importante de todo el proceso, porque sería un indicador de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y a su vez, de los valores y actitudes que pusieron en juego al momento de leer la imagen para *contar su propia historia* al resto del grupo.

Finalmente y también como parte de la evaluación final, al considerar que en ésta no sólo se evalúan los procesos de aprendizaje sino también los procesos de enseñanza, les propuse participar de una valoración del trabajo que juntos estuvimos realizando. Esta valoración se efectuó a partir de determinadas preguntas para que los niños se enfocaran en responder lo

indicado a fin de generar opiniones más ricas y completas que si lo hubieran planteado de manera libre.

Con esta valoración de las actividades y del proceso realizado, pude obtener indicadores relevantes para ajustar y mejorar mi práctica docente. Por eso es importante que no se evalúe solamente al final del proceso, sino que evaluar represente una práctica continua en donde también se le brinde al alumno la oportunidad de *autoevaluarse*, ejercicio que lo invita a reflexionar sobre sus propios avances académicos y personales.

Considero que todos estos factores asociados al análisis de fotografías a las que se les otorgó un sentido histórico, brindó la motivación suficiente a los alumnos y despertó en ellos un interés para adentrarse en el conocimiento de la época porfiriana, objetivo que se cumplió satisfactoriamente. Con las experiencias de aprendizaje que ya comenté, puedo manifestar que la fotografía sí puede ser considerada un recurso didáctico para comprender y cuestionar el pasado, pero con el debido cuidado para no exaltar su empleo como una herramienta educativa única que acabe con la monotonía en las clases de historia y/o para resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje que puedan presentarse, por lo que deberá valorarse su pertinencia al momento de planear su uso en las clases de historia.

REFLEXIONES FINALES

REFLEXIÓN EN TORNO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL TRABAJO CON LA IMAGEN FOTOGRÁFICA Y EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MEDIANTE RECURSOS VISUALES

En mi opinión, los objetivos que me propuse en el diseño de esta Propuesta Didáctica se cumplieron en buena medida porque el empleo de la fotografía histórica como recurso didáctico en la clase de historia, además de despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes mientras se analizaba el período de gobierno de Porfirio Díaz, facilitó la comprensión de los cambios ocurridos durante las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX en los ámbitos económico, político, tecnológico y social en México. Considero también que el poder observar y conocer una historia local -representada a través del espacio físico, de las mujeres profesionistas y de la conformación familiar para percibir las diferencias sociales que se marcaron aún más en esa época-, resultó un aspecto favorable en el proceso de aprendizaje de los alumnos, porque se relacionó con su entorno inmediato, la ciudad de Morelia.

En la realidad cotidiana del trabajo en la escuela primaria, los docentes requerimos de recursos didácticos que motiven la participación del alumno para contribuir a la construcción de conocimientos históricos; si bien la variedad de estrategias son muy importantes para no caer en la rutina dentro de la clase de historia, igualmente importantes resultan los recursos didácticos utilizados porque a través de ellos se logra captar el interés de los alumnos, pues como ya lo decía Ausubel, si el material que se le presente al alumno le resulta significativo, la posibilidad de que construya aprendizajes significativos será mayor. En esa búsqueda de una enseñanza de la historia cada vez más dinámica y reflexiva, y considerando el gusto inherente que tenemos por observar imágenes, la fotografía por sí misma resulta un recurso didáctico idóneo para asomarnos a un pasado que gracias a ella se puede *sentir vivo* para poder así compartir y explorar con los alumnos hechos históricos que aunque ya sucedieron, lejos de pensar que deben permanecer intactos, pueden llevarnos a atrevernos a manipular sus versiones en el tiempo presente, mediante una construcción colectiva que resulte significativa para todos.

En base a esta experiencia vivida concluyo que la historia no es *aburrida* para los estudiantes como suele creerse, sino que se trata más bien de cómo la abordamos los docentes a través de las actividades que cotidianamente realizamos en el salón de clase creyendo que de esa manera estamos enseñando historia, cometiendo además el error de dar por hecho que los conceptos presentados en el libro de texto los alumnos ya los conocen y que no es necesario detenernos a explicarlos. Una enseñanza mal orientada genera “lagunas mentales” en el pensamiento del niño con respecto a los conocimientos que deben adquirir para poder entender otros contenidos de estudio; en otras palabras, resulta urgente modificar nuestras formas de enseñanza y escuchar las opiniones de nuestros estudiantes, sin subestimar que son ellos mismos los que pueden reorientar nuestra labor docente.

Como docentes de una nueva generación, deberíamos de estar dispuestos a romper los esquemas tradicionales en los que se ha basado la enseñanza de la historia y reconocer las habilidades, valores y actitudes que niños, jóvenes y adultos podemos desarrollar dentro de las posibilidades que ofrece el trabajo con esta materia, al fomentar la sensibilidad y solidaridad hacia los demás, la valoración y protección del entorno natural y cultural, el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico de los hechos ocurridos en el pasado que ayuden a comprender los cambios políticos, sociales y culturales del presente y en la toma de conciencia de su identidad personal y de que forma parte de la comunidad a la que pertenece. Estas competencias podrán desarrollarse de mejor manera siempre y cuando se aborde un estudio del pasado mediante el planteamiento de preguntas que generen la reflexión de los procesos que se estén analizando, al establecer un diálogo entre los alumnos y el profesor en esa búsqueda por construir un conocimiento histórico que nos ayude a comprender de la manera más objetiva el cómo y por qué ocurrieron los hechos.

