



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“En busca de nuevas metodologías para la enseñanza de la historia: la transposición didáctica de las fuentes históricas”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Gabriela Serrano Díaz

Directora de Tesis

Gabriela Margarita Soria López

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Gaby Soria por todas sus enseñanzas e infinita paciencia.

Contenido

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y METODOLOGIA.....	8
1.1 La investigación para la innovación como metodología para el diseño y evaluación de la propuesta de intervención	11
1.2 Observación participante en el aula	14
1.3 Trabajo de archivo	14
CAPITULO II. EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA EL USO DIDÁCTICO DE LAS FUENTES HISTÓRICAS: ENTRE LOS REFERENTES DISCIPLINARES Y LOS PSICOPEDAGÓGICOS	17
2.1 La necesidad de innovación.....	18
2.2 Referentes disciplinares para el diseño de la propuesta de cambio	20
2.2.1. Entendiendo la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza.	22
2.2.2 La transposición didáctica: articulación entre la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza	25
2.2.3 La visión historiográfica sobre el proceso independista.....	27
2.2.4 Las fuentes históricas como instrumento para la imaginación histórica. 29	
2.3 Referentes psico-pedagógicos	30
2.3.1 El pensamiento histórico desde la didáctica	33
2.3.2 Desarrollo de la temporalidad desde la escuela primaria	36
CAPITULO III. LA PROPUESTA ¿CÓMO VIVIAN LAS PERSONAS EN EL VIRREINATO DE LA NUEVA ESPAÑA? Y SU ANÁLISIS.....	41
3.1 Presentación del cuaderno de trabajo.....	49
3.1.1 Presentación de la situación problema	50
3.1.2 Ubicación temporal y espacial	54
3.1.2.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página	56
3.1.3 Los trabajos en el campo y la ciudad.....	60
3.1.3.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 4.....	62
3.1.4 Los trabajos de las mujeres	66
3.1.4.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 5.....	66
3.1.5 La comida. ¿Acaso hay algo más cotidiano?.....	69
3.1.5.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 6.....	70
3.1.6 Las enfermedades	78
3.1.6.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 7.....	79
3.1.7 Entretenimiento.....	83
3.1.7.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 8.....	83
3.1.8 Venta de esclavos.....	88

3.1.8.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 9.....	88
3.1.9 Cuadro de Castas	90
3.1.10 Reflexión final	91
3.1.11 Diccionario de bolsillo	92
3.2 ¿Qué pasó con los alumnos? La puesta en marcha	93
3.2.1 El grupo de cuarto grado	94
3.2.2 El grupo de tercer grado.	95
3.2.3 Sobre el material y la dinámica de trabajo grupal	96
3.2.4 Sobre el trabajo con las fuentes históricas primarias.....	100
3.2.5 Construcción de nuevas representaciones	101
CONCLUSIONES.....	106
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	109
ANEXO 1.....	117

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, para obtener el título de Maestra en Desarrollo Educativo, propone un replanteamiento en la forma de enseñar Historia en la escuela primaria, a través del diseño de una propuesta didáctica basada en la revisión e interpretación de fuentes históricas.

La idea de elaborar dicha propuesta surgió a partir de la experiencia en una Junta de Consejo Técnico en una escuela primaria cuando el director de la misma preguntó a los profesores presentes, en aquel momento, dos cuestiones: ¿Cuál era la materia con la que preferimos trabajar con los niños? y ¿Cuál la más difícil? de acuerdo con nuestra experiencia. De 22 profesores encargados de los diferentes grados de primaria, sólo 2 mencionamos el interés y agrado por la enseñanza de la historia, mientras que el resto de los compañeros argumentaron que dicha materia era la más “difícil de trabajar”.

El docente frente a esta dificultad muestra la necesidad inmediata de buscar nuevas y fáciles alternativas que optimicen su labor, situación que lo lleva a la búsqueda de materiales innovadores para la enseñanza del conocimiento histórico. Sin embargo su búsqueda se circunscribe a formatos como monografías, imágenes o biografías a partir de los cuales pretende ampliar o reforzar la información ya revisada en el libro de texto gratuito. También, recurrirá a transcribir las “ideas principales” de estos nuevos materiales y cuya imagen servirá para ilustrar el tema; al margen del análisis del proceso histórico estudiado.

Así mismo, la ansiedad de los profesores porque su tema quede “bien comprendido” lo lleva a decidir enviar a sus alumnos el fin de semana a un museo “que ilustre” el contenido de lo trabajado en el salón durante la semana.

Esta vorágine cotidiana en la que se están inmersos los docentes de educación básica los pone en el candelero haciéndolos tratar de sobrevivir a la clase de historia limitando su reflexión sobre las posibles alternativas para su trabajo, determinando que los materiales por sí mismos generan en los alumnos

habilidades vinculadas con el pensar históricamente. Son pocos los docentes los que advierten que no son los materiales los portadores de las habilidades de pensamiento necesarias para comprender y resignificar el conocimiento histórico.

De esta situación particular se generó la necesidad de pensar en alguna alternativa didáctica que muestre cómo las prácticas de enseñanza de la historia pueden convertirse en experiencias de aprendizaje interesantes, significativas y útiles, tanto para los docentes, como para los alumnos.

Es entonces que surge la reflexión sobre la importancia de configurar alternativas de cambio que superen una visión instrumental de la innovación, ya que las transformaciones que requiere la enseñanza de la historia no se encuentran en los modos o formas de enseñar, a través de la introducción de nuevos recursos didácticos, sino en las finalidades que los docentes asigna al aprendizaje en esta área de conocimiento.

El camino para interesar a nuestros alumnos por el estudio del pasado puede trazarse a partir del replanteamiento de las finalidades que adopta el aprendizaje de la historia a través de la inclusión de actividades relacionadas con la naturaleza interpretativa de la historia, como la formulación de preguntas, las búsqueda e interpretación de fuentes o la construcción de hipótesis alrededor de la información extraída de las fuentes históricas. Todos estos, elementos que pueden hacer de la clase de historia un espacio interesante y formativo para alumnos y maestros.

De acuerdo con Galván (2006), es necesario ofrecer a los docentes materiales didácticos que hagan patentes nuevos sentidos, proporcionando nuevos marcos de referencia a partir de los cuáles son sólo se explicita que la enseñanza de la historia puede y debe orientarse al desarrollo de habilidades para pensar históricamente, sino también descubra que el aprendizaje del conocimiento histórico también siendo interesante y útil en la vida diaria de los estudiantes.

Para dar cuenta del diseño didáctico construido, así como de los referentes disciplinares y psicopedagógicos utilizados, este trabajo se ha organizado en tres capítulos. En el primero de estos se presenta el planteamiento del problema y los objetivos. En este capítulo se exponen algunas de las problemáticas de la

enseñanza de la historia y de la pertinencia de incluir fuentes históricas para reconstruir el conocimiento histórico escolar desde la escuela primaria. En esta perspectiva se presenta el objetivo general de este trabajo el cual se vincula con el diseño y evaluación de una secuencia didáctica, para alumnos de cuarto grado de primaria, que movilice habilidades para la interpretación de fuentes. Del mismo modo se detallan las finalidades derivadas de este objetivo general, los cuales se relacionan con el interés por el aprendizaje del conocimiento histórico que se puede generar en los alumnos a través de las actividades para la interpretación de fuentes. En este mismo capítulo se presenta la metodología que se utilizó tanto para el diseño, como para la evaluación de la propuesta sustentada en la perspectiva de la investigación para la innovación educativa.

En el *Capítulo 2. El diseño de una propuesta para el uso didáctico de las fuentes históricas: entre los referentes disciplinares y los psicopedagógicos*, se exponen algunas razones para que los alumnos de la escuela primaria aprendan a interpretar fuentes históricas y sobre el proceso de transposición didáctica seguido para seleccionar las fuentes históricas a fin de que los escolares puedan acceder y comprender su contenido.

En este segundo capítulo se analiza la importancia de la llamada transposición didáctica, entendida como la utilización de la historiografía y la didáctica al servicio del diseño de la propuesta para su implementación en el aula, el desarrollo de la elaboración de la propuesta y la explicación de la misma.

El *Capítulo 3. La propuesta ¿Cómo vivían las personas durante el Virreinato en la Nueva España?*, implica el desarrollo de la elaboración de la propuesta y la explicación de la misma. Para analizar la pertinencia del diseño de la propuesta, surge el apartado *¿Qué pasó con los alumnos? La puesta en marcha*, en el cual se presentan las reflexiones sobre la forma en la que se desarrolló la propuesta en las condiciones diarias del trabajo docente.

Finalmente en las *Conclusiones* de nuestro proceso investigativo se analiza la pertinencia y relevancia de la propuesta didáctica en cuanto al formato que dio dinamismo a las sesiones. También, rescatamos el trabajo de exploración

alrededor de las imágenes y la lectura de los textos y la construcción de las nuevas representaciones sobre diversos aspectos sobre las formas de vida en el pasado.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y METODOLOGIA

Los profesores de educación básica día a día enfrentan la enseñanza de la historia desde las posibilidades que conocen, es decir, desde la idea que buscar nuevas y variadas estrategias, no sólo para afrontar el aburrimiento y desinterés de los alumnos en la clase de historia, sino también al reconocer las dificultades que sus alumnos manifiestan para abordar el estudio del conocimiento histórico.

En México, existen investigaciones de corte etnográfico que evidencian cómo los docentes de educación básica en servicio afrontan las dificultades que se presentan en la clase de historia a través del uso de nuevos recursos y estrategias (Palomec, 2005; Chávez, 2007; Pérez, 2007).

Pérez (2007) concluye que los profesores se apropian de nuevas estrategias que faciliten solucionar los problemas vinculados con el tiempo, los recursos o la cantidad de alumnos siendo las más utilizadas la exposición oral del profesor, la exposición oral de los alumnos, el interrogatorio, la resolución de ejercicios y cuestionarios, el dictado y la lectura en voz alta, la revisión de tareas y la evaluación de conocimientos. Además de centrar el trabajo áulico en el cuaderno donde desarrollan ejercicios como cuestionarios, mapas y esquemas mentales, preguntas de relación, crucigramas, sopas de letras, hasta ejercicios de pegar, recortar e iluminar mapas históricos.

Por su parte, la investigación de Palomec (2005) expresa que los profesores comienzan a centrar su atención en las necesidades y dificultades de los alumnos, aunque los procesos de enseñanza en el aula continúan ligados a modelos de trabajo ligados a una visión cerrada de la historia basada en la presentación y memorización de información, lo cual impide el desarrollo del pensamiento histórico.

Chávez (2007) describe en su investigación que la enseñanza y el aprendizaje cotidiano en el aula se desarrolla en varias modalidades: en ocasiones el

estudiante escucha el monologo del profesor, asumiendo un rol pasivo de receptor y en otros momentos los alumnos se convierten en protagonistas.

La autora mencionada argumenta que la elección del material didáctico que acompaña toda estrategia de trabajo en el aula está mediada por los saberes del docente. Aspectos como las características e intereses de los alumnos o del grupo (madurez, transformaciones físicas como psíquicas) forman parte de los criterios que considera para la elección de los materiales.

Estas investigaciones muestran la capacidad de cambio del docente frente a grupo al utilizar alternativas que optimicen su labor buscando la eficacia de recursos como el cine, el video, la prensa y la computadora. Sin embargo también muestran que el cambio es de tipo instrumental pues las transformaciones se centran en el recurso al considerar que éste, por sí mismo, es portador del cambio y motivará al alumno para afrontar las dificultades de estudio del conocimiento histórico. La reflexión sobre la naturaleza interpretativa de la historia y la pertinencia del recurso en relación con la forma de producir el conocimiento histórico, queda fuera de las reflexiones docentes.

A pesar de mostrar esfuerzos e interés por llevar a cabo una clase de historia que logre involucrar y enganchar a los estudiantes en la materia, en la mayoría de los casos este objetivo no se logra, cabe entonces cuestionarnos ¿por qué no se consigue lo que tanto anhelamos los profesores?, que nuestros alumnos construyan aprendizajes y desarrollen un gusto por la materia.

El problema radica en que los profesores hemos desarrollado prácticas pedagógicas vinculadas a la educación memorística, sumado con la dificultad por parte de los estudiantes hacia el estudio de la historia, pues implica abstracción de nociones complejas como son los conceptos de espacio y el tiempo, entonces, resulta comprensible que la historia se convierta en el “patito feo” dentro de las asignaturas escolares.

Es ineludible ofrecer a los docentes una construcción didáctica diferente, una que recupere la naturaleza de la disciplina histórica, pero que al mismo tiempo le permita sobrevivir a todas las demandas que el trabajo cotidiano implica. Es decir,

una postura que reconcilie el ámbito de la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza. Esta línea alternativa se encuentra en el plano de la transposición didáctica, es decir un punto en el que los docentes puedan recrear sus prácticas a partir de nuevos referentes, entre los cuales no sólo se encuentra la visión constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza, sino también un acercamiento a la forma en que se produce el conocimiento histórico.

Surge entonces el momento donde los profesores podemos cuestionarnos sobre la trascendencia de la historia y por tal motivo, recurrimos al trabajo de historiadores como Carr (1988), Bloch (2006) o Chesneaux (2005), autores en cuyas obras clarifican a quienes no somos historiadores que las funciones de la historia son mucho más profundas que el solo deseo de conocer el pasado, que en sí mismo es importante para comprender el presente, pero, el estudio de la historia es más trascendental.

Es necesario que los docentes reflexionemos sobre las operaciones cognitivas y procedimentales que pueden convertir el estudio del pasado en una actividad interesante y útil. Quizá éste sea el camino más pertinente para afrontar las dificultades y el desinterés que los alumnos y los docentes experimentan.

Por lo anterior el propósito de esta investigación es el siguiente:

- Diseñar una secuencia didáctica que movilice en los alumnos de cuarto grado de primaria habilidades para la interpretación de fuentes al estudiar el periodo del virreinato de la Nueva España.

De este objetivo general se desprenden, otros, los cuales se enlistan a continuación:

- Reconocer la pertinencia de las fuentes históricas y las actividades para el docente asociadas a estas.
- Interesar al estudiante en el estudio del pasado.

1.1 La investigación para la innovación como metodología para el diseño y evaluación de la propuesta de intervención

El diseño y evaluación de la secuencia didáctica se fundamentó teórica y metodológicamente en la perspectiva de la investigación para la innovación educativa.

Esta opción metodológica conceptualiza a la innovación como “la introducción de algo nuevo que produce mejora, pero se trata de avances en aspectos sustanciales del objeto de innovación, no de modificaciones superficiales o de simple adopción de “novedades”, por ello, no cualquier cambio constituye una innovación (Moreno, 1998, p.38). En esta perspectiva, la innovación requiere entenderse como un proceso de construcción del objeto a transformar, que se genera en la investigación.

Moreno (1998) sostiene que la innovación puede concebirse como el producto de un proceso de investigación que permite construir el objeto a innovar, a partir de los siguientes principios:

- “La innovación no es un acto, es un proceso que supone conjunción de hechos, situaciones e instituciones, interactuando en un periodo de tiempo en el que se suceden diversas acciones orientadas al logro de la finalidad propuesta.
- La innovación implica transformaciones en las prácticas, no se identifica con lo que ocurre en el nivel de las ideas, de la reflexión o de la teoría, aunque se sustente en éstas; se refleja fundamentalmente en acciones que producen cambios sustanciales en las prácticas.
- El sentido de lo nuevo no corresponde necesariamente a algo que se genera, se instituye o se presenta por primera vez, incluye también formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo que ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc. (p. 40-42)”

De acuerdo con lo anterior, Moreno (2008) presenta una alternativa que vincula la innovación con la investigación, en donde la generación de conocimiento alrededor de los procesos educativos se convierte en uno de los motores de los procesos de transformación; es a partir de ese conocimiento, que se perfila el diseño de mejoras, no desde las ideas alrededor del “deber ser”, sino del reconocimiento al nivel de la acción, de cómo puede operar ese deber ser en la cotidianidad de las aulas.

Si la investigación para la innovación pretende incidir en la transformación de las prácticas educativas, por consecuencia deberá incluir alguna forma de intervención de la práctica educativa en cuestión, lo cual, implicará:

- Introducir (poner en acción) las estrategias de innovación diseñadas para intervenir la práctica educativa de interés.
- Hacer un seguimiento de la experiencia de intervención, que permita dar cuenta del progreso que generó la estrategia de innovación, de las diversas circunstancias previstas y no previstas, que formaron el contexto de introducción de la innovación y que de alguna manera influyen en la transmisión de la práctica que es objeto de innovación (Moreno,1998).

Desde esta perspectiva, el diseño de una propuesta de intervención que pretenda producir cambios sustanciales contempla tres fases fundamentales. En la siguiente tabla se puede observar cada una de ellas, así como su propósito y las interrogantes que guiarán cada fase.

Tabla 1. Fases del diseño		
Fase 1 Detección de los objetos de innovación	Fase 2 Desarrollo de la propuesta de cambio	Fase 3 Puesta en marcha y evaluación de la propuesta de cambio
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el trabajo en las aulas? • ¿Por qué trabajan así los profesores? • ¿Qué procesos de aprendizaje generan? • ¿Cómo podríamos mejorar? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Mediante qué situaciones podemos llevar al docente a reconceptualizar la enseñanza de la historia y recrear sus prácticas desde nuevos referentes? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El diseño genera los cambios en la mentalidad y el hacer deseados? • ¿Cómo funciona? • ¿Por qué funcionó así?
FUENTE: Planteamiento propio basado en Moreno (2008).		

Como puede apreciarse en la tabla anterior el diseño de la situación de innovación requiere diferentes momentos de investigación y todos ello suponen una visión cualitativa, ya que esta opción metodológica ofrece un acercamiento al estudio de la realidad desde una perspectiva dinámica, global y construida por un proceso de interacción con la misma, así como desde una visión inductiva que parte de la realidad concreta y de los datos que ésta le aporta, para llegar a una teorización posterior.

Lo que hace a una investigación cualitativa es que el trabajo de recolección de información y el proceso de análisis alrededor del mismo, constituyen tareas paralelas e implican una perspectiva de construcción del dato. En este sentido las estrategias de recolección dependen de la retroalimentación y de la redefinición de las preguntas en la medida en que se va profundizando en la reconstrucción de significados. “El dato” se construye a partir de un proceso sistemático que implica preguntar, formular explicaciones y volver a preguntar.

A partir del planteamiento de Moreno (2008) se dio marcha al diseño de la propuesta de intervención que en este documento se reporta. Se contempló cada una de las tres etapas, con sus respectivos momentos de indagación.

Para la primera y tercera fase se utilizó la observación participante para documentar la dinámica de enseñanza y aprendizaje; en la primera para reconocer las formas de trabajo docente y en la tercera para identificar la pertinencia del diseño de la propuesta de intervención, como se muestra en la siguiente tabla.

También se puede apreciar que en la segunda fase del diseño se integró el trabajo de archivo, como mecanismo para localizar las fuentes históricas pertinentes para la propuesta. Esta actividad de revisión y localización de fuentes constituyó uno de los puntos de partida para el diseño de la secuencia didáctica.

Tabla 2. Tareas propias de cada fase del diseño.		
Fase 1 Detección de los objetos de innovación	Fase 2 Desarrollo de la propuesta de cambio	Fase 3 Puesta en marcha y evaluación de la propuesta de cambio
Observación participante	Localización y recopilación de fuentes (Trabajo de archivo)	Observación participante
FUENTE: Planteamiento propio basado en Moreno (2008).		

A continuación se detallan las perspectivas de cada una de estas técnicas de recolección de información.

1.2 Observación participante en el aula

Registrar lo que acontece en los espacios cotidianos, es algo más que una técnica de recolección de información, es, ante todo, la posibilidad de aprehender, analíticamente, los datos y los significados que los actores confieren a sus acciones cotidianas. Observar y participar supone la presencia del investigador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción

Se es un observador participante porque no se interviene de modo directo en el desenvolvimiento de los acontecimientos, pero participa en términos de acceder a datos significativos para reconstruir las experiencias de los otros.

1.3 Trabajo de archivo

Se realizó una exhaustiva investigación basada en la documentación sobre la vida cotidiana de la época colonial, específicamente de los años 1750 a 1810, para tal efecto se consultaron diferentes archivos, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 3. Colecciones y documentos revisados				
Biblioteca Digital del Bicentenario				Archivo General de la Nación
<i>Colección Independencia</i>		<i>Guía de forasteros</i>	<i>Biblioteca del niño mexicano</i>	
Libro Documentos de la Guerra de Independencia	Libro episodios de la Guerra de Independencia	17 guías	1 libros	15 boletines
35 documentos	10 documentos			
Fuente: Elaboración propia				

Cabe destacar que los documentos analizados del Archivo General de la Nación al igual de la Biblioteca Digital del Bicentenario fueron encontrados en la red lo que facilita una tarea ya de por sí difícil, pues el trabajo con archivos digitales ofrece la posibilidad de trabajar con fuentes de información que se pueden seleccionar según los propósitos específicos. En rigor permite prescindir de los libros de texto y diseñar un proceso de aprendizaje en el que la metodología para encontrar, seleccionar y valorar la información ocupan un lugar privilegiado.

La historia entendida como proceso de construcción de conocimientos, requiere de instrumentos y éstos son las fuentes, de su disponibilidad y revisión crítica se configuran las representaciones sobre el pasado.

También se revisaron fotografías. De acuerdo con Carretero (2002) “las imágenes, cuando son fuentes primarias, se convierten también en un poderoso instrumento para enseñar historia. En este caso, este tipo de fuentes se pueden hallar en archivos, hemerotecas, archivos digitalizados, etcétera” (p.56).

En la siguiente tabla se encuentran cinco museos que se visitaron con la finalidad de recuperar material fotográfico para utilizarlo en la propuesta didáctica.

Tabla 4. Fotografías revisadas				
Museo Nacional de Historia	Museo del Caracol	Museo del Templo Mayor	Museo de San Ildefonso	Museo de las Intervenciones
430	271	111	19	529
Fuente: Elaboración propia.				

CAPITULO II. EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA EL USO DIDÁCTICO DE LAS FUENTES HISTÓRICAS: ENTRE LOS REFERENTES DISCIPLINARES Y LOS PSICOPEDAGÓGICOS

En este capítulo se presentan los referentes teóricos desde los cuales se diseñó la propuesta. Una primera consideración es el reconocimiento del papel definitorio que juega el tipo de conocimiento que se presente enseñar, en este caso la disciplina histórica, así como de la necesidad de construir una versión escolar de dicho conocimiento. En esta perspectiva de la naturaleza de la disciplina histórica que se plantea la necesidad de innovación.

En este contexto el centro de interés en el diseño didáctico no puede circunscribirse al cómo enseñar (nuevas recursos y estrategias), al margen de la naturaleza del conocimiento que se pretende instruir. El cómo enseñar de configura a partir del qué se enseña y del cómo lo aprende el estudiantado de cada nivel educativo.

En esta perspectiva “lo didáctico” es algo más que un problema psicopedagógico de índole instrumental, al margen de las particularidades del conocimiento que se pretende enseñar, en donde la tarea es seleccionar recursos y actividades novedosos y pertinentes para cada uno de los momentos de desarrollo cognitivo, social y afectivo de los alumno,

De acuerdo con Mattozzi (1996) “la Didáctica de la Historia estudia las operaciones que están en juego cuando se adquieren los conocimientos históricos y cuando se aprende a usarlos” (p.16). En este sentido “lo didáctico” alude a la creación de alternativas que pongan en relación al contenido que se enseña, a las formas en que se aprende y a las metodologías.

Una segunda consideración es la comprensión de las problemáticas de la enseñanza de la historia en el marco de la cotidianidad de las aulas, es decir, conocer ¿qué hacen o dejan de hacer los maestros? cuando enseñan contenidos históricos. Estas interrogantes son esenciales para el diseño de propuestas de

cambio pertinentes y viables, pues nos pueden mostrar hacia dónde dirigir el cambio y cómo diseñar actividades.

2.1 La necesidad de innovación

Como ya se ha señalado se contempló un primer momento de trabajo de campo, a través de la observación participante, para reconocer y comprender el origen de algunas problemáticas, en su expresión cotidiana, ya que esta perspectiva posibilita la construcción de alternativas de cambio pertinentes.

Esta primera fase de trabajo de campo se desarrolló en la escuela primaria, “Roberto Oripeza” ubicada en lo que hoy es la Alcaldía contexto Gustavo A. Madero. En esta escuela se realizaron observaciones en los grados de tercero y cuarto grado, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 5. Material audiovisual recabado		
Grado	Sesiones y temática	Duración
4to	6 sesiones: Virreinato	4 semanas
3ro	6 sesiones: Virreinato	4 semanas

Fuente: Elaboración propia

La idea de observar el trabajo cotidiano en dos grados diferentes se planteó para reconocer si existen diferencias importantes en las actividades desarrolladas a los alumnos de cada grado.

En análisis del material empírico reunido en las sesiones antes señaladas muestra claramente coincidencias y discrepancias en el trabajo docente cotidiano.

Las coincidencias se identifican en cuanto a la visión que las docentes tienen sobre la Historia y su enseñanza, es decir, la preocupación por presentar el conocimiento histórico como una sumatoria de datos, uno tras otro.

