



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

LA CONCEPCIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS
ALUMNOS DEL C.C.H. UNA PROPUESTA PARA SU
ENSEÑANZA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(MADEMS), CAMPO DEL CONOCIMIENTO HISTORIA
P R E S E N T A
JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA



DIRECTORA DE TESIS DOCTORA FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO
COTUTORA: DOCTORA BEATRIZ ALCUBIERRE MOYA

CIUDAD UNIVERSITARIA, MAYO DE 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Verónica y Rebeca

Para todos aquellos que
confiaron en este proyecto

INDICE

	página
Introducción	1
Capítulo 1: El tiempo histórico en la historiografía contemporánea.	11
1.1 Orígenes de la historia como disciplina moderna	11
1.2 El tiempo en la modernidad	14
1.3. Una somera revisión historiográfica a partir del siglo XIX.	18
Capítulo 2: Ideas sobre el tiempo: la perspectiva didáctica	32
2.1.- Autores y textos: un recorrido por la didáctica.	33
2.2.- Historiadores y didactas: sus propuestas	50
Capítulo 3: Contexto institucional: Programas y profesores.	60
3.1.- El Colegio de Ciencias y Humanidades: un bachillerato universitario.	60
3.2.- El área histórico social y los programas de historia.	63
3.3. El tiempo histórico en los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades	66
3.4. Los profesores de historia.	76
Capítulo 4: DISEÑO DEL INSTRUMENTO	82
4.1 La opinión de expertos	83
4.2.-El uso de conceptos	85
4.3.-Cronología	87
4.4.- Comprensión de la temporalidad y su expresión: las estructuras narrativas	88
4.5.- El empleo del calendario cívico	90
4.6.-Desde dónde se esperan las respuestas	91
4.7. El modelo de preguntas	95

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	99
5.1. Los antecedentes: la formación del instrumento	99
5.2.- Cómo y cuándo se aplicó.	101
5.3 La aplicación. Grupo 136	102
5.4. La aplicación. Grupo 370.	134
Comentarios finales	159
Conclusiones	160
Anexo I Modelo del instrumento	176
Anexo II Modificaciones al modelo de pregunta	190
Bibliografía	201

INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ESTUDIAR EL TIEMPO HISTÓRICO?

Al estudiar los problemas del tiempo, se aprenden algunas cosas sobre la humanidad y sobre uno mismo; cosas que antes no se comprendían: cuestiones de sociología y ciencias humanas en general, que el estado actual de los instrumentos teóricos no permitía plantear se hacen accesibles.

Norbert Elías, *Sobre el tiempo*.¹

La elección de un tema de tesis depende tanto de factores subjetivos como de la necesidad de resolver un problema disciplinario. En mi caso llego al tema por varios caminos:

En el primer caso, mi actividad docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades² plantel Naucalpan me permite un contacto inmediato con los alumnos y a través de éste conocer sus formas de ver no sólo las materias de historia, sino también su visión del mundo. Así pues un comentario que me llamó la atención en uno de los grupos que atiendo consistió en que unas alumnas, platicando entre ellas, se preguntaban qué es viejo. Los comentarios variaban pero en todos los casos su definición se asoció rápidamente a pasado. Intervine en su conversación con la intención de conocer qué profundidad asignaban al pasado. Esta no era muy grande: una canción es vieja cuando tiene más de seis meses de escucharse y una persona es vieja cuando tienen entre cinco y diez años más que quien lo enuncia. Así para una de ellas una persona vieja era alguien mayor de 18 años.

Partiendo de este comentario me pregunté cómo una adolescente de 15 años, que considera que alguien viejo tiene entre 20 y 25 años, pueda comprender la dimensión temporal en la que actuó un personaje como Hernán Cortés, por ejemplo, que vivió hace más de quinientos años. ¿Cómo se concibe el tiempo histórico en nuestros alumnos? Y derivado de ello ¿cómo dar cuenta de esta visión de la historia, en general y del tiempo histórico en particular que indudablemente afecta las formas de trabajo dentro del salón de clases? Así una observación casual se convirtió en una pregunta que aludía directamente a mi

¹ Norbert Elías, *Sobre el tiempo*, México, FCE, 1997, p. 11. [C]

² En adelante se mencionará como el Colegio o el CCH, tal como se conoce coloquialmente en nuestra comunidad.

práctica profesional y a mi conocimiento disciplinario: Qué es y cómo enseñar el tiempo histórico a estudiantes con un rango de edad que va de los 14 a los 16 años.

