



- **Educando para educar**
  - Año 22
  - Núm. 41
  - ISSN 2683-1953
  - Marzo-agosto 2021
  - [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- 

**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**

# EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE CAUSALIDAD HISTÓRICA A TRAVÉS DEL CORRIDO REVOLUCIONARIO

## DEVELOPING THE NOTION OF HISTORICAL CAUSALITY THROUGH THE 'CORRIDO REVOLUCIONARIO' SONGS

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2020.

Dictamen 1: 11 de noviembre de 2020.

Dictamen 2: 15 de noviembre de 2020.

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2021.

Juan Antonio Aguilera Carrizales<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados de una investigación realizada en un grupo de quinto grado de educación primaria, centrada en el desarrollo de la noción de causalidad, en la asignatura de Historia. Arteaga y Camargo (2014) asocian la causalidad con procesos que rompen el continuum de la vida cotidiana (p. 128), es decir, la serie de hechos que desencadenan un acontecimiento histórico. Se partió del supuesto de que trae beneficios la utilización de fuentes primarias y secundarias enfocadas en la interpretación y la elaboración de corridos revolucionarios. Se empleó la metodología de investigación-acción, centrada en los productos obtenidos por los alumnos. Partiendo de ello, se efectuó un análisis a fin de mejorar la práctica docente propia, evidenciar el desarrollo de la noción de causalidad y encontrar alternativas para la enseñanza de la historia en las aulas. Para este fin, se implementó la propuesta de educación histórica de Arteaga y Camargo (2014) acerca de trabajar conceptos de primero y segundo orden con objeto de facilitar la enseñanza de la historia. Esta investigación evidencia, en paralelo, los retos que afronta el docente en la enseñanza de la historia, entre los que se marcan el enfoque de estudio y las evaluaciones estandarizadas impuestas por las autoridades educativas.

**Palabras clave:** concepto, enseñanza de la historia, revolución, textos.

### ABSTRACT

This article presents the results of an investigation carried out in a group of fifth grade of primary education, focused on the development of the notion of causality, in the subject of History. Arteaga and Camargo (2014) associate causality with processes that break the continuum of daily life (p. 128), that is, the series of events that trigger a historical event. It was assumed that the use of primary and secondary sources focused on the interpretation and elaboration of revolutionary 'corridos' brings benefits. The action-research methodology was used, focused on the products obtained by the students. Based on this, an analysis was carried out to improve one's own teaching practice, show the development of the notion of causality and find alternatives for the teaching of history in the classroom. For this purpose, the historical education proposal of Arteaga and Camargo (2014) about working with first and second order concepts was implemented to facilitate the teaching of history. This research shows, in parallel, the challenges faced by the teacher in the teaching of history, among which are the focus of study and the standardized assessments imposed by the educational authorities.

**Keywords:** concept, history teaching, revolution, texts.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De San Luis Potosí.  
vismokekatakuri66@gmail.com



Intervenciones docentes



## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, la enseñanza de la historia en México se ha centrado en las exigencias evaluativas impuestas por las autoridades escolares. Esta se había enfocado en la memorización de personajes, fechas y lugares, pero a partir de la implementación del programa 2011, el docente ha tomado el papel de formador de alumnos críticos, capaces de cuestionar la realidad y de analizar los hechos históricos desde su propia visión. En este panorama, el docente ha necesitado buscar estrategias de trabajo para la enseñanza de la historia con las que logre alcanzar los propósitos establecidos en el programa de estudio y, también, por las autoridades educativas.

La historia es una materia compleja, de análisis y largo proceso. En la metodología de esta aparece el pensamiento histórico, que Santisteban Fernández (2010) define como “la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión, de interpretación, que les permita abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación” (p. 36). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se hace compleja, pues requiere alumnos críticos que hagan suyos conceptos propios de la historia como tiempo, cambio, permanencia, causalidad, espacio histórico, etcétera. Es un reto para el docente abordar todos estos conceptos en poco tiempo y, más aún, en la educación primaria, en la que los alumnos, desde mi experiencia, apenas van dándole significado a los hechos, personajes y eventos de un libro de texto.

Este estudio se realizó en la escuela primaria pública Miguel Hidalgo, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, ubicada al norte de la capital potosina. El contexto de esta es semiurbano; muchos de los habitantes consiguen empleo en el campo o en las fábricas cercanas. Por los altos niveles de pobreza es común que, en las familias, ambos padres trabajen, pero también hay casos de madres solteras que se incorporan a la actividad laboral para sacar adelante a sus hijos. En varias encuestas realizadas a padres de familia, estos han expresado que en el entorno se observan cotidianamente problemas de drogadicción, pandillerismo y asesinatos.

Respecto a la formación académica de los padres de familia, la mayoría de ellos solo cursó la secundaria, algunos cuentan con preparatoria y unos cuantos con licenciatura; incluso se conocen casos de padres que no saben leer y escribir. Al

cuestionarles sobre las expectativas que tienen de sus hijos, ellos esperan que aprendan lo fundamental, esto es, leer, escribir y el uso y manejo de operaciones básicas.

La escuela en que se llevó a cabo la investigación es de organización completa, lleva más de 40 años funcionando y no solo acoge alumnos de la colonia en que se halla, sino también de localidades cercanas, pues se beneficia por encontrarse a la orilla de la carretera. Un problema que ha tenido es el cambio constante de plantilla docente, debido al contexto mencionado y por conflictos con padres de familia, lo que ha impedido un proyecto institucional de largo plazo.

El grupo de quinto año en el que se aplicó el estudio estaba conformado por 22 alumnos, 14 niños y 8 niñas, que oscilaban entre 10 y 12 años de edad, situados entre los estadios de operaciones concretas y formales, según Piaget (1979). En estos estadios aparecen los primeros pensamientos lógicos, los niños se hacen menos egocentristas y comienzan a reflexionar. También es indispensable la utilización de material lúdico y didáctico porque requieren del apoyo de este para entender los temas.