Con los aprendizajes personales y con los conocimientos pedagógicos que adquirí para mi práctica docente que adquirí con la aplicación de esta Propuesta Didáctica, estoy convencida de que podemos acercarnos a la historia a través de la fotografía como un elemento detonador para reflexionar y para imaginar ese pasado que el texto en ocasiones no cuenta, pero con el cuidado de no considerar a las historias específicas que nos cuenta cada fotografía como generalizaciones; de igual modo es preciso aclarar que las fuentes históricas, entre ellas las visuales, no hablan por sí mismas, sino que a partir de ellas construimos el pasado.

De acuerdo a los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de esta Propuesta Didáctica, y de los beneficios para el desarrollo integral del ser humano que se generan al trabajar una historia *problematizadora*, me permiten tomar conciencia de la importancia que tiene el motivar a los alumnos para así acercarlos al estudio del pasado, es decir, que se interesen por conocer más cada día sobre los sucesos históricos, que se cuestionen, que sean capaces de emplear su creatividad e imaginación, y que tanto alumnos como profesores vayamos modificando la visión que tenemos de la historia como una clase en la que se obliga al alumno a acumular datos en la memoria para contestar exámenes, sino que más bien lleguen a considerarla como la oportunidad para *pensar históricamente*.

Índice de fotografías

Fotos 6, 26, 30, 31, 38,41: Archivo Fotográfico del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, Fondo Madison, Reprografía: Pina Alfaro.

Fotos 36 y 42: Archivo Fotográfico del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, Fondo Gerardo Sánchez, Reprografía: Pina Alfaro.

Fotos 18 y 20: Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán, Libro de títulos y despachos, Tomo 3.

Fotos 19, 21, 22 y 23: Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán, Libro de títulos y despachos, Tomo 4.

Fotos 5 y 16: Krauze Enrique y Zerón-Medina Fausto, *El poder. Porfirio*, Editorial Clío, tomo IV, México, 1993, pp.68, 38

Fotos 4 y 17, Krauze Enrique y Zerón-Medina Fausto, *El destierro. Porfirio*, Editorial Clío, tomo VI, México, 1993, pp.63, 56

Fotos 1 y 32 Mac Gregor, Josefina, *Los revolucionarios frente al Porfiriato*, Libros del Rincón, SEP, México, 2009, pp.132, 43

Fotos 14 y 15: Oikión Solano, Verónica, et.al, *Vientos de Rebelión en Michoacán. Continuidad y ruptura en la Revolución Mexicana*, El colegio de Michoacán, México, 2010, disco compacto, pp.9, 11.

Fotos 28, 29 y 40: Matabuena Peláez, Teresa, *Algunos usos y conceptos de la fotografía durante el porfiriato*, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 1991, Fotos del período 1876-1916, pp.69, 71, 148.

Foto 2 e imágenes que aparecen en el Capítulo II: SEP, *Historia 5º grado, Libro de Texto del alumno educación primaria*. 2011.

Fotos 10 y 11: Museo de Historia Castillo de Chapultepec, Illya Lyssette Morales Fuentes.

Fotos de los alumnos del grupo de 5° “A” y de la Escuela Primaria “Esther Tapia”: Illya Lyssette Morales Fuentes.

Fotos 3, 7, 8, 9, 12, 13, 24, 25, 27, 39:

<https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+porfirio+diaz>

Fotos 12 y 13 <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+camaras+antiguas>

Fotos 33, 34 y 35 <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+morelia+antigua>

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Lora, Ma. Esther, “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”, Revista electrónica de Investigación Educativa, vol.3, núm.1, 2001.

Amador Rubén, “La historia oficial se debilita; los jóvenes repudian una sola visión” Periódico La Jornada, miércoles 11 de julio de 2012, pp.1-5.

Antípoda, “Estudios visuales e imaginación”, Revista de Antropología y Arqueología, núm.9, julio-diciembre, Universidad de los Andes Colombia, 2009.

Aranguren R., Carmen, “La imagen de la ciudad en libros de texto de la 3ª. etapa de Educación Básica”, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm.14, enero-junio, Universidad de los Andes, Venezuela, 2009.

Ausubel, David P. “*Adquisición y retención del conocimiento*”, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002, pp.325.

Barthes, Roland, *Lo obvio y lo obtuso*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1986, pp.380.

Briseño Senosiain, Lilian, *La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato*, en Historia Mexicana, vol. LV, núm.2, octubre-diciembre, El Colegio de México, 2005, pp.419-460.

Burke, Peter. *Visto no visto*. Cultura libre. 1ª edición en Biblioteca de bolsillo, Barcelona España, 2005, pp. 285.

Buve, Raymond, “Caciquismo, un principio de ejercicio de poder durante varios siglos”, Relaciones 96, vol.XXIV, Universidad de Leiden, otoño, 2003.

Carmona León, María Teresa, “Una mirada a las imágenes”, en *Revista Ziranda Uandani*, enero- marzo 2001, publicación de los Archivos del Poder Ejecutivo. Gobierno del Estado de Michoacán.

Carretero Mario, Rosa Alberto y González María Fernanda, “La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años” en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Argentina, 2006, pp.93-111.

Castellanos Mira, Paloma, *Diccionario histórico de la fotografía*, ediciones Istmo, Madrid España, 1999, p.66.

Coll, César, Martín Elena, Mauri Teresa, Miras Mariana, Onrubia Javier, Solé Isabel, Zabala Antoni, “*El constructivismo en el aula*”, Colección Biblioteca de Aula, Barcelona, editorial Graó, 4ª. Edición, noviembre 1995, pp.185.

D.A. Dondis, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1976, 4ª. Edición, 1982, pp.210.

