

Enseñanza de la historia e inclusión educativa: la experiencia de tener dos alumnos ciegos en mi aula.

por *Mayra Rodríguez Hernández*¹
 Secretaría de Educación Pública, México
 maya0509@hotmail.com

Recibido: 20/10/2017 - Aceptado: 10/11/2017

Resumen

El presente artículo trata sobre la pertinencia de la enseñanza de la Historia como promotora de la inclusión educativa de dos alumnos ciegos en una secundaria regular. Se partió de la idea de que, el currículum escolar vigente tiende más hacia la exclusión, la desigualdad y la injusticia social. No obstante, el currículum puede propiciar el proceso de inclusión educativa si se hacen las modificaciones pertinentes en los diferentes elementos que lo componen. La intención en este artículo es describir cómo se buscó promover una cultura inclusiva dentro del aula. No obstante, pese a la planificación y el ambiente de trabajo que se promovía, los antecedentes marcaron ciertas prácticas excluyentes, sobre todo al principio del ciclo escolar. Al final del día, este proyecto tuvo resultados satisfactorios pues logró promover algunas prácticas inclusivas entre el grupo, desarrolló aprendizajes de los diferentes alumnos, es decir, con o sin discapacidad y aumentó la participación de los alumnos ciegos, con lo que se contribuyó al proceso de inclusión educativa. Además, se mostró que las estrategias didácticas y los contenidos históricos permiten desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos.

Palabras claves

enseñanza de la historia, inclusión educativa, ciegos, pensamiento histórico

Teaching of history and educational inclusion: the experience of having two blind students in my classroom.

Abstract

This article deals with the relevance of teaching history as a promoter of the educational inclusion of two blind students in a regular secondary school. It was based on the idea that the current school curriculum tends towards exclusion, inequality and social injustice. However, the curriculum can foster the process of educational inclusion if the relevant modifications are made in the different elements that compose it. The intention in this article is to describe how we sought to promote an inclusive culture within the classroom. However, in spite of the planning and the work environment that was promoted, the antecedents marked certain excluding practices, mainly at the beginning of the school cycle. At the end of the day, this project had satisfactory results as it managed to promote some inclusive practices among the group, developed learning of the different students, that is to say, with or without disability and increased the participation of the blind students, contributing to the process of educational inclusion. In addition, it was shown that didactic strategies and historical contents allow students' historical thinking to develop.

Keywords

teaching history, educational inclusion, the blind, historical thinking

Introducción

En agosto de 2012 se presentaron en una escuela secundaria, ubicada en una población perteneciente al municipio de Texcoco en el Estado de México, dos hermanos -ciegos de nacimiento- para llevar a cabo el proceso de inscripción. Fueron acompañados por su madre junto con el Supervisor Escolar de la Zona, quien vino a informar a las autoridades escolares sobre la situación específica de los alumnos y la obligación que se tenía como institución de educación pública de recibir a los hermanos ciegos sin traba alguna. Según el *Acuerdo Número 592*, en su Artículo primero, Apartado IV. *La alianza por la calidad de la educación*, se debe: “Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011a:10). El proceso de ingreso de los dos hermanos ciegos a la escuela secundaria no tuvo mayores contratiempos debido al sustento que se menciona en el *Acuerdo Número 592*, además del apoyo con que contaron de parte del Subdirector Regional de Educación Básica de Texcoco y del propio Gobernador del Estado de México. Sin embargo se debe aclarar que el documento antes citado no explica cómo se propicia o bien, se favorece la educación inclusiva.

Esta situación generó diversas dudas y miedos entre los docentes al inicio de ese ciclo escolar. Como profesora de tercer grado en esa institución, es decir, miembro del colectivo docente pero sin tener oportunidad de trabajar frente al grupo en el que se encontraban los alumnos ciegos, se pudieron observar por lo menos dos situaciones durante dos ciclos escolares. Por un lado, el escaso involucramiento de las autoridades escolares ya sea como apoyo o supervisión del proceso educativo, por otro lado, la poca participación que tenían estos alumnos en el ámbito escolar. Además, aunque existe un trato cordial con el resto de los alumnos, los hermanos ciegos convivían en pocos momentos con ellos. De hecho, solo cuando los profesores pedían específicamente a ciertos alumnos trabajar con los estudiantes ciegos, se relacionaron de manera más cercana. Ni los profesores, ni la institución llevaron a cabo de manera adecuada el proceso de inclusión educativa, por lo que era urgente su pronta atención. En este caso concreto, el problema que se presentó fue la falta de inclusión educativa de los dos alumnos ciegos, es decir, la poca atención de profesores y autoridades y como consecuencia, el aislamiento de los dos estudiantes ciegos y la escasa participación de ellos en las actividades de enseñanza-aprendizaje de manera general. Esta situación fue motivo para comenzar la inclusión educativa por medio de una asignatura humanista y promotora de valores emanados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es decir, a través de la enseñanza de la Historia.

Siguiendo a Connell (1999), se considera que el currículum escolar vigente tiende más hacia la exclusión, la desigualdad y la injusticia social. No obstante, el currículum puede propiciar el proceso de inclusión educativa si se hacen las modificaciones pertinentes en los diferentes elementos que lo componen como, por ejemplo, en la asignatura de Historia en educación básica. Para iniciar esta investigación, se partió de la idea de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia pueden promover prácticas inclusivas en un aula regular de secundaria para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa de dos alumnos ciegos.

En el presente artículo la intención es describir cómo se buscó promover una cultura inclusiva dentro del aula. No obstante, pese a la planificación y el ambiente de trabajo que se promovía, los antecedentes marcaron ciertas prácticas excluyentes, sobre todo al principio del ciclo escolar. Al final del día, este proyecto tuvo resultados satisfactorios pues logró promover algunas prácticas inclusivas entre el grupo, desarrolló aprendizajes de los diferentes alumnos, es decir, con o sin discapacidad y aumentó la participación de los alumnos ciegos, con lo que se contribuyó al proceso de inclusión educativa. Además, se mostró que las estrategias didácticas y los contenidos históricos permiten desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos. Finalmente cabe mencionar que se pudo evidenciar la trascendencia del profesor en la promoción del proceso de inclusión educativa, dentro y fuera del aula.

Pilares conceptuales

El sustento teórico de la investigación tiene dos pilares fundamentales, por un lado el que trata la inclusión educativa y por otra parte el referente a la enseñanza de la Historia. La intención es evidenciar la posibilidad de construir las bases de una cultura inclusiva durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, argumento que se convierte en la base principal para describir el caso de dos estudiantes ciegos en un aula regular, ya que se pretende preparar a los jóvenes para vivir en una sociedad en la que se erradique la discriminación y la exclusión social.

Se debe llamar la atención en que los alumnos ciegos como cualquier otra persona vulnerable de sufrir exclusión, viven en una misma sociedad y en realidad, desde el punto de vista sociológico, no se contribuye en nada al separarlos (Casanova, 2011). Además, hablar de inclusión educativa es hablar desde un punto de vista ético:

Esto significa que si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas. Es el modo de que los niños, adolescentes y jóvenes se conozcan profundamente, respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural, se traten con igualdad entre ellos y con los adultos... (Casanova, 2011:25)

Hablar de inclusión educativa supone ventajas para las personas con riesgo de sufrir exclusión pero también para quienes están alrededor, en este caso por ejemplo los compañeros de los jóvenes ciegos quienes pueden aprender a convivir y trabajar con la diferencia y, como consecuencia, desarrollar valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión. La inclusión educativa resulta benéfica para todos los alumnos pues “existen evidencias de que el alumnado sin discapacidad o problemas en el desarrollo se benefician de estos apoyos extraordinarios cuando están disponibles en el aula ordinaria como resultado de la inclusión de los alumnos con discapacidad” (Giné, 2009:23). De esta manera, con o sin discapacidad, la inclusión es un proceso que fomenta valores y por tanto una sociedad más justa. De no contemplar esta política educativa, la división social continuará reproduciéndose generación tras generación, ya que, independientemente de la postura familiar o cultural, la escuela representa uno de los espacios que promueven y desarrollan los valores de una sociedad (Connell, 1999).

Para llevar a cabo la investigación se tomó en cuenta el concepto de inclusión educativa proporcionado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002), el cual comprende los siguientes puntos:

- *La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.*
- *La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.*
- *La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.*
- *La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.*
- *La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.*
- *Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.*
- *La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.*
- *La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.*
- *La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva (Booth y Ainscow, 2002:20).*

En conjunto, todos los puntos muestran un concepto muy complejo puesto que, hablar de inclusión educativa no solo se trata de abordar las estrategias didácticas que el profesor debe poner en marcha sino también, diversas modificaciones que se deben llevar a cabo en diferentes ámbitos como son la escuela, las políticas educativas, la familia y la sociedad. A los intereses de este trabajo se centró la atención en el primer y el tercer punto. En primer lugar porque se destaca como objetivo principal de la inclusión educativa, erradicar la exclusión social y sentar las bases de una sociedad más justa. Por otro lado, porque habla de la participación de todos los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas características aparecen como elementos que motivan y justifican la pertinencia de este proyecto.