La respuesta no era simple: si pensamos que aprende como un contenido declarativo,³ ubicará al personaje por sus actos, en un pasado lejano y poco claro. Visto de esta forma, la alumna en cuestión no aprende historia, aprende, en el mejor de los casos, información, la cual, se convierte en una carga inútil en la memoria y que tiende al olvido.

Más allá de esta observación sobre cómo desde su experiencia cotidiana los alumnos categorizan términos relativos al tiempo, dentro de mi práctica como docente encuentro que en el programa de *Historia Universal Moderna y Contemporánea I*, en su versión de 1996, se enuncia como contenido temático por trabajar «La periodización histórica» (Unidad I, contenido 1.4), el cual era uno de los temas que más complicaciones presentaba pues los alumnos pedían una definición puntual. Cabe precisar que esta definición era prácticamente solicitar que el profesor dictara una definición para recordar.

Al preparar esta parte del curso, caigo en cuenta que para explicar la periodización es necesario acudir no sólo a una visión que implique un motor y sentido del proceso histórico, sino también un marco cronológico en el cual ubicar los cortes históricos pertinentes. Esta parte no la reflexionamos como historiadores, sino que, como parte del método de investigación y explicación histórica lo asumimos: el conocimiento histórico requiere enmarcar la información de orden fáctico dentro de categorías que conceptualizamos a partir de una visión de la historia.

Esta parte no corresponde conocerla con profundidad un alumno del bachillerato, pues el sentido de la enseñanza de la historia no es que sea un historiador. Sin embargo el docente de historia no puede obviarla, pues parte de nuestro papel implica «traducir» los conceptos y métodos de la historia como disciplina científica en contenidos académicos para un bachiller, los cuales podrán ser aquellos que

³ Los contenidos declarativos son aquellos que aluden a datos, conceptos o nociones que se generan por acción de la actividad escolar.

brindan información fáctica o conceptual; el desarrollo de habilidades de dominio y procedimientos de trabajo propios o que fomenten actitudes que le permitan desarrollar actitudes y opiniones consientes sobre su papel como seres históricos y como ciudadanos.

Ahora bien ¿cómo comprenderá un estudiante del bachillerato del CCH, con una edad entre 14 y 15 años un concepto histórico que involucre una periodización, tal como la «larga duración»? Mi experiencia en el salón de clases consistió en que al explicar la importancia del tema como una parte fundamental de la explicación de la historia, la pregunta habitual era: «¿eso va a venir en el examen?» Es decir, los alumnos al ver enunciado en el temario «Periodización histórica» y sus contenidos específicos (entre ellos el concepto de Larga Duración braudeliano, entendido como el tiempo de las estructuras) recurrieron a la estrategia que conocían desde secundaria para estudiar historia: la memorización. La explicación de este concepto llevó necesariamente a revisar con ellos las dimensiones básicas de la explicación histórica: tiempo y espacio históricos.

Por otra parte, dentro de la dinámica de los cursos semestrales, encuentro que los alumnos llegan a nuestro bachillerato no sólo con información, sino también con una serie de recursos para la presentación de trabajos en historia, como parte de su experiencia en la secundaria. Así al pedir que pudieran ubicar temporalmente alguno de los contenidos temáticos del programa los alumnos recurrían a la *línea de tiempo*. La mejor línea de tiempo desde su perspectiva implicaba la más adornada, la más grande o la más bonita... la información fáctica en la que se apoya pasa a un segundo término y ya no digamos utilizarla para realizar inferencias sobre la simultaneidad, diacronía o sincronía de los procesos históricos.

Ante esto ¿cómo enseñar el tiempo histórico a los alumnos del bachillerato?

Como profesor de historia en la enseñanza media superior, esta pregunta y una primera aproximación a una respuesta se plantea no como la mera curiosidad individual, sino como un problema concreto que involucra mi labor docente y se inscribe dentro de otro cuestionamiento: ¿cómo aprende historia un alumno?

Como toda disciplina escolar, la historia requiere un tratamiento que, sin banalizar su carácter de ciencia se adecue al desarrollo de un adolescente y le coadyuve a su formación como ser humano.⁴

Esta reflexión debe ser la base de toda práctica didáctica: reflexionar y profundizar sobre la disciplina y su «traducción» didáctica. La mediación, indudablemente se encuentra en el profesor y dependerá de su claridad teórica dentro de la su disciplina de origen, del conocimiento de la institución donde labora, de la comprensión del programa -en términos disciplinarios y didácticos- y de saber cómo el alumno forma su idea sobre la materia que imparte.