Entre las diferencias, fue posible apreciar que una de las docentes incluye espacios para que niñas y niños puedan trabajar de manera autónoma y colaborativa, a través de la estrategia de exposición de los temas históricos por parte de los alumnos. Los alumnos exponen el tema, se cuestionan y se autocorrigieron entre sí, sin la intervención de la profesora.

Este tipo de prácticas encaminadas a que los alumnos participen asumiendo nuevas responsabilidades y actividades, como la exposición de un tema, parece constituirse como una de las prácticas que los docentes integran para dejar atrás el rol pasivo de los estudiantes, al considerar que los alumnos deben afrontar nuevos retos en su aprendizaje, como la autonomía y la responsabilidad. Los docentes consideran esta práctica como innovadora.

Desde la visión de los docentes, los alumnos dejan de ser meros receptores y se convierten en partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Ciertamente que este tipo de prácticas moviliza diversas habilidades procedimentales por parte de los alumnos, sin embargo, éstas no parecen trastocar las operaciones cognitivas implicadas en estas nuevas actividades, ya que continúan centradas en la recirculación de información. Se trata de cambios de forma y no de fondo, En palabras de Laies y Segal (1994), “cambio de envoltura”, en donde el contenido y la finalidad permanecen intactas.

En este sentido los niños y las niñas se muestran más preocupados por aprenderse de memoria la información que recitarán a sus compañeros, lo cual les genera más nerviosismo y preocupación, que un interés y entusiasmo por presentar el conocimiento histórico.

Por otro lado, se pudo apreciar que la fuente de información básica es la que se incluye en el Libro de Texto Gratuito de Historia. Las fuentes históricas primarias que aparecen en el libro se utilizan como elementos para “ilustrar” la información.

Estas prácticas y sus sentidos formativos ponen de relieve las siguientes necesidades:

- Superar la visión de una historia lineal basada en un conocimiento que debe ser memorizado y concebirla como una ciencia que produce interpretaciones, es decir, superar la idea de la historia como sumatoria de datos.
- Integrar el uso de fuentes históricas como instrumento para el desarrollo de la empatía y, con ello, para la reconstrucción de los acontecimientos históricos.
- Proponer actividades en donde las niñas y niños potencien su autonomía y responsabilidad a través de actividades de discusión y razonamiento (no de memorización).

Estas problemáticas sirvieron de base para construir la propuesta denominada *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato de la Nueva España?*

2.2 Referentes disciplinares para el diseño de la propuesta de cambio

De acuerdo con las problemáticas anteriores el diseño de la propuesta parte del entendido de que el conocimiento histórico no se limita a conocer *“los hechos históricos”*.

Galván (2006) expresa que el aprendizaje de la historia debe puntualizarse desde el debate teórico de la propia disciplina, y sólo así, cada maestro tendrá clara la teoría que le permitirá abordar los problemas de conocimiento de la historia y de la explicación y difusión de la misma. Entonces entenderá porqué y para qué enseña Historia. De acuerdo con esta autora, no se trata sólo de resaltar los acontecimientos políticos y los héroes que los realizaron, sino que su finalidad es que los alumnos desarrollen habilidades vinculadas con el pensar históricamente, a entender una historia problemática, a buscar significados en los procesos, y, de esta forma, romper con la enseñanza tradicional de la historia.

Parece ser que las teorías de Bagú y Braudel pueden ser en verdad aprovechadas en la enseñanza de la historia para romper con nuestra cronología tradicional, que sólo sirve para marcar los principios y los fines de los sucesos, pero que no da paso al entendimiento de los cambios en el proceso histórico.

Las aspiraciones de Galván giran en el sentido de recuperar la perspectiva historiográfica para tener una clara comprensión del sentido que se le otorgaría a la enseñanza de la historia. La autora, partidaria de la corriente de Annales, considera que esta perspectiva favorece y potencia el estudio del pasado, pues rompe con la corriente historiográfica positivista sustentada en una historia política, para así dar marcha a una reflexión sobre los procesos históricos, en lugar de verlos como simples cortes en el tiempo, donde un hecho termina y otro comienza sin tener relación aparente.

Galván propone que desde la historiografía se privilegie la reflexión histórica a partir del análisis de procesos históricos para generar en el alumno el desarrollo del pensamiento histórico.

Continuando con la línea de la importancia de la historia desde la voz de los historiadores, Lamóneda y Galván (1991) y Lerner (1990) proponen que la enseñanza de la historia parta de lo que viven los alumnos en su entorno más inmediato, que se privilegie la historia local, porque es lo que tiene un significado más realista y además puede ser más objetiva por qué se relaciona con experiencias cercanas que permiten comprender y explicar su mundo.

De acuerdo con Lerner (1990), es indispensable abandonar la enseñanza memorística de la historia tan arraigada en la escuela mexicana para centrarse en el conocimiento histórico que se vive en el contexto comunitario, porque esta es la historia más familiar, más fácil de llegar al alumno, le entrará por los ojos, por los oídos y hasta por los sentimientos.

En ese sentido, el estudio de la historia viva, de la historia inmediata no se enfoca sólo a la historia de la familia, sino al estudio sistemático del contexto en que está ubicada la escuela, se propone un conocimiento de la historia que parta de la reinterpretación de los testimonios, de las huellas, de los vestigios mudos de Clío que esperan inmóviles ser descifrados y comprendidos por los curiosos interrogadores del pasado.

La idea, es que una vez comprendida y asimilada la historia de la localidad, los alumnos puedan tener posibilidades de relacionarla con la historia regional, nacional, continental y mundial.

Complementando, Lamonedada y Galván (1991) concuerdan con Lerner cuando en sus trabajos de investigación proponen la enseñanza de una historia problemática, nacida de los intereses inmediatos de los alumnos que los conduzca a reflexionar la importancia del conocimiento histórico.

Para Meyer (1990), es de vital importancia enseñar a los niños a pensar la historia a partir de las experiencias cercanas, de lo que acontece en la vida cotidiana, para Meyer, la explicación de la historia empieza por conocer lo cercano, lo palpable, lo real, se inclina por la historia del pueblo, por la historia de masas, por la construcción de la historia de los “sin historia”.

En resumen, gran cantidad de historiadores mexicanos proponen alejarse de la historia centrada en los hombres de la política, de los héroes y de las grandes batallas, para centrarse en otros tipos de historia que recuperen el sentido humano de las personas y de los niños, una historia que se pueda palpar, que sea más cercana a las vivencias cotidianas, una historia que se pueda comprender y explicar porque es una historia viva.

2.2.1. Entendiendo la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza.

Si el historiador logra a través de la lectura reflexiva comprender los hechos pasados, ¿por qué entonces, en las escuelas, los niños y jóvenes deben trabajar la materia de historia desde una lógica completamente diferente?

Enseñar a los niños a pensar históricamente, implica hacer del estudio del pasado una herramienta para comprender el presente, cuestión que los profesores de educación básica en escasas ocasiones sabemos explotar pedagógicamente, motivo que subrayo es la resultante de una ignorancia historiográfica.

En este sentido, es conveniente determinar la trascendencia de la reconstrucción e interpretación del pasado a través de la revisión y análisis de fuentes. De acuerdo con Bain (2000), para los estudiantes, el aprendizaje de la historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y relatos distantes con los que no están familiarizados. Trabajar con tales contenidos es una empresa compleja que no puede reducirse fácilmente a opciones entre aprender datos y dominar los procesos de pensamiento de la historia.

El autor sugiere maneras en que los maestros podrían diseñar “herramientas” específicas para historia, llamándolas “modestas herramientas cognitivas” que aportan formas útiles para ayudar a los estudiantes a lidiar con contenidos históricos, al tiempo que formulan un pensamiento histórico complejo y adquieren conocimiento esencial preestablecido en los planes de estudio.

Los historiadores construyen su investigación histórica en torno a problemas que surgen de una mezcla de intereses personales y profesionales, interrogantes que no se han examinado o que se han examinado muy poco. Partiendo de la idea de la interrogante como generadora del estudio historiográfico, se retomaría este método de plantearse interrogantes para que los estudiantes encontraran la historia motivadora, al intentar entender los enigmas fundamentales con los que los historiadores se enfrentan. Así, pues, los estudiantes, como los historiadores, pueden utilizar problemas históricos para organizar datos y orientar sus pesquisas y estudios. Por lo tanto, hacer buenas preguntas es trascendental para el maestro como para el investigador.

Será importante tener presente que el campo de la historia está constituido por aquellos restos y vestigios del pasado que perviven en nuestro presente en la forma de residuos materiales, huellas corpóreas y ceremonias visibles. Esos residuos permiten la presencia viva del pasado son el material sobre el que trabaja sobre el historiador y con el que construye su relato histórico (Moradiellos, 1994).

Si la materia prima del historiador son las fuentes históricas y a partir de ellas construye sus interpretaciones, entonces, deberán ser éstas el material fundamental que se utilice en las clases de historia para estimular el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos.

Para que esto sea posible, es necesario que el maestro se actualice no solo en el aspecto psicopedagógico con respecto a la metodología de enseñanza, sino también, se introduzca al estudio de la historia como ciencia que tiene una lógica de construcción metodológica. Así mismo reconozca que la historia, además de tener una función ideológica, tiene una finalidad educativa que es la de comprender el mundo en el que se vive (Salazar, 2001).

En las escuelas de educación básica el principal material de trabajo es el libro de texto, construcción de un grupo de especialistas con la finalidad de que los alumnos conozcan y “aprendan” los sucesos pasados más importantes de su país.

|La interpretación de un autor siempre está sustentada por una ideología política, más si hablamos de los libros de texto, éstos responden a la *historia oficial* del país. El libro de texto además de ser un canal de comunicación, resulta también ser un canal de dominación de las mentalidades y creencias de las masas, de sectores sociales que a falta de referentes alternativos a los libros oficiales, aceptan indiscutiblemente lo que estos proponen. Es por esto tan conveniente para los Estados, el dominio y control absoluto de los libros de texto. Como consecuencia se ven reflejadas innovaciones pedagógicas en otras áreas de conocimiento menos en el ámbito de la historia, como si esta no tuviera ningún avance científico, cuando en la realidad, la historiografía del siglo XX ha logrado superar el positivismo que apremió durante el siglo XIX.

Ya que un libro puede ser un arma ideológica, es comprensible que la enseñanza de la historia no corresponda a los avances historiográficos, porque el hacer reflexionar a una sociedad entera, puede poner en peligro la gobernabilidad de los mismos.

2.2.2 La transposición didáctica: articulación entre la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza

¿Se puede trasladar el conocimiento y los procedimientos de la ciencia histórica, con la misma estructura y complejidad, al ámbito educativo? Desde luego es necesario construir una versión escolar del conocimiento y los procedimientos derivados de las ciencias referentes. Aquí la pregunta es ¿cómo construirlos?

Al respecto Bain (2000) nos diría que es ahí donde radica la importancia del profesor, pues será él, quién deba seguir dos líneas de pensamiento: la histórica y la pedagógica. Su labor consistirá en ayudar a aprender a pensar históricamente, en las condiciones del contexto educativo.

Para favorecer el desarrollo de habilidades para pensar históricamente se pretende mediar la interacción entre las fuentes históricas y los alumnos a través de la transposición didáctica.

El término de transposición didáctica, fue creado por Chevallard (1997) en el campo de la didáctica de las matemáticas para señalar la necesidad de transformar el saber disciplinar en un objeto de enseñanza, en tanto el conocimiento creado desde las disciplinas no puede trasladarse al ámbito educativo con la misma estructura y nivel de complejidad, éste debe ser reconsiderado y reconstruido en el campo de la enseñanza. Para el autor, la transposición didáctica es el paso del conocimiento científico o “saber sabio” al saber enseñado, reconociendo la obligada distancia que ambos separa. Este planteamiento se ha trasladado a otros campos de las didácticas específicas, como el de la historia.

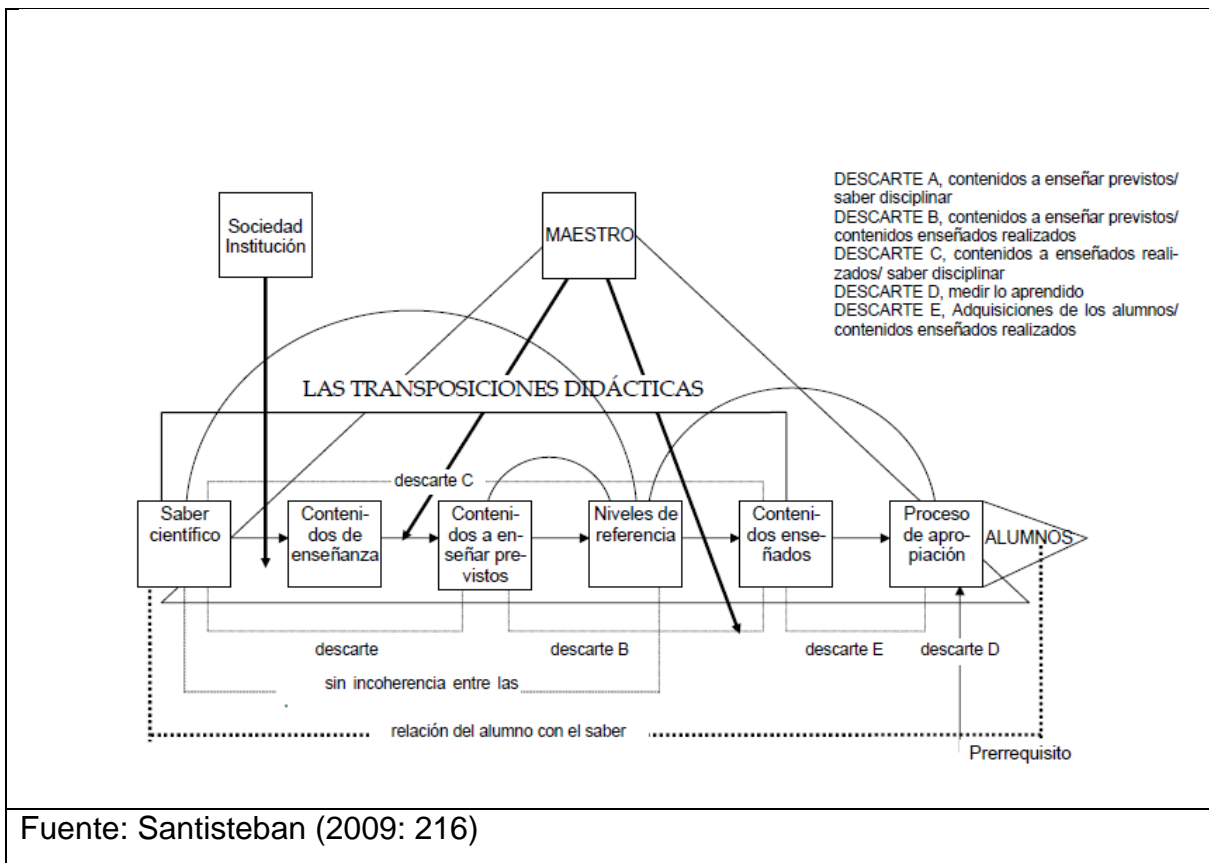
Desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, Benejam (1997) propone que “el saber, tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber científico, pero, al mismo tiempo, para que el saber enseñado sea legítimo, es preciso que demuestre su adecuación a las finalidades que lo justifican, de manera que debe mostrarse “conforme” con el saber sabio. Los contenidos que se han de enseñar no se pueden analizar como meras simplificaciones de objetos

más complejos, propios del saber científico. Por el contrario, son el resultado de una construcción didáctica que hace que difieran intrínsecamente y cualitativamente. Estos dos regímenes del saber muestran una clara interrelación, pero no se pueden suponer ni confundir” (p.75).

En este contexto la transposición didáctica explicita e incorpora los conceptos y metodologías de una disciplina científica al campo de la enseñanza.

Entre los especialistas en didáctica de la historia destacan los trabajos de Mattozzi (1996, 1999, 2004). Sus reflexiones son plateadas desde la historiografía y la epistemología de la historia, así como desde la metodología propia de la investigación histórica, sobre los contenidos más relevantes que deben llegar a la escuela.

Ahora bien este proceso de trasposición no sólo se presenta para construir el saber escolar, sino se presenta en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Santisteban (2009) considera que la transposición es un proceso inevitable, obligado, que se produce en cualquier acto de enseñanza. Plantea diferentes momentos de transformación y descarte, los cuales pueden apreciarse en el esquema siguiente:



Para los efectos de esta investigación, sólo haremos mención al primer nivel de trasposición, del saber científico al saber escolar.

Es a partir de esta postura reconciliadora entre la historia como objeto de estudio y objeto de enseñanza que surge y se estructura la propuesta didáctica que en este documento se reporta, con la intención de ofrecer al profesor de nivel primaria una alternativa que le facilite el desarrollo de las nociones de la historia, estableciendo una transposición didáctica de las fuentes históricas para la reconstrucción e interpretación de un suceso histórico.

2.2.3 La visión historiográfica sobre el proceso independista

Para desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza del conocimiento histórico, obviamente es indispensable delimitar la temática, es decir, el momento histórico que se estudiará; por tal motivo se decidió trabajar con el tema del

Virreinato de la Nueva España. Para ello fue necesario reflexionar desde la historiografía para conocer los estratos sociales imperantes de la época y las diferencias presentes de las regiones urbanas a las rurales, con el propósito de adentrarnos en sus formas de vida para intentar deducir las posibles razones que cada grupo social tomó una postura al iniciar la guerra de Independencia.

Por lo tanto, se recuperaron las reflexiones de dos trabajos especializados que desarrollan las multicausalidades de la génesis de la guerra de independencia. Los estudios analizados son Crisis de subsistencia e insurgencia popular en la Nueva España: entre la infidelidad y la lealtad (Hernández 2007) y El proceso ideológico de la revolución de independencia (Villoro 1999).

Ambos textos se enfrentan ante la ya desgasta y unidireccional explicación que pretende encuadrar sobre una sola línea de interpretación los factores que favorecieron el estallido de la guerra de independencia, escudriñando con esmero las paradojas que se vivieron en el momento, para posibilitar una nueva reflexión que permita incluir como parte de su análisis y explicación aquellas causales que por mucho tiempo se dieron por sobreentendidas o simplemente no se consideraron importantes para integrarlas en una explicación más amplia de los acontecimientos.

Del primer texto se recupera como idea primordial que las condiciones de deterioro de vida que imperaron durante el último cuarto del siglo S. XVIII, si bien son una razón que contribuye a la explicación del levantamiento en armas de la clases populares de la época, no es la única causa que movió a las masas para incorporarse o no a la insurgencia.

Por su parte, el segundo texto posibilita el análisis de las paradojas existentes entre las diferentes clases sociales imperantes de la época, tratando de explicitar que cada una de estas poseía razones distintas para actuar y enfrentar las situaciones que se suscitaban en la Nueva España a finales del S.XVIII. (Para mayores detalles revisar el Anexo I.)

De este documento se rescataron los siguientes aspectos

- El contexto de La Nueva España de finales del S. XVIII y principios del S. XIX.
- Los pobres del campo y los pobres de la ciudad: dos realidades de explotación compartidas.
- La clase media: élite intelectual de bolsillos vacíos.
- La clase dominante: cuando Dios da a manos llenas.
- Las condiciones de las clases sociales.

A partir de esta visión coyuntural de las causas de la guerra de Independencia se diseñó la propuesta *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato de la Nueva España?* El reto fue recuperar estos aspectos en su versión “escolar” y con base en ello estructurar las diversas situaciones didácticas, de tal forma que fuera comprensible y significativo para los alumnos y, también para el docente, quien habría de poner en marcha la propuesta.

2.2.4 Las fuentes históricas como instrumento para la imaginación histórica

Como hemos señalado en apartados anteriores la materia prima para el estudio del pasado son las fuentes históricas. Por ello en esta propuesta nos dimos a la tarea de localizar aquellas fuentes históricas que pudieran convertirse en instrumentos para desarrollar la imaginación histórica de los alumnos.

La historia entendida como proceso de construcción de conocimientos, requiere de instrumentos y éstos son las fuentes, de su disponibilidad y revisión crítica se configuran las representaciones sobre el pasado.

Las fuentes históricas, primarias y secundarias, son las que posibilitan colocar a los estudiantes en situación de comprender la acción de los protagonistas y la posibilidad de comprender que la actividad del historiador se sustenta en las fuentes y su interpretación.

Tanto la elección de las fuentes históricas, como su interpretación constituyen un elemento central en el diseño de situaciones o propuestas innovadoras en la enseñanza de la historia. Es necesario que el diseño, a través de las fuentes, rompa con una estructura lineal del conocimiento histórico en donde las fuentes se conciben, exclusivamente, como portadores de una cadena de eventos, en una evolución lógica, que puede ser memorizada.

Es a partir de las fuentes históricas que se favorecen o inhiben los procesos de razonamientos que se desean desencadenar. Es necesario que los estudiantes consideren que la disciplina histórica tienen instrumentos, métodos y constructores.

Si pretendemos romper con una historia lineal y entender a la historia como proceso de construcción de interpretaciones sobre el pasado, es necesario contemplar las fuentes y los modos de interpretación de las mismas.

Es un proceso metodológico en tanto “las fuentes no traen incorporado la función informativa” (Matozzi, 2004). No son objetos “auto-explicativos”. Es necesario enseñar al estudiantado a “leer” los textos y esta lectura supone habilidades interpretativas. Deben aprender a identificar datos anecdóticos y cómo estos datos permiten entender conceptos y procesos.

El proceso de interpretación requiere de operaciones cognitivas de producción y organización de la información. En este contexto es necesario contemplar ¿Qué fuentes? ¿Para qué? ¿Qué se hará con ellas en el proceso de enseñanza?

2.3 Referentes psico-pedagógicos

En la construcción de la propuesta *¿Cómo vivían las personas durante el Virreinato de la Nueva España?* se rescataron aspectos propuestos por Carretero (2002), quien expone ocho planteamientos acerca de la caracterización del conocimiento histórico y social, las cuales dan cuenta de algunos planteamientos cognitivos y pedagógicos que habrán de preverse en la enseñanza de la historia.

- a) El conocimiento histórico y social utiliza conceptos de gran abstracción.

- b) La historia es el estudio del pasado y supone un conocimiento diferente del conocimiento sociológico.
- c) Los contenidos escolares sufren enormes transformaciones por atribuciones ideológicas y políticas.
- d) La influencia de los valores en el cambio conceptual.
- e) La historia entendida como actividad de razonamiento.
- f) La historia no permite experimentos.
- g) Relato y personalización de la historia.
- h) La historia y las ciencias sociales no sólo utilizan explicaciones causales sino intencionales.

A continuación se explicaran brevemente los planteamientos anteriores del conocimiento histórico.

- *El conocimiento histórico y social utiliza conceptos de gran abstracción.*

Carretero (2002) se refiere a que la historia utiliza conceptos de gran abstracción cuya comprensión por parte de los alumnos puede diferenciarse, pues ellos están acostumbrados a manejar términos concretos. Los conceptos de gran abstracción están relacionados con las constantes de la historia, el autor sugiere que debe existir una implicación didáctica por parte del maestro al manejar contenidos históricos para facilitar la comprensión del alumno.

- *La historia es el estudio del pasado y supone un conocimiento diferente del conocimiento sociológico.*

Los objetos de estudio y las finalidades de la historia y la sociología deben entremezclar las interrelaciones de las variables sociales de épocas diferentes.

La historia es una ciencia que sigue métodos que buscan comprender acontecimientos del pasado, es dialéctica, su objeto de estudio es el ser humano en su totalidad, donde el pasado es estudiado desde el presente por eso es una ciencia viva. En otras palabras es la ciencia que se hace a través del hombre y con el hombre.

- *Los contenidos escolares sufren enormes transformaciones por influencias ideológicas y políticas.*

Se parte del reconocimiento de la existencia de una historia formal que reconoce a los intereses de los grupos de poder de la nación, por lo tanto, la historia explicada en las escuelas responde a un afán de unidad e identidad nacional.

- *La influencia de los valores en el cambio conceptual.*

Los procesos de cambio conceptual son reestructuraciones cognitivas. La historia debe contribuir con las reestructuraciones cognitivas en los niños, es decir, facilitar las interrelaciones entre los conocimientos y el tránsito de un conocimiento general a uno más específico, pero en niños pequeños, la importancia de valores y actitudes influyen en su resistencia al cambio.

- *La historia entendida como actividad de razonamiento.*

La actividad cognitiva implica el manejo de inferencias lógicas. Utilizar la estrategia inferencial es una actividad cognitiva poco aprovechada dentro de las escuelas.

La historia y cualquier asignatura necesita de habilidades generales como leer, escuchar, observar, razonar, reflexionar, pero hay capacidades especiales o representativas para cada ciencia o disciplina que sin ellas sería imposible entenderlas en su globalidad, profundidad y complejidad. Con estas capacidades el individuo podrá resolver y explicar problemas específicos, por ejemplo, el alumno siente la pobreza porque la está viviendo pero tiene que saber sus causas para comprender el concepto de pobreza y es aquí cuando la historia desarrolla estas capacidades como indagar, inferencia y empatía, entre otras.

- *La historia no permite experimentos.*

La historia no permite experimentos pues su objeto de estudio no es manipulable ni repetible, pero puede ser comprendido a través de la significación e inteligibilidad con la que el historiador construya los hechos históricos.