La mayoría de los alumnos sabía leer y escribir; excepto dos cuyo proceso de lectoescritura no estaba consolidado. La generalidad dominaba las cuatro operaciones básicas, aunque cuatro alumnos no pasaban del manejo de la suma y resta. En general, el nivel académico de los alumnos era bajo. En los exámenes bimestrales obtenían una calificación no mayor a ocho; la mayoría tenía un promedio de entre cuatro y cinco en exámenes institucionales, pero en las pruebas enviadas por el sector, por lo general, tres alumnos superaban el seis como promedio.

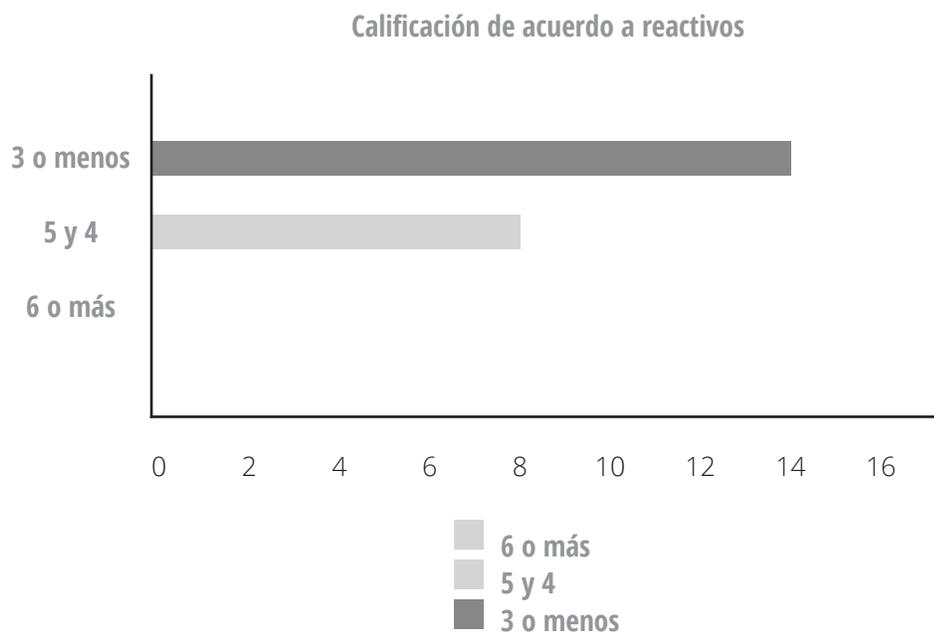
Al averiguar qué hacían los educandos después de clases, muchos de los alumnos no veían a sus padres durante todo el día, salían a jugar toda la tarde; otros trabajaban en puestos del mercado o en negocios familiares, y solo tres niños dedicaban un tiempo a estudiar lo visto en la clase. Por lo tanto, la escuela era el único espacio de aprendizaje para gran parte de los estudiantes.

Desde el cuarto grado trabajé con el grupo; entonces me enfoqué en las asignaturas de español y matemáticas a fin de obtener mejores resultados, en virtud de la situación antes referida. A cada una de estas le dedicaba más

tiempo del establecido (hora y media) por día, lo que ocasionó que dejara un breve periodo para el trabajo del resto de las asignaturas. En historia, mi forma de enseñanza tendía a los aspectos memorísticos, como me enseñaron en mis etapas de estudiante y porque era la manera en que los alumnos responderían en las evaluaciones establecidas por la escuela. El uso de diagramas de información, cuestionarios, exámenes y videos fue muy común en mis clases. En ningún momento verificaba si entendían por completo los temas; con que los alumnos supieran el acontecimiento y la fecha en que ocurrió era suficiente para considerar que estaban aprendiendo.

Al inicio del quinto grado se les aplicó un examen diagnóstico general. De acuerdo con la revisión y el análisis de los resultados de este, la materia con más bajo rendimiento fue historia: los 22 alumnos reprobaron; de estos, 14 obtuvieron calificaciones menores de tres puntos y ocho entre cuatro y cinco puntos (véase la imagen 1). El examen constaba de preguntas con cuatro opciones cada una, con un total de 20 reactivos, que rescataban los aprendizajes más relevantes del cuarto grado como, por ejemplo, el poblamiento de América, las culturas precolombinas, la conquista de los pueblos mesoamericanos, la época colonial y la Independencia de México. Por haber sido una prueba proporcionada por la supervisión, indagué las causas del problema, ya que los resultados eran de los más bajos de la escuela.

Imagen 1. Resultados del examen diagnóstico



Al hacer verbalmente las mismas preguntas a los alumnos, no pudieron responder; se notaba que hacían grandes esfuerzos para recordar dónde y cuándo ocurrió cada uno de los hechos, que algunos no recordaban o habían olvidado. Esta situación provocó en mí un sentimiento de frustración, pues lo visto en el cuarto grado no tuvo un impacto en su aprendizaje o los temas vistos no habían sido de su interés.

En quinto grado, esto se reforzó con el primer tema, "México al término de la guerra de Independencia". Utilicé la misma metodología del año pasado; expuse sobre las ideas de los republicanos y de los monárquicos, los pros y contras de estas, los personajes, etcétera. Elaboraron mapas conceptuales basados en la información obtenida del libro y en lo expuesto de mi parte. La actividad final consistió en un cuadro de doble entrada en el que se rescatarían las causas y las consecuencias de la Monarquía y la República en México (véase la imagen 2). Al observar sus exposiciones sobre el trabajo hecho me percaté de que ninguno de ellos identificó ni una causa ni consecuencia. Cuando se les preguntó, no pudieron dar una definición de causa, sino solo mencionaban que copiaron lo del libro.

Imagen 2. Causas-consecuencias de la república y monarquía



Fue a partir de entonces cuando consideré la causalidad como el problema de investigación, más aún al revisar actividad por actividad de los alumnos y ver que ninguno de ellos se había acercado siquiera a lo solicitado. Además, en lo personal, siempre he pensado que si se conocen las razones desencadenantes de un hecho, se le da mayor relevancia y se comprende lo ocurrido, al relacionar un hecho como el origen de otro nuevo.