Así, al entrar a la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS), confirmé esta noción. La complejidad de las materias que enseñamos nos lleva necesariamente a reflexionar sobre ellas como objeto de estudio y sobre la forma de enseñarlas. Lo anterior implica estar atento a las distintas problemáticas que surgen en la mediación entre la historia como ciencia, la necesidad de cubrir un programa de estudio y la forma en que los alumnos aprenden. De esta forma, de manera cotidiana, nuestra práctica profesional implica tres puntos:

- 1) la observación y detección de un problema;
- 2) la reflexión sobre el mismo en tres ámbitos: lo disciplinario, lo didáctico y lo institucional y
- 3) determinar las propuestas de solución identificando al destinatario del mismo.

Bajo esta lógica, elaborar esta tesis implicó la detección de un problema desde tres perspectivas: la disciplinaria, la didáctica y la institucional:

La primera corresponde a la historia como ciencia, especialmente a partir de los problemas, categorías y métodos de trabajo que se utilizan a partir del siglo XIX.

⁴ Al referir carácter científico como materia escolar pienso específicamente en aquellas características propias de la historia que le permiten una forma específica de ver la realidad social: cómo se estructura el conocimiento histórico, habilidades de dominio específicas, procedimientos para acopiar y procesar información fáctica y conceptual específica, formas de comprender y explicar la realidad histórica y social.

La perspectiva didáctica implica tener claridad sobre el estado de la cuestión relativa a cómo enseñar el tiempo histórico y los recursos que son pertinentes para realizarlo. Cabe indicar en esta parte que si bien existe una amplia bibliografía sobre la didáctica de la historia, la mayor parte de ella está escrita en otros países. Dentro del caso mexicano si bien existen varios textos de didáctica de la historia casi no hay estudios sobre el tiempo histórico en particular aunque encontramos referencias en los textos dedicados a la formación de profesores. Este punto lo desarrollaremos en el capítulo II.

Por último el ámbito institucional implica el conocimiento del plan y programas de estudios de historia que se tiene en el CCH, pues es ahí donde se conforma el espacio didáctico en el cual inscribo esta investigación.

El peso central de esta tesis es analizar cómo el alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades construye su concepto de tiempo histórico. Plantear un trabajo de este orden implica necesariamente un diagnóstico que permita conocer cómo se construye este metaconcepto⁵ y cabe señalar que un trabajo de este tipo de trabajo no se ha hecho. De ahí la importancia de trabajar un diagnóstico que permita un acercamiento a las principales nociones relacionadas con esta temática: los conceptos que se relacionan con el tema, la cronología y sus formas, pensar en secuencias sincrónicas o diacrónicas, la estructura narrativa que involucre al tiempo histórico y también cómo percibe y ordena una secuencia de datos. Por sí mismo el resultado de esta investigación puede contribuir a conocer con mayor profundidad el perfil de egreso de nuestros alumnos de manera específica en el área de historia.

La pertinencia de que un profesor realice este tipo de investigación se encuentra en que requiere ante todo una autorreflexión sobre su papel como docente a partir de su experiencia. Si bien institucionalmente se realizan diversos diagnósticos, la

⁵ Un metaconcepto se construye a partir de una serie de conceptos y nociones relacionadas y opera cuando en una disciplina se requiere dar una explicación de una realidad compleja que involucra diferentes niveles de concreción.

Este concepto tiene un equivalente dentro de la historiografía en México. José Gaos define una concepción del mundo en términos similares « No es una idea simple, porque es una “idea de ideas”, esto es, compuesta y muy complicadamente, de muchas otras» José Gaos, *Historia de nuestra idea del mundo*, México, F.C.E/ El Colegio de México, 1983, p. 5. [C]

mayor parte de ellos se orientan fundamentalmente al conocimiento de los contenidos temáticos y no a las habilidades que los alumnos desarrollan dentro de las materias que cursa en su bachillerato, tal como se sustenta en esta tesis.

En este punto se puede argumentar que no sólo el tiempo histórico puede motivar esta reflexión, existen otros problemas: el sujeto de la historia, si existe un principio o motor único de la misma o la cientificidad de la historia. Explico el por qué de mi elección.