- *Relato y personalización de la historia.*

En los libros de texto frecuentemente se encuentra un lenguaje exagerado para algunos personajes con exaltaciones, como la presentación de héroes patrióticos.

En este punto Carretero (2002) propone un uso equilibrado de los agentes personajes para superar la historia de bronce.

- *La historia y las ciencias sociales no sólo utilizan explicaciones causales sino intencionales.*

Si bien la historia tiene por finalidad hacer un estudio crítico y objetivo de los acontecimientos humanos trascendentes, existen otras interpretaciones que son desechadas y que se deberían presentar a los alumnos ya que los hechos se deben conocer de forma ya valorada. Este conocimiento contribuirá de forma sustancial en el desarrollo de su conciencia, de su saber y de su conocimiento histórico.

2.3.1 El pensamiento histórico desde la didáctica

Un referente central para el diseño de la propuesta *¿Cómo vivían las personas durante el Virreinato de la Nueva España?* lo constituye la noción de pensamiento histórico, pues esta noción permite visibilizar las operaciones cognitivas y procedimentales que se pretende desarrollar desde la escuela.

Martineau (1994: 22) señala claramente la importancia de plantear el desarrollo del pensamiento histórico como una de las finalidades de la enseñanza de la historia, de la siguiente manera:

Desde un punto de vista educativo actual, la historia no es un conocimiento, se trata de una disciplina, un método de la "inteligencia social". Sabemos que cuando no se enseña como una lista de acontecimientos, sino más bien como una forma de pensar, la historia puede aportar a la formación de un joven. Da acceso a un conjunto de hechos del pasado, promueve el aprendizaje de un método de trabajo, inicia en un modo de pensar histórico, puede conducir al dominio de un lenguaje, con un vocabulario propio, con sus conceptos y sus reglas que pueden servir para hablar del pasado; más aún, permite tener acceso a una interpretación de situaciones históricas, de estar abierto a otras interpretaciones, para apreciar el contexto y construir opiniones argumentadas y razonables.

De acuerdo con lo anterior el pensamiento histórico, como objeto de enseñanza, se vincula claramente con la metodología particular que involucra dimensiones procedimentales y conceptuales.

Cabe señalar que la pretensión de enseñar a los alumnos a reconocer las herramientas y conceptos que el historiador utiliza para generar conocimiento de ninguna manera puede asociarse con la finalidad de “formar pequeños historiadores” (Salazar, 2006) o con el propósito de convertirlos en historiadores profesionales. La finalidad de movilizar estas habilidades es para que los estudiantes reconozcan la forma en que se produce el conocimiento histórico.

Son varios los autores que conceptualizan la noción de pensamiento histórico desde el ámbito de la didáctica de la historia.

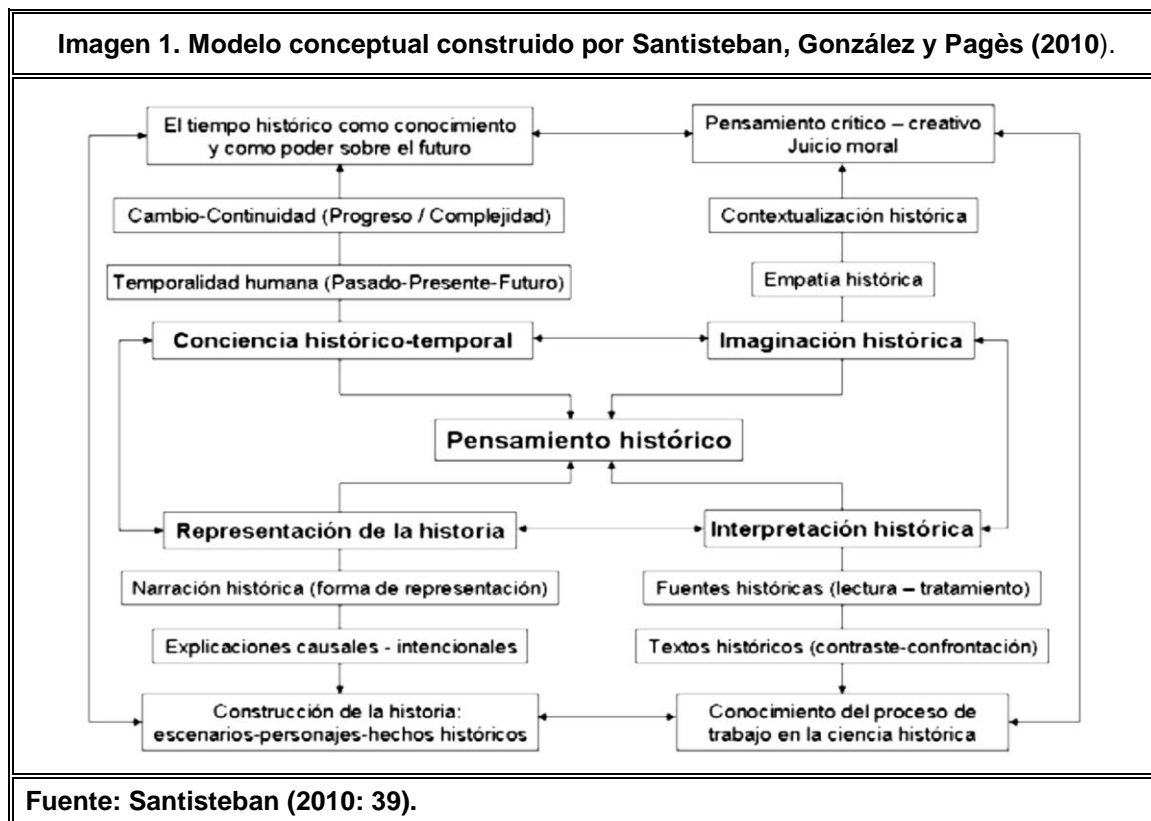
Carretero y Montanero (2008) sostienen que el pensar históricamente conlleva múltiples habilidades y que éstas se pueden agrupar en dos tipologías, a saber: “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro” (p.135).

Salazar (2001) considera que el pensamiento histórico involucra ciertas habilidades cognitivas específicas tales como: plantear preguntas a las fuentes históricas, establecer analogías, hacer inferencias, tejer hipótesis, reflexionar sobre la realidad socio-histórica, interpretar la realidad y hacer inteligible el conocimiento.

Santisteban, González y Pagès (2010) definen el pensar históricamente a través de cuatro tipologías de conceptos a) la construcción de la conciencia histórico-temporal; b) las formas de representación de la historia; c) la imaginación/creatividad histórica y d) el aprendizaje de la interpretación de las fuentes históricas. Estos autores describen su modelo de la siguiente manera:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010, p. 39).

La propuesta conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010) se plantea como un modelo dinámico, donde cada elemento se configura en relación con los demás componentes. En la siguiente imagen se aprecian los conceptos que integran cada categoría y los diferentes niveles de complejidad.



La visión sobre la temporalidad, adopta características distintivas al enmarcarlo en la perspectiva de conciencia temporal, lo cual significa “aprender a establecer vínculos entre presente, pasado y futuro; es decir, la temporalidad histórica es conceptualizada como una herramienta de pensamiento que permite a los sujetos “valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que desearíamos que fueran” (Santisteban 2010: 41) y en consecuencia desarrollar la capacidad de “desplazarse mentalmente en el tiempo” (Santisteban 2010: 39).

2.3.2 Desarrollo de la temporalidad desde la escuela primaria

La propuesta *¿Cómo vivían las personas durante el Virreinato de la Nueva España?* también retoma la noción de tiempo histórico la cual constituye uno de los objetivos centrales en la enseñanza de la historia, ya que se trata de un elemento indispensable para dar significado y coherencia al estudio del pasado, como ya se ha señalado anteriormente en la conceptualización que Santisteban, Pagès y González (2010) presentan sobre la noción de pensamiento histórico.

Sin embargo, al enseñar historia no siempre se desarrolla este concepto. Con frecuencia se piensa que los menores desarrollarán la noción de tiempo histórico memorizando fechas, sucesos y personajes. No se contempla que la ubicación temporal y espacial de cualquier suceso implica la construcción de una red de relaciones que supone identificar cambios, continuidades, causas, efectos, espacio geográfico y tiempos.

Por lo anterior, se construyó la propuesta *¿Cómo vivían las personas durante el Virreinato de la Nueva España?* cuyo propósito es la interpretación de la vida cotidiana para descentralizar la importancia y memorización de fechas, sucesos y personajes y favorecer el desarrollo de la noción de tiempo histórico.

De acuerdo con Santisteban (2006) la educación temporal, como base de la educación histórica, supone que los conceptos temporales actúen como “organizadores cognitivos” en el proceso de comprensión del conocimiento histórico. Esta consideración significa pensar al tiempo histórico como un metaconcepto que se define en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado (Asensio, Carretero y Pozo, 1989, citado por Santisteban, 2006). Entre estos conceptos destacan: cambio, continuidad, causalidad, sucesión, simultaneidad, relación presente y pasado, al igual que el desarrollo de un sistema de medida convencional para representar el paso del tiempo.

Uno de los primeros estudios sobre temporalidad desde la perspectiva de la psicología analítica ha sido de Pozo (1985). En sus estudios ha expresado que las

comprensiones de contenidos de carácter histórico están determinadas por el desarrollo de tres nociones primordiales para dominar el tiempo histórico: la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal.

De acuerdo con Pozo (1985) las anteriores nociones están limitadas por el desarrollo del nivel cognitivo de acuerdo a la edad de los individuos y a las experiencias o referentes que estos tengan.

El desarrollo de las tres nociones conlleva un largo proceso pues para su comprensión y apropiación es necesario impulsar el concepto de tiempo, el cual, por ser de carácter abstracto, implica una verdadera construcción cognitiva por parte de los alumnos que requiere mucho tiempo, se inicia desde la escuela primaria y continúa en la etapa de la adolescencia.

A su vez la construcción del concepto de tiempo está determinada por el manejo y comprensión de los sistemas de medición de tiempo, por lo tanto la conceptualización del tiempo se desarrolla cuando se aprende y familiariza con dichos sistemas de medición.

Las nociones de cronología, sucesión causal y continuidad temporal se desarrollan conjuntamente, se aprenden como un entramado de interacciones que a su vez propician otras nociones como duración, orden, eras cronológicas, tiempo y causalidad, tipos de relación, teorías causales e integración sincrónica y diacrónica.

Es imprescindible que los profesores de cualquier nivel educativo estén familiarizados con las nociones cronología, sucesión causal y continuidad temporal, de su significado en el proceso de adquisición por parte de los alumnos y las dificultades que presentan en la construcción de su conceptualización para que tomen en cuenta medidas didácticas pertinentes que faciliten su apropiación.

En una sociedad la noción de tiempo es un fluido continuo, objetivo y cuantificable. Para un niño el tiempo no es ni continuo ni constante, para él depende de sus propias acciones. A la par de que se apropia del sistema cuantitativo de medición del tiempo lo comenzará a ver como un flujo continuo, abstracto y cuantificable.

Para la concepción del tiempo histórico son de suma importancia la comprensión de los sistemas de medición de tiempo o “tiempo convencional”.

De acuerdo con el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño, podrá comprender los sistemas de medición de tiempo. Este proceso se desarrolla desde el nacimiento.

Según Pozo (1985) la comprensión del tiempo es un concepto abstracto, cuya comprensión está fundada necesariamente en un primer momento en acciones que se viven y poco a poco, a través de sus vivencias y experiencias, este concepto se complejizará hasta manejarlo como la abstracción que es.

Así mismo, este autor considera que sólo es posible alcanzar una concepción continua y objetiva del tiempo empleando unos bienes culturales que son los sistemas para medición. Esto significa que los niños lograrán desarrollar el concepto de tiempo como una abstracción a la par que desarrollen e interactúen y comprendan el significado de segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años y demás.

La duración de un hecho es el tiempo transcurrido entre su comienzo y el final. Un problema generalizado en los niños es el corto horizonte temporal que manejan, es aproximadamente hasta la edad de los once años, cuando los adolescentes han adquirido dos “herramientas indispensables”: el carácter abstracto del tiempo y han afianzado los sistemas de medición objetiva. A partir de estas dos características se facilita a los adolescentes la comprensión de grandes etapas o eras transcurridas.

Un elemento fundamental del tiempo es el orden de los acontecimientos, reconocer que unos sucedieron antes que otros. Las nociones de orden temporal histórico se desarrollan antes que las de duración, esto significa que los niños pueden conocer los hechos e inclusive ordenarlos secuencialmente, aunque en ocasiones no comprendan que esos acontecimientos tuvieron una duración diferente.

Es posible poner ejemplos producto de la experiencia docente, una de ellos es la problemática frecuente de la comprensión de las eras cronológicas ya que es

necesario que los alumnos manejen los números positivos y negativos en la recta numérica, cuestión aún difícil para los adolescentes. El dominio del convencionalismo a. C. y d. C. implica que los adolescentes reconozcan que la sucesión numérica decrece en la medida de que se acercan al nacimiento de Jesucristo, sumándose como otro conflicto al dominio del conocimiento que la existencia de otra forma distinta de medición del tiempo es la musulmana o judía.

De acuerdo con el autor Pozo (1985) existen estrechas relaciones entre el tiempo y la causalidad. La primera noción de que las relaciones causales se producen en el tiempo surge en los primeros días y años de vida de un infante al establecer la relación llanto-intervención de la madre.

La noción de sucesión causal se complejiza en el terreno de la historia, pues generalmente un hecho tiene múltiples consecuencias a largo y corto plazo las cuales posteriormente se convertirán en causas para otros hechos.

De acuerdo con Pozo (1985) es difícil que los niños comprendan la transición de un concepto concreto a uno abstracto, de un concepto estático aislado a uno dinámico e integrado. Para el autor esta integración progresiva debe ser sincrónica (acontecimientos ocurridos simultáneos) y diacrónica (acontecimientos desarrollados en el tiempo).

También, Pozo (1985) señala que la historia es la memoria del pasado colectivo de un pueblo. Por ello, uno de los objetivos últimos de la enseñanza de la historia es una de las claves fundamentales para descubrir la sociedad que les rodea y por tanto para interpretarse a sí mismos.

Para el autor es trascendental que los niños comprendan que no siempre se ha vivido como hoy y que tampoco en el futuro se vivirá como hoy. El desarrollo de la noción de continuidad temporal implica el dominio de las nociones de cronología y sucesión temporal.

Las problemáticas que esta noción enfrenta son tres. La primera es confundir entre continuidad temporal y continuidad del cambio social, pues, el tiempo histórico es continuo, pero el cambio social discontinuo. En segundo lugar, el interés se centra en ayudar al alumno a tratar de superar su etnocentrismo, esto

significa lograr que el alumno que forma parte de una sociedad, pero que alrededor de esta se encuentran otras sociedades que pueden ser muy diferentes a la propia. El último conflicto que el autor destaca es la posible confusión entre cambio y progreso.

Complementando el logro que representa que el alumno comprenda que forma parte de una sociedad, pero que alrededor de esta se encuentran otras sociedades que pueden ser muy diferentes, es esencial que diferencie que la sociedad en la que vive es la más avanzada tecnológica y científicamente pero no necesariamente es por ello la mejor sociedad que ha existido. Es aquí donde se involucran los sistemas de valores del alumno y del profesor por ser la historia parte de las ciencias sociales.

CAPITULO III. LA PROPUESTA ¿CÓMO VIVIAN LAS PERSONAS EN EL VIRREINATO DE LA NUEVA ESPANA? Y SU ANÁLISIS

La construcción de la propuesta *¿Cómo vivían las personas durante el Virreinato de la Nueva España?* representó una tarea compleja, ya que su estructuración implicó pasar por diferentes momentos de diseño. La selección de las fuentes primarias fue uno de los momentos más difíciles, ya que se contaba con una gran variedad y cantidad de materiales. Para elegir las fuentes pertinentes fue necesario elaborar diversos filtros con la finalidad visibilizar las características psicopedagógicas que las convertirían en fuentes pertinentes para los niños de cuarto grado.

La búsqueda de fuentes se inició en torno a la vida cotidiana de los últimos diez años del virreinato, para tener elementos y construir cognitivamente posibles explicaciones de las causas de la Independencia de México.

Para tal elección, los materiales producidos alrededor del “boom” del Bicentenario fueron definatorios. En todo México se festejaban con bombo y platillo los 200 años de la Independencia, y con ello también un sinfín de materiales documentales.

Sin embargo, la disponibilidad de materiales no resolvía el problema didáctico ya que la mayoría de éstos presentaban la historia militar, las biografías de caudillos, historia de los pueblos o ciudades en 1810. Por ninguna parte se veía la historia cotidiana. Nadie hablaba de la vida cotidiana de las personas en 1810, de lo que comían o vestían, en dónde vivían o en qué trabajaban o en qué se divertían.

Por todo lo anterior, decidí buscar fuentes históricas de la vida cotidiana del Virreinato en la Nueva España.

Recordé que en una visita al museo del *Templo Mayor*, muchos años antes, en una exposición había una maqueta del tianguis de Tlatelolco, la cual me sorprendió mucho y me dio una visión experta de la vida cotidiana, en este caso lo relativo a los productos que se consumían en la época.

Era claro que eso necesitaba, fuentes históricas en imágenes y textos breves para favorecer el análisis y la reflexión histórica de los alumnos. Siguiendo con mi lógica, decidí visitar los siguientes museos: *Museo Nacional de Historia*, *Museo del Caracol*, *Museo del Templo Mayor*, *Museo de San Ildefonso* y *Museo de las Intervenciones*. En las visitas a los museos, se tomaron en total 1360 fotografías con alguna referencia alusiva al virreinato, las cuáles se agrupan en la siguiente tabla:

Tabla 6: Fotografías de Museos				
Museo Nacional de Historia	Museo del Caracol	Museo del Templo Mayor	Museo de San Ildefonso	Museo de las Intervenciones
430	271	11	19	529
Fuente: Elaboración propia				

Además de las visitas a los museos, se hizo una revisión bibliográfica de la época del virreinato. En esta fase sólo tenía claro que sería de la vida cotidiana de aquella época, no sabía aún, específicamente de qué iba hablar, esperaba que al encontrar las fuentes, estas decisiones fueran más fáciles.

Continuando con mi búsqueda de fuentes, revisé la *Biblioteca Digital del Instituto Nacional De Estudios Históricos De Las Revoluciones* en México, bajo la *Coordinación Ejecutiva de las Conmemoraciones de 2010*. Entre sus colecciones digitales destacan *Colección Independencia*, *Colección Revolución*, *Zamacois*, *Colección hacia el 2010*, *México Independiente*, *Guía de Forasteros*, *La Matraca*, *Biografías para niños*, *Niño mexicano* y *Constitución de 1917*. De estos, centré mi atención en la *Colección Independencia* que contenía Documentos de la Guerra de Independencia y Episodios de la Guerra de Independencia.

Era impresionante la cantidad y variedad de materiales digitalizados, desde el acta de independencia, hasta su consumación. Sin embargo, no aparecían materiales vinculados con la vida cotidiana.

En la *Biblioteca Digital del Bicentenario* también revisé *La biblioteca del niño mexicano*, que contenía copias de libros de texto de niños de los años 1910, totalmente interesantes, hermosos por su presentación. No obstante, en estos materiales la explicación histórica alrededor de la Independencia que en estos materiales se presentaba era la de una historia de “bronce”, es decir, una perspectiva en la que plasmaban a Hidalgo como el dulce abuelito que liberó la población indígena de la opresión española, esta visión tampoco era lo que necesitaba, no se trataba de una fuente exponga la cotidianidad del Virreinato.

Al leer la colección *Guía de Forasteros*, fue como encontrar la luz en mi camino, supongo que fue el equivalente a lo que los historiadores llaman “encontrar la fuente”. Esta colección consta de 27 tomos, es un Estanquillo Literario que inicia en el año de 1790 y, para mi buena suerte, es prácticamente “un periódico de la época virreinal”.

En este momento de la búsqueda de fuentes tuve en mi computadora un periódico digital de época virreinal que el Instituto Nacional de Bellas Artes, de manera colaborativa con SEP Cultura, habían elaborado y cuyo jefe de redacción fue Enrique Flores, utilizando ilustraciones del Archivo General de la Nación, la Biblioteca Nacional de México, el Instituto Nacional de Antropología, El Colegio Nacional y Alacrán Ilustraciones.

Para el diseño de la propuesta didáctica se eligieron 17 números de las *Guías de Forasteros*, desde los años 1790 hasta 1809. En cada una se describía de forma gloriosa la vida cotidiana de los mexicanos antes de la independencia, estaba convencida que tenía que utilizar algunas de esas imágenes y textos en mi propuesta didáctica. Si antes tenía una carencia de fuentes, ahora empezaba a tener un número exorbitante de éstas. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, en total se revisaron hasta ese momento 78 documentos de corte histórico.

Tabla 7: Colecciones y documentos revisados				
Biblioteca Digital del Bicentenario				Archivo General de la Nación
Colección independencia		Guía de forasteros	Biblioteca del niño mexicano	
Libro	Libro Episodios de la Guerra de Independencia	17 guías	1 libro	15 boletines
Documentos de la Guerra de Independencia				
35 documentos	10 documentos			
Fuente: Elaboración propia				

Aunque ya se contaba con un material preliminar, la búsqueda de fuentes primarias continuó en archivos y bibliotecas especializadas, la vida cotidiana siempre es un tema difícil para buscar fuentes, desde la historiografía y a partir de la Escuela de los Annales el esplendor de la vida cotidiana se retoma. Antes de historiadores como Braudel la historia económica y militar era lo único importante y trascendente, en consecuencia, documentos que narren la vida cotidiana y específicamente del virreinato, no son sencillos de encontrar, pero cuando se descubren, facilitan mirar a través de la lente de la época. En esta búsqueda, encontramos imágenes del zócalo capitalino, unas bellas imágenes de la “Alameda Central” cuando aún estaba bardeada por un arco y de gente vendiendo en trajineras.

La cantidad de fuentes estaba creciendo en gran medida, por lo tanto había la posibilidad de perder de vista el objetivo, es decir, contar con fuentes de la vida cotidiana de la época virreinal que fueran útiles para que los alumnos de primaria estuvieran en posibilidad de construir una representación, lo más real, de la forma de vivir característica de esa época.

Se tomó entonces la decisión de analizar la pertinencia didáctica de cada una de las fuentes a través de una clasificación en donde se reconociera su contenido y utilidad. Dicha clasificación se concretó a través de la construcción de matrices y

fue transitando por diferentes momentos de precisión de los atributos que se desean visibilizar en cada una de las fuentes.

El proceso de revisión de las fuentes se desarrolló en tres etapas a través del desarrollo de cuadros de análisis, la primera tuvo la finalidad de identificar el contenido textual de la fuente como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Primer formato de análisis						
Biblioteca Digital del Bicentenario	Guía de Forasteros	Contenido				
		Número	Año	Títulos	Tipo de texto	Imagen
		2	1790	Jubilo y aparato en la real universidad	Noticia: resultados del certamen literario, se otorgaron premios a las composiciones literarias que hubo en marzo, poesías de amor.	No
				Dice loco ser emperador de las indias	Noticia: en una carta enviada a la audiencia de la ciudad de los legítimos derechos que asisten hacia su persona reclama,	No
				Observaciones del Barón Alexander Humboldt durante su viaje.	Noticia: Sorprende el viajero que visita aquellos talleres y los califica de imperfección, ve la injusticia hacia los trabajadores, los cuales son indios y hombres de color, pasan hambre, casi desnudos, andrajosos y flacos. Ejemplo en el trabajo de la amalgama un gran número de individuos pasan su vida andando descalzos sobre el metal molido, otro trabajo es a lomo de hombre se transporta a lomo de hombre material muy pesado habiendo tantos medios de carga, otro es los barrenadores hacen saltar las rocas por medio de la pólvora sin duda trabajo peligroso.	Si
				Sabotajes indios en Ixtlahuaca.	Noticia: Denuncian alborotos en la hacienda de San Agustín, los indios gañones en la cuadrilla Nexapa sin poder contener se han inquietado, apedrearon y derribaron cercas de los potreros, exigen que la autoridad intervenga.	No
				Aviso	Aviso: exhiben una elefanta en el callejón de la danza.	Si
Fuente: Elaboración propia						

Este tipo de cuadro fue útil para contabilizar todas las fuentes hasta el momento consideradas aptas para la propuesta, pero su desventaja era que solo mostraba el contenido. Se necesitaba una matriz más especializada, una que visibilizara atributos vinculados con las operaciones cognitivas y procedimentales vinculadas con el pensamiento histórico, es decir, la posibilidad de trabajar la fuente en

términos de un abordaje cronológico, de sucesión causal o para desarrollar la noción de cambio. Entonces se diseñó la siguiente matriz:

Cuadro 2: Segundo formato de análisis																					
Datos de identificación de la fuente					Cronología				Sucesión causal			Continuidad Temporal									
					Duración		Orden		Eras Cronológicas		Tiempo y Causalidad	Tipos de Relación		Teorías Causales (Conceptos)		Integración Sincrónica y Diacrónica					
					Horizonte temporal absoluto	Comparación entre periodos	Integración de unidades de medida	Fechas anteriores y posteriores	Hechos (y períodos) anteriores y posteriores	En después de Jesucristo	En antes de Jesucristo	Convencionalidad del sistema era maahabuaa	Consecuencia a corto y largo plazo	Causalidad lineal y simple	Causalidad múltiple y compleja	Concreto/Abstracto	Estático/Dinámico	Ritmos de cambio social	"Tiempo" distintos simultáneos	Cambio y progreso	
Biblioteca digital del Bicentenario	Guía de forasteros	Año	Título	Tipo de texto	Imagen																
			Sabotajes de indios en Ixtlahuaca.	Noticia	No	X															X

Fuente: Elaboración propia a partir de Pozo (1985)

Con este nuevo filtro, fue posible reconocer las posibilidades de trabajo alrededor de cada fuente en relación con nociones temporales (cambio, continuidad, progreso, cronología).