Por otra parte, el segundo pilar teórico, que tiene que ver con la enseñanza de la Historia y las habilidades que puede desarrollar en los alumnos, aborda el llamado pensamiento histórico o bien, el pensar históricamente. Tras la revisión y el análisis de algunos autores, se optó por tomar la postura teórica de Peter Seixas y Tom Morton. Esta propuesta dice que la enseñanza de la Historia puede desarrollar en los alumnos seis conceptos o problemas estrechamente relacionados que, en conjunto, estructuran el llamado pensamiento histórico (Carrasco y Miralles, 2014; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Peck y Seixas, 2008; Ponce, 2013; Seixas y Morton, 2012; Seixas, 2014).

En el 2012 Peter Seixas y Tom Morton publicaron una obra al respecto, en la cual “los autores distinguen seis problemas a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado” (Ponce, 2013:226). En la siguiente tabla se presentan los conceptos de estos autores así como las preguntas que se plantean para poder desarrollar cada uno:

Tabla 1. The Big Six Historical Thinking Concepts²

Concepto	Pregunta
Establecer el significado histórico (historical significance)	¿Cómo decidimos lo que es importante aprender sobre el pasado? (How do we decide what's important to learn about the past?)
Uso de fuentes primarias (source evidence)	¿Cómo sabemos sobre el pasado? (How do we know what we know about the past?)
Identificar la continuidad y el cambio (continuity and change)	¿Cómo entendemos la complejidad del pasado? (How do we understand the complexity of the past?)
Analizar las causas y consecuencias (cause and consequence)	¿Cómo podemos explicar los efectos de las decisiones y acciones tomadas en el pasado? (How do we explain the effects of decisions and actions taken in the past?)
Tomar una perspectiva histórica (historical perspectives)	¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado? (How can we better understand people in the past?)
Comprender la dimensión ética de la Historia (moral dimensión)	¿Qué podemos aprender del pasado para ayudarnos a comprender mejor el presente? (What can we learn from the past to help us better understand the present?)

Cada uno de los conceptos que proponen los autores se encuentra vinculado entre sí, sin embargo puede ser desarrollado y analizado de forma independiente. Peter Seixas y Tom Morton proporcionan en su obra una serie de indicadores (*guidepost*) que permite identificar el nivel de desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos. De hecho, cada concepto desarrollado por los autores tiene entre cuatro y cinco indicadores, a su vez, cada uno de ellos poseen dos niveles en los que se puede ubicar a

los estudiantes. Los conceptos que se retomaron para esta investigación fueron: a) Causa y consecuencia y b) La dimensión ética de la Historia. Ambos conceptos están conformados por cinco indicadores (Seixas y Morton, 2012:115,184).

Finalmente resta mencionar que el presente trabajo pretende ser una contribución concreta para abordar la inclusión educativa de alumnos ciegos en el campo de la enseñanza de Historia, el cual, ya sea por la complejidad o las implicaciones del proceso, es un tema pendiente.

Profesores en el campo de la investigación

Este estudio fue diseñado bajo la investigación-acción debido a mi condición de profesora, al propósito de actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la plena intención de posicionarme desde una postura teórica para comprender y atender el problema de investigación (Elliott, 2010; Stenhouse, 1998).

La investigación-acción pretende que los profesores reflexionen profundamente sobre su práctica, es decir, trata de establecer un mayor acercamiento entre la teoría y la práctica, puesto que “en general, un punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción” (Stenhouse, 1998:11). Tal y como lo describe J. Elliott (2010) en su obra, con esta propuesta metodológica, los profesores tienen la oportunidad de involucrarse en el campo de la investigación para reflexionar en torno a los problemas prácticos cotidianos, con el propósito de profundizar en la comprensión de un problema, adoptar una postura teórica para planificar las acciones pertinentes, tomar en cuenta las circunstancias específicas de su contexto, describir lo que sucede e interpretar lo que ocurre, con un ejercicio de autorreflexión. La importancia de este método es justamente la posibilidad que le da al profesor de atender los problemas que él mismo identifica en su aula, en este caso, analizar sobre las condiciones de inclusión o exclusión de dos alumnos ciegos en un aula de educación secundaria, en la asignatura de Historia, para indagar sobre los mecanismos que pongan en marcha el proceso de inclusión educativa.

Finalmente resta mencionar el vínculo o cercanía que tiene la presente investigación con un enfoque etnográfico. La etnografía es una descripción que elabora un investigador por medio de la observación sobre los procesos que se dan en un espacio determinado. También es válido que el etnógrafo recurra a diversas técnicas para obtener datos o información. Toda descripción debe ser interpretada para comprender aquellos procesos de interés (Álvarez-Gayou, 2007; Goetz y LeCompte, 1988; Rockwell, 2011). El objetivo era describir las prácticas de los diferentes alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y se optó por la observación participante por lo que se utilizaron diferentes instrumentos para recabar información como el diario de campo, videograbación de todas las sesiones, fichas de observación, entrevistas y estrategias didácticas. Así, durante el trabajo de campo, se aplicaron técnicas de intervención e instrumentos para la recolección de información durante el ciclo escolar 2014-2015. Después, se llevó a cabo el análisis correspondiente y la elaboración del informe sobre los resultados de la investigación.

Conociendo las reglas del juego

Al iniciar la promoción del proceso de inclusión educativa desde una sola asignatura en el grupo de tercer grado, se presentaron algunas situaciones que llamaron la atención por no estar contempladas en un principio y que sin embargo, se hicieron notar durante la recogida y análisis de la información.

En las primeras sesiones del ciclo escolar de tercer grado, durante la asignatura de Historia, se daban indicaciones al grupo de manera general, como sacar la libreta o anotar el tema de la clase sin embargo, los hermanos ciegos esperaban hasta recibir la indicación de manera especial o más cercana. En varias ocasiones, Bruno y Hugo³ esperaron hasta que la profesora pedía de manera personal, que sacaran el cuaderno y anotaran el título o tema de la sesión: “La profesora se acerca a los estudiantes

ciegos y les pide que saquen su libreta para que coloquen el título” (Observación del 29 de agosto del 2014). Esta situación, podría ser entendida como poca disposición de los alumnos ciegos hacia el trabajo en clase no obstante, al tomar en cuenta la forma en la que trabajaron en otras asignaturas durante los primeros dos años escolares, se puede comprender por qué esperaban indicaciones de manera personal. Estas pequeñas acciones realizadas por los hermanos ciegos solo se pueden comprender tras tomar en cuenta los antecedentes inmediatos, es decir, la forma de trabajo diferenciado en otras asignaturas durante el primer y segundo grado.

Otro ejemplo en este mismo sentido fue cuando los alumnos ciegos preguntaron si debían hacer la misma actividad: “Uno de los jóvenes ciegos, le habla a la profesora desde su lugar: «¡Maestra!». La profesora se acerca. Hugo pregunta si deben anotar la guía de estudio. Se le dice que sí pues también debe hacer el examen de Historia” (Observación del 7 de Octubre del 2014). El actuar de los profesores de otras asignaturas configuró una forma de trabajo para Hugo y Bruno sobre cómo trabajar en el salón de clases. Al no recibir indicaciones personales o actividades diferentes, los alumnos ciegos preguntaban sobre lo que debían hacer. En las siguientes sesiones, los hermanos ciegos dejaron de esperar, y poco a poco, se estableció una rutina: ingresar al salón de tercer grado, disponer de su material de trabajo (libreta, punzón y regleta) y anotar los datos de la sesión: fecha, asignatura y tema.

Se deben apuntar dos hallazgos importantes, por un lado, que los alumnos ciegos presentaron algunas repercusiones por haber sufrido exclusión dentro de la escuela. Acciones tan cotidianas como escuchar decir “saca tu libreta” se consideraba una instrucción para el grupo mas no para ellos. Por otra parte, se debe destacar el papel del profesor en el proceso de inclusión educativa, como promotor y vigilante de una cultura inclusiva.

Promoción de la inclusión educativa desde la asignatura Historia

Este apartado contribuye a comprender cómo se propició el proceso de inclusión educativa ya que muestran los campos de conocimiento, las estrategias y las actividades que se tomaron en cuenta durante la planeación de las sesiones. El propósito fue generar ambientes de aprendizaje en los que los alumnos pudieran sensibilizarse ante la diversidad, para lo cual se consideraron dos ejes principales, por un lado convivir con la diferencia, en este caso concreto, con la discapacidad visual y por otro, reflexionar en torno a los valores de respeto, justicia e igualdad a través de los contenidos históricos. Estos ambientes de aprendizaje se pueden ubicar dentro del campo de la Pedagogía y de la enseñanza de la Historia. Mientras del primero se retoma la formación del individuo en valores emanados de la Declaración de los Derechos Humanos, del segundo campo disciplinar se rescata el desarrollo de la dimensión ética de la Historia (Seixas, 2014). Además y en este sentido, se vislumbra la educación para los derechos humanos (Jares, 2002) como punto convergente entre la Pedagogía y la enseñanza de la Historia.

Elaborar una planeación de clases desde un enfoque inclusivo implica tomar en cuenta la convivencia con la diferencia de manera muy cercana así como la participación de todos los alumnos. Algunos elementos que describen dicho enfoque son: el rol activo de todos los alumnos, la misma tarea para todos, el aprendizaje significativo para todos, entre otros (Escribano y Martínez, 2013). Por ello, cada planeación de clase de la asignatura de Historia, tuvo las siguientes características: 1) se pensó en trabajar el mismo contenido, aprendizaje esperado y actividad para todos los alumnos del grupo, 2) se buscaron contenidos históricos que permitieran analizar la situación de grupos vulnerables y poder reflexionar en torno a ciertos valores y 3) en la mayoría de las sesiones se pensó en generar el trabajo colaborativo. A continuación se describen algunos elementos que dan cuenta de la pertinencia de estas características para fomentar el proceso de inclusión educativa:

- 1) Trabajar el mismo contenido, aprendizaje esperado y actividad para todos los alumnos.