El tiempo histórico es una categoría fundamental para el estudio de la historia. Desde la antigüedad se asigna a la historia el papel de maestra de la vida, lo cual requería destacar lo memorable. Esta idea implica una dimensión temporal: se conserva aquello que es significativo y que puede perderse con el tiempo. En la tradición historiográfica occidental el recuerdo alude al tiempo como parte de un proceso continuo, el cual involucra necesariamente una visión del mundo.⁶ Entonces es imposible desligar los actos humanos de su dimensión temporal, sea ésta por motivos moralizantes o ejemplares o por explicar procesos. La revisión historiográfica, especialmente a partir del siglo XIX mostrará la construcción teórica de esta categoría.

En este punto me parece importante definir cómo concibo al tiempo histórico: es una categoría explicativa la cual permite el estudio de los procesos al integrar en secuencia la información fáctica, interrelacionándola de manera diacrónica y sincrónica para la comprensión de los procesos históricos dentro de un discurso histórico.

Dicha categoría implica también las formas de periodizar los procesos históricos y también los criterios cronológicos como vías de construcción del discurso histórico.

Como docente en el nivel medio superior es importante que esta categoría cobre una forma didáctica. Un supuesto de este trabajo es que los alumnos tienen problemas para el estudio de la historia porque su estrategia de aprendizaje, utilizada en ciclos escolares anteriores al bachillerato, es desde una visión en la

⁶ *Ibid.*, pp.4-5.

cual todos los temas fueran contenido temático a desarrollar. Ahora bien ¿cómo obtener evidencia que confirmara esta idea? Era necesario encontrar un tema que al mismo tiempo tuviera elementos que requirieran de una definición conceptual y también permitiera que el alumno desarrollara habilidades propias de la historia de manera tal que no fueran transversales al currículo, como podría ser la capacidad lectora o el uso de mapas. El tema que desde la disciplina cumple con tales características es el tiempo histórico.

Parámetros básicos para la investigación y explicación histórica, el tiempo y espacio son categorías por excelencia de nuestra disciplina desde el periodo clásico hasta la propuesta de Immanuel Wallestein en su texto "*the time of space and space of time: the future of social sciences*" de conformar una categoría el **tiempoespacio**, por ser inseparables para la interpretación histórica.⁷ Sin embargo, considero que en este trabajo es fundamental dividirlo pues la forma en la cual se construye el concepto de tiempo histórico en los alumnos del bachillerato implica un grado mayor de abstracción, en el cual interviene no sólo su experiencia escolar previa, sino que se expresa también desde la vida cotidiana, lo cual no ocurre con el espacio histórico.

Por el momento de madurez de nuestros alumnos, las cuestiones abstractas requieren representaciones más concretas y específicas.⁸ Los términos asociados para el expresar el tiempo histórico son difíciles de representar y asociar a un referente, práctica u objeto determinado.

Por esta razón para fines explicativos considero fundamental que la categoría del tiempo histórico se vea por separado.

La distinción entre el tiempo y temporalidad, así como una comprensión plena de las categorías asociadas no espero encontrarlas en el alumno. Sin embargo deben estar presentes en el profesor que imparte la materia: La «traducción» de esta

⁷, Immanuel Wallestein "the time of space and space of time: the future of social sciences", publicado en *Political Geography*, XVII, 1, 1998. tomado de la página del *Fernand Braudel Center*, artículos de 1996 en <http://fbc.birngarnton.edu/iwchu-bi.htm> [D]

⁸ Para un primer acercamiento al grado de madurez y aprendizaje de la historia, véase a: Mireya Lamonedá Huerta, "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. #, número 5, enero junio de 1998, p. 104. [A]

complejidad teórica debe estar presente en la mente del docente al enseñar los contenidos de un programa de estudios específico, pues de lo contrario sólo planteará una serie de datos que deben aprenderse, sin llegar a mostrar la complejidad de los procesos históricos. De esta forma encuentro que un tema fundamental para explorar la visión de la historia de los alumnos es el tiempo histórico, ya que reúne en sí aspectos temáticos y de habilidades.