Feldman, Daniel, “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, *Educación y Sociedad*, vol.25, núm.86, Centro de Estudios Educación y Sociedad, Brasil, abril, 2004.

Flavell, John, *La psicología educativa de Jean Piaget*, Editorial Paidós Mexicana, 6ª. reimpresión *Psicologías siglo XX*, México, D.F., 1990, pp.484.

Freund, Gisèle, *La fotografía como documento social*, Edit. Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1993, pp.207.

Gómez Mendoza, Oriel y Urrego Ardila, Miguel Ángel, “La imagen como texto cultural” en *La cultura en tiempos modernos. Peter Burke y la Historia cultural*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, 2011, pp.47-66.

Gruzinski, Serge, “Las paredes de imágenes” en *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, México, fondo de Cultura Económica, 2003, pp.224.

Langforo, M., *Así se empieza en fotografía*, los Daimon.

Lima Muñiz Laura, Bonilla Felipe y Arista Verónica, “La enseñanza de la historia en la escuela mexicana”, Proyecto Clío 36, 2010, pp.1-16.

Llorente Cámara, Enrique, “Imágenes en la enseñanza”, Revista de Psicodidáctica, núm.9, Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibersitatea, España, 2000.

Lovell Ronald P., Zwahlen Fred C. y Folts James A., “Breve historia de la fotografía” en *Manual completo de fotografía*, Ediciones Celeste, Madrid, España, 1998, pp.398.

Marzal Javier y Soler Castellón María, “Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación”, Comunicar no.37, v.XIX, 2011, Revista científica de Educomunicacion; ISSN:1134-3478, España, p.109-116.

Matabuena Peláez, Teresa, *Algunos usos y conceptos de la fotografía durante el porfiriato*, Universidad Iberoamericana, México, D.F., 1991, Fotos del período 1876-1916, pp.166.

Méndez Martínez, Jorge, “Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico”, Perfiles educativos, núm. 75, enero-marzo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en México, 1997.

Moya Guijarro A. Jesús, Pinar Sanz María Jesús, “La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal”, Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura, núm.3, Universidad de Castilla- La Mancha, Cuenca, España, 2007, pp.21-38.

Mraz, John, “¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía”, Cuicuilco, vol.14, núm.41, septiembre-diciembre, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2007.

Panofsky, Erwin, *El significado en las artes visuales*, España, Alianza Editorial, 1995, pp.386.

Pavón Rabasco, Francisco, *Aprender desde la escuela y la familia a ver televisión*, Comunicar, núm.25, Grupo comunicar, España, 2005, pp. 221-224.

Peralta Olga Alicia, Salsa Analía Marcela, “Instrucción y desarrollo en la comprensión temprana de fotografías como objetos simbólicos”, Anales de Psicología, vol.27, núm.1, Universidad de Murcia, Murcia, España, enero 2011.

Periódico *La Libertad*, Núm.28, 6 de abril de 1906.

Periódico *La Libertad*, Núm.29 Año 3 Tomo 3, 16 de julio de 1895.// Núm. 2 Año 12 Tomo 12, 12 de enero de 1904. // Núm.63 Año 16 Tomo 16, 7 de agosto de 1908.

Ramírez Sevilla, Luis, *La vida fugaz de la fotografía mortuoria*, Relaciones 94, Primavera 2003, vol. XXIV, El Colegio de Michoacán, pp.163-197.

Renobell, Víctor, “Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital”, UOC Papers, Revista sobre la sociedad del conocimiento, 2005.

Revista Latinoamericana de estudios educativos, “Imágenes, valores y biografías en enseñanza de la historia en México: 1950-1970”, vol.3, núm.2, julio-diciembre, Universidad de Caldas, Colombia, 2007, pp.99-110.

Revista *Ziranda Uandani*, enero-marzo 2001, publicación de los Archivos del Poder Ejecutivo. Gobierno del Estado de Michoacán.

Sánchez, Héctor, “Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar?”, Zona próxima Núm.10 julio-sin mes, Universidad del Norte Colombia, 2009.

Sánchez Bedoya, Héctor Gerardo, “Una imagen enseña más que mil palabras, ¿ver o mirar?”, Zona próxima, núm. 10, julio-sin mes, Universidad del Norte, Colombia, 2009.

Sánchez Reyna, Ramón, “Apuntes para el estudio de la fotografía en Michoacán”, en *Revista Ziranda Uandani*, enero- marzo 2001, publicación de los Archivos del Poder Ejecutivo. Gobierno del Estado de Michoacán.

Sapiens, Revista Universitaria de Investigación, “La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia”, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, 2009.

Sartori, Giovanni, *Homo Videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Buenos Aires, 1998, pp.159.

SEP, *Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica*.

SEP, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, México, D.F., 1ª.edición 2011.

SEP, *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*. México, D.F., 1998.

SEP, *Historia 5º grado, Libro de Texto del alumno educación primaria*. 2011.

SEP, Programas de Estudio. Programas de Estudio. Guía para el maestro. Quinto grado. México D.F., 2012.

Sphera pública, “Fotografía de niños: evolución y algunas propuestas a lo largo de su historia”, núm.8, Universidad Católica San Antonio de Murcia, España, 2008.

Tenorio Trillo, Mauricio y Gómez Galvarriato, Aurora, *El Porfiriato*, México Fondo de Cultura Económica, Colección Historia. Ser. Herramientas para la historia, México, D.F., 2006, pp.166.

Torre Rendón Judith de la, “Las imágenes fotográficas de la sociedad mexicana en la prensa gráfica del porfiriato”, en *Historia mexicana*, ISSN 0185-0172, Vol.48, No.2, El Colegio de México, 1998, pp. 343-373.