La participación de todos los alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje es una característica de la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2002, Escribano y Martínez, 2013). Para ejemplificar de qué manera se vivió la inclusión educativa durante la clase de Historia, en los siguientes ejemplos se dan cuenta de las formas en las que Hugo y Bruno participaron, desde las formas más sencillas hasta las actividades más complejas.

Elaboración de trabajos

Durante la clase de Historia siempre se solicitó a todos los alumnos anotar la fecha, el nombre de la asignatura, el bloque y el tema que se estudiaba. En varias ocasiones y debido a que los jóvenes ciegos necesitaban más tiempo para escribir en Braille, Hugo y Bruno se atrasaban y preguntaban por los datos: “Mientras se comienza a explicar el tema, se levanta Hugo (hasta llegar junto a la profesora) y pregunta al oído por el nombre del tema. Se le responde: Reformas Borbónicas. [...] Al finalizar el dictado, Bruno levanta la mano y pregunta por un dato” (Observación del 14 de Noviembre del 2014).

Aunque en principio estos ejemplos pueden parecer acciones muy cotidianas, sobresalen cuando se pudo comparar el actuar de los jóvenes ciegos en otras clases. Por ejemplo, hubo profesores que describieron una actitud muy diferente, al referirse sobre Hugo: “porque no era para decirte, ¡maestra espéreme, ya me atrasé!” (E2PR38F).⁴ El actuar de los jóvenes ciegos fue diferente según la materia y el profesor que se encontraba presente.

Los alumnos con discapacidad o sin ella, perciben en qué clase o con qué profesor pueden preguntar o participar. En este caso Bruno refirió: “...en primero hablaba, alzaba los brazos y los maestros no me ponían atención, no me escuchaban” (E1AB15M). Los alumnos se dan cuenta si pueden o no pueden hacer ciertas acciones, y aunque no modifican toda su personalidad, sí cambian de alguna manera su actuar según el ambiente de trabajo en el que se encuentren.

Los jóvenes ciegos como cualquier otro alumno tenían sus libretas de trabajo para cada asignatura, cada trabajo realizado en clase debía ser anotado en la libreta correspondiente. En este caso se debe destacar que el tamaño de la libreta de Historia fue mucho mayor respecto a las de otras materias, debido a la vigilancia que hubo en clase por parte de la profesora así como por el cuidado y el trabajo que los jóvenes ciegos tuvieron en la elaboración de la misma.

Tras revisar las entrevistas de Hugo y Bruno, ambos alumnos refirieron que las materias de Historia y Matemáticas son las que más les llamaron la atención. Hugo señaló: “porque es donde trabajaba más.” (E2AH16M), mientras que Bruno dijo: “es donde más escribo” (E1AB15M). Esto puede significar que en las asignaturas de Historia y Matemáticas, son clases en las que se tiene mayor atención por parte de los profesores hacia los jóvenes ciegos y se planifican actividades para trabajar con ellos.

Participación durante la clase

La participación de los jóvenes ciegos durante las clases de Historia se daba principalmente cuando se preguntaba de manera directa a Hugo o a Bruno. Sin embargo esta rutina se rompió cuando el hermano menor decidió participar por cuenta propia. En algunas ocasiones se planificaron pequeñas actividades al inicio de la clase para repasar la información de las sesiones anteriores o bien, introducir el tema que se estudiaría a continuación con lo cual: “[ayudamos] a los estudiantes a refrescar la memoria para ubicarlos en el punto donde terminamos” (Arias, 2004:49). Fue justo en una de estas actividades cuando aconteció la participación de Bruno:

“Se inicia la clase con la actividad: ¿Adivina quién es? Al principio se coloca en el pizarrón los signos de interrogación, se le pide al grupo que escuchen las pistas que se darán para que traten de adivinar el personaje histórico del que se habla. Cada vez que se mencione un dato se preguntará al grupo si ya saben de quién se trata pero deberán pedir la palabra para poder responder. Después de dar tres pistas y tener tres respuestas fallidas, Bruno pidió la palabra y contesta: Maximiliano -un poco

temeroso-. Al escuchar que su respuesta es correcta, todo el grupo exclama «ooooooooohhhh», y él sonríe” (Diario de Campo 3 de Marzo 2015).

El proceso de inclusión educativa implica que todos los alumnos participen y sobre todo que lo hagan por su cuenta. En este caso, la participación de Bruno implica no solo contar con el conocimiento sino con la certeza de que forma parte del grupo y por lo tanto, tiene la posibilidad de responder como cualquier otro alumno. Esta intervención se dio hasta el mes de Marzo del 2015, es decir, tras varios meses de trabajo, lo que da cuenta de que el proceso de inclusión educativa es lento y complejo pese a que el profesor contribuya a crear los ambientes de aprendizaje necesarios.

2) Contenidos históricos que permiten analizar la situación de grupos vulnerables y reflexionar en torno a ciertos valores.

El análisis de un momento histórico en torno a los valores sociales de una época pretendía explicar y por tanto, comprender el actuar de las personas en el pasado. Este ambiente de aprendizaje propiciaba un segundo ejercicio crítico-reflexivo, sobre los valores sociales actuales, es decir, se pasó de la comprensión del pasado a la reflexión del presente. Aunque en realidad fueron pocas las oportunidades en las que se pudo desarrollar el ejercicio crítico-reflexivo, la planificación de las actividades tenía por objetivo reflexionar sobre los valores sociales que actualmente se practican, en este caso en concreto sobre la justicia, la igualdad y la tolerancia.

Análisis de los valores sociales presentes

Mientras se estudió el Bloque I, el tema de Mundo prehispánico, en el subtema Estructura social y vida cotidiana en el posclásico, se planificaron y realizaron diversas actividades que permitieron analizar sobre los valores sociales actuales. Para iniciar, se pidió a los alumnos buscar como tarea previa los conceptos de justicia, igualdad y tolerancia. De esta manera, la sesión 1 comenzó con la revisión de los conceptos por medio de la estrategia de lluvia de ideas para entender y analizar cada uno de los valores ya mencionados. Después, durante esa misma sesión, se pidió al grupo elaborar un cuadro comparativo en el que se describieran las características principales de las diferentes clases sociales que había en el posclásico mesoamericano. Se hizo una lectura del libro de texto en la que se mencionaba la información requerida. No se indicó cuántas clases sociales había, ni el número de columnas que debía de llevar el cuadro. Al terminar se debían responder las siguientes preguntas: ¿crees que la estructura social del posclásico mesoamericano era justa?, ¿por qué?, ¿crees que la estructura social del posclásico mesoamericano era igualitaria?, ¿por qué?, y ¿crees que la estructura social del posclásico mesoamericano era tolerante?, ¿por qué? Al final de la sesión 1, solo se revisan las actividades de manera individual pero no se hace ninguna conclusión en plenaria

En la sesión 2 de trabajo, se generó un momento de reflexión para comentar el ejercicio del cuadro comparativo: “Se pide buscar en el cuaderno la actividad del día de ayer. Ahora, tras revisar su cuadro, se pide que levanten la mano los alumnos que escribieron 2 clases sociales y después, los que anotaron 3 clases sociales. [...] Se retoman los datos y se anotan en el pizarrón. Finalmente se pregunta ¿por qué algunos alumnos solo escribieron dos clases sociales?, ¿fueron justos los compañeros, al sacar una clase social? Se escucha un no, ¿fueron tolerantes al no mencionar una clase social? Se escucha un no. Una alumna dice que no, moviendo la cabeza y con una leve sonrisa en el rostro” (Observación del 1º de Octubre del 2014)

Esta reflexión fue muy significativa para algunos alumnos pues se percataron de los valores que en realidad ellos ponían a la práctica. En algunos casos puede haber congruencia, en otros un descubrimiento sobre la contradicción entre lo que se piensa que se hace y lo que se hace en realidad, en este caso, en relación con los valores que practican. Finalmente, como última actividad de la sesión, se revisó en plenaria la información que debía tener el cuadro comparativo así como las preguntas que debían contestar.

La planificación pero sobre todo llevar a cabo el plan de acción de esta estrategia se dificultó en diversas ocasiones por diferentes factores, ya que el ejercicio crítico reflexivo necesitaba tiempo, comprensión e interés por parte de los alumnos. Además en algunas ocasiones las clases se interrumpieron de manera inesperada por intervención de directivos o padres de familia, se debía cumplir con el contenido del programa así como atender la evaluación del grupo conforme a lo estipulado por las autoridades escolares (revisión de trabajos realizados, aplicación de exámenes, desarrollo de estrategias específicas, etc.)