En función de lo anterior, parto de los siguientes supuestos:

- Los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades aprenden el tiempo histórico como un contenido temático.
- De ser así, no existe un uso del tiempo histórico, ya sea como cronología o como principio ordenador del discurso histórico como correspondería a un bachiller, sino que implica sólo un contenido temático más, el cual presenta un alto grado de dificultad porque como contenido temático no tiene un referente previo en los programas escolares y como procedimiento dentro de la enseñanza de la historia no se le enseña, sino sólo una parte.
- El concepto de tiempo no es simple, requiere de una serie de categorías que lo explican y definen. Sin embargo, su uso en el lenguaje cotidiano siempre implica una medida de proporción lineal. Es necesario por lo tanto distinguir en nuestros alumnos desde dónde aplican el concepto: desde el lenguaje cotidiano o desde una estructura académica de una disciplina.
- Una forma de obtener evidencia sobre la concepción del tiempo histórico en los alumnos es mediante la construcción de una trama narrativa, donde se puedan distinguir y aplicar las categorías tales como cambio, permanencia, diacronía, sincronía y la causalidad histórica.
- Para elaborar la trama narrativa, el alumno requiere de una serie de nociones básicas que le permita expresar claramente sus ideas sobre el tiempo histórico.
- El alumno no ve al tiempo histórico como una habilidad y tiende a identificarlo con las efemérides cívicas.

Por estas razones, considero que el presente trabajo toma como hipótesis las siguientes:

- Los alumnos usan como estrategia de aprendizaje para el tiempo histórico fundamentalmente la memoria, pues lo entienden como un contenido temático.
- El alumno concibe el tiempo histórico en forma lineal, asociada al concepto de recta numérica.
- La construcción del concepto de tiempo histórico depende en buena parte de los conocimientos que tiene a partir de su experiencia académica en la primaria e identifica el calendario cívico con el tiempo histórico.

Presento a continuación la estructura de este trabajo:

Los tres primeros capítulos dan cuenta de cómo se entiende el tiempo histórico desde la disciplina, la didáctica y dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades expresada en el Plan y los programas de Estudio. Corresponden a los tres ámbitos ya enunciados: la disciplina, la didáctica y el currículum específico.

El capítulo IV muestra los criterios que seguí para construir el instrumento que permita conocer la concepción del tiempo histórico en el alumno. Cabe mencionar que esta parte pudo desarrollarse en las asignaturas de Práctica Docente I, II y III, así como de un trabajo continuamente mostrado y sometido a correcciones por colegas profesores de historia, compañeros de MADEMS y el trabajo con mi tutora, la doctora Frida Díaz Barriga Arceo y cotutora, la doctora Beatriz Alcubierre Moya.

El capítulo V presenta los resultados de la aplicación sistemática del instrumento y las propuestas de solución al problema detectado.

Con relación a la bibliografía, ésta se organizó en cuatro apartados, al cual se asignó una letra que lo identifica en las notas a pie de página: orientaciones institucionales, planes y programas de estudio [a]; textos didácticos, de psicología educativa, metodológicos y libros de texto [b]; textos historiográficos y de reflexión teórica [c] y artículos, ensayos y páginas electrónicas [d]. Esta división facilitará la

consulta de dichos materiales para quien desee ahondar en alguna de las temáticas propuestas.

Cabe mencionar en este punto el apoyo de la DGAPA a través de la beca otorgada a toda la primera generación de MADEMS, de la cual formo parte.

Por último, un trabajo de investigación nunca es un trabajo solitario: el presente debe mucho a la visión y comentarios de una gran cantidad de personas que lo conocieron desde su inicio. Cabe aquí un espacio para mencionarlas:

Gracias a la doctora Frida Díaz-Barriga Arceo por su entusiasmo por este trabajo, su orientación y paciencia así como por lo claro de sus precisiones y observaciones sobre este tema, del cual sabe más de lo que declara.

A la doctora Beatriz Alcubierre Moya, por la profundidad de sus comentarios, sus sugerencias bibliográficas y su impaciencia por ver este trabajo por fin terminado.

A la doctora Carmen Valverde, por su entusiasmo ante el tema, su disposición a comentar y lo agudo de sus observaciones, siempre propositivas.

Gracias a Laura, Silvia y Seppe, por su entusiasmo, sus dudas y objeciones que me permitieron ver más implicaciones y alternativas a la temática.

A Verónica, quien es mi lectora más aguda y crítica, por su amor y comprensión, así como sus observaciones y pasión compartida por la historia y su docencia.