Val, Alejandra, “La fotografía como legitimadora de la institución familiar, medica y policial en el siglo XIX”, *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y sociológicas*, Vol. 9, Núm. 1, Universidad de Santiago de Compostela, España, 2010.

Valls, Rafael, “Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)” en *Clío y Asociados. La historia enseñada* Núm.4, 1999, pp.77-100.

Villarreal Montoya, Ana Lucía, “Relaciones de poder en la sociedad patriarcal”, Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, No. 1, vol. 1, enero-junio, Universidad de Costa Rica, 2001.

Villoro, Luis. “El sentido de la Historia” en *¿Historia para qué?*, Alejandra Moreno Toscano coord., México, Siglo XXI, pp. 35-52.

Vygotski, Lev S. “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”, Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori, 1ª edición 1996, pp.223.

Diccionario Enciclopédico Salvat Tomo XIV, Salvat Editores, Barcelona, p.2024.

ANEXOS

PLANEACIONES DIDÁCTICAS DE LA PROPUESTA

A continuación incorporo el contenido medular de esta Propuesta Didáctica, me refiero a los planes de clase de las 6 propuestas didácticas que diseñé –una para cada tema de los que propongo-, para trabajar el contenido de *El Porfiriato*.

Considero importante mencionar que a pesar de la buena disposición por parte de la maestra titular del grupo para que yo dedicara más tiempo de los 90 minutos que se señalan en el Plan de Estudio 2011 para la clase de historia, el tiempo no fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planteadas en la propuesta, señalando en la misma planeación con un asterisco (*) cuáles fueron esas actividades que, por falta de tiempo, no se pudieron llevar a cabo pero que al formar parte de la propuesta didáctica que diseñé, pueden ser consideradas en un futuro por los colegas que deseen implementar esas estrategias.



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Instituto de Investigaciones Históricas



Programa de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Tesis:
LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL 5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
UNIDAD DE ANÁLISIS: “EL PORFIRIATO”

Que para optar por el título de:
Maestra en Enseñanza de la Historia

Presenta:
ILLYA LYSSETTE MORALES FUENTES
milly.fuss@hotmail.com

Asesora:
Doctora en Historia Dení Trejo Barajas.
dtrejo27@yahoo.com.mx

Coasesora:
Maestra en Historia Juana Martínez Villa
pelicanito@hotmail.com

Enero de 2014.

ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL “ESTHER TAPIA” Turno Matutino.

Tema de la 1ª. Propuesta: “*Porfirio Díaz, presidente de México*”.

Profra. Illya Lyssette Morales Fuentes.

Grupo: 5º de primaria

Lugar: Centro histórico, Morelia, Michoacán.

Asignaturas: Historia, Geografía.

Bloque III. Unidad: El Porfiriato

Duración: 2 sesiones (45 min. cada una).

Propósitos: Ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos que caracterizaron el *Porfiriato*.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Panorama del período del porfiriato.</p>	<p>.- Observar dos imágenes del joven general Porfirio Díaz portando su traje militar. Preguntar a los alumnos: ¿cómo están vestidas las personas que aparecen en la fotografía?, ¿qué actitud tienen?, ¿será la misma persona o son 2 personas diferentes?, ¿sabes quién es? Si los alumnos No reconocen el personaje, presentarles otras 2 imágenes donde Porfirio Díaz se encuentra a una edad más avanzada pero vistiendo aun de militar y también de civil. ¿conoces cómo se le ha llamado al tiempo durante el cual Porfirio Díaz gobernó México?, ¿qué sabes de este período?. Solicitar a los alumnos que expresen lo que conocen del tema.</p> <p>.- Leer los propósitos de las lecciones del Bloque III contenidos en la p.80 de su libro de Historia y observar la imagen de esa página que muestra el zócalo de la Cd.de México a principios del siglo XX.</p> <p>.- Motivar los comentarios de los alumnos con respecto a lo que observan en la imagen del zócalo. Mostrarles una imagen actual del zócalo capitalino y comentar: ¿Qué ves en la foto?, ¿qué diferencias encuentras a cómo luce el zócalo actualmente?. Si alguno de los alumnos no cuestiona porque algunas de las fotos que han visto están en blanco y negro, la profesora planteará al grupo esa interrogante.</p>	<p>Equipo de Enciclo-media. Fotografías de Porfirio Díaz. Libro de texto de historia 5º pp. 80-81,84 y 86. Fotografía actual del zócalo capitalino.</p>	<p>Identificación de las causas principales que consolidaron el régimen de Porfirio Díaz. Participación de cada alumno.</p>