Redacción de una carta

En el tema Conformación de la Nueva España en el Bloque I, se planificó la actividad “redacta una carta al Rey de España”. Tras un proyecto de investigación, se pidió identificar los sujetos que estudiaron en el mismo, como los indígenas, los trabajadores de la mina, los pequeños comerciantes, etc. Primero se pidió de tarea redactar las características generales de cada grupo, según el que se haya estudiado en el proyecto de investigación. Durante la sesión se pidió tomar en cuenta esas características para escribir una carta al Rey de España, como si cada alumno fuera uno de los personajes históricos referidos. La actividad consistía en redactar un texto acorde con las características del personaje y el contexto del mismo. Finalmente, en plenaria se leyeron algunas cartas para su análisis. Tras leer cada carta, la profesora preguntaba al grupo por los aciertos y errores que se podían percibir. La participación de manera general, fue significativa pues hubo comentarios que demostraban un ejercicio reflexivo: “Los mineros no sabían escribir” (Observación del 24 de Octubre del 2014).

En otra sesión posterior, la profesora seleccionó seis cartas para profundizar en el análisis del texto. Se formaron grupos de trabajo a los que se les asignó una carta para su lectura y análisis. Tras preguntar a cada equipo la temática general y los comentarios que habían surgido, se pidió a cada equipo identificar el valor que el texto solicitaba, fuera de manera explícita o implícita. En el pizarrón se colocaron cuatro letreros: justicia, igualdad, tolerancia y otro. Los alumnos debían colocar cada carta en alguno de los letreros para poder señalar el valor más solicitado y por tanto, menos practicado en la Nueva España, según las cartas redactadas por los alumnos. Se concluyó que la justicia era uno de los valores que menos se practicaban en la Nueva España. Finalmente, se pidió al grupo mencionar otra situación -acontecimiento histórico o ejemplo de la vida personal- en el que se haya cometido la falta de uno de los valores mencionados. Todos los alumnos que participaron mencionaron ejemplos de su vida personal, con lo que se pudo concluir que todavía hay situaciones de injusticia y falta de igualdad.

3) Trabajo colaborativo.

La planeación de actividades en equipo propició el proceso de inclusión educativa debido a la colaboración que existía por parte de los pares hacia los alumnos ciegos, no obstante, se debía estar atenta en todo momento, para asegurarse que los alumnos brindarían el apoyo necesario. Desde pedir personalmente que se trabajara con Hugo o Bruno, vigilar que fueran tomados en cuenta y pedir que se entregara un resultado como equipo, significó una atención permanente.

Exposiciones.

Las exposiciones fueron planificadas como la última actividad de los proyectos de investigación para que los alumnos comunicaran sus resultados. En cuanto a la participación de los hermanos ciegos, se tuvo que tener cierta vigilancia durante la investigación de campo, es decir, que los compañeros tomaran en cuenta a Bruno o a Hugo -según fuera el caso- en cada tarea designada para la sesión. La participación de los alumnos ciegos estuvo determinada a la colaboración que hubo en los equipos, ya que los compañeros seleccionaban la poca o mucha información que Hugo o Bruno debían exponer.

Se debe llamar la atención en la actitud que los alumnos ciegos tuvieron durante las clases de Historia, en ninguna ocasión se negaron a trabajar con alguien en específico, ni manifestaron alguna

inconformidad por tener que hablar frente al grupo. Esta actitud puede significar 1) que Hugo y Bruno comprendieron que se debía trabajar de manera constante durante las clases de Historia o 2) estos momentos de trabajo colaborativo representaron tiempo de convivencia para los hermanos ciegos con sus compañeros.

Las tres características que se tomaron en cuenta para planificar las clases de Historia permitieron promover el proceso de inclusión educativa. Sin embargo y pese a que durante las clases de Historia, como profesora, se puso mayor atención a Hugo y Bruno, se tuvieron que planificar momentos de mayor cercanía con ellos, fuera del aula. En algunas ocasiones se tuvo que atender de manera particular a los alumnos ciegos fuera del salón de clases ya sea para revisar su libreta, aplicar exámenes escritos, dar instrucciones específicas, etc.

El legado de Heródoto: aprendizajes obtenidos

Siguiendo a Van Sledright y Limón (2006), la enseñanza de la Historia brinda conocimientos de primer y segundo orden, el primero de ellos gira en torno a los hechos, fechas y conceptos, mientras que el segundo tiene que ver con el sentido que se le dan a esos datos, en otras palabras, con la habilidad de pensar históricamente (en Carrasco y Miralles, 2014; Carretero y López, 2009).

A continuación se describen algunos ejemplos que dan cuenta de los aprendizajes obtenidos por los alumnos ciegos durante las clases de Historia, considerando los dos niveles antes mencionados. Por un lado, se encuentran los aprendizajes obtenidos con relación al primer orden y que se muestran a través de los resultados logrados en los exámenes bimestrales. Por otra parte, se abordan los aprendizajes del segundo orden, tomando en cuenta la obra de Peter Seixas y Tom Morton, de manera concreta los indicadores sobre los conceptos de Causa y Consecuencia (Seixas y Morton, 2012:115).

En febrero del 2015, se recibió la indicación desde supervisión escolar, de que los profesores de la zona diseñaran un solo examen tipo ENLACE por cada asignatura, durante las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) para evaluar a los alumnos durante el cuarto y quinto bimestre⁵. Estas reuniones se llevan a cabo el último viernes de cada mes desde el ciclo escolar 2013-2014. La elaboración de los exámenes fue responsabilidad total de los profesores. Los profesores de la Academia de Historia entregaron los exámenes solicitados pese a que cada profesor contaba con características específicas en sus aulas, sin tomar en cuenta las necesidades de cada contexto escolar y sin reactivos que permitieran indagar en el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico de los alumnos.

Sin profundizar demasiado, se debe mencionar que diversos autores han reflexionado en torno a las preguntas de la prueba ENLACE, en diferentes aspectos: “El reactivo tipo ENLACE presenta una lógica memorística, se encuentran plagados de confusiones y errores históricos, y apelan, en todos los casos al anacronismo” (Camargo, 2012:26). Además, la crítica principal hacia este tipo de prueba, es que difícilmente evalúan las habilidades del pensamiento histórico:

Diversos estudios muestran que habilidades como el análisis, el razonamiento, la reflexión y la valoración o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, tienen una escasa presencia en los exámenes escritos realizados por los estudiantes de la educación obligatoria... (Carrasco y Miralles, 2014:54).

Los exámenes solicitados por supervisión no permitían valorar las habilidades desarrolladas por los alumnos, respecto a los diferentes elementos del pensamiento histórico. Los exámenes correspondientes a tercer grado fueron de 20 preguntas cada uno y de opción múltiple. Muchos de los reactivos fueron de tradición memorística, por ejemplo en el examen del cuarto bimestre de evaluación se preguntó por el número de veces que Antonio López de Santa Anna estuvo en el poder, el de los dos presidentes que estuvieron durante la Guerra de Reforma, y el del Plan con el que Porfirio Díaz llegó a la presidencia de la República. Solo dos reactivos propiciaban la reflexión de los alumnos al preguntar por la causalidad de la independencia y por la caída del imperio de Maximiliano.

Los exámenes que se aplicaron a los alumnos ciegos fueron los mismos que contestaron sus compañeros de tercer grado sin embargo, la prueba no fue adaptada a las necesidades de estos alumnos. Mientras que el grupo resolvió el cuestionario durante una clase de Historia, Hugo y Bruno tuvieron que salir del salón en una clase distinta para que se les aplicara el examen. Se planeó un tiempo específico para que los alumnos ciegos resolvieran su prueba. El examen se tuvo que leer en voz alta, pregunta por pregunta, al igual que las opciones para contestar cada una. Los alumnos escribían en la hoja impresa, el número de pregunta y la letra que correspondía a la opción elegida como respuesta correcta. Al terminar el cuestionario, se intercambiaron entre ellos las hojas con las respuestas escritas en Braille. Se solicitó ayuda de los hermanos ciegos para la revisión de los exámenes, por lo que se pidió a cada alumno, leer el número de pregunta y la letra que indicaba la respuesta.

Hugo y Bruno aprobaron los dos exámenes bimestrales. En las dos ocasiones, Bruno tuvo mayor número de respuestas correctas con respecto a su hermano. Por ejemplo, en el examen correspondiente al 4º momento de evaluación, Bruno obtuvo 16 aciertos y Hugo 12 aciertos de 20 posibles.

Tabla 2. Resultados obtenidos en el examen del 4º bimestre ciclo escolar 2014-2015

	Número de aciertos obtenidos en el examen durante el 4º bimestre			
	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20
Número de alumnos	1	7	23	14

Según los resultados obtenidos, Bruno se ubicó dentro de los alumnos con mayor número de aciertos en la asignatura de Historia mientras que su hermano, Hugo está un nivel por debajo. También se puede observar que la mayoría de los alumnos del grupo de tercer grado aprobaron el examen.

La solicitud de exámenes tipo ENLACE -y no sugerencia- desde la supervisión escolar, desembocó en una práctica escolar que dificultó la evaluación sobre el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos de secundaria. Además, concentró la atención de los profesores, y posteriormente de los alumnos, en la memorización de acontecimientos puesto que se pidió que la calificación obtenida en este examen representara un 40% de la calificación total. Preparar a los alumnos para acreditar los exámenes bimestrales y dejar de lado el desarrollo del pensar históricamente, son prueba de las contradicciones que existen hoy día, entre lo que está establecido por el Plan y programas de estudio y lo que se hace dentro de las aulas.