Para esta investigación me basé en la propuesta de trabajo de Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo (2014) expuesta en el artículo “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica”. Esta se basa en el trabajo de conceptos de primer y segundo orden. Los autores explican que “los conceptos de primer orden se refieren a los significados que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 125). Es decir, para que un alumno entienda un tema específico debe formar su propia definición del mismo tema; palabras como guerra, revolución, independencia, batalla, son ejemplo de ello. Por otro lado, describen los conceptos de segundo orden como “nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 125).

El concepto histórico que trabajaríamos en la sesión es el de causalidad. Se seleccionó el tema de la Revolución mexicana. Se destinarían a ello dos secuencias de trabajo, a fin de que los alumnos formaran un concepto propio de este conflicto y después explicaran sus causas a través de un corrido.

La causalidad ha sido definida de diferentes maneras por muchos autores. Carretero et al. (1995) afirman que el entendimiento de las causas de un hecho histórico implica el conocimiento de las acciones humanas particulares y del evento. Plá (2011) señala que la enseñanza de la historia debe conseguir que los alumnos hablen de causas de manera coherente y representando el hecho. Como lo mencionan ambos autores, no es tarea fácil lograr que un alumno encuentre, señale y entienda las acciones que llevaron al inicio de un acontecimiento. Esto me condujo, como docente, a diseñar y ejecutar trabajos concretos pero sencillos, exigiéndome la obtención de recursos didácticos a mi alcance y el análisis del contexto en el que me encontraba, utilizando lugares u objetos de uso común para los alumnos y que pudieran relacionar con su cotidianidad, con el propósito de darle significado al tema que trabajaríamos.

Además, para fortalecer esta intervención, utilicé fuentes primarias y secundarias, recomendadas por Sebastián Plá (2011) y José Hurtado (2012), por ser un medio de relevancia inmediata para el alumno, ya que hacen posible el conocimiento de la forma de pensar de los protagonistas, la época y los instrumentos de uso cotidiano. Entre las múltiples fuentes, seleccioné una primaria —caricatura

satírica— y dos fuentes secundarias —texto de autor y un corrido— con la intención de aproximar al alumno a lo que se vivía en la época, esperando que esta investigación contribuyera a la identificación de causas y ayudara al mejoramiento de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

## METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionada arriba, esta investigación tenía el propósito de coadyuvar a la mejora de mi práctica docente. Por esta razón, me incliné por la investigación formativa. Como refiere Restrepo Gómez (2009), “el énfasis actual de la pedagogía es buscar promover el aprender a aprender” (p. 104). Es decir, para progresar en la enseñanza de la historia requería ver mis acciones pedagógicas desde una postura crítica y una apertura para reconocer las fallas en mi quehacer docente que obstaculizaban el aprendizaje de mis alumnos.

Con esto en mente, trabajé bajo el paradigma sociocrítico, que es atender una problemática real; en este caso, la comprensión de la causalidad en mis educandos. En este marco, y seleccionando una de las tres líneas de investigación, focalicé mis esfuerzos en la investigación-acción pedagógica. Al respecto, Restrepo Gómez (2009) sostiene que “se reflexiona críticamente segmentos de la práctica, con miras a analizar la estructura y funcionamiento en que los estudiantes alcancen niveles superiores de aprendizaje” (p. 106). Tomando estas ideas, y por los bajos niveles académicos manifestados por mis alumnos, me di a la tarea de aplicar las tres fases mencionadas en esta línea: la reflexión, el diseño y el montaje.

Además, Terán de Serrentino y Pachano Rivera (2005) señalan que “el conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad” (p. 175). Esta asunción, a su vez, posibilita poner en tela de juicio lo que se conoce, dando margen al docente de ser investigador para que pueda acceder a herramientas con las cuales modifique su problemática e implemente la teoría. En paralelo, esta tiene la intención de reconocer las características de la práctica educativa, lo que da oportunidad de que la experiencia del docente, en su intervención, enriquezca su trabajo cotidiano.

Para alcanzar este propósito, me apoyé en el diseño, la implementación y la valoración de las planeaciones utilizadas, así como en el ciclo reflexivo de Smyth (1991), compuesto por cuatro pasos: descripción, información, confrontación y reconstrucción. La descripción son los relatos escritos u orales del docente o del alumno que rescatan incidentes de la enseñanza-aprendizaje. La información sustenta las razones de haber implementado las actividades durante la sesión, así como el análisis de las dificultades, los hallazgos y los logros alcanzados después de aplicarlas en el aula. La confrontación consiste en la comparación de lo hecho en el salón con lo establecido en la teoría. Aquí se pone en tela de juicio el sustento de las acciones realizadas y se identifican las mejoras en la práctica docente para la próxima sesión. La reconstrucción es la fase en la

que se engloban las fortalezas alcanzadas, y mueve al docente a investigar con objeto de volver a establecer una serie de acciones con las cuales alcanzar el éxito en la práctica docente. Restrepo Gómez (2009) afirma que “el maestro puede investigar a la vez que enseña” (p. 107), lo que permite que sea autónomo en el mejoramiento de su enseñanza.

Como parte central de la valoración de los resultados obtenidos, se utilizó una guía de observación de las evidencias escritas y orales dadas por los alumnos, como un marco para la evaluación de la adquisición del significado del concepto de causalidad. También se usó una lista de cotejo para, con fundamento en ella, registrar los avances, las debilidades y los logros observados durante la implementación de las secuencias.