<p>¿Por qué surgió la Revolución Mexicana?</p>	<p>.- Observar dos fotografías antiguas de la plaza de Armas de la ciudad de Morelia durante el periodo porfirista junto con fotografías actuales de la plaza mencionada: ¿qué observas?, ¿qué diferencias encuentras en la actualidad? Expresar sus opiniones.</p> <p>.- Ubicación temporal de los siglos, específicamente de los siglos XIX y XX, teniendo como referencia las fotografías.</p> <p>.- Realizar, de manera individual, el ejercicio de la p.81 con la finalidad de que el alumno identifique cuáles son sus conocimientos respecto al tema del Porfiriato. Una vez terminada la actividad, compartir sus respuestas formando equipos de 3 (por afinidad).</p> <p>.- Leer, dentro del mismo equipo, el texto de la p.84 que muestra un panorama breve del período a estudiar. Aclarar dudas con respecto al desconocimiento de palabras.</p> <p>.- Comentar la lectura realizada dentro de los equipos.</p> <p>.- Escribir, en equipo, 3 enunciados que expliquen lo que entendieron de la lectura.</p> <p>.- Compartir sus enunciados al resto de los equipos.</p> <p>.- Observar las imágenes de la p.86 (fotografía del general Díaz y un grabado de Posadas alusivo a la Revolución Mexicana) y comentarlas de manera grupal. Algunas preguntas que se pueden plantear para relacionar las imágenes con el texto son: ¿Cuánto tiempo permaneció Porfirio Díaz en el poder?, ¿por qué se dice que su gobierno fue autoritario?, ¿Haz escuchado hablar de la Revolución Mexicana?, ¿qué sabes de ella?</p> <p>.- Realizar la lectura de esa misma página cuyo texto explica el concepto <i>revolución</i>.</p> <p>.- En equipo, y apoyándose del texto que acaban de leer, escribirán con sus palabras qué entienden por revolución (esta definición que ahora intentan comprender la retomarán más adelante cuando analicen el tema sobre la Revolución Mexicana para hacer las correcciones necesarias).</p> <p>.- Comentar puntos de vista con los diferentes equipos con respecto al concepto <i>revolución</i>, siendo una actividad moderada por la profesora.</p>	<p>Fotografías antiguas y actuales de la plaza de Armas de Morelia.</p> <p>Equipo de Enciclopedia.</p> <p>Libro de texto de historia 5° pp. 80-81, 84, 87-89.</p> <p>Cuaderno.</p>	<p>Actitudes favorables hacia la conservación del medio ambiente.</p> <p>Escuchar y respetar opiniones.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>
------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz</p>	<p>.- Tarea: realizarán una lectura de las pp.87-89 de su libro de texto, como un primer acercamiento para conocer las causas que consolidaron la llegada de Porfirio Díaz a la presidencia del país.</p> <p>.- Subrayar en el texto las causas que hicieron posible que Porfirio Díaz se convirtiera en presidente de México.</p> <p>.- Retomar los elementos del texto de las pp.87-89 “Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz” (comentar con los alumnos: ¿por qué el texto señala tantas fechas?, ¿a qué se debe? Tener la noción de que hubo varios cambios).</p> <p>.- Observar las caricaturas que acompañan el texto. Conocer que en esa época, como en la actualidad, las caricaturas políticas tienen la función de criticar problemas sociales. Se trata de exagerar los rasgos de personas públicas (políticos, presidentes, gobernadores, etc.) para ridiculizarlos y resaltar sus errores.</p> <p>.- Los alumnos explicarán qué observan en cada una de las caricaturas y qué se imaginan que están criticando los autores de éstas del gobierno de Díaz.</p> <p>.- Explicar a los alumnos cómo fue que Díaz llegó al poder apoyándose de las caricaturas que acompañan el texto.</p> <p>.- Resolver dudas de los alumnos.</p>	<p>Libro de texto de historia 5º pp. 86-89.</p> <p>Hojas blancas tamaño carta para la caricatura en equipo.</p>	<p>Comprensión del tema a partir de la ubicación de los acontecimientos principales ocurridos para que Díaz llegara al poder (cuadro sinóptico).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboró: Illya Lyssette Morales Fuentes.

Tema de la 2ª. Propuesta: “*El desarrollo económico del país*”.

Profra. Ilysa Lyssette Morales Fuentes.

Grupo: 5º de primaria

Asignaturas: Historia, Geografía.

Bloque III. Unidad: El Porfiriato

Duración: 2 sesiones.

Propósitos: Conocer algunos elementos que propiciaron el desarrollo económico del país y el papel que representó la inversión extranjera.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera.</p>	<p>.- Plantear a los alumnos: ¿conoces alguna estación de tren?, (tren=ferrocarril) ¿por qué creen que se construyó el ferrocarril?, ¿recuerdan en qué siglo se construyeron las primeras vías férreas en México?, ¿qué se podía transportar en un ferrocarril? Solicitar a los alumnos que expresen lo que conocen del tema.</p> <p>.- Observar una fotografía de la estación de tren en Morelia durante el periodo porfirista: ¿qué observas en esa imagen?, ¿qué personas viajarían en el tren?, Expresar sus comentarios.</p> <p>.- Conocer algunos datos importantes sobre el ferrocarril aportados por la maestra, poner mucha atención, de ser posible, hacer algunas notas para recordar datos específicos que van a ocupar para un trabajo posterior.</p> <p>.- Observar las imágenes de las pp.90 y 91 de su libro (una fotografía de unos mineros y otra de los trabajadores de la oficina de Telégrafos). Comentarlas de manera grupal mediante preguntas como: Fotografía de la p.90: ¿dónde crees que se tomó la fotografía?, ¿quiénes son las personas que aparecen y cómo están vestidas?, ¿recuerdas qué importancia tenía la minería en la época colonial?,</p>	<p>Equipo de Enciclopedia.</p> <p>Fotografía antigua de la estación de tren en Morelia.</p> <p>Libro de texto de historia 5º pp. 90-92.</p>	<p>Reconocer el desarrollo económico y el papel de la inversión extranjera en el país.</p> <p>Participación de cada alumno.</p> <p>Escuchar y respetar opiniones.</p>