Es conveniente mencionar que este tipo de pruebas solo consideran el conocimiento del primer orden, es decir, el aprendizaje de hechos, fechas y conceptos (Carrasco y Miralles, 2014; Carretero y López, 2009) sin atender el pensamiento histórico del alumno. Hugo y Bruno obtuvieron resultados aprobatorios en los exámenes lo que significa que las actividades que se llevaron a cabo durante las clases de Historia, contribuyeron al conocimiento conceptual -de primer orden-. Estos aprendizajes, fungen en cualquier alumno, como base de los conocimientos del segundo orden, tal y como se abordará en el siguiente apartado.

Aprendizaje histórico del segundo orden: desarrollo del pensamiento histórico

En cuanto a los aprendizajes del segundo orden obtenidos por los alumnos ciegos, son pocos los elementos que permiten mostrar el desarrollo del pensamiento histórico en Hugo y en Bruno. Un ejemplo que puede dar cuenta sobre esto ocurrió en Febrero del 2015.

En el tercer momento de evaluación se pidió a cada uno de los alumnos ciegos que explicaran cómo terminó la guerra de independencia en México. Hugo y Bruno respondieron de manera concreta gracias a que tenían referentes previos. Durante las clases de Historia se hicieron diversas actividades que permitieron comprender este proceso histórico, desde tomar notas en los cuadernos sobre algunos

acontecimientos relevantes, analizar el documento *Sentimientos de la Nación* escrito por José Ma. Morelos y Pavón por medio de un cuestionario así como preparar una representación teatral sobre un momento concreto de la independencia de México. En el momento en que se pidió de manera individual que explicaran la última etapa de la guerra de independencia, las respuestas fueron diferentes pues cada alumno consideró acontecimientos específicos para cumplir con lo solicitado:

“Bruno: La independencia terminó en 1821, se firmó el Plan de Iguala el 24 de febrero de ese año pues Iturbide y Guerrero se dieron el abrazo de Acatempan.

Hugo: Termina la guerra con el abrazo de Acatempan” (Diario de campo 17 de Febrero del 2015).

Al explicar su respuesta, tanto Hugo como Bruno seleccionaron lo más importante del pasado -desde su punto de vista- para poder responder a una pregunta. Mientras que Hugo mencionó solo un acontecimiento concreto: el abrazo de Acatempan, Bruno estableció una relación entre dos acontecimientos: el abrazo de Acatempan entre Agustín de Iturbide y Vicente Guerrero y la proclamación del Plan de Iguala. Además, Bruno tuvo mayor cuidado en mencionar nombres y fechas para organizar sus ideas. Siguiendo a Peter Seixas y Tom Morton, ambas respuestas se pueden ubicar en el indicador 1 del concepto que analiza la causa y consecuencia, pero en diferente nivel de comprensión. En primer lugar, se encuentra Hugo quien se puede colocar en el nivel de “demostración de comprensión limitada” porque en este nivel “el estudiante atribuye los eventos a una sola causa, a menudo de corta duración” (Seixas y Morton, 2012:115). Hugo mencionó una sola causa para explicar el fin de la guerra de independencia de México. En segundo lugar está Bruno, quien se acerca al nivel de “demostración elevada de comprensión”. En este segundo nivel “el estudiante identifica las múltiples causas y consecuencias, de corta y larga duración, de un acontecimiento histórico y reconoce las complejas interrelaciones” (Idem). La respuesta de este alumno deja ver la relación causa-consecuencia entre los acontecimientos históricos que menciona. El hecho de que las respuestas de Hugo y Bruno puedan ubicarse dentro de los parámetros que establecen Peter Seixas y Tom Morton permite apuntar que se promovió el desarrollo del pensamiento histórico, aunque sin duda faltó profundizar para lograr una interpretación elevada por parte de los alumnos ciegos. Sin embargo se debe notar de manera importante que los teóricos retomados no hablan de diferencia o discapacidad en las aulas.

En realidad se cuentan con pocas evidencias tangibles sobre este asunto, debido a que: 1) el proyecto de inclusión educativa puesto en práctica no contribuyó en el logro de todos los aprendizajes esperados en los alumnos ciegos, sobre todo en aquellos considerados del segundo orden, o 2) hizo falta la aplicación de instrumentos para evaluar de manera puntual los aprendizajes en torno a las habilidades del pensamiento histórico obtenidos por Hugo y Bruno. No obstante se debe recordar que durante el trabajo de campo se tuvo que cimentar todo el trabajo en el aula, es decir, construir los ambientes de aprendizaje que permitieron promover el proceso de inclusión educativa. La planificación de los mismos permitió que Hugo y Bruno se acercaran y participaran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura histórica. En otras palabras, el primer objetivo fue reducir la exclusión de los alumnos vulnerables y promover la dimensión ética de los compañeros de los hermanos ciegos, para indagar entonces en las prácticas de exclusión e inclusión dentro del grupo. Sin embargo, el hecho de que tanto Hugo como Bruno lograron aprendizajes da cuenta de los alcances de echar a andar el proceso de inclusión educativa en un aula regular. En el siguiente apartado se abordan los resultados obtenidos en torno a la dimensión ética de la Historia.

Dimensión ética de la Historia

El objetivo de la presente investigación fue indagar en las prácticas incluyentes o excluyentes de los alumnos de tercer grado hacia sus compañeros con discapacidad visual, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Se partió de la idea de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

Historia podían promover prácticas inclusivas entre los diferentes alumnos en un aula de secundaria, por lo cual se planificaron contenidos y estrategias que permitirían desarrollar la dimensión ética de la Historia. En este sentido, lo que se presenta a continuación son tres momentos en los que se puede percibir el desarrollo de la dimensión ética de la asignatura histórica en los alumnos de tercer grado, en relación con sus compañeros ciegos. La exposición de cada momento está dividido en: a) Descripción de la actividad, b) Trabajo en el aula o en el campo y c) Resultados obtenidos.

Así, la intención de este apartado es profundizar en una de las seis habilidades del pensamiento histórico que describen Peter Seixas y Tom Morton (2012). Desarrollar la dimensión ética de la Historia consiste en retomar las enseñanzas de la asignatura para comprender y vivir el presente, que los alumnos piensen y actúen de manera crítica no solo en el estudio del pasado sino también, en su contexto actual. Aunque no fue la única habilidad que se abordó durante las clases de Historia, es la que mayor atención merece debido a los objetivos planteados. Sin duda las otras habilidades del pensar históricamente necesitan su espacio para profundizar en el análisis, mismo que no se tiene en este momento.

1. Visita a Teotihuacán

a) Descripción de la actividad.

En diciembre del 2014, se organizó una práctica de campo a la zona arqueológica de Teotihuacán, con apoyo de la profesora Rosaura, responsable de la materia escolar de Asignatura Estatal, la cual se imparte en primer grado de secundaria en el Estado de México.

La decisión de acudir a esta zona arqueológica se debió principalmente a la cercanía de la comunidad, sin embargo se debe destacar la pertinencia de seleccionar lugares relevantes o significativos. En este caso y para fortuna propia, la historia y el desarrollo de Teotihuacán configura uno de los momentos más relevantes en el estudio de la época prehispánica.

Teotihuacán fue una de las ciudades más importantes de la época prehispánica. Se desarrolló durante el horizonte Clásico (200 a 650 d.C.). Entre los edificios más representativos se encuentran la pirámide del Sol, la pirámide de la Luna, el Templo de Quetzalcóatl así como diversos conjuntos habitacionales. La importancia de esta ciudad estriba en las evidencias sobre la influencia, relaciones e incluso el control que tuvo esta urbe en gran parte del territorio mesoamericano durante su apogeo. Aunque no siempre es posible contar con este tipo de experiencias, es importante destacar que: “la observación directa suele ser impresionante y profunda, [...]. Lo conveniente es situar al alumno frente al monumento elegido y pedirle que lo observe por unos minutos en silencio, después se le pregunta por lo que crea y sienta que la pieza le está «diciendo»” (Arias, 2004:69).

La práctica de campo fue voluntaria para los alumnos y asistieron solo aquellos que pudieron ser acompañados por sus padres de familia, ya que no se contó con algún apoyo de las autoridades escolares. De hecho se realizó en domingo, ya que esos días, las zonas arqueológicas del país tienen acceso gratuito. Los alumnos ciegos fueron acompañados por su mamá.

Cuando se hizo la invitación de manera personal a los alumnos ciegos, se pensó en que la práctica de campo podía fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a los contenidos de la asignatura de Historia, por ejemplo comprender desde lo que es una pirámide hasta la importancia del desarrollo de Teotihuacán en la época prehispánica. Se pretendía reducir además la exclusión de los hermanos ciegos tomándolos en cuenta como el resto de los alumnos.

b) Trabajo en el campo.

Durante la práctica de campo se explicaron diversos aspectos sobre la historia de Teotihuacán y algunos elementos sobre la cosmovisión de los pueblos indígenas de esta época por ejemplo las fases de construcción de la ciudad, las relaciones con otras culturas o regiones de Mesoamérica, las

principales investigaciones que se han realizado en los últimos años, aspectos generales sobre la observación y la agricultura, la estratificación social, etc.