A partir de esta clasificación se realizó una primera depuración, para continuar con la elección de fuentes. En este momento del proceso y con el avance en la revisión historiográfica sobre el Virreinato de la Nueva España y de la Independencia se tenía ya una perspectiva de los aspectos temáticos que se querían abordar. A partir de estas temáticas se procedió a clasificar nuevamente las imágenes a partir del tema, en una matriz como la siguiente:

Cuadro 3: Tercer formato de análisis		
Tema: Vida de las mujeres de clase baja	Subtema: Primer examen de la escuela de niñas	Guía de Forasteros Año 1, No. 11.
Archivo: Hemeroteca Nacional	Ficha Bibliográfica: "Primer examen de la escuela de niñas": <i>Gazeta de México</i> , tomo XI, núm. 43, 13 de septiembre de 1803, Hemeroteca Nacional. en Guía de Forasteros Año 1, No. 9, México, D.F. 30 de junio de 1984	Pág. 5
Contenido: Primer examen de la escuela de niñas La cofradía de nuestra señora del Tránsito celebró el día 12 de agosto del primer examen público de las niñas. <u>Fueron examinadas en la doctrina cristiana y en la lectura, y presentaron sus labores en hilar algodón, medias hechas con sus mismos hilados y otras obras de punto de aguja, trencilla y varios tejidos, costura en blanco y bordado en bastidor.</u> Aunque todos dieron prueba de su aplicación y aprovechamiento, fueron premiadas por más sobresalientes dos con premio de a diez pesos y seis con premio de a cinco, dividiéndose uno de éstos entre por igualdad de mérito. La instrucción de niñas, casi todas pobres, en sólo nueve meses acreditó la aptitud y esmero de las maestras, que sin haber usado de rigor con ninguna de sus discípulas, las pusieron en tan corto tiempo en estado de presentarse a un examen público. Prueba nada equivocada de que la educación más requiere cariño, maña y paciencia que rigor, y los maestros que usan de éste con preferencia, es para suplir las calidades de que carecen.		
Fuente: "Primer examen de la escuela de niñas": <i>Gazeta de México</i> , tomo XI, núm. 43, 13 de septiembre de 1803, Hemeroteca Nacional. en Guía de Forasteros Año 1, No. 9, México, D.F. 30 de junio de 1984		

Los nuevos cuadros de análisis favorecieron esclarecer los temas y subtemas a trabajar, los cuáles en total son 12, pero algunos eran de contenido irrelevante o insuficiente para entender las causalidades de la guerra de independencia. Con todos estos filtros, el contenido de la propuesta se depuró en un total de 22 textos breves y 12 imágenes divididas en los siguientes 9 temas para desarrollar la propuesta, los temas son:

- Ubicación temporal y espacial.
- Los trabajos en el campo y la ciudad.
- Los trabajos de las mujeres.
- La comida.
- Las enfermedades.
- Entretenimiento.

- Venta de esclavos.
- Cuadro de castas.

Cuadro 4: Ejemplo del tercer formato de análisis		
Tema: Gastronomía	Subtema: Peninsulares	Imagen 15
Archivo: Biblioteca COLMEX	Ficha Bibliográfica: Nuevo cocinero mexicano en forma de diccionario. México: Editorial Porrúa [edición facsimilar] 1992, en Historia de la vida cotidiana en México: tomo IV: Bienes y viviendas. El siglo XIX/ Anne Staples, coordinadora. México. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica, 2005. Pp. 44.	Pág. 44
Contenido:		
		
Fuente: Nuevo cocinero mexicano en forma de diccionario. México: Editorial Porrúa [edición facsimilar] 1992, en Historia de la vida cotidiana en México: tomo IV: Bienes y viviendas. El siglo XIX/ Anne Staples, coordinadora. México. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica, 2005. Pp. 44.		

En esta actividad se dio cierre a la etapa de selección de las fuentes pero se inició una nueva, ahora dedicada al diseño de las situaciones de aprendizaje, el cuál también transito por diversas momentos de construcción.

El primer formato creado fue muy sencillo. Las fuentes se acomodaban de acuerdo a los temas arriba expuestos; cada imagen estaría acompañada de dos o tres preguntas, al igual que los textos. Bajo esta lógica la propuesta estaría conformada por alrededor de 50 páginas. Tal propuesta, algo decepcionante, pues se trataba de un formato plano y pesado, parecido al de un libro de y poco interesante para los niños.

Contaba ya con las fuentes exactas y las preguntas correctas, pero con un formato inviable.

La perspectiva sobre el diseño didáctico cambió a partir de una visita a la Feria del Libro en el Zócalo. Como todos los años, asistí a la feria, centraría mi atención en libros temáticos para niños, con la esperanza de encontrar alguna alternativa para mi diseño didáctico. Revisé libros de piratas, de arte y de museos de otros países, sobre los egipcios, los vikingos, todos estos ejemplares tenían formatos preciosos, llenos de imágenes y fácil lectura. ¿Cómo lograr un diseño como éstos para mi propuesta didáctica?

Al revisar tantos libros, poco a poco surgió la posibilidad de construir una versión similar, es decir, replicar el formato de ingeniería de papel se reduciría el número de hojas entre 12 y 14, se podrían trabajar las temáticas por capítulo proponiendo una interacción dinámica que tanto se buscaba.

Un nuevo reto acababa de surgir, para hacer el trabajo deseado habría que empatar los tamaños de cada imagen y texto, así que se convirtió en un trabajo de artesanal de prueba y error para acoplar los tamaños de cada fuente.

Este nuevo paso fue laborioso porque había que armar un libro, es aquí donde surge la idea de tener dos personajes centrales en la propuesta didáctica, que se vincularan con los alumnos. Fue así que surgió “Rosita” y “Raúl”, dos personajes que acompañarían a los alumnos durante el trabajo con las fuentes, guiándolos en la exploración de cada fuentes y facilitando reflexiones y actividades que ayuden al desarrollo principalmente de las nociones de empatía y continuidad temporal.

Tras ensayo y error la propuesta didáctica literalmente quedó armada y lista para ser aplicada.

3.1 Presentación del cuaderno de trabajo

Al tomar en cuenta las aristas historiográficas y psicopedagógicas, se decidió que la forma adecuada para facilitar la interpretación de las fuentes, sería presentar la propuesta didáctica en el formato de un cuaderno de trabajo, en donde los alumnos no sólo tuvieran a su alcance las fuentes históricas, sino también las actividades para su revisión y análisis.

El cuaderno de trabajo quedó integrado por 12 páginas, las cuales se estructuraron a partir de diversas imágenes, textos y actividades. Cada página se diseñó para abordar una temática sobre la vida cotidiana de la época virreinal considerando tres momentos de trabajo:

- Introducción a cada secuencia de actividades a partir del planteamiento de una situación problema que invita a los alumnos a explorar y analizar las fuentes históricas. A través de la creación de dos personajes, Rosita y Raúl, se presenta una situación hipotética para generar el interés y necesidad de revisar las imágenes y textos.
- Interacción con las fuentes, el cual incluye las fuentes históricas y la secuencia de actividades que permitirán a los alumnos comprender la información contenida en cada fuentes histórica, localizar ideas principales, identificar datos importantes, resumir, definir conceptos y/o crear nuevas informaciones a partir de inferencias.
- Cierre, integrada por actividades de síntesis de información y conclusiones.

Para dar cuenta del diseño las páginas que integraron el cuaderno de trabajo a continuación se presenta cada una de ellas, las cuales se presentan como un apartado, con la finalidad de destacar su intencionalidad didáctica.

3.1.1 Presentación de la situación problema

La primera y segunda página de cuaderno de trabajo tiene la finalidad de presentar una situación problema que genere en los alumnos el interés en la revisión de fuentes. Para ello se crean dos personajes, Rosita y Raúl, quienes cuentan cómo su espíritu curioso los lleva a descubrir que la clase de historia puede convertirse en una actividad interesante y útil. Narran su sorpresa al encontrar el ropero de la abuela abierto (ya que este mueble siempre había permanecido cerrado bajo llave, al resguardo de “algo” muy importante”, no accesible a los niños), y cómo, casi, los descubre la abuela hurgando en su ropero.

En la primera página aparecen los personajes, el ropero de la abuela y algunos de los objetos que Raúl y Rosita encontraron dentro de éste.

**Imagen 2. Página 1. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
Presentación de la situación problema.**



Los objetos que Raúl y Rosita encontraron son los siguientes:

**Imagen 3. Página 1. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
Objetos que Raúl y Rosita encontraron dentro del ropero.**








Carnicerías
La sangre por las calles

Elas no están fuera de la ciudad, en las extremidades, sino en el centro. La sangre corre por las calles, se coagula bajo nuestros pies y ensucia vuestros zapatos. Al pasar, os desagradan los mugidos lamentosos. Algunas veces el buey aturdido con el golpe, y no derribado, rompe sus lazos, y furioso se escapa de la cueva de la muerte. Esparce el terror. Las mujeres, los niños y los ancianos que

Una vez que se pide a los alumnos que saquen dichos objetos del ropero de la abuela, se presenta la siguiente actividad.

**Imagen 4. Página 1. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
Actividad 1**



Rosita Raúl

¡¡¡Hola!!!

Raúl y yo estuvimos curioseando un domingo en el ropero de la abuela porque lo dejó sin llave, aprovechamos la oportunidad y encontramos muchas cosas que no entendemos. Ayúdanos.

Escribe los objetos que Rosita y Raúl encontraron en el ropero de la abuela.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____



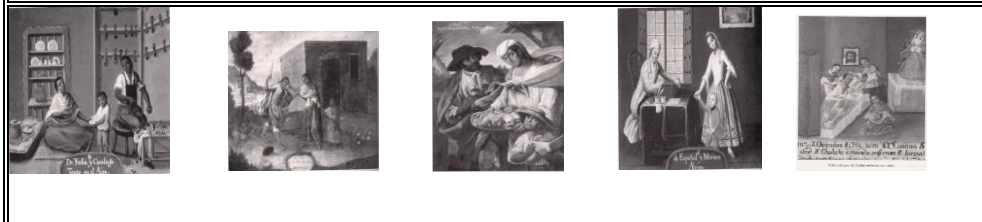
La segunda página continua con el planamiento de la situación problema indicando los objetos en miniatutura que Raúl y Rosita lograron esconder en sus mochilas como se muestra a continuacón:

**Imagen 5. Página 2. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
Presentación de la situación problema.**



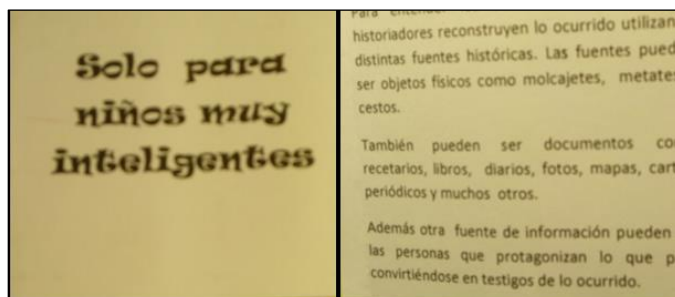
Dentro de las mochilas que aparecen en la página anterior se encuentran diversas imágenes y fragmentos de textos en miniatutura, los cuales los alumnos deben sacar, ya que más adelante, en las utilizarán. Las miniaturas que los alumnos encontraran son las siguientes:

Imagen 6. Página 2. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?* Imágenes y textos miniatura que los alumnos encontrarán dentro de las mochilas



En esta segunda página del cuaderno del trabajo se encuentra una pequeña sección despegable titulada “Sólo para niños inteligentes”, en ella se explica la función de las fuentes y su importancia para la reconstrucción del pasado.

Imagen 7. Página 2. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?* Sección desplegable “Solo para niños inteligentes”



3.1.2 Ubicación temporal y espacial

La tercera página tiene la intencionalidad de facilitar la ubicación espacio temporal al mismo momento que se relata las aventuras de Rosita y Raúl al llegar a la escuela, cuando uno de los documentos que guardaron en las mochilas sale casualmente, la maestra lo levanta y al observarlo se muestra emocionada por lo que los niños terminan explicando lo que les sucedió.¹

¹ Para facilitar la presentación de la secuencia didáctica de cada página del cuaderno de trabajo y hacer identificables los tres momentos didácticos señalados

El trabajo de interacción con las fuentes se reflejará en la revisión de una imagen y tres textos, con sus correspondientes actividades.

La imagen que se incluye es una del Zócalo capitalino en 1790, para que los alumnos la observen y anoten sus reflexiones sobre los cambios que han ocurrido con el paso del tiempo, así como aquellas características que continúan trascendiendo con los años. Este ejercicio comparativo se apoya con la solicitud de investigar en internet el aspecto del Zócalo en la actualidad, para contar con mayores detalles para identificar transformaciones y permanencias. (Ver los recuadros 2,3 y 4 que aparecen en el siguiente apartado 3.1.1.1.)

El primer texto, “Cosas que incomodan en México”, alusivo a la bulliciosa ciudad de principios del siglo XIX, en la que no hay tranquilidad por el ruido de carros en las calles y la agitación de los habitantes en general, se acompañan dos actividades. La primera de ellas orientada tanto a la comprensión de la información contenida en el texto, como la reflexión. La segunda se vincula con una sección que aparecerá a lo largo del cuaderno de trabajo, denominada “Diccionario de bolsillo”, en donde se pedirá a los alumnos que definan algunas palabras poco usuales en el vocabulario de los niños. (Ver recuadros 5, 6 y 7 que aparecen en el siguiente apartado 3.1.1.1.)

El siguiente texto “Pasarán carros a sacar la inmundicia” y “Se prohíbe arrojar cosas en la calle” tratan el tema de la basura a finales del siglo XVIII en la ciudad de México y se integran a la secuencia para favorecer la reflexión entre las semejanzas con los problemas de suciedad e inmundicia que eran parte del cotidiano de los habitantes. (Ver recuadros 8 y 9 que aparecen en el siguiente apartado 3.1.1.1.)

El cuarto texto, “Carnicerías” destaca la insalubridad de este tipo de establecimientos y el impacto que tenía la carencia de drenaje en las calles en el siglo XVIII (Ver recuadros 10 y 11 que aparecen en el siguiente apartado 3.1.1.1.)

anteriormente, se utilizarán diferentes colores: la introducción, en donde se presenta la situación problema a través de los personajes de Raúl y Rosita, con azul, la interacción con las fuentes de amarillo y el cierre de color rosa.

Cada uno de los textos va acompañado de situación didáctica que permita a los niños la reflexión y la vinculación pasado-presente. Como también ya hemos señalado, se les invita a la búsqueda de palabras poco usuales en el actual contexto de los alumnos para así construir un diccionario de bolsillo que se encuentra en la última página del cuaderno de trabajo.

La actividad de cierre solicita a los alumnos escribir sus conclusiones sobre las características y vida cotidiana de la ciudad de México durante la época del virreinato.

3.1.2.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 3



1. Al otro día cuando llegamos a la escuela, al sacar de la mochila uno de mis cuadernos, a Raúl se le cayó una imagen. La maestra Gaby la levantó y preguntó muy emocionada de dónde la habíamos tomado. Le contamos lo que nos pasó el domingo, entonces le mostramos todas las cosas que metimos en la mochila.

Ella nos dijo que coincidían con el tema del virreinato que estábamos viendo en la clase de historia, así que ahora usaríamos los hallazgos que encontramos en el ropero de la abuela.

2



Fuente: Anónimo. Siglo XVIII. "Plaza Mayor antes de la Jura de Carlos III" (detalle). Colección Patrimonio Cultural Banamex.



3. La maestra Gaby nos dijo que se trataba del Zócalo de la Cd. de México, pero en 1790. Rosita dice que no se parece en nada a como es actualmente, yo digo que sí.

¿Tú que piensas? _____

4. Busca en internet el Zócalo de la Cd. de México y dibuja o pega la imagen que encuentres:

5. Cosas que incomodan en México.

El incesante y penetrante pregón de los muchachos que venden billetes de lotería y rifas, y su continuo acontecimiento a todo mundo, en todas partes y a todas horas.

El trote largo a que comúnmente andan los coches por todas las calles, aunque haya, como siempre hay en ellas, mucha gente de a pie y de a caballo. (Es cosa dura que yo, que no ocupo más de media vara en el cuadro del área de la calle, no haya de poder disfrutarla con tranquilidad, y que si atravieso las esquinas, o de una acera a otra, he de hacerlo de prisa y corriendo si quiero que no me atropellen, y aun así no me veo libre de riesgo.

Fuente: "Cosas que incomodan en México": Diario de México. Tomo 1. Núm. 13, p. 51. 13 de octubre 1805. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 13. México, D.F. 30 de julio de 1984.



6. Busca el significado de "media vara" y escríbelo en tu diccionario de bolsillo.

7. Explica con otras palabras (parafraseando) algunas de las cosas que incomodaban en México, según el artículo anterior.

¿Qué es lo que a ti te incomoda o molesta de la ciudad en dónde vives?

8. Pasaran carros para sacar la inmundicia.

Todos los días del año, incluso los festivos, pasarán por las calles dos géneros de carros, unos para sacar la inmundicia, y otros para las basuras, saliendo los primeros media hora antes de rayarse el sol, hasta una después. y retirados estos, saldrán los segundos hasta las ocho y media lo más tarde, a cuya hora deberá quedar perfectamente limpia la Ciudad. Unos y otros carros llevarán una campanilla, para que oyéndola los vecinos bajen prontamente a vaciar en ellos. No será de la obligación del encargado de la limpieza el sacar el estiércol de las caballerías, escombros de obra, despojos de curtidurías, tocinerías y demás oficinas de esta clase, que deberán conducirse a costa de sus dueños.

Se prohíbe arrojar cosas a la calle

Asimismo, se prohíbe arrojar la menor cosa a la calle y sacudir desde los balcones ropas, petates y otros efectos; el que en ella se asean los coches; el que se lave ropa en los caños que aún subsisten; el que trabajen en ellas cualesquiera menestrales, coma también el que haya fruteras, almuerceras y mesillas de comistrajos. Los perros, gatos, mulas, caballos y cualesquiera otro animal que muriese en la casa, los harán conducir los dueños a su costa, en el preciso termino de doce horas, cuanto más, al sitio donde se hallen las basuras del público; pues será sólo de la obligación de los carretoneros la conducción de los que maten los serenos.

Todos los vecinos barrerán diariamente el frente de sus casas a las siete de la mañana, regando su pertenencia después que los carros hayan recogido la basura, y para remediar el indecentísimo abuso que tiene la plebe de ambos sexos de ensuciarse en las calles y plazuelas, se previene a las Patrullas y Ministros de Justicia aprehendan a los que comentan este abominable exceso, para ponerlos inmediatamente en los cepos que a este efecto se han colocado en las puertas de las cárceles y cuerpo de guardia.

Fuente: "Pasaran carros para sacar la inmundicia". *Gazeta de México*. Tomo IV. Núm. 17. 29 de noviembre. Hemeroteca Nacional. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 10. México, D.F. 15 de junio de 1984.

9. ¿Cuál es el tema central del título "Pasaran carros para sacar inmundicia"?

Este documento puso en problemas a Rosita y Carlitos pues ella decía que seguía tratando de la ciudad, pero Raúl decía que era del campo. Tú, ¿qué opinas?



Busca el significado de las palabras almuerceras, comistrajos, plebe y cepos. Escríbelos en tu diccionario de bolsillo.

10. Carnicerías

La sangre por las calles

Ellas no están fuera de la ciudad, en las extremidades, sino en el centro. La sangre corre por las calles, se coagula bajo nuestros pies y ensucia vuestros zapatos. Al pasar, os desagradan los mugidos lamentosos.

Algunas veces el buey aturdido con el golpe, y no derribado, rompe sus lazos, y furioso se escapa de la cueva de la muerte. Esparce el terror. Las mujeres, los niños y los ancianos que se hallan al paso son estropeados, y los carniceros, que corren en su carrera brutal, como el animal a quien guía el dolor, y la rabia.

Estos carniceros son hombres con los brazos desnudos, el cuello inflado, los ojos encendidos, las piernas sucias, el mandil ensangrentado: un garrote nudoso y macizo arma sus manos pesadas y a ellos, se les castiga con más severidad que a los de otras profesiones, para reprimir su ferocidad.

11. A Rosita y a Raúl les dio mucha risa leer esta noticia y decidieron hacer un dibujo de ella. Tú también ilústrala en este recuadro.

Fuente: "Carnicerías": *Diario de México*. Tomo. V. Núm. 516. Pp. 227. 28 de febrero de 1807. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 14. México, D.F. 15 de agosto de 1984.



12. Para terminar la clase del lunes, la maestra Gaby les pidió a sus alumnos que recordaran los documentos y fotos con los que habían trabajado este día y escribieran una conclusión sobre las características generales de la ciudad de México durante el virreinato.

13. Escribe aquí tu conclusión:

3.1.3 Los trabajos en el campo y la ciudad.

La cuarta página está dedicada a presentar a los alumnos una variedad de trabajos desempeñados tanto en el campo como en la ciudad para reconocer las dificultades a las que este sector social se enfrentaba para tener lo indispensable para subsistir.

Cada documento e imagen presentada, con sus respectivas actividades, intentan llevar a los alumnos a la reflexión guiados por preguntas que faciliten la lectura, análisis e interpretación de las fuentes. Se continúa proponiendo algunas palabras para incluir en el mini diccionario.

La secuencia didáctica se inicia nuevamente con los planteamientos de Rosita y Raúl para revisar las tres fuentes incluidas.

En la primera, una lámina intitulada “Las faenas del campo a cargo de los indios”, se muestra la explotación de indios y castas. Las imágenes claramente exponen gente a caballo que vigila que estén trabajando y la reflexión que propone a los alumnos es justo en ese sentido, sobre la explotación. A los alumnos se les pregunta ¿quiénes eran aquellos que estaban montados en los caballos? (Ver recuadros 15 y 16 que aparecen en la siguiente sección 3.1.2.1.)

La segunda, el texto “Campos, minas y talleres. Observación del Barón Alexander von Humboldt durante a su viaje por la Nueva España”, describe brevemente los trabajos de los obradores (trabajo dentro de un taller o fábrica), el trabajo de la amalgama (manipulación de los materiales), a lomo de hombre, los tenateros, los barrenadores y los jornaleros. (Ver recuadros 17,18 y 19 que aparecen en la siguiente sección 3.1.2.1.)

El siguiente texto, “El desagüe de la ciudad. Historia negra de sus obras hidráulicas” permite la reflexión de las pésimas condiciones de trabajo de indios, esclavos y negros en el tajo de Nochixtongo como una obra hidráulica. (Ver recuadros 20,21, 22 y 23 que aparecen en la siguiente sección 3.1.2.1.)

Después de leer los textos, se propone que los alumnos resuelvan algunas preguntas, elaboren su diccionario de bolsillo con nuevas palabras, investiguen sobre Humboldt y concluyan esta sección con una reflexión final escribiendo cinco características en común de los trabajos de los hombres indígenas del campo y la ciudad.

3.1.3.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 4



14. Cuando se terminó la clase del martes, Rosita y Raúl se pusieron muy tristes.

15



Lámina 1. Las faenas del campo a cargo de los indios.

Fuente: Anónimo, Siglo XVIII. "Iglesia de Santa Inés Zacatelco, Tlaxcala". En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp.263.

16. Raúl leyó el título de esta pintura y asoció la palabra faena con trabajo. Entonces pensó que otro título podría ser "El trabajo en el campo a cargo de los indios."

Escribe otro título que podría tener la imagen : _____

Rosita observó cada cuadro con detenimiento y ella tuvo una duda, si las personas que trabajaban en el campo eran los indios, entonces ¿quiénes eran aquellos que estaban montados en los caballos observándolos? _____

17. Campos, minas y talleres

Observaciones del Barón Alexander von Humboldt durante su viaje por la Nueva España Obradores

Sorprende desagradablemente al viajero que visita aquellos talleres, no sólo la extremada imperfección de sus operaciones técnicas en la preparación de los tintes, sino más aún la insalubridad del obrador y el mal trato que se da a los trabajadores. Hombres libres, indios y hombres de color están confundidos con galeotes que la justicia distribuye en las fábricas para hacerles trabajar a jornal. Unos y otros están medio desnudos, cubiertos de andrajos, flacos y casi desfigurados. Cada taller parece más bien una oscura cárcel. Las puertas que son dobles, están constantemente cerradas, y no se permite a los trabajadores salir de la casa; los que son casados, sólo los domingos pueden ver a su familia. Todos son castigados irremisiblemente, si cometen la menor falta contra el orden establecido en la manufactura.