### ***Construcción de una Revolución***

La primera intervención se efectuó el 18 de febrero de 2019, de 8:30 a 9:30 horas. Decidí iniciar en este horario porque, basándome en mi experiencia, los niños tienen mayor atención y productividad en las primeras horas del día, que, en la mayoría, se van perdiendo al pasar el tiempo, lo que se hace más notorio después de receso. La sesión duró 60 minutos. Se abordó el tema de la Revolución mexicana con el propósito de que en la sesión los alumnos formaran su concepto de Revolución. Para ello, me apoyé en el postulado relativo a la necesidad de trabajar con los conceptos de primer orden para entender un hecho histórico, ya mencionado con anterioridad en la propuesta de educación histórica.

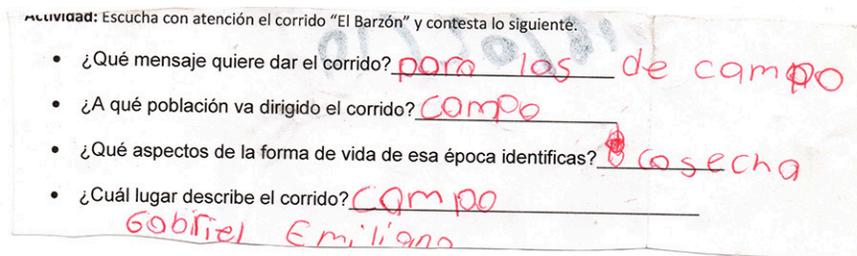
Para el diseño de la actividad introductoria, tomé en cuenta que muchos de mis alumnos aún vivían en el campo, por lo que se identifican con las costumbres practicadas en este. Una de estas es la música, en especial el corrido. Por ello, elegí uno con temática revolucionaria que hablara de la situación del campesino en aquella época.

La primera actividad consistió en la recapitulación de los conocimientos previos. Solicité a los alumnos que escribieran en su libreta las definiciones de “Revolución mexicana” y “corrido”. La mayoría asoció el primer concepto con armas o algo sobre guerra; el segundo, con una canción, una nota musical, etcétera. Posteriormente les pedí que oyeran con atención el corrido titulado “El barzón”. Seleccioné este corrido porque es una obra que rescata las condiciones en que vivían los campesinos de la época. Pagés Blanch y Santisteban Fernández (2010) sostienen que la enseñanza de la historia a través de este tipo de fuentes “ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto y permite conocer la historia más próxima” (p. 297).

Con la interpretación que hicieron del corrido debían contestar las siguientes preguntas: ¿qué mensaje quiere dar?, ¿a qué población va dirigido?, ¿qué aspectos de la forma de vida identificas? y ¿cuál lugar describe? (véase la imagen

3). Algunos alumnos no comprendían del todo la letra; estos señalaron “va muy rápido” y “no le entiendo”. Pese a esta dificultad, la mayoría sí entendió la letra; incluso, un alumno que trabaja en el campo explicó a sus compañeros el significado de “barzón”: un objeto que sirve para la yunta de sembrar. Esta explicación despertó la curiosidad de los niños por más significados y por lo que trata la canción.

Imagen 3. Preguntas del corrido



Después de oír dos veces el corrido, solicité que algunos alumnos me dieran sus respuestas; las que más repetían, “20 pesos” y “calzones”, las relacionaban con cosas que ya conocían, además de que estos términos les causaban mucha risa. Esta actividad duró solo 15 minutos. Al revisar las respuestas de la primera pregunta noté que asociaron las palabras campo y renta. En la segunda, relacionaron campo con la población que vivía en este medio. En la tercera pregunta, comentaron la palabra mala aludiendo la forma de vida que tenían. En la cuarta, identificaron los términos hacienda y campo. Todo ello muestra que anotaron solo las frases que relacionaban con su medio para responder las preguntas.

Gracias al corrido, muchos de los alumnos reflejaron en sus respuestas una idea de la situación en la que vivían los campesinos de la época. Prats y Santacana (2011) apuntan que “el primer objetivo fundamental ha de ser la comprensión para poder llegar a la explicación” (p. 74). Asimismo, mostraron que la noción de causalidad no les era ajena, ya que relacionaron de manera simple lo sucedido.

A esta actividad le siguió la de desarrollo. Solicité a los alumnos que analizaran dos caricaturas satíricas de la época, “Sigue bajando” y “Una ofrenda a Porfirio puxtli”, que fueron publicadas en el periódico de la época El Hijo del Ahuizote. Los niños tenían que escribir qué interpretaban de esas imágenes y cuál mensaje quería dar a conocer el autor. Se estableció un tiempo de 25 minutos para la realización de estas acciones. Al ser una fuente primaria intuí que los alumnos de manera directa harían una interpretación sobre el gobierno de Porfirio Díaz.

Con el propósito de reforzar el trabajo de interpretación de la caricatura, proporcioné a los alumnos el texto "Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el porfiriato", de Jean Meyer (1986), con la intención de que se formarían un panorama más amplio de la época. Hurtado (2012) sostiene que "las fuentes son las mismas, no cambian, pero la mirada del historiador no es la misma" (p. 2). Es decir, el examen conjunto de una fuente primaria y una secundaria daría pie a una visión propia, diferente a las de sus compañeros, y enriquecedora para el trabajo (véase la imagen 4).

Imagen 4. Caricatura satírica

**Actividad:** Observa las siguientes dos caricaturas de la época escribe debajo de cada una que deseas dar a conocer, anexa además las razones por las cuales crees que fue realizado.

**El Hijo de El Ahuizote**  
El Hijo de El Ahuizote, Director El Ahuizote, Año 11, No. 11, 1890, 700  
**EL HIJO DEL AHUIZOTE**  
Publicado por el Sr. Ahuizote, Director del Ahuizote, Calle de la Victoria 12-A, México, D.F.

**SIGUE BAJANDO!**



**EL HIJO DEL AHUIZOTE**  
(1885-1903)

elección  
 impopularidad  
 un viejo  
 esta bajando



esta omillado  
 esta viejo tirando lo  
 estan velando

Caricatura publicada en El Hijo del Ahuizote, titulada Una ofrenda a Porfirioaxtl.