La información se daba al grupo de manera breve frente a los edificios más representativos o en lugares estratégicos que permitían la observación de gran parte de la zona arqueológica. Tras la explicación se respondieron las dudas de los alumnos y padres de familia. Por último se daban algunos momentos en silencio para la observación y reflexión. En el caso de los alumnos ciegos, la percepción del lugar parte desde los otros sentidos sensoriales, por lo que fue muy significativo el recorrido a lo largo de la calzada de los muertos y subir a la pirámide del Sol pues de esa manera apreciaron las dimensiones reales. Además cabe mencionar que la profesora Rosaura estuvo de manera cercana con Hugo y Bruno en algunos momentos durante el recorrido para describir de manera detallada algunos edificios. De manera general, se visitó el templo de Quetzalcóatl, la calzada de los muertos, la pirámide del Sol y el museo de sitio. En total asistieron 37 alumnos, 14 de primer grado, 8 alumnos de segundo y 15 de tercer grado.

En cuanto a los alumnos ciegos se percató que tenían dificultad para trasladarse, motivo por el cual, su mamá los tomó del brazo durante todo el recorrido. Esta situación resultó un tanto extraña ya que en la escuela -territorio conocido- Hugo y Bruno no tienen mayor problema para moverse. El observar y reflexionar en torno a la situación de los hermanos ciegos, son los primeros pasos para desarrollar una cultura inclusiva.

c) Resultados obtenidos.

Los resultados versan en dos sentidos, por un lado desde los alumnos ciegos y por otro desde sus compañeros. Lo más significativo para Hugo y Bruno, según refirieron, fue que comprendieron lo que era una pirámide, las dimensiones y la importancia de Teotihuacán (Observación y diario de campo del 16 de Diciembre 2014). Tómese en cuenta que “El cambio de escenario hacia los lugares precisos que topicalizan la actividad pedagógica es fundamental para la vivencia del entorno geográfico pero mucho más para estudiantes con discapacidad sensorial” (Lujan y Zambrano, 2009:1014). La práctica de campo en Teotihuacán, también propició que algunos alumnos observaran a Hugo y a Bruno de otra manera. Dos días después, durante la clase de Historia se preguntó a los alumnos sobre sus impresiones y su opinión respecto a la asistencia de Hugo y Bruno, entre las cuales destacan las siguientes:

“Ana: Sí, pero les hubiera servido más sentir en el museo [mueve sus manos como si tocara algo]

Azucena: porque a nosotros no nos dejaban tocar pero a ellos sí los hubieran dejado. Ana: porque esa es su vista.

Azucena: porque nada más iban caminando en el museo” (Observación del 16 de Diciembre del 2014).

Sin duda, lo que generó esta opinión fue tener la experiencia. Tanto Ana como Azucena se percataron de que en los museos no siempre se cuenta con la explicación y en este caso, tampoco con la infraestructura necesaria para atender a las diferentes personas que asisten. La visita al museo de sitio no tuvo mayor impacto para Hugo y Bruno desde el punto de vista de estas dos alumnas, pues no había los medios adecuados -textos en braille o modelos táctiles por ejemplo- para que los dos hermanos ciegos comprendieran el México prehispánico o cuando menos, algunos elementos de la cultura teotihuacana. Resulta sumamente significativo que estas dos alumnas hayan reflexionado en torno a la situación de sus compañeros, en un ambiente fuera del aula, pues lograron vislumbrar la amplitud del proceso de inclusión, es decir, se debe abordar en diferentes ámbitos y no solo dentro de la escuela. Además, se puede apreciar que existe sensibilización y reflexión respecto al *otro*, en torno a las necesidades de Hugo y Bruno, tal y como lo propone el pensamiento histórico. Estas opiniones son el principio para desarrollar una cultura inclusiva.

Los testimonios de las alumnas pueden aproximarse al indicador 5 de la dimensión ética de la Historia, la cual señala que “nuestra comprensión de la historia puede ayudarnos a elaborar juicios informados sobre los temas de actualidad, pero solo cuando reconocemos las limitaciones de las «enseñanzas» directas del pasado” (Seixas y Morton, 2012:184). Es posible ubicar las reflexiones de Ana y Azucena en el segundo nivel de este indicador, es decir, en la “demostración elevada de comprensión” pues existe un juicio informado sobre un tema actual ya que las alumnas reconocieron la situación y necesidades de sus compañeros ciegos. Sin embargo se debe aclarar que esta reflexión no parte de un contenido histórico propiamente sino de la convivencia áulica que se generó durante las clases de Historia.

2. Obra de teatro

a) Descripción de la actividad.

Para profundizar en el tema de la Independencia de México se organizaron pequeñas representaciones de teatro bajo el supuesto de que “Esta actividad supone ir un paso más allá de la interpretación de papeles, [...], los alumnos y alumnas deben crear un guión que pueda ser puesto en práctica y modificado” (Murphy, 2011:71).

Esta actividad estuvo dosificada en cuatro sesiones para la organización y una más para la presentación de la obra de teatro.

Tabla 3. Dosificación de sesiones para la obra de teatro

Sesión 1	- Organización de equipos de trabajo - Identificación del momento concreto que se va a representar - Identificación de personajes que participan en la obra
Sesión 2	- Redacción del guión teatral - Planificación de la escenografía y vestuario que se utilizará en la representación teatral
Sesión 3	- Elaboración de escenografía
Sesión 4	- Ensayo general de la obra

En la sesión 1 se integraron los equipos de trabajo (el número de integrantes fue libre) y se seleccionó el acontecimiento concreto que se representaría así como los personajes que participarían. En la sesión 2 se redactó el guión teatral y se planificó la escenografía que se utilizaría. En la siguiente sesión se elaboraron los materiales necesarios, en algunos casos, se comenzó a ensayar la obra. En la sesión 4 los equipos ensayaron su representación. Finalmente en una sesión más se presentaron las obras de teatro. (Planificación de clase de Historia II del ciclo escolar 2014-2015, del 12 al 16 de Enero del 2015).

La independencia de México es un proceso largo y con diferentes momentos significativos como, por ejemplo, el llamado grito de Dolores por el cura Miguel Hidalgo y Costilla (1810), la toma de la Alhóndiga de Granaditas (1810), la participación de José María Morelos y Pavón en el sitio de Cuautla (1812) o con la redacción de los *Sentimientos de la nación* (1813), el abrazo de Acatempan entre Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide (1821), etc. La selección del momento histórico concreto fue por elección libre de los alumnos. Con esta actividad se ponen en juego diversos elementos como: la

forma en que interactúan los alumnos durante el proceso de organización, la manera en que construyen la Historia y las habilidades que deben desarrollar para lograr una representación teatral. Sin duda, la parte medular de esta actividad es ver de qué manera los alumnos logran construir un guión teatral basado en un acontecimiento histórico, no obstante por los intereses de la investigación, los otros elementos fueron igual de importantes para la indagación de las diferentes prácticas (incluyentes o excluyentes) entre pares. Los alumnos ciegos se incluyeron en un equipo junto con tres alumnas, Angélica, Liliana y Nuria. En esta ocasión Hugo y Bruno estuvieron juntos en el mismo equipo para facilitar el estudio de sus diálogos en casa.

b) Trabajo en el aula.

Durante el proceso de organización de la representación teatral, el equipo de Hugo y Bruno se mantuvo en comunicación constante para preguntar sobre la forma en cómo debían trabajar los alumnos ciegos, en especial Liliana. Las alumnas no saben cómo pueden trabajar los hermanos ciegos, sin embargo, hicieron lo posible por incluirlos en la actividad. En este caso llama la atención el actuar de Liliana, quien tomó el liderazgo en su equipo y propició la comunicación con Hugo y Bruno desde el principio de la actividad, cuando les preguntó personalmente a quién querían interpretar:

“Liliana: ¿quién quiere ser Hidalgo de ustedes dos? [Se dirige a Hugo y Bruno]

Bruno: yo Hidalgo.

Liliana: entonces Hugo, va a ser Allende [mientras habla, toca la espalda a Hugo].

Hugo: ajá” (Videograbación del 13 de Enero del 2015)

Liliana tomó en cuenta a los jóvenes ciegos como parte de su equipo lo que propició la inclusión de Hugo y Bruno en el trabajo. El actuar de esta alumna permitió construir un ambiente de aprendizaje y colaboración entre todos los integrantes del equipo, desde la distribución física de las sillas en círculo y de manera cercana, hasta su trabajo en conjunto con los jóvenes ciegos. Las alumnas se organizaron y redactaron el guión teatral. Una vez estructurado el texto, las compañeras de los jóvenes ciegos les dictaron los diálogos que debían interpretar y trabajaron de manera colaborativa para ensayar los diálogos. Las alumnas ayudaron a estudiar el guión y la entonación que debían ocupar:

“Angélica: A ver Bruno repítelo: No podemos tolerar más injusticia.

Bruno: ¡No podemos tolerar más injusticia!

Angélica: Ahora como enojado: Debemos iniciar la guerra.

Bruno: ¡Debemos iniciar la guerra!

Angélica: Ándale, así [Todos ríen]. A ver otra vez Bruno” (Videograbación del 16 de Enero 2015).

En el momento que las alumnas consideraron a los hermanos ciegos como iguales, es decir, como compañeros que forman parte del equipo, se comprende que la participación de Hugo y Bruno debe ser adecuada para obtener un buen resultado.

c) Resultados obtenidos.

El resultado fue asombroso y superó todas las expectativas en diferentes aspectos. Por un lado, durante el proceso de organización se percibió tolerancia, solidaridad y convivencia entre Liliana, Angélica, Nuria, Hugo y Bruno. Por otra parte, la participación de todos los integrantes fue extraordinaria, en ningún momento se interrumpieron las actuaciones, ni se adelantaron u olvidaron los diálogos. Además, llama mucho la atención el hecho de que Bruno asumiera el personaje del cura Miguel Hidalgo pues significó que el resto de los integrantes confiaron en este alumno para desempeñar un papel importante dentro de la obra de teatro, al mismo tiempo, muestra el compromiso y la habilidad que tuvo este alumno para cumplir con esta actividad.