	<p>Fotografía p.91: ¿sabes qué era un telégrafo?, ¿de qué se ocuparían los trabajadores de la oficina de telégrafos?, ¿cómo está organizada la oficina?, ¿piensas que los mineros y los trabajadores de la oficina de telégrafos recibían pagos justos?, ¿por qué?.</p> <p>.- Realizar lectura guiada del texto “Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera” pp.90 y 91 de su libro de texto.</p> <p>.- Comentar de manera grupal la lectura y subrayar lo que consideren importante.</p> <p>.- Tarea: investigar la pista para detectives del recuadro de la p.90.</p> <p>.- Participar en el resultado de la tarea. Comprobar con la proyección de una fotografía del equipo de beisbol Celedonio Rodríguez.</p> <p>.- Consultar el mapa de vías férreas que se encuentra en su Atlas de México en la p.39 para comparar las que funcionaban en el porfiriato con las actuales, ¿son las mismas?¿por qué?</p> <p>.- Observar la red ferroviaria existente en 1910 que viene en la p.92. Contestar, en parejas, las preguntas que se le plantean en el libro.</p> <p>.- Tarea: Elaborar un cuadro sinóptico acerca del ferrocarril teniendo como guía las siguientes preguntas: ¿qué impacto tuvo el ferrocarril en la sociedad?, ¿Quién se beneficiaba con la existencia del ferrocarril?, ¿cuál fue la intención o el propósito de los ferrocarriles?. El estudiante se puede apoyar también de los datos que la maestra proporcionó al inicio de la clase.</p> <p>.- Explicar el cuadro sinóptico que elaboró con sus compañeros, de manera voluntaria.</p> <p>.- Entregar a la profesora su cuadro sinóptico para revisión.</p>	<p>Fotografía del equipo de beisbol Celedonio Rodríguez.</p> <p>Atlas de México p.39</p> <p>Hojas para c/alumno con imagen de ferrocarril (cuadro sinóptico).</p> <p>Cuaderno de historia.</p>	<p>Comprensión del tema (sobre el ferrocarril) a partir de los elementos incorporados en el cuadro sinóptico.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboró: Illya Lyssette Morales Fuentes.

Tema de la 3ª Propuesta: “La mujer y los movimientos de protesta de finales del siglo XIX y principios del XX”.

Profra. Ilysa Lyssette Morales Fuentes.

Grupo: 5º de primaria

Asignaturas: Historia, Educación cívica.

Duración: 2 sesiones (45 minutos cada sesión).

Propósitos: Reconocer el papel de la mujer en la sociedad de finales del siglo XIX y principios del XX.

Describir las condiciones de trabajo e inconformidades de obreros y campesinos durante el porfiriato.

Bloque III Unidad: El Porfiriato

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>La mujer y el trabajo: profesoras y parteras.</p>	<p>.- Plantear a los alumnos la siguiente pregunta: ¿Quieres conocer quién fue la esposa de Porfirio Díaz?</p> <p>.- Observar 3 fotografías mientras escuchan algunos datos sobre quien fuera la pareja sentimental del presidente durante 34 años (1881-1915), Carmen Romero Rubio Castelló.</p> <p>.- Cuestionar a los alumnos: ¿Saben a qué se dedicaban las mujeres de ese tiempo? (amas de casa, comerciantes, obreras, parteras y maestras, principalmente).</p> <p>.- Indicar a los alumnos que van a observar fotografías de diferentes mujeres, cuyo nombre aparece en cada una de las imágenes así como el año en que fue tomada (el común que tienen estas mujeres es que todas eran profesoras); hacer uso del equipo de Enciclopedia para proyectar.</p> <p>.- Preguntar a los alumnos por cada una de las fotografías: ¿Qué observas en la imagen?, ¿a qué crees que se dedicaba esa mujer?, ¿por qué?, ¿cómo esta vestida?, ¿en qué lugar está?, ¿en qué época viviría?. Solicitar a los alumnos que expresen su opinión.</p> <p>.- Conocer que todas las mujeres de las fotografías mostradas se dedicaban a la profesión de instrucción primaria. (Aprovechar las fotografías para conocer la moda de esa época).</p>	<p>Equipo de Enciclopedia. Fotografías de profesoras y parteras del Estado de Michoacán.</p>	<p>Conocimientos: Reconocer el papel de la mujer en la sociedad de finales del siglo XIX y principios del XX.</p> <p>Actitudes: Valorar el papel de la mujer en la sociedad mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX.</p>