El trabajo de la amalgama

Cerca de cinco a seis mil personas se ocupan en la amalgama de los minerales o en las manipulaciones que la preceden. Un gran número de estos individuos pasan su vida andando descalzos sobre montones de metal molido, humedecido y mezclado de muriato de sosa, de sulfato de hierro y de mercurio oxidado por el contacto del aire atmosférico y de los rayos del sol.

A lomo de hombre

En las colonias españolas los minerales son pobres pero abundantísimos, se transporta a lomo de hombre todo el metal que se saca de la veta.

Los tenateros

Los indios tenateros, a quienes puede considerarse como las acémilas de las minas de México, están cargados durante seis horas con un peso de 225 a 350 libras. En los cañones de la Valenciana y de Rayas respiran además dentro de una temperatura de 22 a 25 grados de inclinación o echado. Los tenateros llevan el mineral en costales de hijo de pita; y para no herirse las espaldas (porque los mineros están comúnmente desnudos hasta la cintura) ponen debajo del saco una frazada de lana. Se encuentran en las minas de cincuenta a sesenta de estos mozos de carga, entre los cuáles hay viejos sexagenarios y muchachos de diez a doce años. Para subir las escaleras echan el cuerpo hacia adelante y se apoyan en un palo que sólo tiene tres decímetros de largo; caminan haciendo eses, porque dicen que la experiencia les ha enseñado que padecen menos su respiración cuando cortan oblicuamente la corriente de aire que entra de afuera por los tiros.

Los barrenadores

Con todo, el trabajo que más rápidamente destruye las constituciones más fuertes es el de los barrenadores que hacen saltar la roca por medio de la pólvora; rara vez pasan de treinta y cinco años, si el deseo de ganar los empeña en su penoso trabajo toda la semana seguida; por lo común sólo siguen en este oficio cinco o seis años, y después se dedican a otras ocupaciones menos perjudiciales a la salud.

Los jornaleros

Se escogen entre los indígenas aquellos que son más miserables, pero que muestran aptitud para el trabajado; se les adelanta una pequeña cantidad de dinero, que el indio, como gusta de embriagarse, gasta en pocos días; constituido así deudor del amo, se le encierra en el taller con pretexto de hacerle trabajar para pagar la deuda. No se le cuenta su jornal más que a razón de real y medio; en vez de pagárselo en dinero constante, se tiene buen cuidado de suministrarle la comida, el aguardiente y los vestidos, en cuyos precios gana el fabricante el 50 o 60%. De esta manera el obrero más laborioso siempre está en deuda, y se ejercen sobre su persona los mismos derechos que se cree adquirir sobre un esclavo completo.

Fuente: "Campos, minas y talleres": Humboldt, Alejandro de: *Ensayo político sobre el reino de la nueva España*, Porrúa, Col. Sepan Cuantos. Núm. 39. México, 1978. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 2. México, D.F. 15 de febrero de 1984.

18. Realiza una breve investigación sobre Humboldt y escríbela aquí:

19. ¿Qué significa “la insalubridad del obrador”?

¿Qué es el trabajo de la amalgama? _____

¿Qué significa el trabajo a lomo de hombre?

¿Qué hacen los tenateros? _____

¿Qué significa “el trabajo que más rápidamente destruye las constituciones más fuertes es la de los barrenadores”?

El trabajo de los jornaleros, ¿se desarrolla bajo condiciones justas?

20. El desagüe de la Ciudad de México Historia negra de sus obras hidráulicas

El siguiente informe fue redactado por el notable viajero y naturalista alemán barón Alexander von Humboldt, a su paso por el reino de la Nueva España en este año de 1803.

Barbarie y crueldad

Es menester confesar que el desagüe en su estado actual es una de las obras hidráulicas más gigantescas que han ejecutado los hombres.

No se la puede mirar sin admiración, especialmente al considerar la naturaleza del terreno, la enorme anchura, profundidad y longitud de la haya. Si ésta se llenase de agua hasta la altura de diez metros, los mayores navíos de guerra podrían atravesar la carrera de montañas que rodean el llano de México al noreste. Con todo eso, la admiración que inspira esta obra va mezclada de ciertas ideas dolorosas, Al ver uno el tajo de Nochixtonco, se recuerda cuántos indios han perecido allí, ya por la ignorancia de los ingenieros, ya por el excesivo trabajo a que se les sujetaba en los siglos de barbarie y crueldad: ocurre examinar si para hacer salir de un valle cerrado por todas partes una masa de agua poco considerable, fue o no necesario valerse de un medio tan lento y tan costoso; duele el que tantos esfuerzos reunidos no se hayan empleado en un objeto más grande y útil, para abrir, por ejemplo, no diré un canal, pero siquiera un canalizo o paso a través de algún istmo de los que dificultan la navegación.

El Asia mexicana

Por más de dos siglos han estado ocupados en ella muchos millares de indios; y puede mirarse el desagüe como una causa principal de la miseria de los indígenas en el valle de México. La grande humedad de que estaban rodeados en la haya de Nochixtonco, les ocasionó enfermedades mortales. Hace todavía pocos años que se tenía la crueldad de atar a los indios con cuerdas y hacerlos trabajar como gaceotes, y a veces estando enfermos y viéndolos expirar en el puesto. Por un abuso de las leyes, y más bien todavía por el de los principios introducidos desde la organización de las intendencias, se considera el trabajo del desagüe como una contribución personal extraordinaria.

Fuente: "El desagüe de la Ciudad de México ": Humboldt, Alejandro de: *Ensayo político sobre el reino de la nueva España*, Porrúa, Col. Sepan Cuantos. Núm. 39. México, 1978. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 2. México, D.F. 15 de febrero de 1984.

21. ¿Quiénes eran los encargados de trabajar haciendo el desagüe de la Cd. De México? _____

Describe las condiciones de su trabajo: _____

¿Qué significará el subtítulo “El Asia mexicana”? _____

¿Qué significa “Hacerlos trabajar como gacelotes”? _____

La construcción del desagüe de Nochixtongo era para beneficio de todos los habitantes de la ciudad, sin embargo, su construcción afectó especialmente a:

22. El desagüe de la ciudad de México era muy importante y necesario, pues como bien recuerdas, la ciudad de Tenochtitlan estaba fincada sobre un lago. Cuando los españoles llegaron a la ciudad y la conquistaron, intentaron secar el lago, en esos tiempos, grandes tormentas cayeron en varias ocasiones sobre la ciudad inundándola. Por ello, el desagüe de la Ciudad de México era importante, para que toda el agua que se acumulaba con las lluvias tuviera una salida. Ahora conoces las características bajo las cuales trabajan los indios encargados de elaborar este drenaje.

23. Para concluir, la maestra Gaby nos pidió que escribiéramos cinco características que tuvieran en común los trabajos para los hombres indígenas tanto en el campo como en la ciudad:

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____



24. Cuando terminó la clase del martes, Rosita y Raúl se pusieron muy triste.

25. Al terminar de leer los siguientes textos y mirar el cuadro, los dos niños se pusieron muy tristes. ¿Por qué te imaginas que se pusieron tristes? _____
Tú también lee y obsérvalos, reflexiona sobre ellos y regresa a esta hoja.

26. Ahora que has leído, ¿Tendrán razón Rosita y Raúl en estar tristes?

¿Cuáles son esas razones? _____



Busca el significado de las palabras gacelotes, manufactura, amalgama, veta (beta en la actualidad) y acémila. Escríbelos en tu diccionario de bolsillo.

3.1.4 Los trabajos de las mujeres

Debido a la poca información sobre los trabajos realizados por mujeres en el apartado anterior, se consideró necesario ampliar la perspectiva de los alumnos sobre esta temática con un apartado más. Por ello la página cinco integra dos fuentes alusivas a las labores femeninas durante el virreinato. Se trata de una lámina que ilustra las tareas de hilado que practicaban las mujeres indígenas y un texto que revela la visión sobre el tipo de labores que pueden realizar las mujeres, en este caso las manufacturas. (ver recuadros 28 y 29 31 que aparecen en el siguiente apartado 3.1.3.1.)

El texto, bajo el título “Trabajarán mujeres en las manufacturas, más hombres podrán habilitarse en otros oficios de fatiga”, indica la importancia de una real cédula expedida en 1779 que facilita la enseñanza a las mujeres de actividades propias de su sexo. (Ver recuadros 30 y 31 que aparecen en el siguiente apartado 3.1.3.1.)

Al igual que en las otras páginas se inicia con la participación de Rosita y Raúl, quienes plantean el reto de sistematizar la información hasta el momento reunida en temáticas. Conviene señalar que ninguna de las páginas del cuadernillo presenta el título de la temática que en ella se trabajará, precisamente para que sean los alumnos quienes construyan el eje temático de cada hoja.

En esta página no hay actividades de cierre propiamente explicitadas.

3.1.4.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 5



27. El miércoles, la maestra Gaby les pidió que organizaran sus documentos agrupándolos por temas para que pudieran seguir estudiando en clase el virreinato. Raúl y Rosita pensaron que el siguiente documento con esa imagen formaban parte de un tema en común.

28



Lámina B. El hilado era trabajo de las mujeres indígenas.

Fuente: Anónimo. Siglo XVIII (detalle). "Iglesia de Santa Inés Zacatelco, Tlaxcala". En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 80.

29. ¿Por qué era tan importante que las mujeres trabajaran?

¿Qué características debían tener los trabajos de las mujeres?

En la actualidad, ¿qué trabajos desempeñan las mujeres?

30. Remedios

Trabajaran mujeres en las manufacturas.

Más hombres podrán habilitarse en otros oficios de fatiga.

Con fecha del 22 abril se publicó por orden del excelentísimo señor virrey don Miguel José de Azanza el bando que sigue.

Por una real cédula expedida en 12 de enero de 1779, se mandó que con ningún pretexto se impidiese la enseñanza a mujeres y niñas de todas aquellas labores que son propias de su sexo, ni que vendan por sí o de su cuenta libremente sus manufacturas.

Pues los hombres, quiénes por su robustez parece más conveniente se aplicasen a la agricultura, armas y marina, mientras que las mujeres y niñas estuviesen empleadas en unas tareas proporcionadas a sus fuerzas, y en que lograsen alguna ganancia, habilitando así mayor número de hombres para las faenas más penosas del campo y de más oficios de fatiga.

Estas, son sabías determinaciones que pretenden ser de gran utilidad y que todas las provincias de este virreinato deben tener puntual y exacto cumplimiento las disposiciones soberanas que arriba quedan explicadas, y por consiguiente ha de ser permitido a las mujeres ocuparse en cualesquiera labores y manufacturas que sean compatibles con las fuerzas y decoro de su sexo.

Fuente: "Remedios: Trabajarán mujeres en las manufacturas". *Gazeta de México*. Tomo IX. Núm. 41. 8 de mayo de 1799. Hemeroteca Nacional. En *Guía de Forasteros*. Año 1. Núm. 9. México, D.F. 30 de mayo de 1984.

31. Explica la idea principal del texto: _____

¿Por qué razones se les permitía a las mujeres aprender y trabajar actividades propias de su sexo?

¿Cuál será el tema en común que los niños encontraron?



Busca el significado de las palabras virrey y virreinato. Escríbelos en tu diccionario de bolsillo.

3.1.5 La comida. ¿Acaso hay algo más cotidiano?

La página número seis está destinada a la alimentación. A lo largo de los nueve despleables que la integran, los alumnos podrán contrastar las diferencias entre los estratos sociales del virreinato a través de la presentación de fuentes vinculadas con la preparación de los alimentos. Se incluyen actividades orientadas al análisis de los distintos tipos de lugares donde se preparaba la comida, como un elemento representativo de la vida cotidiana de los alumnos y con ello favorecer el reconocimientos de vínculos entre la vida cotidiana del presenta y del pasado. Cada fuente histórica presentada tiene alguna actividad para fomentar y encausar la revisión analítica de la información contenida en las éstas. Se continúan proponiendo palabras para formar el Diccionario de bolsillo con la finalidad de que la búsqueda de significados contribuya a esclarecer el contenido de los documentos presentados. Así mismo, se invita a que los alumnos escriban una conclusión general sobre la temática desarrollada durante esta sesión.

Cuatro de los nueve despleables ejemplifican con imágenes los diferentes tipos de cocina y alimentos que caracterizaban a cada clase social, así como de la forma de prepararlos. En un imagen se muestra una cocina bien equipada con personas que parecen dedicarse únicamente a la preparación de los alimentos, en otra ilustración se ejemplifica una cocina de un convento, incluso con frailes trabajando ahí. Otras imágenes presentan lugares para la preparación de alimentos menos equipadas.

Cada una de estas imágenes se acompaña de uno o varios textos que enriquecen la explicación. Entre éstos se enfatiza la importancia de los puestos callejeros debido a que para muchísimas familias pobres el común denominador era carecer de cocina en sus casas. Durante el virreinato se consideraba un lujo contar con un lugar para preparar alimentos, por ello, españoles o no tenían en sus casas un lugar específico como una cocina sino más bien compartían los espacios como habitaciones, lugares de trabajo y de preparación de alimentos en una sola habitación.

Las situaciones y actividades de inicio continúan con la petición de sistematizar la información hasta el momento trabajada bajo ejes temáticos, aunque el reto en este momento es de argumentar los criterios para estructurar cada uno de los temas. (Ver recuadros 32 y 33 que aparecen en apartado 3.1.4.1)

La secuencia concluye con dos actividades tendientes a que los alumnos expliciten algunas conclusiones sobre las particularidades de cada una de las clases sociales. También se integra una intervención más de Rosita y Raúl, con la finalidad de reconocer la importancia de las fuentes para el estudio del pasado. (Ver recuadros 52, 53 y 54, que aparecen en apartado 3.1.4.1.)

3.1.5.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 6



32. Los dos niños también agruparon las siguientes imágenes y documentos en otro tema.



33. ¿Cuál será el tema en común que los niños encontraron?

¿Por qué los agruparon así y no de otra forma? ¿Tú los agruparías de una manera diferente?

¿Cómo sería?

35



34.

Observa

detenidamente la imagen.

¿En dónde te imaginas que están las dos mujeres? _____

¿Qué es lo que están haciendo? _____

¿Qué objetos identificas en la imagen? _____

¿A qué clase social piensas que pertenece esta imagen? _____

Fuente: Pingret, E. (1852). Escena de cocina. Óleo sobre tela 73x61 cm. Col. Particular Reprografía. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 508.

36. Algunas amas de casa trabajan en la preparación y venta de comida callejera. Muchas cocinaban por la noche tanto los alimentos para vender como los que guisaban para su familia. Aprovechaban esas horas para lograr el lento cocimiento de los alimentos al calor del carbón y la leña. En la capital existían “infinidad de mujeres que fabrican atole (o poleada de maíz), muchísimas nenepileras, que de noche cuecen las partes útiles de cabezas de cameros y toros, los pies de estos cuadrúpedos y sus intestinos, etc. Al amanecer cargaban sus enseres para instalarse en las calles, todas las mañanas llegaban a la plaza Mayor las atoleras del barrio de Santiago, las “donoseras y pateras” de la Candelaria y Coyuya y las nenepileras de San Antonio Tepito.

Fuente: Quiroz, E. (2005). “Del mercado a la cocina. La alimentación en la Ciudad de México”. En Gonzalbo, P. (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 34.

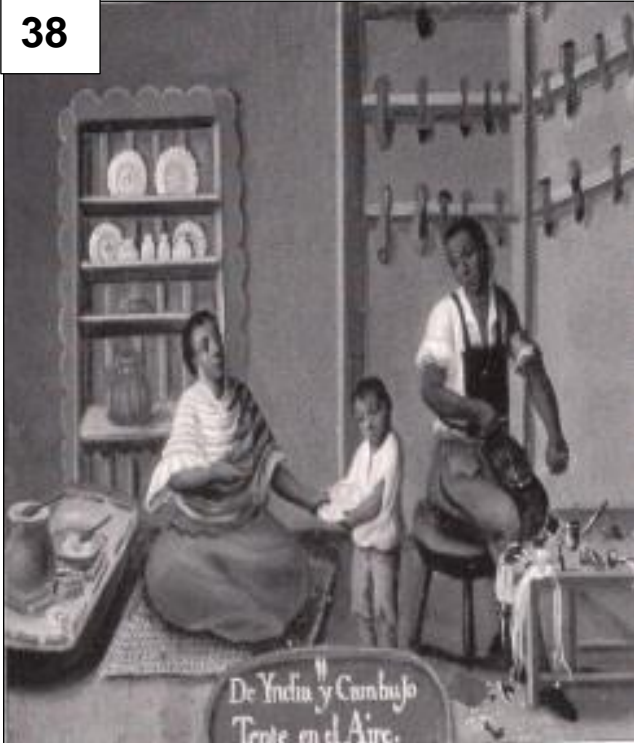
37. Si en esta época no se utilizaban estufas de gas porque no existían, ¿entonces que se utilizaba para cocinar?

¿A qué se dedicaban las nenepileras?

¿Por qué tendrían algunas mujeres que trabajar vendiendo comida en la calle?

¿A qué clase social pertenecerán estas mujeres?

38



Fuente: Anónimo. Siglo XVIII. “Cuadro de castas: De india y cambujo, tente en el aire”. Óleo sobre tela, 53.7x77. Museo Franz Mayer, México. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 25.

39. Las clases más bajas capitalinas se alimentaban sobre todo en puestos callejeros, porque en sus precarias casas vivían hacinados sin disponer de cocinas. Es difícilmente pensar que en la vivienda popular existiera cierta especialización de los espacios; la cocina podía coexistir junto a las herramientas en el lugar de trabajo del padre de familia. Es decir que no se dispusiera de una habitación específica para preparar los alimentos, la comida podía prepararse sobre fogones instalados en el interior de las habitaciones y, más frecuentemente, en los patios vecinales.

La comida callejera era bastante accesible a todo público y ajustable a todos los presupuestos; allí se podías almorzar o comer “sobradamente” por un real o por medio y cenar por un tlaco o cuartilla.

Fuente: Quiroz, E. (2005). “Del mercado a la cocina. La alimentación en la Ciudad de México”. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp.34.

40. ¿Cuál es la relación entre la imagen y el texto anteriores? _____
Este tipo de vivienda. ¿A qué clase social pertenece? _____

41. La tortilla tenía condiciones óptimas para ofrecer comida rápida y al paso; por su versatilidad se constituía en su envoltorio, también en su soporte, haciendo la función de plato, e incluso permitía prescindir de cubiertos. Los indígenas no extrañaban las mesas ni sus acondicionamientos; a juicio de algunos, les bastaba extender sobre su mano una tortilla para que las vendedoras les sirvieran sobre ésta “una cucharada de chile y un pedazo de carne”; sin embargo, los habitantes más urbanos preferían que les sirvieran en un plato “los frijoles, o el chile con carne y, haciendo cuchara de su tortilla, [iban] poco a poco comiendo su alimento.

Fuente: Quiroz, E. (2005). “Del mercado a la cocina. La alimentación en la Ciudad de México.” En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp.34.

42



43 .En esta cocina hay personas que se dedican especialmente a la preparación de los alimentos de una casa. Observa con cuidado todo lo que hay dentro, los objetos y las personas.
¿A quién puede pertenecer esa casa?
¿A españoles peninsulares o a criollos?

Fuente: “Nuevo cocinero mexicano en forma de diccionario”. México: Editorial Porrúa [edición facsimilar] 1992. En Staples, A. (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México: Bienes y viviendas. El siglo XIX*. Tomo IV. México. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica, 2005. Pp. 44.

44. Los diversos tipos de carne operaban para la sociedad de la época como signos diferenciadores de calidad. Consumir preferentemente res, carnero o cerdo, o incluso combinar dichas carnes, además de aves y pescado, podía ser un claro indicador social. Las comidas de los virreyes combinaron carnes blancas y rojas, entre las que no faltó la ternera. La carne de res se asociaba con los consumos populares, al ser la más barata del mercado. Entre los sectores medios de la sociedad, muchos criollos tomaron de la tradición española el gusto por el cotidiano puchero, al que no sólo se comía en las casas de criollos, sino también en hospitales y colegios de la ciudad.

Fuente: Quiroz, E. (2005). “Del mercado a la cocina. La alimentación en la Ciudad de México”. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 22 y 24.

45. Rosita piensa que la idea central de este documento es los tipos de comida de aquella época, pero Raúl dice que el texto trata de las diferencias sociales que notan a través de los distintos alimentos que los diferentes grupos sociales consumen.
¿Quién de los dos crees que tiene razón? ¿Habrá otra idea central?

46. En efecto hay muchos infelices, cuyo jornal los obliga a sustentarse perpetuamente de yerbas, y de aquellas semillas que por demasiado abundantes se expenden a un precio vil. No hay cosa más común que ver innumerables indios satisfacer su hambre con unas tortillas, un poco de sal y chile.

El pulque era la bebida más popular y mayormente consumida; la gente no sólo comenzaba el día con un vaso de pulque sino que lo debía a todas horas e incluso lo usaba para acompañar sus comidas. Lo más de la gente pobre come tortilla y bebe atole, que como tengo dicho es su regular desayuno y cena.

Fuente: Alzate Revillagigedo, 1791, AGN, Historia, vol. 74, exp. 1, f. 34v. En Souto M. "De la cocina a la mesa." en Historia de la vida cotidiana en México: tomo IV: Bienes y viviendas. El siglo XIX/ Anne Staples, coordinadora. México. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica.

48. En el siglo XVIII diversas clases de panes se diferenciaban por su calidad y peso. Había panes tan finos y caros (para el bajo peso que tenían) como el llamado pan especial, del cual había pan francés, pan español y el floreado especial, elaborado con la flor de la harina. Enseguida, existía el pan floreado, preparado con harina candeal, cernida hasta dejarla sin salvado. Después estaba el pan común, de harina de flor mezclada con una más gruesa llamada cabezuela. Luego, el pambazo o pan bajo, elaborado con harina de calidad inferior y mezclada con restos de harina o esquilmos. Finalmente, el pan semita o acemita, que se hacía con residuos de salvado mezclados con porciones de harina. Mientras descendía la calidad de los panes aumentaba el peso por unidad, así que los panes más corrientes eran los más pesados, es decir, el cliente compraba más gramos de pan común floreado por el mismo precio.

Fuente: Quiroz, E. (2005). "Del mercado a la cocina. La alimentación en la Ciudad de México". En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 25.

47. El maíz formaba parte de la alimentación cotidiana de los capitalinos, sobre todo en la mañana para el desayuno, preparado como atole y acompañado de pan. También, según la tradición indígena, era consumida en forma de tortillas y tamales, elaborados con nixtamal; para preparar éste, los granos de maíz secos se ponían a cocer en agua y cal y se dejaban reposar hasta el día siguiente, cuando se lavaban y se procedía a molerlos en el metate, agregando agua hasta conseguir una masa suave y uniforme. El atole, "maíz molido y colado y hecho del modo de la poleada, que queda más blando que la almendra molida", estaba realmente incorporado a los hábitos alimentarios de la población capitalina, sobre todo "cómo regular alimento de la gente pobre y desvalida"; incluso, su consumo era aconsejado para los enfermos pues no irritaba los intestinos y evitaba la fatiga.

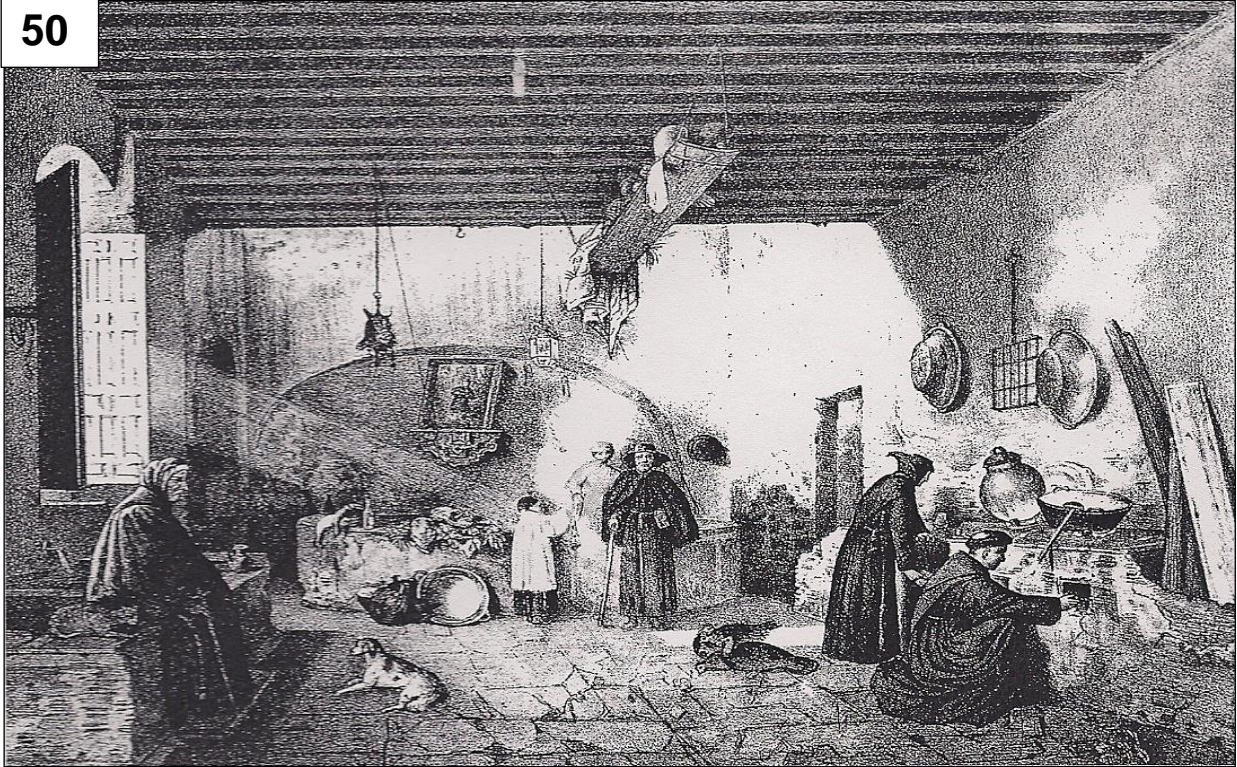
Fuente: Quiroz, E. (2005). "Del mercado a la cocina. La alimentación en la Ciudad de México". En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 29.