El comportamiento de las compañeras se ubica dentro de la dimensión ética de la Historia, pues lograron comprender las circunstancias del equipo -contar con dos compañeros ciegos- y actuaron de manera inclusiva -trabajo colaborativo-. Sobre su experiencia de trabajo con los hermanos ciegos, Liliana comentó: "...para ellos es difícil, cuando nosotras les dictamos no van al ritmo que nosotras vamos, para ellos es muy difícil" (E10AL14F). Sin duda las alumnas percibieron la diferencia o discapacidad sin embargo al final, en este equipo la igualdad entre alumnos prevaleció y la diferencia no representó algún obstáculo.

El actuar de las compañeras de los alumnos ciegos se puede ubicar en el indicador 5 de la dimensión ética de la Historia y de manera concreta en el nivel de "demostración elevada de comprensión" puesto que las alumnas no solo elaboraron un juicio ético informado sino que además actuaron conforme a éste (Seixas, 2012:184). El desarrollo de la dimensión ética de la Historia en este ejemplo -al igual que el anterior-, fue posible solo tras el acercamiento de los diferentes alumnos en las estrategias de trabajo planificadas.

Cabe mencionar que esta actividad contribuyó a consolidar ciertos aprendizajes en los hermanos ciegos sobre la guerra de la Independencia de México. En el examen bimestral, tanto Hugo como Bruno, lograron identificar la desigualdad social en la Nueva España como una causa interna del movimiento independentista (Diario de campo del 17 de Febrero del 2015). La representación teatral que los alumnos ciegos interpretaron junto con sus compañeras abordó algunas causas entre las cuales se mencionó la injusticia social que se vivía durante el Virreinato.

3. Análisis de grupos vulnerables por medio de proyectos de investigación

a) Descripción de la actividad.

La implementación del método de proyectos en la enseñanza de la Historia es una estrategia que pretende acercar a los alumnos al quehacer profesional de un investigador de las ciencias sociales. Los alumnos deben desarrollar una serie de actividades vinculadas a la epistemología y conceptos propios de la disciplina histórica tales como: la selección de un tema de interés propio, la búsqueda de información, la contextualización, la construcción de una explicación histórica y la presentación de sus resultados (Valencia, 2013; Díaz, 2013).

Para profundizar el estudio del Bloque III: Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910), se planificó la elaboración de un proyecto de investigación en equipos, a lo largo de cinco sesiones y dos más para la exposición de cada equipo.

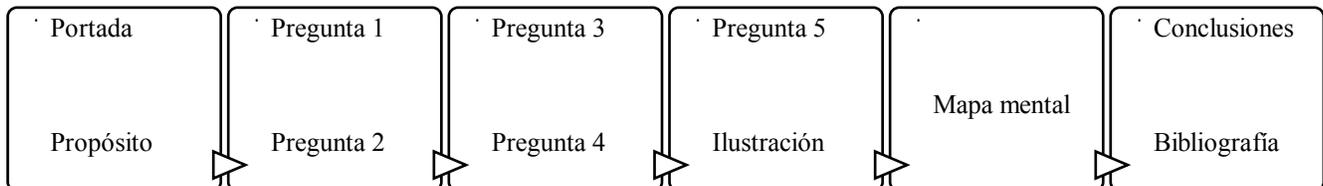
Tabla 4. Dosificación de sesiones para proyecto de investigación

Sesión 1	- Presentación y explicación de la actividad - Organización de equipos de trabajo - Revisión del libro de texto para seleccionar el grupo de estudio
Sesión 2	- Trabajo con fuentes de información y elaboración de cinco preguntas para estudiar el tema - Redacción del propósito de la investigación
Sesión 3	- Elaboración parcial del proyecto (portada, propósito) - Lectura y análisis de las diversas fuentes de información para responder preguntas (solicitadas como tarea)
Sesión 4	- Elaboración de mapa mental
Sesión 5	- Elaboración de una presentación en Power Point - Organización de exposición

En la sesión 1, se presentó el tema general al grupo “Los grupos vulnerables en México durante el siglo XIX” y se explicó cómo se llevaría a cabo la actividad. En equipos de trabajo se elaboraría un proyecto de investigación en torno a un solo grupo de la sociedad para profundizar en algunas situaciones concretas que vivieron estas personas y comprender de manera general las ideas, estereotipos y las formas en que fueron tratadas, por el resto de la sociedad, en México durante el siglo XIX.

Durante la explicación se dio al grupo un esquema sobre la estructura general del proyecto, mismo que los alumnos anotaron en su libreta de trabajo como se muestra a continuación:

Figura 1. Estructura general del proyecto de investigación



Este esquema permitió que los alumnos visualizaran cómo debían entregar el proyecto de investigación. Cada cuadrado representa una página de la libreta de trabajo. En el caso de Hugo y Bruno anotaron los elementos que integraban el proyecto en forma de lista. Se puntualizó que en cada sesión de trabajo se darían instrucciones específicas para llevar a cabo las diversas actividades del proceso de investigación, redacción del proyecto así como la presentación del mismo.

Tras la explicación los alumnos del grupo se organizaron en equipos de entre 4 y 5 personas. Luego, los equipos de trabajo comenzaron la revisión de su libro de texto para seleccionar un grupo de estudio. Finalmente, cuando cada equipo identificó un grupo de estudio, se solicitó traer como tarea y de forma individual, información relacionada con el tema (libros, revistas, información de internet, etc.).

En la sesión 2 se elaboró un resumen, cinco preguntas y el propósito del proyecto. En primer lugar se revisó la información obtenida por cada integrante; los alumnos reunidos por equipos, dieron lectura, subrayaron las ideas más importantes y elaboraron un resumen sobre el grupo de estudio seleccionado. Después se pidió a los alumnos redactar cinco preguntas (sin respuesta) que permitirían comprender el tema del proyecto de investigación. Para cerrar esta sesión de trabajo, se pidió que cada equipo redactara un propósito para su proyecto, atendiendo a las preguntas ¿qué voy a estudiar?, ¿cómo lo voy a estudiar?, ¿por qué lo voy a estudiar? y ¿para qué lo voy a estudiar? Cada equipo de trabajo debía revisar la actividad solicitada, -corregirla en caso de ser necesario- para continuar con el trabajo.

En la sesión 3 se inició la elaboración y redacción del proyecto de investigación conforme a la estructura establecida. Se pidió que cada alumno hiciera su portada y pasara el propósito del proyecto en su libreta. Después, debían anotar las preguntas y buscar la respuesta correspondiente. Al finalizar la sesión se pidió a los alumnos que buscaran una imagen relacionada con su tema de estudio para ilustrar su proyecto. En la sesión 4 se pidió elaborar un mapa mental para organizar y presentar de forma breve la información más relevante del proyecto de investigación. Este mapa mental serviría como base para elaborar una presentación digital. En la sesión 5 los equipos hicieron una presentación en *Power Point* y se organizaron para la exposición.

La intención de planificar un proyecto de investigación fue que los alumnos reconocieran los elementos por los que se les consideraba como grupos vulnerables ante los parámetros sociales decimonónicos y después, reflexionar en qué medida han permanecido o han cambiado las circunstancias y los juicios de valor hacia estos grupos sociales en el México del siglo XXI. Tras las

exposiciones se generaba un momento de reflexión para recuperar de manera clara las conclusiones del equipo y del grupo en general.

b) Trabajo en el aula.

Aunque la planificación consideraba siete sesiones de trabajo, el tiempo real que se tomó, desde la primera actividad hasta la última, fue de doce sesiones aproximadamente debido a que se desarrollaron otras actividades y se atendieron algunos contenidos que marcaba el programa de estudio. La intención fue tomar aquellos temas que sirvieron para estudiar el Bloque de manera general y que a su vez, permitieron contextualizar el proyecto de investigación de cada equipo de trabajo. Cabe mencionar que en algunas ocasiones, ciertos equipos de trabajo no terminaban la actividad del día por lo que debían recuperarse en las siguientes sesiones, es decir, cada equipo tuvo un desempeño distinto debido al compromiso, las habilidades y el interés de los integrantes.

Los alumnos ciegos trabajaron en equipo con Camilo y Antonio. Su tema de estudio fue las personas con discapacidad (propuesto con toda intención para que lo estudiaran Hugo y Bruno) con el pretexto de que era el ejemplo más cercano en relación con la diferencia. Los otros equipos de trabajo seleccionaron grupos sociales como: indígenas mayas, indígenas yaquis, afromexicanos, mujeres, españoles, franceses, liberales y periodistas. Para fomentar el respeto ante la diferencia es necesario generar un momento de análisis y reflexión sobre la misma.

Durante la elaboración del proyecto se mantuvo cercanía con el equipo de los alumnos ciegos pues, en su caso, se tuvo que considerar que escriben más lento que los demás y que no podían presentar la información en forma de diagrama. Se hicieron modificaciones más no omisiones de trabajo o tareas. Hugo y Bruno trajeron información impresa de una página de Internet, pero no sabían lo que decía (pues no les leyeron la información en casa). Camilo y Antonio no llevaron información.

c) Resultados obtenidos.