Al término, solicite algunas participaciones. En lo tocante a la primera caricatura, los niños que expusieron utilizaron las palabras “impopularidad”, “reelección” y “mandón” como las adecuadas para describir la imagen, vinculándolas a las circunstancias en que se encontraba la figura de Porfirio Díaz en aquel momento; incluso uno de los niños dijo: “un campesino se está burlando de Porfirio Díaz”. Esto demuestra una interpretación basada en la imagen, pero que el alumno le dio sentido al cuestionar la razón de la burla del campesino hacia Díaz. Asimismo, las palabras anotadas extraídas del dibujo son significativas para ellos porque son el sustento de su explicación del acontecimiento. En este sentido, Del Pozo (2006) argumenta que “la posibilidad ofrecida por las imágenes de acercarnos como historiadores al pasado permite imaginarlo con más lucidez y colorido” (p. 293).

En lo que respecta a la segunda caricatura, las respuestas hicieron referencia al poder que tenía Porfirio Díaz. Las palabras más repetidas, “mató” y “mandar”, me llamaron la atención porque son ideas muy concretas para describir la situación de la época. Al cuestionar a un alumno, él usó “rebelión” como un motivo de lo sucedido en la imagen.

Es importante resaltar la utilización del texto de Meyer (1986) porque la lectura de este permitió a algunos alumnos entender más las situaciones en las que se encontraban los campesinos dentro de las haciendas. Así, se establece que la utilización de fuentes secundarias hace posible que los alumnos comprendan con facilidad las condiciones del hecho como lo haría un historiador, dando sus propias interpretaciones. Muestra de ello es el caso mencionado del alumno que utilizó la palabra rebelión; si bien sus compañeros recurrieron a expresiones propias de la época, él logró ligarlas, darles un sentido corto pero eficiente, es decir, comprender de manera primitiva lo que sucedería con Díaz.

La actividad de cierre buscaba que, a través de un dibujo de Francisco I. Madero, anotaran, acerca de este personaje, las causas por las cuales creían que había iniciado la Revolución mexicana. Inicialmente reconocía que muchos de ellos tendrían dificultades por ser un concepto que apenas se estaba trabajando. Por esta razón, les permití que se apoyaran en la página 94 del libro de texto. Aunque se les dio 20 minutos para concluir el trabajo, la mayoría terminó antes de tiempo. Las palabras más repetidas en las respuestas son “pobreza”, “dinero”, “gobierno”, “reelección”, “Díaz”, “democracia” y “pueblo”.

Pocos estudiantes tuvieron reiteraciones en sus respuestas; en algunos, las palabras no tenían mucho que ver con el tema. No obstante, fue interesante ver que, a pesar de haber sido una secuencia de actividades sencilla, pudieron ya hacer un concepto de Revolución. Al solicitarles que enunciaran la definición de este concepto, lo relacionaron con las palabras rebelión y guerra en algunos casos.

Arteaga y Camargo (2014) sostienen que “la historia no se aprende de manera natural o espontánea, sino mediante ejercicios de abstracción” (p. 132). Porque estas fueron las primeras experiencias de reflexión, los alumnos no establecieron una idea compleja. Como se mencionó con anterioridad, debido a que se encuentran en el estadio de operaciones concretas a formales, van con el desarrollo de su abstracción. Sin embargo, los alumnos sí lograron una definición propia con una palabra cercana a ello, con lo que se muestra que le dieron relevancia al contenido.

### ***Oda a Porfirio Díaz***

La segunda intervención se realizó al siguiente día, igualmente a primera hora. Antes de dar inicio a la sesión, comencé con el cuestionamiento de las ideas más importantes vistas en la clase anterior. Desde mi perspectiva, dar un repaso, aunque sea sencillo, enlaza los conceptos y conocimientos, lo que permite al alumno recapitular, y provocar mayor interés y atención a la clase. En un lapso de 10 minutos solicité que algunos describieran la situación de los campesinos durante el porfiriato, su punto de vista sobre el personaje Porfirio Díaz y la definición de Revolución. La sesión del día anterior, basada en la propuesta de Arteaga y Camargo (2014), tuvo el objetivo de que definieran en sus palabras el concepto de revolución; aunque las actividades no estuvieron muy enfocadas en la definición del concepto, sí lo estuvieron en la explicación de las condiciones que la ocasionaron.

Muchos alumnos coincidieron en la utilización de los términos guerra y armas para definir ese concepto, mas ninguno pudo dar una definición específica. Esto llamó mi atención porque no había una idea, sino solo palabras, a lo mucho dos, que relacionaban con el concepto, o simplemente no había definición. Carretero et al. (1995) argumentan que “los cambios sociales son explicados por la situación histórica estudiada, así como por las relaciones establecidas por sus actores” (p. 75). Así, me quedó claro que las respuestas marcadas por los alumnos en sus definiciones solo se basaban en lo que viven.

Después de esto, seguimos con la actividad de inicio titulada “Abeja adentro, abeja afuera”, que consistió en proporcionarles a los alumnos un dibujo de una abeja y anotar en la parte de atrás de este una de las causas del inicio del movimiento revolucionario. Cada uno expondría posteriormente su respuesta y el resto del grupo decidiría si esta era válida o no. En caso de ser válida, el alumno pegaría su abeja dentro del panal puesto en el pizarrón. En caso de no ser válida, debía reescribir la respuesta. Se marcó un tiempo de 20 minutos para esta reescritura. Constantemente supervisé el trabajo.