<p>Huelgas de Cananea y Río Blanco.</p>	<p>.- Observar nuevas imágenes también de mujeres (pero ahora de mujeres que ejercieron la profesión de obstetricia). Aclarar qué es una partera.</p> <p>.- Motivar los comentarios de los alumnos con respecto a lo que observan en cada una de las fotografías con preguntas similares al primer ejercicio.</p> <p>.- Comentar con el grupo: ¿por qué creen que a éstas mujeres se les tomó la fotografía?</p> <p>.- Observar algunas fotografías que muestran el contraste entre la clase alta y baja; reconocer que las diferencias entre las clases sociales se volvieron más marcadas durante la época del porfiriato.</p> <p>.- Tarea: Elaborar una historieta que muestre cuales eran las ocupaciones de la mujer a finales del siglo XIX y principios del XX. Las niñas podrán imaginar cómo sería su vida si les hubiera tocado nacer en esa época y los niños pensarán cómo sería la vida de su madre y/o hermanas en ese tiempo, dichos elementos podrán integrarlos a su historieta.</p> <p>.- Entregar a la profesora su historieta para revisión.</p> <p>.- Consultar en su libro de historia en la p.96 la imagen fotográfica que muestra a las obreras de la fábrica textil de Río Blanco en Veracruz. Comentar la imagen.</p> <p>.- Conocer, a través de la lectura de las pp.96 y 97, los movimientos de protesta en las huelgas encabezadas por los mineros de Cananea, Sonora y de la fábrica de Río Blanco, Veracruz.</p> <p>.- Comentar, grupalmente, la información del texto que acaban de leer, mediante preguntas como: ¿por qué los campesinos y obreros se levantaron en huelga?, ¿cuáles eran sus demandas?, ¿crees que es bueno exigir que se cumplan los derechos de los trabajadores?, ¿por qué?, ¿tu qué harías si te encontraras en esa situación? Ahora imagina que eres el dueño de una empresa, ¿qué harías para evitar una huelga?.</p> <p>.- Leer el texto de la p.98 y contestar, grupalmente, las cuatro primeras preguntas que plantea el libro.</p> <p>.- Escuchar puntos de vista pero argumentar sus opiniones.</p>	<p>Fotografías de la clase social alta y baja.</p> <p>Libro de texto de historia 5º pp. 96-98.</p> <p>Cuaderno.</p>	<p>Respetar opiniones.</p> <p>Comprensión del tema a partir de los elementos incorporados en la historieta (sobre la mujer) y sobre los trabajadores).</p>
-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> .- Tarea: Escribir, de manera individual, con sus propias palabras, una carta dirigida al presidente Porfirio Díaz exponiendo cuáles son sus condiciones laborales (el alumno decidirá si representa a un obrero o un campesino), cuáles son sus inconformidades, qué peticiones le dan a conocer a Don Porfirio para que los “ayude” a mejorar sus condiciones de trabajo. .- Recordar que elementos lleva una carta. .- Compartir con sus compañeros, de manera voluntaria, el contenido de su carta. .- Comentar puntos de vista una vez leídas algunas cartas. .- Entregar a la profesora su carta para revisión 		<p>Ponerse en el lugar de los obreros y campesinos que exigían justicia laboral (promover empatía).</p> <p>Comprensión del tema a partir de los elementos incorporados en la carta (sobre los trabajadores).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboró: Ilya Lyssette Morales Fuentes.

Tema de la 4ª Propuesta: *“Lo que fue y lo que queda de los avances tecnológicos y culturales de finales del siglo XIX”.*

Profra. Ilysa Lyssette Morales Fuentes.

Grupo: 5º de primaria

Asignaturas: Historia, Educación Artística.

Bloque III. Unidad: El Porfiriato

Duración: 2 sesiones (45 minutos cada sesión).

Propósitos: Reconocer características de la tecnología, la ciencia y la cultura de México de finales del siglo XIX y principios del XX.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Ciencia, tecnología y cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> .- Con un espacio adecuado dentro del salón de clase para poder moverse y desplazarse, los alumnos se pondrán de pie y bailarán al ritmo que toque la música. .- Se escuchará el vals “Sobre las olas” del compositor mexicano Juventino Rosas así como fragmentos de música electrónica y hip-hop. .- Comentar qué les pareció la música, si habían escuchado el vals. Comparar cómo ha cambiado la música desde entonces. ¿En qué año creen que se compuso este vals? (1888). Expresar comentarios. .- Comentar si conocen algunos aspectos de la cultura de ese tiempo o de avances tecnológicos, datos que puedan compartir con el grupo. .- Indagar con los alumnos: ¿cómo te imaginas que se trasladaban las personas de esa época?, ¿sabes cuáles eran esos medios de transporte?, ¿Crees que ya existía alguna manera para comunicarse a distancia entre las personas?. .- Socializar las preguntas. .- Leer el texto “Ciencia, tecnología y cultura” de su libro de historia pp. 93 y 94. .- Explicar y opinar sobre el contenido de la lectura. .- Observar las imágenes de la p.95 de su libro de Historia. Explicar de qué objeto se trata y cuál cree que era su utilidad (fonógrafo, telégrafo, globo aerostático, teléfono y ferrocarril). 	<p>Equipo de Enciclo-media.</p> <p>Música del vals “Sobre las olas”</p> <p>Libro de texto de historia 5º pp. 93-95.</p> <p>Fotografías de: reproductor de CD, fax, celular, tren y metro.</p>	<p>Identificar y precisar algunas de las características principales de la vida cultural y científica de finales del siglo XIX y principios del XX.</p>

<p>Ciencia, tecnología y cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> .- Prestar atención a las imágenes que proyecte la maestra. .- Relacionar las imágenes que vienen en su libro en la p.95 con las proyectadas por la maestra pensando cual es su equivalente actual. .- Escribir el nombre de los objetos de aquella época y los actuales debajo de cada imagen en su libro de Historia. .- Tarea: Seguir y resolver la pista del recuadro de la p.94. .- Socializar la tarea y confirmar su investigación mediante la observación de una fotografía de un equipo de futbol. .- Observar 2 imágenes de avances tecnológicos creados durante el porfiriato: la máquina de vapor contra incendios perteneciente a la Fundición de Artillería de la República Mexicana y la lámpara de luz incandescente de gasolina. ¿Qué opinas de cómo han cambiado?. 	<p>Cuaderno.</p>	<p>Conocimientos: Identificar los cambios tecnológicos de algs. objetos de aquella época comparándolos con los actuales.</p> <p>Participación y colaboración en equipo.</p>
---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboró: Illya Lyssette Morales Fuentes.

Tema de la 5ª Propuesta: “La sociedad de finales del siglo XIX: su gente y el espacio público en Morelia”.

Profra. Ilysa Lyssette Morales Fuentes.

Grupo: 5º de primaria

Asignaturas: Historia, Educación Artística.

Bloque III. Unidad: El Porfiriato

Duración: 2 sesiones (45 minutos cada sesión).