49. ¿Cuál es la clase social que consumía pan elaborado con la flor de la harina?

¿Cuál es la clase social que consumía pan común hecho de la harina de flor mezclada con harina más gruesa llamada cabezuela?

¿Cuál es la clase social que comía el pambazo o pan bajo?

¿Cuál es la clase social que comía el pan semita o acemita?



Fuente: Tovar de Teresa Guillermo(1990). "Kitchen of the San Diego Convent" Lithograph. En The City of the Palacios; chronicle of a lost heritage. Volume II. Ediciones Espejo de Obsidiana. Pp. 40.

51. Observa cada detalle de la imagen.

Busca una pileta de agua.

Busca un par de guajolotes.

Busca unas cazuelas colgando.

Este lugar es especial para preparar los alimentos. ¿Quiénes son las personas que cocinan? _____

¿En qué coincide con las anteriores imágenes de cocinas? _____

¿En qué es diferente esta cocina a las anteriores? _____

¿A qué clase social piensas que pertenece esta cocina? _____

52. En conclusión, escribe tres alimentos que la “gente pobre y desvalida” frecuentaba comer:

53. Para concluir, la maestra Gaby nos pidió que escribiéramos una conclusión general acerca de los documentos e imágenes que trabajamos hoy en el salón:



54. Cuando llegamos a casa estábamos en serios problemas... la abuela se había dado cuenta de que faltaban cosas en su ropero.

Ya nos estaba esperando con cara de enojada.

Tuvimos que decirle la verdad. También le dijimos que en la escuela las estábamos ocupando para trabajar nuestro tema del virreinato.

Ella sólo nos pidió que cuidáramos mucho sus fuentes históricas.

Rosita no entendía porque las tenía bajo llave, porque había que cuidarlas tanto si sólo eran unos papeles.

La abuela nos explicó que eran un tesoro muy valioso, por varias razones, una de ellas es que habían pertenecido a la abuela de la su abuela, pero lo más importante es que a través de la interpretación de esas fuentes se podía reconstruir el pasado. También nos dijo que esas fuentes facilitaban la comprensión de las causas de la independencia de México.

3.1.6 Las enfermedades

En la página siete el tema central es la epidemia de viruela que se vivió en la Nueva España durante el Virreinato. Se pretende que los alumnos conozcan el impacto social que tuvo la epidemia, las consecuencias en la mortandad poblacional y que logren reflexionar que este mal fue algo que tuvieron en común todos los estratos sociales pero lo que hacía la diferencia entre la vida y la muerte eran las distintas formas de tratar la enfermedad según la clase social. Como se ha planteado en todas las sesiones, al finalizar el trabajo con las fuentes se pide a los alumnos que escriban una reflexión personal acerca del impacto de la epidemia en sociedad novohispana.

La sección cuenta con seis desplegables, de ellos dos son imágenes y cuatro son textos. La primera imagen muestra a una noble indígena de Cholula enferma de viruela y la segunda es la portada de un folleto de promoción para la aplicación de la vacuna de viruela, en 1804.

En cuanto a los textos, se incluye “Destrozos causados por las viruelas de 1797” en donde se menciona el número de cadáveres en la ciudad debido a la epidemia. En “Prevencciones contra la epidemia” en el cual el virrey propone medidas de actuación ante el brote, mientras que en el texto “Remedios. Preservativos contra la peste” se presentan recetas para que la población tome precauciones ante la enfermedad. El último documento “Motines indios en los hospitales” narra cómo este grupo social afronta la epidemia.

Las actividades que acompañan a las imágenes y textos se orientan a que los alumnos expresen sus puntos de vista en torno a las ideas de los habitantes de la Nueva España sobre las enfermedades, particularmente la viruela, así como de las diferencias o similitudes en las formas de entender y afrontar esta epidemia en el presente y durante el virreinato.

Para el cerrar el tema, se propone una reflexión grupal sobre el impacto de la epidemia de la viruela en la sociedad durante el virreinato.

3.1.6.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 7



55. El jueves, en cuanto llegamos a la escuela le contamos a nuestra maestra Gaby que la abuela nos había descubierto, pero que en lugar de regañarnos nos explicó la importancia de las fuentes históricas.

Ese mismo día trabajamos en clase con los siguientes documentos:

56. Las viruelas de 1797

Destrozos causados por ellas

Los destrozos que hicieron las viruelas en 1763, y más aún en 1779, fueron terribles; en este último año arrebataron a la capital de México más de 9000 personas; todas las noches andaban por las calles los carros para recoger los cadáveres. Una gran parte de la juventud mexicana pereció en este año fatal.

Propaganda de inoculación

Menos mortal fue la epidemia en 1797, en lo cuál influyó mucho el celo con que se propagó la inoculación en las inmediaciones de México y el obispado de Michoacán. En la capital de este obispado, Valladolid, de 6800 individuos inoculados no murieron sino 170

Se inocularon entonces en el reino más de 50 a 60 000 individuos.

Alexander von Humboldt

Fuente: Humboldt, A. (1797). "Las viruelas de 1797". *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. Col. Sepan Cuantos. Núm. 39. México: Porrúa, 1978. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 8, México, D.F. 15 de mayo de 1984.

57. Al terminar de leer, la maestra nos explicó que la inoculación era muy parecida a la vacunación que hoy conocemos. Nos dijo que los doctores tomaban una pequeña muestra de pus de las viruelas de los enfermos y con un cuchillo hacían una incisión en el hombro de las personas sanas contagiándolas con la viruela, para que así, las personas desarrollaran defensas.

58. Prevenciones contra la epidemia Publica un bando el señor virrey

El excelentísimo señor virrey de este reino, deseando evitar la presente propagación de las viruelas, ha mandado crear la Junta Principal de Caridad, que debe presidir el ilustrísimo obispo de diócesis, previniendo para el efectivo logro de sus operaciones las siguientes providencias.

- Que en cada cuartel de esta ciudad se señalará un médico a fin de que asista a los respectivos enfermos.
- Que los jueces reales mayores y menores cuiden y celen que luego fallezca alguno del contagio se eche cal viva al cadáver, prohibiendo absolutamente los velorios y disponiendo que se sepulten con la mayor prontitud.
- Que asimismo se evite y prohíba la venta o traspaso de las ropas que sirvieron a los contagiados, castigando severamente a los que incurran en la falta de tan importante artículo.
- Que cada uno de los vecinos de está ciudad cuide del aseo y limpieza de su cuarto tal como se ejecuta con los enfermos.
- Que en todas las esquinas se enciendan hogueras que purifiquen el aire y abrevien el contagio.

2 de noviembre de 1797

Fuente: Motines indios en los hospitales": Ramo Epidemias, 1795, V.8, Archivo General de la Nación en Guía de Forasteros Año 1, No. 8, México, D.F. 15 de mayo de 1984.

60

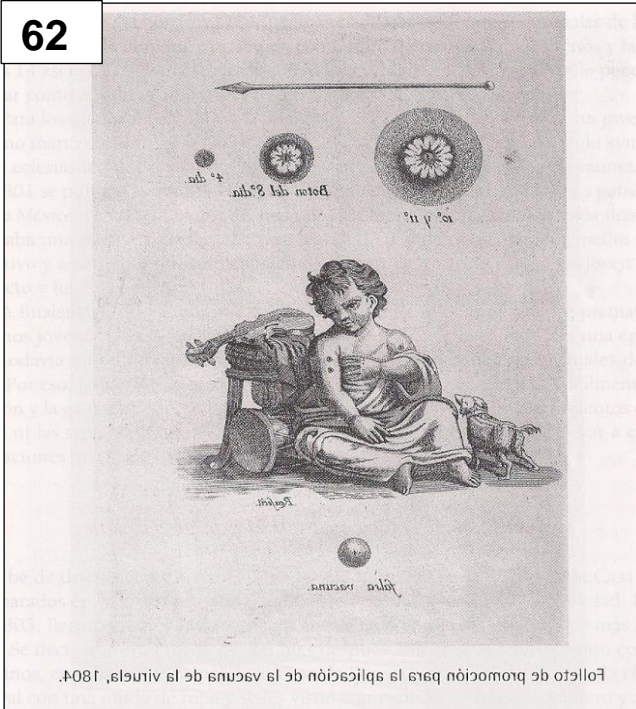


59. ¿Cuál es la finalidad del anterior texto?

61. Observa la ilustración y trata de interpretarla. Si observas con cuidado hay una persona recostada en una cama, ¿qué estará pasando con ella?: _____
¿Qué están haciendo las otras personas que se encuentran en la imagen? _____

Fuente: Anónimo. "Exvoto a N. S. de los Dolores y a San Sebastián, 1761" (detalle). Óleo sobre tela 53.7 x 77. Museo Franz Mayer, México. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 234.

62



Fuente: "Rea. Vacuna contra la viruela, 1804". Grabado en metal. 24 x 16 cm. Archivo General de la Nación, México. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 230.

65. Las medidas preventivas que acabas de leer, ¿realmente servirán para aliviar la peste de la viruela?

En la actualidad, ¿qué cuidados se tienen cuando alguna persona enferma de viruela?

63. El anterior documento es un folleto promoviendo la aplicación de la vacuna de la viruela.

Dibuja aquí un folleto que invite a las personas a vacunarse en la actualidad.

64. Remedios

Preservativos contra la peste

Se recomienda regar la casa, y especialmente los aposentos de los enfermos, con vinagre, o tener en otras piezas de la casa, ollitas con vinagre que esté evaporando a fuego manso.

Meter un bracero encendido en los aposentos de los enfermos, y luego abrir las puertas y ventanas; y esto mismo que se hace en los aposentos, se puede hacer en los navíos, cárceles, hospitales, etcétera.

Para los sanos, la comida en tiempo de peste debe ser por lo común de verduras, legumbres, frutas, algún vino y pocas carnes. Tomar limonate todos los días, y aún es mejor vinágrate. Echarse cada día en la boca media dracma de quina, no en polvo, sino en corteza, e irla tragando con la saliva. Tomar todos los días, a tarde y a mañana por largo tiempo, un vaso de agua con dos cucharas de jarabe de vinagre.

Fuente: "Remedios: Preservativos contra la peste". *Gazeta de México*. Tomo VII. Núm. 50. 18 de septiembre de 1795. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 8. México, D.F. 15 de mayo de 1984.

66. Motines indios en los hospitales En Oaxaca esconden a los enfermos

Deseando detener la propagación de la presente epidemia de viruelas, se ha mandado guardar cuarentena inviolable en los puertos de Acapulco y Veracruz, impidiendo el desembarco de cualesquier individuos y efectos hasta pasado ese límite.

En Puebla se experimentan y ensayan modos de cura con los huérfanos de las parroquias a la vista pública.

Pero en ninguna parte se han dejado sentir los horrores de la epidemia como en Oaxaca, donde la población cree experimentar el fin del mundo.

Motines en los hospitales

Oaxaca. Los indios se amotinaron y causaron alboroto tratando de sacar a los enfermos de los hospitales. Es tanto el horror que aquellos indios han concebido hacia el aislamiento de los enfermos,

La plebe ha llegado a tal exceso de fanatismo extravagante que considera estas providencias como opuestas a la de Dios, que envía voluntad todo género de enfermedades.

Esconden los indios a sus enfermos

Teutiltán del Valle, Oaxaca. Impelidos por el amor natural hacia sus hijos, los indios esconden a sus enfermos en las azoteas, parajes y aun en agujeros subterráneos a donde no pudiese llegar espía alguno. Los médicos están firmemente persuadidos que ni siquiera la quinta parte de los enfermos ha sido descubierta. Así, escondidos los enfermos en lugares poco abrigados y sucios, huyen de los socorros médicos y son abandonados a su suerte.

67. ¿Por qué es necesaria guardar la cuarentena?

¿Por qué las personas piensan que esta enfermedad era voluntad divina?

¿Por qué los indios escondían a sus enfermos?

¿Será una buena medida esconder a los enfermos?



Busca el significado de las palabras aposentos, limonate, vinagrate, peste y dragma de quina. Escríbelos en tu diccionario de bolsillo.

Fuente: "Motines indios en los hospitales": Ramo Epidemias, 1795. Vol. 8. Archivo General de la Nación. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 8. México, D.F. 15 de mayo de 1984.

68. Explica por qué la epidemia de la viruela fue mortal.

¿En que contribuyó la inoculación en la epidemia de la viruela? ¿Salvo vidas?

69. Recuerda que el análisis que has realizado de las anteriores fuentes; ahora escribe tres causas posibles que facilitarían que la viruela se convirtiera en una epidemia.



70. Al final de la clase, la maestra Gaby nos hizo reflexionar acerca del impacto de las epidemias para todas las personas que vivieron en esa época.

¿De qué otra manera piensas que impactaron a la población? ¿Habrá afectado a todas las personas de la misma forma?

3.1.7 Entretenimiento

En la página ocho se exponen las formas de entretenimiento, las cuales corresponden a los diferentes estratos sociales. Por ejemplo los textos “Lío, enredo y bullicio en Toluca”, “El teatro y la revolución francesa” y “Fantasías de un gachupín” presentan las actividades cotidianas que practicaba la clase acomodada.

También se incluye el texto “Para acabar de una vez con las mudanzas nocturnas” trata sobre los peligros constantes en la ciudad durante la noche y los constantes robos a las casas. Algunas de las actividades a desarrollar en esta sección son redactar un pasquín contra la autoridad española y realizar una pirámide de los estratos sociales de la época.

3.1.7.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 8



68. Al fin es viernes, después de una semana de mucho trabajo descansaremos el fin de semana. En la clase de historia nos dieron a leer lo siguiente:

69. Lío, enredo y bullicio en Toluca

Toluca, 18 de noviembre de 1804 (día de San Francisco). Este día, en casa de don Francisco Martínez Infante chico, se verificó una gran fiesta. En lugar de silencio hubo mucha frasca de música, cánticos, boleras, desórdenes, embriagueces, ningún respeto y mucho menos cordura. El guardián y los predicadores sirvieron las viandas. La gente vestía con rigurosa elegancia, Fuegos artificiales y una gran orquesta animaron el baile. Se propagaron fandangos poco decentes. Los vinos y los platillos fueron tan abundantes que la fiesta, que había dado comienzo a las 12 del día, terminó hasta la madrugada del siguiente provocando gran sorpresa y espantando el sueño de los nobladores de esta ciudad.

Fuente: “Lío, enredo y bullicio en Toluca”: Ramo inquisición. Sin fecha. Vol. 1426. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 12, México, D.F. 15 de julio de 1984.

70. Escribe 5 características de la anterior fiesta:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

71. Ilustra la fiesta:

72. Fantasía de un Gachupín

En que Gil Blas recuerda que el tiempo es oro

No había yo emprendido el viaje a México sólo por tomar el aire y pasearme. Me informé con puntualidad de lo perteneciente al comercio interior del país, y sacar de mi capital el mayor provecho posible, y en menos tiempo.

Gil Blas intima con un buhonero

Conocía yo a un buhonero, procuré estrechar amistad con él.

Un día que le hice algunas preguntas sobre el comercio interior del reino me dijo que si quería hacer el gesto de comprar mulos para transportar mis efectos más adentro del país, podría ganar un cincuenta por ciento más que en la ciudad.

-Este modo de negociar parece tan poca cosa que ningún comerciante español se bajaría a hacer semejante tráfico. Compré veinte mulos y me puse con él en camino.

Burlas de Gil Blas

Íbame tan bien con aquella especie de tráfico, que no hacía otra cosa que cambiar las mercaderías que me llegaban de España en cada flota, por otras que enviaba. Verdad es, señores, que los comerciantes se burlaban de mí, pero sus burlas no me perjudicaban, y mi tráfico me producía grandes ganancias.

Fuente: "Fantasía de un Gachupín". En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 5. México, D.F. 30 de marzo de 1984.

75. El virrey de Revillagigedo escribió una carta al rey de España expresándole una gran preocupación. ¿Cuál que era?

¿Qué significa "distraer los ánimos y mantenerlos ocupados"?

El virrey ¿a quiénes quería tener distraídos y por qué razón?

¿Qué medida pensó tomar el virrey para distraer los ánimos y mantenerlos ocupados?

73. ¿En qué consistía el trabajo del señor Gil Blas? _____

¿Qué será más difícil, trabajar en una mina, en el campo o vendiendo productos? _____

Gil Blas era un español que llegó a Nueva España buscando hacer fortuna, se dedicó al comercio porque tenía dinero para financiar sus viajes.

¿Crees que un indio o un mestizo hubiera logrado tener un negocio como el del señor Gil Blas? _____

74. El teatro y la revolución francesa

El periodo de gobierno de don Juan Vicente de Güemes Pacheco, conde de Revillagigedo, durante los primeros meses de su administración el animoso virrey creía infundados los temores expresados en la correspondencia del gobierno de Madrid y en su carta del 14 de enero de 1790 dirigida a él escribió:

Los miserables indios por naturaleza, por falta de educación, y por la suma pobreza y decadencia en se hallan no respiran más que humillación y abatimiento... sólo una carestía de maíz extraordinaria o unas imposiciones que no pudiesen absolutamente pagar, serían capaces de ponerlos en estado de desesperación que los obligase a emprender algún atentado.

El medio que pensó será también muy a propósito para distraer los ánimos y tenerlos ocupados, dando con que mantenerse a los necesitados, que son los más dispuestos a la revolución, es el de emprender obras públicas de común utilidad, comodidad y hermosura; ellas llaman la atención de la gente al paso que las complacen y llenan de satisfacción, y así no ceso de proporcionar los arbitrios y medios de hacer el empedrado, establecer el alumbrado y conseguir la limpieza de esta ciudad, cuyas obras espero poder comenzar muy pronto.

Fuente: "El teatro y la revolución francesa". En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 5. México, D.F. 30 de marzo de 1984.

76. Fernando VII a España ya no vuelve
Pasquín anónimo contra la autoridad española

Fernando VII a España ya no vuelve
No por este se pelean los gachupines.
Si por de Indias el mando y sus domines,
que es lo que a su valor agita y mueve.

La opresión de los criollos se resuelve.
En la península todos son motines,
en la América juras y festines
y al orbe entero la ambición revuelve.

Abre los ojos, pueblo americano,
y aprovecha ocasión tan oportuna.
Amados compatriotas, en la mano

la libertad os ha puesto la fortuna;
si ahora no sacudís el yugo hispano
miserables seréis sin duda alguna.

Fuente: "Fernando VII a España ya no vuelve": Ramo Inquisición, 1808. Tomo 1441. Archivo General de la Nación. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 15. México, D.F. 30 de agosto de 1984.

77. ¿Qué significa "Pasquín anónimo contra la autoridad española"?

Intenta explicar el significado de la primera estrofa del pasquín:

En la segunda estrofa, ¿qué significa "En la península todos son motines, en la América juras y festines"?

En la tercera estrofa, ¿a qué se invita al pueblo americano? _____

Explica la última estrofa:

78. Escribe tu propio pasquín contra la autoridad española:



Busca el significado de la palabra pasquín. Escríbela en tu diccionario de bolsillo.

**79. Para acabar de una vez con las mudanzas nocturnas
Habla el Virrey Conde de Revillagigedo**

Uno de los Autos de buen gobierno que se hacen observar con exactitud en las ciudades más cultas de Europa, y que tiene por único objeto el precaver robos, defraudaciones de alquileres de casas y otros delitos, es la prohibición de que nadie pueda mudarse de noche, ni conducir cargas o muebles de una a otra.

Deseando remediar en lo posible los muchos daños que pueden originarse, determiné se encargase al guarda mayor y guardia faroleros, reconociesen las cargas de muebles u otros efectos que transitasen por las calles deteniéndolas, en el caso de parecerles sospechosas; y dando puntualmente cuenta al alcalde de barrio o juez menor de cuartel respectivo para providenciar lo conveniente.

Se ha experimentado ya el fruto de esta acertada y útil providencia cogiéndose por uno de los guardias dos delincuentes, que después de robada una casa conducían una caja con alhajas y efectos de valor.

Esta experiencia y la de las frecuentes mudanzas nocturnas de gente de la plebe que vive en las accesorias con seguro arbitrio para defraudar a los dueños de las casas, no sólo los alquileres que han adeudado, sino hasta las llaves y cerraduras de ellas, sin hacer mención de los muchos daños que tal vez cometen algunos, llevándose las vigas de los suelos, me han obligado a resolver la prohibición absoluta de dichas mudanzas, y el transporte nocturno de muebles y cargas de cualesquiera otros efectos.

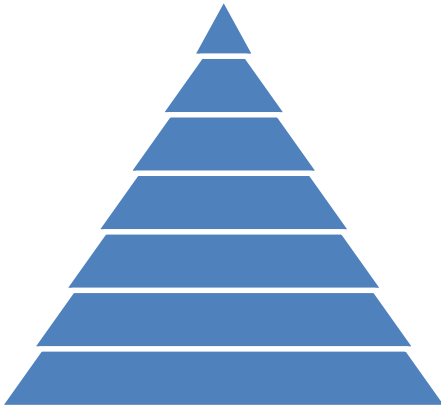
Fuente: "Para acabar de una vez con las mudanzas nocturnas". *Gazeta de México*. Tomo V. Núm. 1. 6 de enero de 1792. Hemeroteca Nacional. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 5, México, D.F. 30 de marzo de 1984.

80. La medida que tomó el virrey Revillagigedo, ¿a qué grupo social favorecía?

81. Diferencia de las castas, indios o indígenas americanos

La población mexicana está compuesta de los mismos elementos que las demás colonias españolas. Hay siete castas distintas: 1°, los individuos nacidos en Europa, llamados gachupines; 2°, los hijos de españoles criollos, o los blancos de raza europea nacidos en América; 3°, los mestizos, descendientes de blancos e indios; 4°, los mulatos, descendientes de blancos y negros, 5°, los zambos, descendientes de negros e indios; 6°, los mismos indios, o sea la raza bronceada de los indígenas, y 7°, los negros africanos. Dejando a un lado las subdivisiones, resultan cuatro castas principales: los blancos, comprendidos bajo la denominación general de los españoles; los negros; los indios; y los hombres de raza mixta, mezclados de europeos, de africanos, de indios americanos y malayos; porque con la frecuente comunicación que hay entre Acapulco y las islas Filipinas, son muchos los individuos de origen asiático, ya chino, ya malayo, que se han establecido en Nueva España.

Humboldt, Alejandro de: *Ensayo político sobre el reino de la nueva España*, Porrúa, Col. Sepan Cuantos. Núm. 39. México, 1978. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 2. México. D.F. 15 de febrero de 1984.



82. Para concluir la case, nos dieron una pirámide para escribir en cada nivel una clase social del Virreinato de la Nueva España. Inicia en la punta de la pirámide con la clase social nacida en Europa.

3.1.8 Venta de esclavos

En esta página se presentan cinco “Avisos” de la época del virreinato de la Nueva España que dan cuenta de la compra y venta de esclavos. La finalidad de abordar esta temática es facilitar a los alumnos la reflexión sobre la vida de los esclavos y las posibles causas por las que escapan de sus dueños o de las haciendas a las que pertenecían. Del mismo modo se pretende que los alumnos puedan establecer comparaciones entre las diferentes formas de vida de cada clase social.

Esta página se estructuró a partir de cinco textos. Tres de ellos son avisos y los dos restantes se relacionan con alborotos de en las haciendas y con el escape de los esclavos.

A diferencia de las páginas del cuaderno de trabajo descritas anteriormente, en esta sólo se incluye una actividad de reflexión. La secuencia completa de la página nueve se puede apreciar en la siguiente sección.

3.1.8.1 Fuentes históricas y actividades propuestas en la Página 9



83. Nuestra maestra nos pidió que comparáramos las formas de vida de las clases sociales estudiadas en las páginas anteriores con la vida de los esclavos.

84. Avisos Venta de esclavos

Se venden dos esclavas de regular servicio. El precio de cada una es de 250 pesos. En la barbería de las Escalerillas junto a la casa de San Cristóbal darán la razón.

Fuente: "Encargos": *Gazeta de México*. Tomo VI. Núm. 79. 29 de noviembre, núm. 20, 2 de abril de 1794, Hemeroteca Nacional. En *Guía de Forasteros*. Año 1. No. 7. México, D.F. 30 de abril de 1984.

85. Avisos Compra de esclavos

Se solicita la compra de algunos negros de robustez y proporcionada edad, sólo hombres.

Fuente: "Encargos. Negros robustos": *Gazeta de México*, Tomo IX. Núm. 32. 18 de marzo de 1799. Hemeroteca Nacional. En *Guía de Forasteros*. Año 1, No. 9. México, D.F. 30 de mayo de 1984.