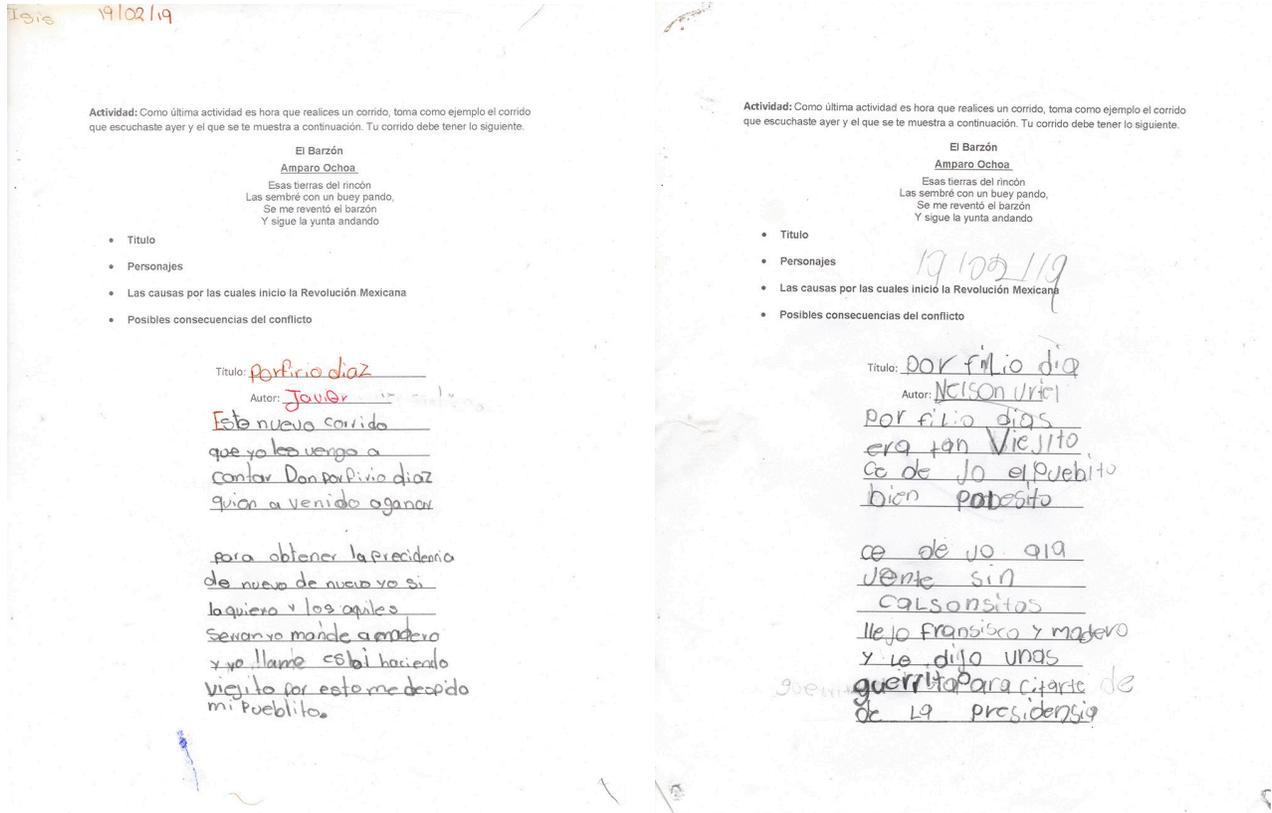
Un solo equipo no recordaba ninguna causa en específico, por lo cual le sugerí consultar de nuevo los trabajos hechos el día anterior. En la exposición, algunas respuestas fueron las condiciones de pobreza de la población, la forma de gobierno, el tiempo que llevaba Porfirio Díaz en el poder. Estas enriquecieron el concepto, pues los alumnos adquirieron nuevas palabras para explicar lo sucedido, aunque de manera sencilla. El trabajo colaborativo en grupo fortaleció sus concepciones y, en algunos casos, las modificó, lo cual demuestra que no hay mejor manera de adquirir un aprendizaje que compartirlo entre pares.

Posteriormente, como actividad de desarrollo, y que evidenciaría los logros de la intervención, les solicité que inventaran un corrido. Como ejemplo se utilizó un fragmento de la letra de “El barzón”, que escribí en el pizarrón. Se recordó de manera verbal las características que sus corridos debían contener: título del corrido, las causas por las cuales inició la Revolución mexicana y las posibles consecuencias de esta. A esta actividad se le destinó un tiempo de realización de 30 minutos.

Durante el proceso, los alumnos me preguntaban si podían consultar las actividades anteriores; les dije que no había problema. Otros pidieron trabajar con un compañero; la respuesta también fue afirmativa, con la condición de que no fuera el mismo corrido. Me entusiasmó mucho el interés, la dedicación y el esfuerzo que los alumnos mostraron en la construcción de su producto, lo cual consideré una señal de que el tema había captado la atención y el gusto del grupo.

Al momento de revisar y, principalmente, de solicitar la exposición de sus creaciones muchos deseaban participar. Permití que todos expresarán su actividad, e incluso un alumno ayudó a quienes les daba mucha pena cantar o no lograban la entonación. Sus trabajos evidenciaron el rescate de las actividades anteriores. En uno de ellos (véase la imagen 5) el alumno escribió “Porfirio Díaz era tan viejito que dejó el pueblo bien pobrecito, que dejó a la gente sin calzoncillos, llegó Francisco I. Madero y le dijo una guerra por la presidencia”.

Imagen 5. Primer corrido de un alumno



Este corrido llamó mi atención porque el alumno en pocas palabras le dio lógica al acontecimiento. En la frase “era tan viejito que dejó el pueblo bien pobrecito” establece dos causas del inicio de la Revolución, pues el adjetivo “viejito” hace pensar en el tiempo que Díaz llevaba en el poder, y la construcción “pueblo bien pobrecito” alude a las condiciones económicas en que se encontraba la mayoría de la población. No dio una idea específica, pero, para dicho establecimiento causal, sí relacionó palabras que él usa comúnmente. Asimismo, en la explicación de los hechos pasó de las palabras a las ideas sencillas pero concretas. Dijo que “calzoncillos” sirve como referencia de los abusos de Díaz, y la aparición de Madero y la guerra por la presidencia como evocadoras de las consecuencias de estos abusos. Todo ello da cuenta de la manera en que el alumno llegó a una abstracción determinada.