Como ya se describió, primero se pidió investigar sobre un grupo social en concreto y después organizar la exposición. Tras las exposiciones se reflexionó en torno al tema, rescatando la información más relevante pero sobre todo, se hizo énfasis en los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo. En el caso de la discapacidad se analizó el trato que se daba a las personas con alguna discapacidad durante el siglo XIX y el trato que se da hoy día, en el siglo XXI.

La exposición fue breve y tuvo poca información relevante sin embargo, los alumnos mencionaron que durante el siglo XIX se fundó la escuela nacional para ciegos, dato que permitió generar el debate en torno a la inclusión educativa y se hizo evidente la incertidumbre que ha existido y existe sobre las personas con discapacidad, por ejemplo en dónde deben estudiar:

“Se puso sobre la mesa el tema de inclusión educativa. Se preguntó al grupo en dónde deben estudiar las personas con alguna discapacidad, en instituciones especializadas o en aulas regulares como es el caso de sus compañeros Hugo y Bruno. Hubo diferentes puntos de vista. Diversos alumnos refirieron que las personas con alguna discapacidad podrían estar mejor atendidas en las escuelas especiales, otros menos, comentaron que es lo mismo y no tiene caso tener escuelas especializadas. Tras escuchar varios comentarios, se pidió la opinión de los alumnos ciegos. Bruno refirió que él prefiere estudiar en la escuela como se encuentra actualmente, es decir, en las llamadas aulas regulares. Hugo respondió que no sabía” (Diario de campo del 20 de Febrero 2015).

Este momento de reflexión permitió analizar la situación, necesidades y problemas que deben enfrentar las personas con discapacidad. Con estos momentos de análisis se pudo profundizar en el tema, comprender y escuchar los diversos puntos de vista y promover el respeto hacia la diferencia, en este caso, hacia las personas con discapacidad. En estos ambientes de aprendizaje vale la pena destacar que, al involucrar el punto de vista desde la diferencia, la experiencia resulta más significativa para los alumnos ya que escuchan testimonios cercanos, no ejemplos lejanos.

Cabe destacar que los comentarios de algunos alumnos son las evidencias que señalan el desarrollo del sentido ético de la Historia, ya que dan cuenta del análisis que ocurrió dentro de ellos. Siguiendo los indicadores de Peter Seixas y Tom Morton, se tiene que los argumentos expresados en clase se encuentran en el indicador 5 de la dimensión ética de la Historia. Este indicador dice que “nuestra comprensión de la historia puede ayudarnos a elaborar juicios informados sobre los temas de actualidad, pero solo cuando reconocemos las limitaciones de las «enseñanzas» directas del pasado” (Seixas y Morton, 2012:184). En el momento en el que el grupo reflexionó sobre la situación de los alumnos ciegos, de manera concreta, por qué estudiaban junto con ellos en la escuela secundaria, se promovió la construcción de un juicio ético informado. Varios alumnos mencionaron que las personas con discapacidad estarían mejor atendidas en un escuela especializada, mientras que otros estudiantes manifestaron que estas personas podían estar en cualquier tipo de escuela. Estos testimonios muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel de “demostración de comprensión limitada” pues argumentaron de manera simple su posición con información del pasado o incluso, durante su participación no hubo ninguna referencia histórica (Seixas y Morton, 2012:184). En este caso la reflexión surgió a partir de un contenido histórico junto con las estrategias de trabajo planificadas.

Además, esta actividad permitió que los alumnos ciegos reflexionaran sobre su situación, es decir, como estudiantes con una discapacidad física dentro de una escuela regular, hecho que difícilmente sería posible en otro contexto. En el pasado -aunque también ocurre en la actualidad- las personas con alguna discapacidad solían acudir a escuelas especializadas o simplemente abandonaban sus estudios. No obstante, la realidad de Hugo y Bruno ha sido totalmente distinta pues lograron culminar sus estudios de educación básica en una institución no especializada. El estudio sobre las personas con discapacidad en el siglo XIX permitió identificar los cambios que han ocurrido hasta nuestros días y explicar así que los hermanos ciegos tengan el derecho y la elección de estudiar en la secundaria pública de su comunidad.

Conclusión

Esta investigación da cuenta de dos principios, por un lado trata sobre la importancia y la necesidad de promover la inclusión educativa con un respaldo teórico y por otra parte, qué se puede hacer desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia por medio del desarrollo del pensamiento histórico. El resultado final es una satisfacción personal y profesional por haber iniciado la promoción del proceso de inclusión educativa desde un salón de clases, pese a las dificultades y los pendientes. Mis expectativas fueron creciendo poco a poco durante un largo proceso de construcción, investigación y reflexión. Primero, se trató de mejorar la situación de dos alumnos ciegos, después de sensibilizar al resto del grupo, y al final, de dar a conocer esta experiencia para promover tanto el proceso de inclusión educativa así como los valores que giran en torno a esta cultura, es decir, el respeto y la justicia.

El proceso de inclusión educativa queda todavía como una tarea pendiente. Desde mi punto de vista fomentar este proceso promoverá una sociedad más justa. Abandonar la inclusión educativa puede generar serias repercusiones como, por ejemplo, la falta de práctica de justicia, igualdad, tolerancia y respeto, no solo en la escuela sino en la sociedad. De allí la urgencia y pertinencia por abordar esta temática, sin olvidar que la Historia como asignatura humanista cuenta con la posibilidad -por no decir obligación, de desarrollar el lado axiológico de los alumnos. Los avances y resultados solo se obtendrán si decidimos actuar ante los problemas, en este caso particular, desde la trinchera del campo educativo.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2007).** *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.
- Arias, C. (2004).** *¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores.* México: ITESO.
- Booth, T. & M. Ainscow (2002).** *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Camargo Arteaga, S. (2012).** La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 137, 10-27.
- Carrasco, C. J. & P. Miralles Martínez (2014).** ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Carretero Rodríguez, M. & C. López Rodríguez (2009).** Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 75-89.
- Casanova, M. A. (2011).** ¿Es necesaria la justificación? En Casanova, M. A. *Educación inclusiva: un modelo de futuro* (pp. 15-27). Madrid: Wolters Kluwer.
- Connell, R. W. (1999).** *Escuelas y Justicia social.* Madrid: Morata.
- Díaz Vázquez, M. del C. (2013).** Investigación y evaluación por proyectos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En Blázquez Espinosa, J. C.; Latapí Escalante, P. & H. Torres Salazar (Comps.). *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia* (334-344). México: AUQ.
- Elliott, J. (2010).** *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- Escribano, A. & A. Martínez (2013).** *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.* Madrid: Narcea.
- Giné, C. (2009).** Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné, C. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (13-24). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona / Horsori.
- Goetz, J. P. & M. D. LeCompte (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- Gómez, C.; Ortuño J. & S. Molina (2014).** Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento. Revista de História do Tempo Presente*, 11(6), 5-27.
- Jares, X. (2002).** *Educación y Derechos Humanos.* Madrid: Popular.
- Luján, J. E. & M. del C. Zambrano de Mancilla (2009).** La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 47, 1009-1015.
- Murphy, J. (2011).** *Más de 100 ideas para enseñar historia.* Barcelona: Graó.
- Peck, C. & P. Seixas (2008).** Benchmarks of Historical thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*, 4(31), 1015-1038.
- Ponce Gea, A. I. (2013).** The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 225-228.
- Rockwell, E. (2011).** *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2011).** *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México: SEP.
- Seixas, P. & T. Morton (2012).** *The big six historical thinking concepts.* Toronto: Nelson.
- Seixas, P. (2014).** A modest proposal for change in Canada history education. En Nakau, I. & I. Barca (eds.). *Contemporary Public Debates over History Education. International Review of History Education Series* (11-26). Charlotte: Information Age Publishing.
- Stenhouse, L. (1998).** *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Valencia Torres, M. A. (2013).** Método de proyectos: una oportunidad para desarrollar la cognición y repensar la historia de México. En Rodríguez Ledesma, X.; Toriz Martínez, A. & M. C. Acevedo Arcos (Comps.). *Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia* (544-560). México: SEP/UPN.

Otras fuentes de información

Diario de campo de la investigación.

Entrevistas realizadas.

Fichas de observación de clase.

Planificación de clase de Historia II, ciclo escolar 2014-2015.

Videograbaciones de campo.

Notas

¹ Profesora de Historia en instituciones educativas públicas del Estado de México, en nivel secundaria desde 2008. Egresada de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, y de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Elaboración propia con información obtenida en otras fuentes.

³ Los nombres de todos los sujetos que aparecen a lo largo del texto fueron modificados para guardar la confidencialidad. Hugo y Bruno son los nombres con los que se hace referencia a los alumnos ciegos en la investigación.

⁴ Todos los nombres se cambiaron pero además, se diseñaron claves de identificación en las entrevistas. Las claves inician con la letra E que corresponde a entrevista; después el primer número corresponde al número consecutivo de la entrevista; luego aparece la segunda letra que representa el papel que ocupa en la escuela –A para alumno, P para profesor(a), O para orientadora o S para subdirector-; la tercera letra corresponde a la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad del entrevistado/a y la última letra indica el sexo femenino o masculino.

⁵ En México la educación básica tiene cinco momentos de evaluación durante un ciclo escolar, de esta manera se tienen cinco bimestres a evaluar.