Propósitos: Conocer rostros anónimos de hombres, mujeres y niños de finales del siglo XIX que dan cuenta de la organización familiar de este tiempo, asimismo la moda que refleja su estrato social. Reconocer los espacios públicos del centro histórico de la ciudad de Morelia que permitan conocer cómo lucía la capital a finales del siglo XIX y principios del XX con la intención de provocar el aprecio histórico por los edificios que la componen.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>La infancia a finales del siglo XIX.</p> <p>La familia.</p>	<p>.- Tarea: Preguntar a sus abuelos a qué jugaban en la infancia, (en caso de no poder entrevistarlos, la pregunta se le haría a sus padres).</p> <p>.- Comentar sus experiencias en la clase siguiente.</p> <p>.- Observar y comentar fotografías que muestran a niños de aquella época. ¿están vestidos como a ti te vestían? ¿crees que sus juegos serían iguales a los de ahora?, ¿por qué?, ¿a qué te imaginas que jugaban?.</p> <p>.- Conocer algunas características de las familias de esa época: familias numerosas, diferentes estratos sociales, ¿Cómo están vestidos?, ¿cuál es su expresión?, ¿qué diferencias encuentras entre una familia y otra?, ¿por qué te imaginas que había familias pobres y familias ricas?, ¿a qué se debía esto?.</p> <p>.- Expresar sus comentarios y los sentimientos que las fotografías pudieran provocar en los estudiantes.</p>	<p>Equipo de Enciclomedia</p> <p>Cuaderno.</p> <p>Presentación de imágenes en Power Point (fotografías de niños y familias).</p>	<p>Escuchar y respetar opiniones.</p>

<p>El espacio público.</p>	<p>.- Observar, mediante proyección, fotografías de la época del porfiriato en Morelia para conocer cómo era el espacio físico que ocupaban los principales edificios y plazas del Centro histórico de la ciudad. A su vez conocerán los medios de transporte empleados en aquella época en donde el automóvil comenzaría poco a poco a sustituir al tranvía y las carretas.</p> <p>.- Expresar sus opiniones al observar detenidamente qué elementos aparecen en las fotos: ¿qué observan en las fotografías?, ¿cómo están vestidas las personas?, ¿qué cambios puedes mencionar de cómo estaba el lugar “X” y cómo es ahora? (mostrarles algunas fotografías actuales de los mismos espacios), ¿qué te imaginas que hacía la gente cuando iba al parque? ¿qué te imaginas que hacían las mujeres de ese tiempo en un día normal?, ¿y los hombres?, ¿qué crees que se vendía en el mercado que estaba en San Francisco?,</p> <p>.- Compartir comentarios.</p>	<p>Fotografías de distintos espacios en la ciudad de Morelia ubicados en el centro histórico.</p>	<p>Reconocer el valor histórico de la ciudad y sus cambios en el tiempo.</p>
----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

Elaboró: Illya Lyssette Morales Fuentes.

Tema de la 6ª. Propuesta: “*Ponemos todo junto y compartimos lo que hemos aprendido*”.

Profra. Illya Lyssette Morales Fuentes.

Grupo: 5º de primaria

Asignatura: Historia.

Bloque III. Unidad: El Porfiriato

Duración: 2 sesiones.

Propósitos: Análisis y reflexión de imágenes. Explicar con fundamentos la temática plasmada en la imagen de su rompecabezas.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<i>Porfirio Díaz</i>	.- Formar equipos de tres alumnos. Asistir al aula de cómputo. .- Sentarse, al azar, frente a una computadora la cual estará lista para que los alumnos armen un rompecabezas cuya temática puede ser: 1) Porfirio Díaz. 2) La mujer. 3) Avances tecnológicos. 4) El ferrocarril. 5) La familia: rica y pobre. 6) Los campesinos. 7) Los obreros, y 8) El espacio público: Morelia. .- Armar el rompecabezas con sus compañeros de equipo. .- Una vez armado el rompecabezas, observar la imagen que se formó. A manera de repaso, los alumnos discutirán con sus compañeros de equipo qué recuerdan de su tema para compartirlo con el resto de los equipos. .- Registrar sus notas, en su cuaderno. .- Mantener, en su espacio de trabajo, el rompecabezas armado para que el resto de sus compañeros pasen a ver la imagen que cada equipo armó. .- Cuando los equipos concluyan su trabajo, regresarán al salón. .- La maestra proyectará cada una de las fotografías contenidas en los rompecabezas para que los equipos las compartan y analicen con el resto de sus compañeros, como se estuvo trabajando en las clases anteriores con la maestra. .- Serán los mismos alumnos quienes harán comentarios acerca de la fotografía que se esté analizando. Después de que los equipos compartan sus puntos de vista, el resto de los compañeros expresará, oralmente, sus impresiones y opiniones respecto a la imagen. .- Las dudas que surjan al momento de ‘leer’ las imágenes, deberán ser resueltas por los mismos alumnos (estar atenta como profesora para intervenir cuando sea necesario). .-Concluir la sesión con una coevaluación (valorar los aspectos positivos del trabajo realizado mediante la aplicación de la Propuesta didáctica)	Equipo de cómputo.	Trabajo en equipo.
<i>La mujer.</i>		Rompe-cabezas electrónico para cada equipo de las diferentes temáticas.	Escuchar y llegar a acuerdos.
<i>La familia.</i>		Presentación de imágenes en Power Point (las mismas del rompecabezas).	Comprensión del tema en base a los fundamentos que sostengan su participación.
<i>El ferrocarril</i>			Participación de c/ alumno (organización y claridad en la expresión de sus ideas).
<i>Avances tecnológicos.</i>			
<i>Obreros.</i>			
<i>Campe-sinos.</i>			
<i>El espacio público.</i>			

Elaboró: Illya Lyssette Morales Fuentes.