Aquí cabe recordar una de las tesis de Arteaga y Camargo:

[...] el pensamiento histórico en estricto sentido sólo puede ser el resultado de trayectorias educativas formales de mediana y larga duración. Éstas implican el acercamiento de los estudiantes a la historia como disciplina científica y se apoyan en la adquisición y aplicación de “nocións organizadas” que coadyuvan a la explicación de procesos concretos (2014, p. 123).

Otro de los alumnos escribió:

Este nuevo corrido que yo les vengo a contar, Don Porfirio Díaz quien ha venido a ganar, para obtener la presidencia de nuevo, yo sí lo quiero, y los Aquiles Serdán, yo mandé a Madero y lo llamé. Me estoy haciendo viejito por esto me despido, mi pueblito.

Este corrido sugiere dos causas de la Revolución: “venido a ganar” remite a los procesos de reelección de Díaz y “viejito” al largo tiempo que este llevaba en el poder. Aunque no establece una coherencia cronológica y de actuación de los personajes, enlaza a Madero con Aquiles Serdán, pero sin establecer una relación entre ambos, e inicia con una causa y finaliza con otra sin dar una consecuencia al hecho.

Me sorprendió que muchos alumnos, como los citados arriba, mencionaron en sus corridos las causas del movimiento revolucionario repitiendo, la mayoría de ellos, “pobreza” y “maltrato”. En este marco, Plá (2011) señala que “el conocimiento histórico escolar es la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela” (p. 142). Dicha construcción se hizo manifiesta en las opiniones expresadas entre ellos. No obstante, hay que reconocer que fueron pocos los que establecieron alguna consecuencia. Mi intervención concluyó con las preguntas acerca de cuál trabajo había sido de su agrado y qué aprendieron. Sus respuestas versaron sobre la caricatura, la composición de sus corridos y aspectos de Porfirio Díaz y la Revolución.

## CONCLUSIONES

Después de la intervención, uno de los puntos reafirmados es la importancia del uso de fuentes primarias (dos caricaturas satíricas) y fuentes secundarias (el texto de Meyer y el corrido). Estas fueron de gran utilidad para que los alumnos tuvieran un panorama del periodo, para que cada uno de ellos formara una visión propia y para ejemplificar de manera adecuada la visión de los autores. Todo ello puso en conflicto el saber previo de los alumnos con el que en ese momento se estaba adquiriendo; de esta manera formaron un aprendizaje propio.

El uso de fuentes primarias no se limita a las antes mencionadas; el docente puede utilizar mapas, objetos de uso cotidiano de la época, dibujos y pinturas, narraciones del periodo, etcétera. Todo lo que esté al alcance del profesor sirve para adentrar a los alumnos en la historia. Al respecto, Hurtado (2012) sostiene que “el historiador realiza una serie de interpretaciones que le permiten alejarse de la mera repetición o transcripción que se obtienen de las fuentes, al construir un conocimiento que es producto de sus propias interpretaciones” (p. 2). Esto hace posible que se dimensione la importancia de los alumnos como historiadores, que ellos analicen diferentes fuentes. Al hacerlos partícipes de la historia logran adueñarse del conocimiento y despertar su interés por los hechos del pasado.

Trabajar con la propuesta de Arteaga y Camargo (2014) sirvió mucho para que los alumnos simplificaran de mejor manera el hecho histórico. Aquí hay que reconocer que la primera sesión no se encaminó del todo a las actividades para que ellos mismos elaboraran, de acuerdo con su contexto, el significado de la palabra revolución. Aunque formularon conjeturas simples del significado de esta, se dio la pauta para que se interesaran más y vieran el acontecimiento con más relevancia (véase la imagen 6). En la sesión dos, con la composición de los corridos, fue visible que la mayoría de los alumnos no elaboraron un significado concreto de este término; al contrario, solo vincularon palabras que para ellos ya tenían una relación. Desde esos significados, ellos explicaron el hecho histórico de manera muy sencilla y breve; nunca hablaron de algo complejo o difícil de entender, debido a que su abstracción está en los primeros inicios. Prats y Santacana (2011) explican que “la comprensión de la causalidad en Ciencias Sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas, de modo que establecer las causas y consecuencias es una tarea compleja” (p. 71).

Imagen 6. Evaluación implementada, lista de cotejo

Escuela Primaria Miguel Hidalgo 24DPR0344A Historia Bloque III  
 Fecha: 19 de febrero del 2019  
 Nombre del Alumno: Nelson Osier Jacobo Contreras

**Contenido:** La Revolución Mexicana

**Evaluar:** La identificación de causas y la relación que establece con el hecho histórico de La Revolución Mexicana dentro de su corrido.

Criterios	Cumplió	No cumplió
El título tiene relación con el hecho histórico.	X	
Identifica una causa que relaciona con el inicio de La Revolución Mexicana.	X	
Identifica dos o más causas que relaciona con el inicio de La Revolución Mexicana.	X	
Logra identificar algún(os) personaje(s) que participaron en el hecho histórico.	X	
Su escrito refleja un conocimiento del hecho, el texto es coherente y claro su mensaje.	X	
Expresa alguna opinión del hecho y logra definir la palabra "Revolución" en el corrido.		X

Observaciones del trabajo:

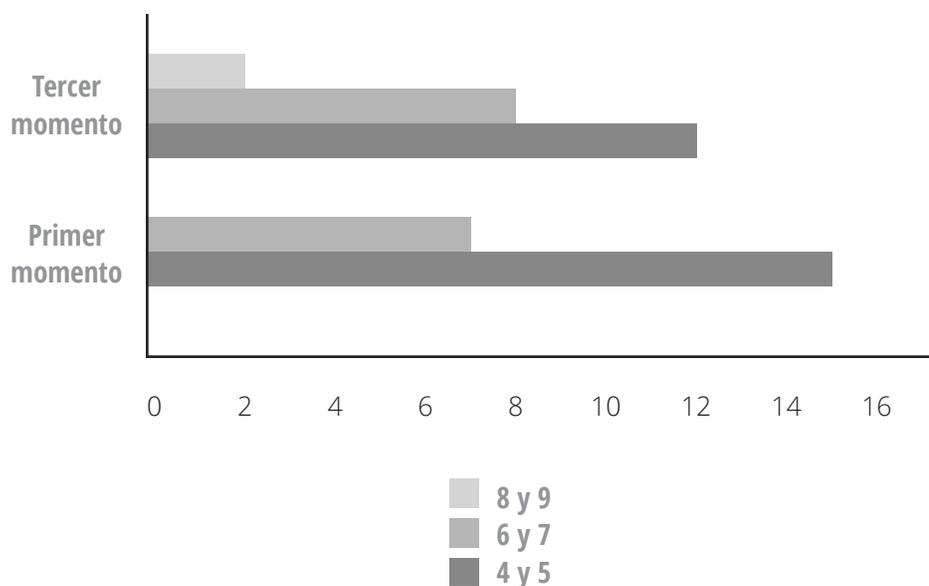
El alumno hace un corrido que cumple con las características del mismo. Su título refleja un personaje que él considera central (Díaz) y desde el inicio establece temporalmente el hecho y le da coherencia. Anota "Viejo" y "Pobre. Cito" como causas e inclusive hace una consecuencia de la gente sin calzoncillos, identifica a Francisco T. Madero como personaje. No hace una opinión del hecho, pero vincula la palabra "guerritas" con Revolución de manera concreta y sencilla e inclusive escribe una finalidad de la Revolución al mencionar Presidencia. Necesita mejorar su letra y sin faltas de ortografía.

En la identificación de las causas pasó algo semejante; la mayoría asimiló una idea con su contexto. Solo pocos pudieron ligar dos causas basados en la misma condición de abstracción que se vio reflejada cuando dieron sentido a sus textos. Esto se debe a que la mayoría se encuentra en el estadio de operaciones concretas, es decir, apenas están desarrollando las explicaciones lógicas, por lo que sus respuestas son muy concretas y no van más allá de palabras. Solo uno de los estudiantes logró una vinculación con el hecho con palabras específicas. La explicación del inicio de la Revolución mexicana por parte de los alumnos deja ver una relación con el contexto en el que ellos viven, ya que no emplearon palabras nuevas, sino las de uso común.

El corrido sirvió para que los alumnos conocieran el hecho y, como punto de partida, para despertar su interés. Al hacerlos partícipes de la creación de sus trabajos expresaron de mejor manera lo aprendido en clase, lo cual demuestra que la enseñanza de la historia se ve beneficiada con el apoyo de otros medios aparte del libro de texto. Así, se reafirma que la utilización de materiales distintos ayuda a los docentes a que los alumnos se sumerjan en el trabajo del historiador analizando, cuestionando, preguntando e interpretando el hecho histórico. De este modo, tal como lo señala la Secretaría de Educación Pública, el aprendizaje de la historia conduce a la comprensión de que “los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes [los alumnos] descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento” (SEP, 2011, p. 145).

En otras sesiones en las que se trataron otros temas diferentes y se realizaron actividades vinculadas con la propuesta “Educación histórica” se observó un incremento en el promedio de las calificaciones del grupo (véase la imagen 7). Este hecho me ayudó a reflexionar sobre la importancia de no saturar a los estudiantes con datos para memorizar, sino trabajar en las aulas como historiadores para entender el enfoque que busca la historia, que no consiste sino en formar alumnos críticos del pasado, presente y futuro.

*Imagen 7. Registro de calificaciones finales del grupo en historia*



Desde mi perspectiva, la investigación en las aulas es primordial, ya que nadie conoce mejor las necesidades de aprendizaje del alumno que el profesor, y más en la materia de historia, que en muchas escuelas se ve como algo aburrido y con poca relevancia. Aunque en este artículo se mencionan algunos materiales, cada docente es libre, bajo su contexto y propósito, de utilizar materiales que despierten el interés por la historia. En ocasiones, un simple juguete nos ayuda a propiciar en el alumno la duda de conocer su pasado.

En esta investigación se muestra que sabiendo enfocar las actividades a los lineamientos del plan de estudios y guiando la clase hacia contenidos significativos es posible obtener resultados, no radicales, pero, si se siguen trabajando de manera constante, estos se reflejarán en las boletas y en el ciudadano que deseamos formar.

Desde este enfoque, evaluar no es cambiar bruscamente el sistema de valoración, ya que es más que claro que seguirán enfocándose en personajes y lugares. Evaluar, entonces, es atender el modo de enseñanza y buscar nuevas alternativas para alcanzar los niveles de logro que nos piden nuestras autoridades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Carretero, M.; Jacott, L.; Limón, M., y López-Manjón, A. (1995). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Aique Grupo Editor.
- Del Pozo, M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación* (25), 291-315. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11183/11605>
- Hurtado, J. M. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. En *Elementos para el estudio de la historia de la educación en México. Reforma curricular*. Escuelas Normales (Materiales DGESEPE). [https://nanopdf.com/download/fuentes-primarias-y-secundarias-en-la-construccion-del\\_pdf](https://nanopdf.com/download/fuentes-primarias-y-secundarias-en-la-construccion-del_pdf)
- Meyer, J. (1986). Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el porfiriato. Algunas falacias estadísticas. *Historia Mexicana*, 35(3), 477-509. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1916/1734>
- Pagès Blanch, J., y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fzkSxjssLyChp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Piaget, J. (1979). *Introducción a la epistemología genética*. Editorial Paidós.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a9.pdf>
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats Cuevas (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-87). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-111. [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1983/3/RestrepoBernardo\\_2009\\_Investigacionaulaformasactores.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1983/3/RestrepoBernardo_2009_Investigacionaulaformasactores.pdf)
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados* (14), 34-56. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programa de estudio. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294), 275-300. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70287/00820073003631.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terán de Serrentino, M., y Pachano Rivera, L. (2005). La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 171-179. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602905.pdf>