86. Avisos Se vende un esclavo

Se vende un esclavo llamado Joseph Luis Medina; el que sabe ejercer los oficios de sastre y zapatero. Quien quisiera comprarlo ocurra D. Mariano del Barrio, alférez der regimiento fijo de infantería de México.

Fuente: "Encargos. Se vende un esclavo": *Gazeta de México*. Tomo IV. Núm. 3. 2 de febrero de 1790. Hemeroteca Nacional. En *Guía de Forasteros*. Año 1. Núm. 2. México, D.F. 15 de febrero de 1984.

87. Sabotajes indios en Ixtlahuaca
Denuncian alborotos en la Hacienda de San Agustín

Hace dos años que manejo esta finca, y en el transcurso de ellos ha estado experimentando sin intermisión los mayores perjuicios que han podido y querido hacer los indios sin poder contenerlos, con sólo estar a la defensiva. A pesar de mi resistencia han logrado derribarme las cercas que circundan los potreros y las labores, ocasionando por esto daños irreparables y costos en continuos reparos, ya atravesándome los sembrados así de maíz, como de trigo cuando están finalmente rompiéndome la zanja del agua en tiempo de riesgos, y muchas veces ensolvándola para impedir el curso del agua.

Entonces debe formarse la más razonable queja, para que la autoridad favorezca al acometido de un enemigo cruel.

Fuente: "Sabotajes indios en Ixtlahuaca": Ramo Criminal, 1800. Vol. 93. Archivo General de la Nación. En *Guía de Forasteros*. Año 1. Núm. 2. México, D.F. 15 de febrero de 1984.

88. Hallazgos
Escapa un esclavo

La noche del 16 de agosto se huyó de su amo en Valladolid un esclavo mulato nombrado Joseph Lino, originario de San Luis Potosí, cómo de 24 años de edad, alto de cuerpo y fornido, color trigueño, chato, un poco hoyoso de viruelas, pelo negro, corta y delgada trenza, de oficio carpintero y cochero, quién sabe leer y escribir, y fue vendido por el regidor de dicho Potosí, don Cayetano Frejomil, con las citadas señas y oficios. La persona que supiere de él se servirá de participárselo al alcalde ordinario más antiguo de Valladolid, proporcionando su aprehensión, quién a más de satisfacer los gastos que se eroguen, dará la gratificación correspondiente y proporcionará el regreso del esclavo.

Fuente: "Motines indios en los hospitales": Ramo Epidemias, 1795. Vol. 8. Archivo General de la Nación. En *Guía de Forasteros*. Año 1. Núm. 8. México, D.F. 15 de mayo de 1984.

89. ¿Cuál es el tema central de las anteriores fuentes_
¿Qué diferencias encuentras entre la vida de Gil Blas y la vida de los esclavos?

¿Qué razones podría tener un esclavo para escaparse?

¿La vida en la época del Virreinato era igual para todos?

3.1.9 Cuadro de Castas

Durante el desarrollo de toda la propuesta didáctica se ha mostrado a través de las fuentes la vida cotidiana de las diversas clases durante el Virreinato en la ciudad de México. Ahora, en esta página se pretende que los alumnos recuperen esos conocimientos y los plasmen en un cuadro de doble entrada en el que deben identificar las clases sociales y sus características.

**Imagen 8. Página 10. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
*Actividad de cierre***

Instrucciones: Observa las imágenes para que puedas completar el cuadro. Recuerda las conclusiones que has elaborado a lo largo del trabajo con las fuentes.



Clase social				
Trabajo que desempeñan				
Tipo de alimentación				
Enfermedades y su tratamiento.				
Tipo de diversiones				

Las referencias de las imágenes de la tabla anterior son las siguientes.

Anónimo, siglo XVIII. *Cuadro de castas: De indio y loba produce zambaigo*. Óleo sobre lámina. 42.5 x 56.6 cm. Museo Soumaya, México. Foto Javier Hinojosa. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp Pp. 494.

Miguel Cabrera (1695-1768). *Cuadro de castas. 11. De lobo y de india, albarasado*, 1763. Óleo sobre tela, 132 x 101 cm. Museo de América, Madrid, España. Foto de Joaquín Otero Úbeda. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 23.

Anónimo, siglo XVIII. *Cuadro de castas: De español y morisca, alvino*. Óleo sobre tela. 36 x 48 cm. Museo de América, Madrid, España. Foto de Joaquín Otero Úbeda. En Gonzalbo, P. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Vol. III. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Pp. 342.

Anónimo. "Familia del Virrey Iturrigaray, 1805". Óleo sobre tela. 47 x 63 cm. Museo Nacional de Historia. Castillo de Chapultepec, INAH/CNCA. En Stapple, A. (2005). (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México. Bienes y viviendas. El siglo XIX. Tomo IV*. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica. Láminas a color No. 7.

3.1.10 Reflexión final

Para dar cierre a la secuencia didáctica, en la página once se solicita a los alumnos que escriban sus reflexiones finales anotando dos razones de cada una de las castas para participar en la guerra de independencia, como se muestra en la siguiente imagen.

Con esta petición se pretende que los alumnos utilicen la información revisada para construir sus propias hipótesis sobre las posibles causas de del movimiento independentista. En este contexto la revisión del periodo virreinal no sólo tiene sentido en términos de conocer las características de una época, sino cómo esta información puede y deber servir la construir explicaciones causales.

**Imagen 9. Página 11. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
Actividad de cierre**

Nuevamente es lunes, buen inicio de semana nos deseo nuestra maestra.

Hoy es un día especial porque nuestra abuela nos acompañó a la escuela especialmente para participar en nuestra clase de historia.

La maestra nos pidió que respondiéramos unas preguntas finales.

Escribe dos razones que tuvieron los españoles peninsulares para participar en la guerra de independencia:

Escribe un conflicto internacional que contribuyera al inicio de la guerra de independencia:

Escribe dos razones que tuvieron la clase social de las castas para participar en la guerra de independencia:

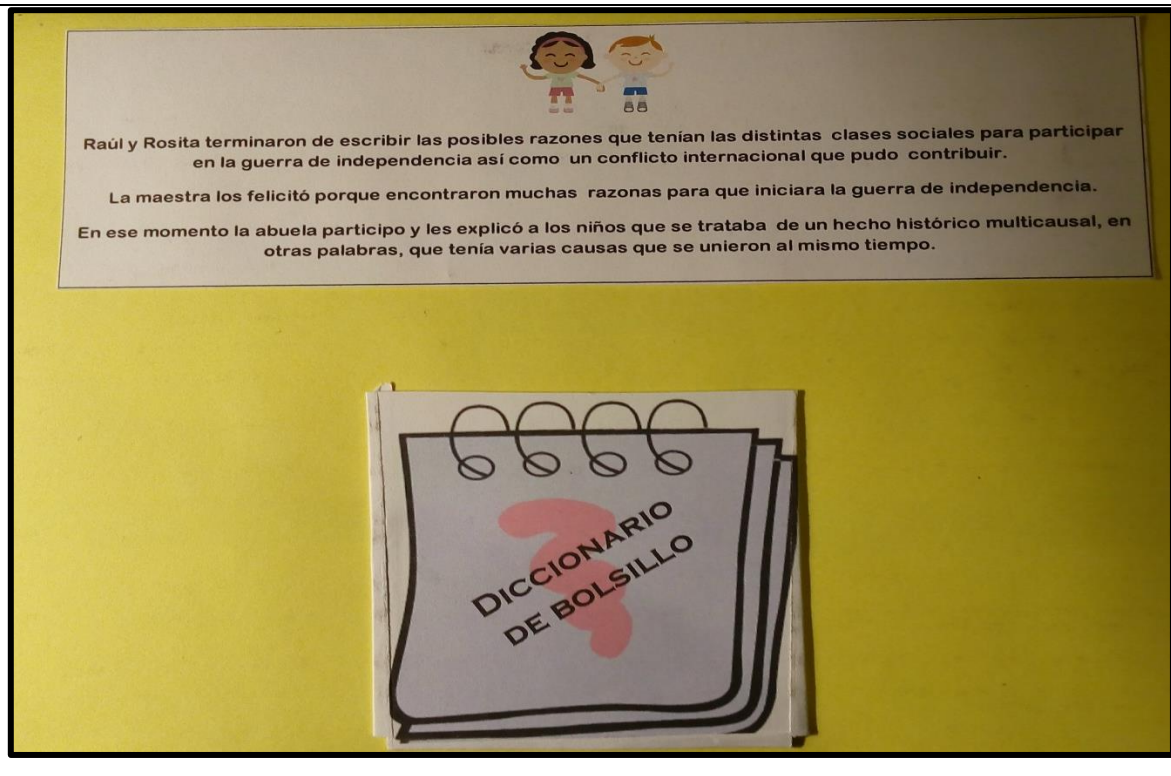
Escribe dos razones que tuvieron los indios para participar en la guerra de independencia:

Escribe dos razones que tuvieron los criollos para participar en la guerra de independencia:

3.1.11 Diccionario de bolsillo

En la última hoja de la propuesta didáctica se muestra el diccionario de bolsillo que se construyó a lo largo del desarrollo de las secciones. Del mismo modo Raúl y Rosita cierran su narración comentando cómo su abuela los acompañó a la escuela para participar en la última clase que tendrían sobre el tema del virreinato, como se muestra en la siguiente imagen.

**Imagen 10. Página 12. Propuesta didáctica *¿Cómo vivían las personas durante el virreinato en la Nueva España?*
Actividad de cierre**



3.2 ¿Qué pasó con los alumnos? La puesta en marcha

La propuesta diseñada se implementó con dos grupos de primaria de diferentes grados, uno de tercero y otro de cuarto. Ambos grupos también se distinguen tanto por las características de académicas de cada uno, como por el perfil laboral de las profesoras que llevaron a la práctica la propuesta.

La idea de aplicar la propuesta en dos grados diferentes es comparar las respuestas de los planteamientos sugeridos para reflexionar sobre la pertinencia de las actividades y la riqueza de las construcciones mentales de los alumnos de diferentes grados y quizá poder derivar si las construcciones cognitivas tuvieran que ver con la edad cronológica de los alumnos o solamente al trabajo intencionado con las fuentes.

La propuesta se aplicó en seis sesiones de una hora y media, es decir, en un total de 9 horas y bajo una dinámica de trabajo colectivo. Cada grupo se organizó en equipos de trabajo, de entre 3 y 4 alumnos, y contaban con un ejemplar del cuaderno de trabajo. Entre la docente y los equipos de trabajo se dieron a la tarea de explorar el material. Algunas veces los alumnos leían por turnos y en voz alta, cada texto, en otras la docente. Entre todos revisaban las imágenes contenidas en el cuaderno, guiados por las indicaciones de las docentes o por las preguntas que acompañaban a cada recurso iconográfico.

Para documentar la puesta en marcha se optó por la observación participante, lo cual permitió la elaboración de registros de observación en el aula para cada una de las seis sesiones. Se tomó la decisión de ser participante y permitir que otros maestros interactuaran con el material propuesto porque era necesario analizar la funcionalidad directamente de diferentes profesores, para reflexionar la pertinencia al finalizar la puesta en marcha.

3.2.1 El grupo de cuarto grado

El primer grupo en el que se aplicó la propuesta fue en el de cuarto grado, el cual estaba integrado por un total de 28 estudiantes, 16 eran niñas y 12 niños. De acuerdo con la maestra titular, este grupo se caracteriza por ser indisciplinado, tanto por su falta de hábitos de estudios e inconsistencia en la entrega de tareas, como por su apatía al desarrollar cualquier actividad y su audacia para esconder objetos o aventarlos por las ventanas que dan a la calle. Otras particularidades de este grupo son las peleas entre ellos, el robo de materiales de trabajo u otros objetos. Incluso, de acuerdo con la maestra titular del grupo los alumnos que destacaban en calificaciones también mostraban indisciplina.

En un día normal de clases, la atención del grupo se dispersaba con gran facilidad, se escuchaban risas al fondo del salón en las explicaciones, o en medio de cualquier clase dos o tres alumnos solían discutir. En general, se trata de un grupo muy difícil de trabajar cualquier contenido disciplinario.

Para la aplicación de la propuesta en este grado solicité el apoyo de la profesora Areli Gómez Mata, quien no era la titular del grupo, con cinco años de servicio frente a grupo en la SEP en nivel primaria, egresada de la carrera de Pedagogía por UNAM y maestrante de Pedagogía con especialización en Gestión Educativa por UNAM.

La profesora se desempeñaba en la escuela María Curie como Apoyo Técnico Pedagógico, lo que significa que no estaba a cargo de un grupo, sino más bien apoyaba en la organización escolar realizando las sugerencias pertinentes en el ámbito pedagógico escolar.



Fotografía 1: Alumnos de 4° explorando su nuevo material

3.2.2 El grupo de tercer grado.

El segundo grupo en el que se aplicó la propuesta fue en un tercer grado. En total eran 24 alumnos, doce niñas y doce niños.

En este grado se solicitó la intervención de la estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Andrea Paulín Torres. Ella realizaba su servicio profesional en mi grupo en la escuela María Curie, por lo tanto fue sencilla la organización para la

aplicación de la propuesta. Al igual que en el otro grupo, la propuesta se desarrolló durante seis días entre una hora y hora con treinta minutos se destinaron para las actividades.

3.2.3 Sobre el material y la dinámica de trabajo grupal

Las docentes que llevaron a cabo la propuesta se apegaron a una dinámica de resolución grupal del cuaderno de trabajo. Entre el grupo y la docente leían en voz alta tanto las indicaciones, las preguntas y los textos que forman parte de las fuentes. Bajo esta dinámica fue posible abordar todo el contenido del cuadernillo.

El análisis de los registros de observación permite reconocer el interés y entusiasmo de los alumnos de ambos grupos por explorar el material iconográfico y los textos. Dicho interés fue creciendo conforme se avanzaba en el desarrollo de las sesiones.

El formato de abrir y cerrar pestañas, sumado a la dinámica de exploración de imágenes que fueron planteando las docentes, permitieron a los alumnos desarrollar las actividades con entusiasmo. De manera especial, la dinámica de las docentes de preguntar a los alumnos lo que más les gustó o interesó de cada texto o imagen revisada, resultó pertinente. Bajo esta dinámica las docentes recuperaban lo dicho por los alumnos para enfatizar alguna idea, para detallar informaciones o bien formulaban nuevas pregunta. En el siguiente extracto de registro se puede apreciar la dinámica de trabajo antes señalada, en el grupo de cuarto:

Cuadro 5: Extracto de registro de observación
[Los alumnos se encuentran explorando el material. Se muestran interesados en el material que tienen en sus manos, lo exploran libremente.]
Maestra Arely: ¿Qué es lo que más te llamó la atención Ariadne?
Ariadne: Las fotos.
Maestra Arely: Pero ¿qué de las fotos?
Ariadne: Que son en blanco y negro, algunas cafés.
Maestra Arely: ¿Qué más les llamó la atención?
Miguel: Que no hay asta bandera en el zócalo.

Maestra Arely: Fíjense muy bien lo que dice Miguel. Si no hay asta bandera, tampoco había bandera. No existía una bandera como la que tenemos actualmente, esto lo van a ir viendo en el transcurso de la historia que vayan revisando los libros. Van a ver cuándo de verdad se instituye la bandera nacional, de verde, blanco y rojo. No siempre ha existido, no siempre ha sido nuestra bandera, vamos a ver cuándo y dónde sale



Fotografía 2: El alumno Miguel de 4° explicando sus referentes del hasta bandera.

La dinámica de exploración de las fuentes, así como las preguntas incluidas en el cuaderno de trabajo se constituyó como una herramienta pertinente para desencadenar cuestionamientos e intercambios entre los alumnos y la docente.

El análisis de los registros de observación de clase también muestra que la interacción que establecen las docentes con los alumnos, no sólo se encamina a orientar la exploración de las imágenes, sino también a justificar sus afirmaciones. La docente que aplicó la propuesta en tercer grado, se mostró siempre interesada en que los alumnos argumentaran, como se expone a continuación:

Cuadro 6: Extracto de registro de observación

[La profesora da una introducción a la clase preguntándoles a los alumnos las clases sociales del virreinato y sus características, los alumnos mencionaron nombres como Hernán Cortés, Allende y Miguel Hidalgo.]

Maestra Andrea: ¿A quién pertenece esta casa? (Refiriéndose a la imagen de la página 6.)

Alan: A los españoles peninsulares.

Maestra Andrea: ¿Por qué piensas que pertenece a ellos?

Ares: Porque tienen muchas cosas, hay personas trabajando ahí, porque los españoles peninsulares tenían gente trabajando.

Maestra Andrea: ¿La casa no podría ser de un negro?

Alumnos: ¡¡¡¡NO!!!

Maestra Andrea: ¿Los negros tenían gente cocinando para ellos?

Alan: No, los negros cocinaban para gente no para ellos

Maestra Andrea: ¿Cuál era la clase social más baja?

Alicia: Los negros.

Maestra Andrea: ¿Tienen derecho a tener cocina?

Alan: No, por eso tenían que salir a comer a la calle.

Maestra Andrea: ¿Cuál es la relación entre la imagen y los textos?

Sayuri: La comida callejera.

Maestra Andrea: ¿Quiénes las vendían?

Salvador: Loncheras.

Ares: Indígenas:

Ana: Nenepileras.

Maestra Andrea: Ahora van a leer sobre las tortillas.

La ejemplificación anterior pone de manifiesto la importancia del trabajo de conducción del docente, es decir, los textos e imágenes, por sí mismos, no tienen la capacidad de convertirse en fuentes. La docente procura llevar a los alumnos a establecer relaciones a partir de la solicitud de argumentar sus ideas.

De acuerdo con el análisis de los registros de observación las indicaciones y los materiales fueron claros para las dos docentes que aplicaron la propuesta, Ambas, coincidieron solamente en preguntar a la diseñadora del material hasta qué página debían trabajar en cada sesión. La profesora Arely, también preguntó si el diccionario de bolsillo se podía dejar de tarea debido a que esa actividad se llevaría más tiempo de acuerdo con ella, además de no disponer de diccionarios suficientes para resolver las definiciones solicitadas, mientras que para Andrea, fue evidente que esa sección sería para la casa pues en ningún momento lo

preguntó y al realizar las actividades, solicitó a los niños la actividad del diccionario de tarea. No presentaron ninguna duda posteriormente, por lo que afirma que el planteamiento fue claro para ambas profesoras.

El formato de diseño del cuadernillo resultó pertinente pues permite a los alumnos contar con un material adicional a los libros de texto gratuitos enriquece sus conocimientos sobre la vida cotidiana del virreinato de una forma lúdica, ya que en sus libros de texto, la vida cotidiana apenas y se menciona, además, es un material en el que se proponen temáticas específicas para favorecer una amplia reflexión del tema de acuerdo a la guía y orientación de las profesoras.

El detalle de las pestañas que abren y cierran, permiten ser un formato amable con el estudiante que lo utiliza, quitándole la rigidez y solemnidad de los libros de texto gratuitos.

La pregunta como elemento central para la exploración del material y para la formulación de hipótesis o conclusiones también resultó pertinente. Cada sección a través de su planteamiento expresado mediante reflexiones generadas por preguntas, favorece la reflexión específica de una temática de la vida cotidiana del virreinato creando las bases para una reflexión final en la que propondrán las posibles causas de las castas para participar en la guerra de independencia del país.

La extensión del material ha sido planteada para seis días que se consideraron pertinentes, para ambas profesoras el tiempo fue suficiente, aunque se observó durante la quinta sesión, que la profesora Arely dejó de preguntar desde criterio propio y solamente las preguntas propuestas realizó, con ello se puede decidir que consideró que le faltaría tiempo extra sino avanzaba con el último tema.

3.2.4 Sobre el trabajo con las fuentes históricas primarias

Los alumnos se mostraron interesados en explorar las fuentes, especialmente las imágenes.

El trabajo de exploración alrededor de las imágenes y la lectura de los textos da pie a intercambios y discusiones entre la docente y el grupo. Esto nos permite suponer que la elección de las fuentes fueron pertinentes. La idea de textos cortos y reveladores de la vida cotidiana, para constituirse como un acierto de la propuesta.

Algunas de las fuentes provocaron gran asombro entre los alumnos. Por ejemplo para el grupo de cuarto año el anuncio de esclavos, incluido en la página 9 del cuadernillo, resultó sorprendente, como se muestra en el siguiente extracto de registro:

Cuadro 7: Extracto de registro de observación
[La clase inicia con la lectura de los alumnos en voz alta de las fuentes..] Maestra Arely: ¿Alguien me podría decir que les llamó la atención de estos tres anuncios? David: Que en el virreinato vendían esclavos. Maestra Arely: ¿Qué más? Lizet: Vendían esclavos para los reyes. Maestra Arely: ¡Aja! José Enrique: Lo que me sorprende es de que vendieran esclavos como si fueran cosas o si cosas muertas.



Fotografía 3: El alumno Isaac de 4° levantando la mano para participar.

3.2.5 Construcción de nuevas representaciones

El análisis de los registros de observación permite reconocer algunas de las representaciones nuevas que desarrollaron alumnos.

Una primera idea es la consideración de las diferencias entre las formas de vida actual y las del virreinato. Como bien lo señala una alumna de tercer año, “el virreinato cambió a México”. El trabajo alrededor de las fuentes permite a los niños de ambos grupos no sólo reconocer que las formas de vida son diferentes, sino también detallarlas.

Otro aspecto a resaltar es la capacidad de los alumnos para completar el cuadro comparativo de la página 10, como producto de la apropiación de información derivada del trabajo previo con los textos y las imágenes.

Cuadro 8: Extracto de registro de observación

[La clase inicia cuando la maestra pide al grupo que observen las cuatro imágenes, después los alumnos describen una por una. La maestra les pide que observen detenidamente las cuatro imágenes, posteriormente les pide que describan cada una y que digan de que clase social se trata. Algunos alumnos se confunden, ella los orienta recordándoles las clases anteriores.]

En algunos recuadros ella les dice las respuestas cuando considera que los alumnos no lo sabrán.]

Maestra Andrea: ¿Qué clase social es? (Señalando la primera imagen.)

Bryan: Negros.

Omar: Mestizos.

Ares: Indígenas.

Maestra Andrea: Describan la vestimenta de las personas.

Alicia: Tiene puesto un rebozo.

Maestra Andrea: ¿Las mujeres de raza negra traen rebozo?

Alumnos: ¡¡No!!!

Maestra Andrea: Si las personas de la imagen traen rebozo,, ¿de qué raza son?

Alumnos ¡¡¡Indios!!!

Maestra Andrea: ¿A qué se dedican?

Ares: Al campo.

Maestra Andrea: ¿Cuál es su tipo de alimentación?

Soemy: Lo que cultivan como el maíz.

Maestra Andrea: ¿Qué enfermedades tenían?

Alumnos: Viruela.

Maestra Andrea: ¿Tenían entretenimiento?

Alumnos: No.

Maestra Andrea: En la segunda imagen son mestizos. ¿Cuáles eran los trabajos que desempeñaban?

Fernanda: se dedicaban al cultivo, además comían carne y pan.

Samuel: La enfermedad es la viruela.

Maestra Andrea: ¿Y cuál era su diversión?

Ares: Las fiestas pero en la calle.

Maestra Andrea: ¿De qué clase son los de la tercera imagen?

Alumnos: Criollos.

Maestra Andrea: ¿Qué comían?

Ana: Carne y pan.

Maestra Andrea: Sus oficios eran sacerdotes, doctores y maestros.

¿Y de qué se enfermaban?

Diego: De gripe.

Maestra Andrea: ¿Asistían a reuniones y fiestas?

Samuel: Sí asistían a reuniones y fiestas.

Maestra Andrea: ¿Cuál es la última clase social?

Alumnos: Peninsulares.

Maestra Andrea: ¿Quiénes eran?

Ares: Gobernadores y virreyes.

Maestra Andrea: ¿Qué comían?

Omar: Carne fina y vino

Maestra Andrea: ¿Y las enfermedades?

Alumnos: Viruela.

Maestra Andrea: A ellos les puede dar viruela ya que lo trajeron.

¿Cuáles eran sus diversiones?

Samuel: Fiestas y reuniones.

La dinámica de interacción anterior da muestra de cómo el trabajo con fuentes no sólo está circunscrita a “extraer” información, sino que estos datos permiten a los alumnos explicar las formas de vida. Para completar la tabla comparativa de la página 10, no hay necesidad de pedir que memoricen las preguntas y respuestas de un cuestionario, para luego “aplicar” y/o “reforzar”, sino que es información que ya poseen y que puede servir para realizar un ejercicio analítico.

Del mismo modo, la información que se genera alrededor de las imágenes, no sólo apoya a los niños que inician el estudio formal de la historia (como los de tercero y cuarto), comenzar a contemplar a la historia como una disciplina que produce interpretaciones a partir de la revisión de fuentes, sino también de cómo estos materiales favorecen “reconstruir” diversos aspectos sobre las formas de vida en el pasado.

Cuadro 9: Reflexiones del grupo de 4° del trabajo en equipo de la segunda sesión, respuestas expresadas en sus cuadernos de trabajo del tema ubicación espacial y temporal

Soemy, Fernanda y Sayuri: Que el zócalo a través del tiempo se ha vuelto viejo y también el templo mayor se está cayendo por los temblores y años.

Alicia, Ana y Tamara: Que el Virreinato cambió mucho a México.

Ares, Salvador y Claudio: Que el zócalo era muy antiguo, no había autos sino carretas y puestos de carnicerías y que no hay que tirar basura en la calle y mucho menos dentro del zócalo.

Alan, Andrea y Mía: Entendí que el zócalo era diferente, no había celulares y lo de la basura que el camión de la basura pasaba con la campana y las carnicerías cazaban animales y los cocinaban.

Citlaly y Bryan: Que antes habían carretas y caballos pero no habían

En estas reflexiones se pueden observar dos situaciones muy claras, por un lado el manejo de la noción pasado presente cuando comparan las antiguas imágenes del zócalo con sus referentes del presente y recuerdan que ahora hay mucha basura, no hay caballos o que antes no había celulares.

En la siguiente imagen, se puede apreciar las informaciones que los niños vertieron en la tabla. Se observa que en algunas casillas los alumnos plasman características que distinguen claramente a una clase social de otra, como por ejemplo en el caso de las profesiones.

Cuadro 10: Evidencias escritas en los cuadernillos.

Alicia, Ana y Tamara:

Clase social	Indio	Mestizos	Criollos	Español peninsular
Trabajo que desempeñan	Agricultura	Ganadería	Sacerdote Doctor Maestro	Reyes y virreyes
Tipo de alimentación	Lo que cultivan como maíz.	Carne y pan	Carne y pan	Pan fino Vino fino Carne fina
Enfermedades y su tratamiento	La viruela, para prevenir inyectar.	La peste	La gripe	Viruela
Tipo de diversiones y entretenimiento	No Ninguna	Ir a fiestas	Asistir a fiestas.	La diversión era la fiesta.

Soemy, Fernanda y Sayuri:

Clase social	Indio	Mestizos	Criollos	Virreyes
Trabajo que desempeñan	Agricultura	Ganadería	Sacerdote Doctor Maestro	A gobernar
Tipo de alimentación	Con lo que cultivan	Carne y pan	Carne y pan	Comida fina
Enfermedades y su tratamiento	viruela	La peste	gripe	Viruela
Tipo de diversiones y entretenimiento	No	Ir a fiestas	Reuniones	Fiestas

Otra evidencia fundamental que da cuenta de las construcciones elaboradas por los alumnos se plasman en el último ejercicio de la página 11, donde se presentan cinco preguntas en las que deben escribir las razones de las castas para participar en la guerra de independencia.

Las cuatro primeras preguntas que responden a causas internas de la independencia de México, en ambos grupos se respondieron con gran facilidad.

La quinta pregunta en la que se solicita “Escribe un conflicto internacional que constituyera el inicio del guerra de independencia”, tanto en tercero como en cuarto año, algunos alumnos dejaron en blanco la respuesta, por lo que se infiere que el planteamiento de ese subtema no fue claro para los alumnos, seguramente hizo falta profundizar en esa fuente y proponer algunas más que permitieran construir la noción sucesión causal.

CONCLUSIONES

La transposición didáctica es “la actividad cognitiva que hacemos para aprender algo” Un alumno hace una transposición didáctica del contenido de su libro, o de la explicación de su maestro, o lo que entendió en la última película que vio en el cine para tener su propia idea y replicarla con alguien más que puede ser su par o cualquier adulto y ello implica su propio conceptualización de las definiciones, de los hechos, de las fechas y de los todos los referentes recordados con sus propias palabras.

Un maestro hace una transposición didáctica cuando estudia para su clase, puede ser cualquier clase y para ello utiliza material didáctico de todo tipo y realiza una movilización cognitiva para entenderlo y después explicarlo a sus alumnos de la forma más adecuada para que aprendan.

Como parte de esta investigación se buscó entender de una mejor manera las transposiciones didácticas utilizando fuentes primarias en la clase de historia.

Para ello, se presentaron a alumnos de diferentes grados las mismas actividades y maestras diferentes las desarrollaron de acuerdo a su preparación profesional, en sus intereses y bagaje cultural y estas sutiles diferencias se reflejaron en las transposiciones didácticas de los alumnos.

En las clases que se desarrollaron en el grupo de cuarto grado, a pesar de ser un grupo apático durante sus clases normales, durante el desarrollo de la propuesta para la segunda clase ya estaban enganchados con la actividad, las tareas que se les solicitaban las desarrollaron con interés y entusiasmo. La participación del grupo fue muy activa, incluso de aquellos niños que nunca se involucraban en la clase comenzaron a dar sus opiniones y a participar con las lecturas o respondiendo las preguntas del cuadernillo. Es muy importante destacar que la profesora Arely, quien desarrolló la propuesta en cuarto grado, se involucró tanto en el trabajo propuesto en la secuencia, como en la consulta de otros textos sobre el virreinato para enriquecer las clases aún más con comentarios, con referencias

de otros textos, recordando al grupo con ejemplos de museos o de todo lo que pudiera ayudarle. La transposición didáctica que logró se debió al conjugar su experiencia, su conocimiento sobre la materia con la propuesta didáctica diseñada. La profesora tuvo elementos para favorecer una transposición adecuada para el aprendizaje de los alumnos. A pesar de ser un grupo difícil, los alumnos se involucraron en las actividades y demostraron que construyeron aprendizajes.

En contraste, el grupo de tercero a cargo de la estudiante en Educación, Andrea, podemos afirmar que la transposición fue diferente para los alumnos porque el desarrollo observado durante las clases y las respuestas expuestas en sus cuadernos de trabajo son diferentes. En parte podemos pensar que a pesar de que Andrea tenía en sus manos un material rico en fuentes primarias para abordar el tema del virreinato, ella lo trabajó como si fuera muy similar a un libro de texto. Los alumnos leían uno o dos textos y respondían la actividad propuesta y así continuaron en todas las actividades, no hubo la riqueza contextual que la profesora Arely mostró en su grupo.

Es por ello, que podemos afirmar que la transposición didáctica de la clase de historia sea adecuada para los alumnos, además de tener fuentes primarias a su alcance, es necesario enriquecer y fortalecer con otras experiencias de aprendizaje para generar el conocimiento en ciencias sociales.

Es innegable, que las fuentes históricas por si mismas no dirán absolutamente nada, sólo haciendo las preguntas que resuelven nuestras necesidades, será como nos permitan acercarnos a nuestro objeto de estudio y es así, que el cuaderno de trabajo ha sido desarrollado, con la finalidad de que el alumno trabaje en sus clases de historia, pensando en la posibilidad de que sus profesores se familiaricen con la metodología del historiador, apropiándose de la misma y así, en otros momentos puedan aprovecharla al aplicarla bajo otras circunstancias.

El cuaderno de trabajo propuesto para los alumnos, además de cumplir con el análisis de fuentes históricas, también demuestra que es posible acercarse a los

niños al conocimiento de un periodo histórico a través de la comprensión de la vida cotidiana, de la relación pasado-presente y de la interpretación de hechos para iniciar en el entendimiento de la causalidad en el tiempo.

Finalmente podemos afirmar que en la búsqueda de la innovación en educación, necesariamente se deben retomar como punto de partida aspectos de la cotidianidad del trabajo docente y sólo a partir ellas, se lograrán proponer alternativas que den soluciones profundas siempre y cuando se cambien los sentidos de las prácticas docentes.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bain, R. (2000). Como aprenden los estudiantes historia en el aula de clase. En *Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela*. Edición Expandida. Publicado por la Editorial de la Academia nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Benejam, P. (1997). La transposición didáctica o didáctica de las ciencias sociales. P. Benejam (Coord.) En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE/HORSORI. Universidad de Barcelona.

Bloch, M. (2006). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión.

Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.

Calaf, M. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Editorial oikos - tau. España.

Carr, E. H. (1988). *¿Qué es historia?* Planeta/Seix Barral. México.

Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso. México. 2º edición.

Carretero, M., Jacott, L, Limón, M., López-Manjón, A., & León, J.A. (1994). *Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications*, en Carretero, M. y Voss, J. F. (eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Carretero. M., Castorina, A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). *La Construcción del conocimiento histórico*. En *Propuesta Educativa*, 39(22) (1).

Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002a). *Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica*. En Carretero, M. (Ed.), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires.

Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002b). La explicación causal de distintos hechos históricos. En Mario Carretero, Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia. Argentina.

Carretero, M. y López R. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, 8.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En Cultura y Educación, 20 (2).

Chávez, B., C. (2008). Los saberes del profesor de secundaria de Historia implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Tesis de maestría. México: UPN.

Chesneaux, J. (2005). Hacemos tabla rasa del pasado. Siglo veintiuno editores. México. Decimosexta edición.

Chevallard, Y. (1997). La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor. Argentina.

Coll. C. (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paídos Educador. México.

De Certeau, M. (1995). La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana, México

Delval, J. (1994). Stages in the Child's Construction of Social Knowledge, en Carretero, M., y Voss, J. F. (eds), Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates

Díaz, F. (1998). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM, tesis de doctorado en Pedagogía, México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras.

Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. En *Perfiles Educativos*, Vol. XX-22.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13).

Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9.

Ferraro, J. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. Washington, DC.

Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el Siglo XX*. Crítica, España, 2002.

Galván, L. (2006). Coordinadora. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Academia Mexicana de la Historia. México.

Gómez, J., Molina P. y Ortuño, J. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Enero-Abril, 5-27.

González, I. (1988). *Una didáctica de la historia*. Ediciones de la Torre. Madrid, España.

Gonzalo, R. (2003). *El Diario como Instrumento para la Formación Permanente del Profesor de Educación Física*. Efdportes. Recuperado mayo 8, 2017.

Ibargüengoitia, J. (1998). *Instrucciones para vivir en México*. 7° reimpresión. Joaquín Mortiz, México.

Hallan, R. (1986). Piaget y la enseñanza de la historia. En *Psicología genética y aprendizajes*. México, Siglo XXI.

Hernández, J. (2007). Crisis de subsistencia e insurgencia popular en la Nueva España: entre la infidelidad y la lealtad en México. En tres momentos: 1810-1910-2010 Hacia la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana. Retos y perspectivas. México. UNAM e Instituto de Investigaciones Históricas.

Hobsbawm, E. (1998). Sobre la historia. Barcelona. Crítica.

Laies, G. y Segal, A. (1994). La escuela primaria y las Ciencias Sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En Aisenberg, B. y Aldeloqui, S. (Compiladores) Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires.

Holt, T. (1995). Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding. New York College Entrance Examination Board.

Lamonedá, M. y Galván L. (1991). Clío y algunos de sus problemas en su enseñanza, Cero en conducta, núm. 28, México, Educación y cambio, A.C.

Lerner, V. (1990). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio, V. Lerner (comp.) La enseñanza de Clío Prácticas y propuestas para una didáctica en la historia, México, CISE-UNAM Instituto Luis Mora.

Martineau R. (1994). L'histoire, au-delà de la mémoire. L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada. En Traces, 32 (5).

Matozzi, I. (1996). Algunas precisiones sobre didáctica de la historia en Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, Venezuela, Universidad de los Andes, no. 1 <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23898>.

Matozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema de la didáctica de la Historia. En Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4.

Matozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, 3.

Mendiola y Zermeño (1995). De la historia a la historiografía. En Historia y Grafía, vol. 2, núm. 4, Universidad Iberoamericana.

Meyer, E. (1990). De cara a la historia popular, V. Lerner (comp.), La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia, México, CISE-UNAM-Instituto Luis Mora. pp. 471-493.

Moradiellos, E. (1994). El oficio de historiador. Siglo XXI Editores. México.

Moreno, G. (1998). Investigación en innovación educativa. La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. No. 10. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/gmoren10.htm>

Murillo, F. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.

Nieto, J. (2000). Didáctica de la Historia. Aula XXI Editorial Santillana. México.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En Reseñas de Enseñanza de la Historia, 7.

Palomec, J. (2005). Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del actual enfoque en la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Tesis maestría. México: UPN.

Pérez, B. (2007). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema en la educación secundaria: la apropiación de los profesores. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el Bachillerato. Plaza y Valdez, México.

Plá, S. (2009). Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España. En Cuadernos México, 1.

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. En *Perfiles Educativos*, 33 (134).

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Servicios de Publicaciones del MEC, Madrid.

Prats, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Miralles P. y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. Secretaria de Educación Pública, México.

Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. Universidad Pedagógica Nacional.

Romero, L. (1998). *Volver a la historia*. AIQUE. Buenos Aires, Argentina.

Salazar, J. (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿Y los maestros qué enseñamos por historia?* Universidad Pedagógica Nacional, México

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. Universidad Autónoma de México, México.

Sánchez P. (2004). *El uso del libro de texto gratuito de Historia en educación primaria, supuestos y realidades*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

Santisteban, A. (2006). *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Editorial Científica Universitaria.

Santisteban A. (2007). *Principios epistemológicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales Ciencias de la Educación, ciencias referentes y construcción de la DCS*. Documento Interno. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2009). *El conocimiento de lo social*. En Santisteban (2009) Programa de Doctorado en Didáctica de las ciencias Sociales. Documento Interno. UAB.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En Clío y Asociados, 14.

Santisteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y Domínguez P. (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Santisteban, A.; Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En Casas, M. y Tomás, C. (coord.) Educación Primaria. Orientaciones y Recursos, 468/129-468/160. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Taboada, E. y colaboradores (2002). Didáctica de las ciencias histórico sociales. En López y Mota, A. (Coord.), Saberes científicos, humanísticos y Tecnológicos. II (7). COMIR, México.

Taboada, E. y Valenti, G. (Coord.) (1995). Ciencias histórico Sociales. En Waldegg, G. (coord.). La investigación Educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas. Proceso de enseñanza y aprendizaje II. COMIE/Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México.

Van Young, E. (2010). La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821. Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión.

Verniers, L. (1993). Estudio de la Historia en la escuela primaria en Antología construcción del conocimiento de la historia en la escuela. Madrid, España.

Villalpando César, José Manuel. (1996). En pie de guerra. Colección La antorcha encendida. No. 5 Clío. México.

Villar, P. (1997). Penser historiquement, conferencia de clausura de los cursos de verano de la Fundación Sánchez-Albornoz, Ávila, 30 de julio de 1987. Traducción: Arón Cohen (del original en francés proporcionado por el autor), publicada en el volumen: Pierre Vilar, Memoria, historia e historiadores, Granada/Valencia,

Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de València, 2004, págs. 67-122.

Villoro, L. (1999). El proceso ideológico de la revolución de independencia. México. CONACULTA.

Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia Temple University Press.

La Nueva España de finales del S. XVIII y principios del S. XIX

Durante 300 años, los novohispanos vivieron una multiplicidad de acciones que marcaron sus seres y quehaceres de forma heterogénea para inicios del S.XIX.

Un pilar fundamental en la construcción de una nueva sociedad novohispana fue el nacimiento de una sociedad mestiza, consecuencia de la mezcla de usos y costumbres propias de la época precolonial con nuevas incorporaciones a las formas de vida traídas de Europa, de este modo, no se puede concebir de la misma forma a la Nueva España del S.XVII con la Nueva España de inicios del S. XIX. Es entonces que si tratamos de profundizar en la génesis de la guerra de independencia tenemos que conocer y comprender las circunstancias porque esta sociedad transitaba, acercarnos escrupulosamente al conocimiento de esa sociedad posibilitará una interpretación coyuntural del momento que limite las explicaciones tendientes a dividir el periodo de guerra en tan sólo dos bandos opuestos.

Los pobres del campo y los pobres de la ciudad: dos realidades de explotación compartidas.

La sociedad novohispana funcionaba como una comunidad estamental con estratos socioétnicos claramente diferenciado, lo que se traducía en la desigualdad de acceso a la riqueza.

El mestizaje característico de la época no representó un acceso a la movilidad social puesto que existían fronteras sociales para los grupos étnicos de naturaleza institucional y cultural

La clase trabajadora de la época estaba constituida por indios y castas, ambos estratos sociales se encontraban inmersos en una extrema miseria.

Desde la mirada de Humboldt existía una desigualdad tan tremenda en la distribución de la riqueza, de la civilización, del cultivo de la tierra y de la población, que por consecuencia, de ahí resultaba entre los indios y los blancos esta operación de intereses, este odio recíproco, que tan fácilmente nace entre los que lo poseen todo y los que nada tienen, entre los dueños y los esclavos. Así

es que vemos de una parte los efectos de la envidia y la discordia, la astucia, el robo, la inclinación a dañar a los ricos en sus intereses; y de la otra la arrogancia, la dureza, y el deseo de abusar de todas ocasiones con debilidad del indio (Hernández 2007).

De acuerdo con los estudios de Eric Van Young, los 25 años previos a 1810 fue un periodo de crisis de subsistencia para las clases populares.

Algunas de las razones de la agudización del empobrecimiento de la base social novohispana fueron:

- El alza de los precios.
- El aumento de la recolección de los diezmos.
- La caída de los estándares de vida de los sectores populares.
- El estancamiento de los salarios nominales.
- La caída de los reales.
- La creciente proletarización.
- Las migraciones a centros urbanos
- El incremento en conflictos agrarios.

No es ningún secreto que durante la época del virreinato la generalidad de las características de la estructura agraria fueron la concentración de las tierras en unas cuantas manos, existiendo excepciones como los pequeños propietarios y la propiedad indígena comunal la que fungía como soporte de la comunidad.

Si bien a cada zona corresponde una particularidad, los conflictos agrarios se agudizaron por la creciente recuperación demográfica indígena que trajo como consecuencia el incremento en la necesidad de sus satisfacciones básicas de subsistencia. Las comunidades indígenas se vieron forzadas a pedir a las autoridades virreinales nuevas asignaciones de tierra o en otros casos, rentar tierras para lograr satisfacer el autoconsumo.

Al restringirse a la agricultura de autoconsumo, los indios redujeron su participación en el mercado imposibilitando el acceso a bienes indispensables para la vida común que cada vez se encarecían más, sumándosele el deber cumplir como consecuencia de este empobrecimiento surge la necesidad de emplearse en haciendas y ranchos temporalmente, dando inicio al desarraigo de

sus comunidades y a un proceso de proletarización que posteriormente ira generando círculos de explotación cada vez más agravados.

Bajo esta nueva lógica laboral, surgen nuevas condiciones de trabajo en el último cuarto del S. XVIII en el que la fuerza de trabajo de los indígenas queda intrínsecamente ligada a la volatilidad del mercado.

Las condiciones del deterioro del trabajo se vieron notablemente más severas en haciendas, minas y obrajes y consistieron en:

- La ampliación de la jornada laboral.
- El estancamiento de los salarios.
- El aumento en los precios de los consumibles básicos.
- La eliminación del pago en especie por parte de haciendas y minas.

Como una alternativa ante la devastadora situación laboral los campesinos se organizaron en redes de solidaridad comunitaria y familiar.

Fue característico a lo largo de la época del virreinato el sistema de peonazgo por deuda, el cual no necesariamente puede interpretarse como un signo de explotación, pues la deuda del trabajador expresaba su capacidad y éxito que lo posicionaba como un trabajador de confianza que le permitía conseguir por adelantado el pago por su trabajo, garantizándole así, su estabilidad laboral por un tiempo más largo.

Un fenómeno a finales del S. XVIII fue que las haciendas no necesitaban garantizar la presencia de una planilla fija de trabajadores debido al incremento de la fuerza de trabajo como resultante de las difíciles circunstancias agrarias vividas en el campo.

Si bien, las anteriores características descritas muestran la situación dominante en el campo durante el último cuarto, del S. XVIII, en las zonas urbanas, las situaciones de desigualdad de las clases trabajadoras también estuvieron presentes.

Para principios del S. XIX hubo un crecimiento desmesurado de la plebe que migró de sus comunidades de origen para concentrarse en las grandes ciudades en busca de mejores condiciones de vida.

Debido a que la mano de obra en los campos, minas y obrajes estaba más que

garantizada, quedaba la alternativa de aventurarse a las grandes ciudades buscando el apoyo de las redes institucionales de asistencia urbana, siendo estas hospitales, casas de beneficencia y caridad.

La clase media: élite intelectual de bolsillos vacíos.

Para el último cuarto del S. XVIII existía un sector social intermedio conformado por pequeños comerciantes, administradores, escribanos, abogados, militares y el bajo clero. Sectores que compartían una educación teológica o en humanidades que los alejaba de los oficios manuales, los que no eran bien vistos para la época por considerarse trabajadores para la plebe.

Este sector intermedio en los estratos sociales de la época está muy interesado en promover una movilidad social que le permita ascender a puestos de mayor linaje, pero se encontraban limitados por la falta de liquidez económica.

Se trata de una élite intelectual unida por circunstancias comunes:

No era el nacimiento ni la sangre, sino la distinta función que cumplían dentro del sistema colonial lo que los separaba (Villoro, 1999).

Es en este sector social donde las necesidades criollas legitiman ideas de reforma para solventar sus necesidades de adecuación de la administración y legislación a la situación económica existente.

Los conceptos de raza y nacionalidad servirán para encubrir y dramatizar las diferencias económicas y sociales (Villoro, 1999).

La clase dominante: cuando Dios da a manos llenas.

Formando la cima del poder político, se encuentran europeos dependientes social y económicamente de España. Ellos son funcionarios del régimen, miembros del gobierno político, miembros de la magistratura, miembros del ejército y del alto clero; todos, nombrados directamente desde la metrópoli.

Se trata de un cerrado grupo europeo al que la clase media no tiene acceso y cuyo sustento se encuentra en el monopolio del comercio exterior, primordialmente en la exportación de productos extraídos de la minería enviados a la metrópoli.

Para la época, era un fenómeno común que españoles inmigrantes llegaran a la colonia y se casaran con hijas de criollas adinerados, como el caso de dueños de

minas, solucionando así la distinción entre criollo y europeo en una sola generación.

La oligarquía colonial se extendía a lo largo de todo el territorio de la colonia, como parte del comercio interno.

El papel desempeñado por las instituciones religiosas para esta época es de gran importancia para una lectura social integral.

La iglesia funcionaba como un banco agrario, su riqueza se basaba en tres fuentes primordiales: la renta de propiedades, el pago del diezmo y los capitales impuestos a censo redimible sobre propiedades particulares.

Su función como banco agrario disfrazado, consistía en préstamos bajo altos intereses a largo plazo a hacendados, industriales y pequeños comerciantes.

A manera de cierre: lectura de las condiciones de las clases sociales

Autores como John Tutito, Brian Hamnett y Eric Van Young, muestran un cuadro diverso y complejo de las motivaciones que tuvieron los rebeldes para sublevarse, integrando a su análisis razones políticas, de naturaleza cultural y agravios materiales, poniendo en tela de juicio la interpretación generalizada por muchos años acerca de que la única causal del estallido de la insurgencia fue por el deterioro económico de la época y la nula movilización social por parte de los criollos.

Sumándose a esta interpretación multicausal, se encuentra Villoro quién también cuestiona los orígenes y desarrollo de la insurgencia como sólo el encuentro de dos bandos opuestos.

Es a partir del conocimiento de los sectores sociales y de la profundización de sus características, así como de una interpretación cronoespacial que se puede visualizar un movimiento coyuntural que no es posible explicarlo a partir de la generalización de sólo dos bandos con intereses opuestos.

Cada destacar que las filiaciones cambiaron continuamente dividiéndose territorios con y sin insurgencia, y habitantes con posturas insurgentes, realistas o indiferentes, y que estas se transformaron a lo largo de la guerra.

Las fuerzas realistas tuvieron una composición tan igualmente heterogénea como las fuerzas insurgentes, conformada por indios, castas, criollos y peninsulares.

Si bien hay una ausencia de vestigios acerca de un programa social de la insurgencia, esto no debería ser interpretado como una falta de claridad sobre un proyecto político.

Los testimonios de violencia en contra de españoles peninsulares como son terratenientes, funcionarios reales como fiscales y tenderos sugieren que los grupos populares se sentían agraviados y los responsabilizaban por la reducción de los estándares de calidad de vida.

La variable de la reducción de los niveles de bienestar entre los grupos populares generalmente se ha vinculado con factores políticos y en escasas ocasiones se contempla la variable cultural como un condicionante para determinar una u otra postura militante.

La teoría de la privación material de las clases bajas no explica no explica las diversas posturas que los campesinos tomaron a lo largo del movimiento.

De acuerdo con los estudios de Young las filiaciones pudieron ser pragmáticas, intentando sortear el periodo de guerra con el menor riesgo posible. Esto supone entonces una filiación inestable declinada al rumbo que tomara al conflicto en una determinada localidad. Ser un insurgente o no, tomar las armas o abstenerse de ello era una decisión valorada de acuerdo a la postura que representara menos riesgo de exponer la vida, las relaciones de amistad, parentesco, deseo de aventura o temores.

Si bien ahora se tiene conocimiento de una versión coyuntural de las causas de la guerra de independencia, el reto a cubrir era presentarlo en una situación didáctica que fuera posible entender y desarrollar por parte del docente favoreciendo la construcción de un pensamiento histórico en el alumno a través del uso de fuentes primarias y secundarias que den cuenta de todo lo que anteriormente se explicado.

Dicho de otra forma, en la presente propuesta didáctica, la transposición didáctica consistirá en la posibilidad de crear situaciones didácticas para alumnos de primaria a partir de esta información histórica.