Así pues a todos quienes con sus comentarios y opiniones enriquecieron este trabajo les agradezco su dedicación y tiempo y declaro que los errores que nuevos lectores puedan encontrar no se deben a ellos, sino a quien esto escribe.

Finalmente también la dedico a Rebeca quien amorosamente, con sus preguntas sencillas y directas sobre temas complejos, me obliga a pensar en respuestas claras y precisas.

Naucalpan y Ciudad Universitaria, mayo de 2006.

Capítulo 1: El tiempo histórico en la historiografía contemporánea.

La manera como uno investiga una historia inexistente es contar la historia y descubrir qué sucedió. Creo que esto no es muy diferente a lo que hacen los historiadores del supuesto mundo real. Incluso si estamos presentes en un acontecimiento histórico ¿lo comprendemos?... Los acontecimientos pasados existen, después de todo, únicamente en la memoria, que es una forma de la imaginación

Úrsula K. Le Guin, *Cuentos de Terramar*.¹

1.1. Los orígenes de la historia como disciplina moderna.

La historia entendida como crónica y narración aparece en nuestra cultura desde la antigüedad clásica. El estudio de la historiografía muestra que la historia como disciplina tiene en la antigüedad grecolatina las siguientes características: busca la descripción de los hechos sobresalientes, centrado en la historia política; busca evidencias de fuentes orales y en su caso documentales; busca explicar los eventos o procesos que estudian. Asimismo en el caso del mundo latino, la historia sirve para mostrar la grandeza de Roma, la cual se explica como un proceso ascendente desde un pasado mítico hasta el momento en que se escribe. Es claro que esta visión de la historia cambia en el periodo medieval. San Agustín ve la historia como un proceso en el cual aparecen como sujetos de la historia individuales y colectivos (individuo y pueblo) con un sentido y un fin: la salvación humana y la realización de reino de Dios. Es también este autor el primero en reflexionar sobre la naturaleza del tiempo y ponerlo en un contexto histórico. Paul Ricoeur en su obra *Tiempo y Narración* tiene un buen estudio sobre esta temática y nos permite no sólo la revisión del pensamiento agustiniano, sino que muestra cómo no es posible separar el tiempo de la narración.²

Los cambios de mentalidad ocurridos en el Renacimiento y el siglo XVII tienen su expresión también en la forma de concebir la historia e historiar. No pretendo en este apartado extenderme en un detallado recorrido historiográfico y baste para enmarcar el tema central de esta investigación que la historia no se concibe sólo

¹ Ursula K. LeGuin, *Cuentos de Terramar*, Bs. As., Ediciones Minotauro, 2002.

² Véase al respecto Ricoeur, Paul, *Tiempo y Narración. Tomo I, configuración del tiempo en el relato histórico*, Madrid, ediciones cristiandad, 1987. [C]

como crónica y narración, sino también como explicación de la realidad social, formada desde la propia experiencia del historiador que escribe.³

En el siglo XVIII se desarrolla, a la par del ejercicio de historiar, una reflexión desde la filosofía. Immanuel Kant, Georg Wilhelm Frederick Hegel y Johann Gottfried Herder, entre otros autores proponen una explicación del sentido de lo histórico más allá de los resultados de la investigación y acopio de información e intentan encontrar un sentido al devenir histórico. A diferencia del periodo medieval, éste será laico, separando al hombre del contexto natural –tal como lo entendía Voltaire–, y marcando el uso de la razón como un elemento fundamental para entender la historia humana.⁴

Para el siglo XIX son los historiadores románticos quienes desarrollan la búsqueda de la objetividad mediante el uso de documentos como testimonios que permiten una visión verdadera del pasado. Son ellos quienes proponen la distinción entre la historia como crónica y como proceso al explicar la Revolución Francesa. Esta división implicó para los hombres del siglo XIX no sólo una nueva forma política de entender la sociedad, sino también una nueva visión del mundo, en la que se forman los conceptos de modernidad y progreso⁵ que serán una de las bases para entender el pensamiento liberal.⁶ La forma de escribir la historia cambia, pues aparece en ella una conciencia de ser «moderno», que se define en oposición al conservadurismo y con una visión universal de los procesos sociales y políticos, que intenta limpiar al mundo de los residuos irracionales del pasado, materializados en la visión del Antiguo Régimen contra la cual se levanta la Revolución Francesa.⁷

³ Baste recordar a Giambattista Vico con su *Ciencia Nueva* como representante de esta historia que también implica una actitud reflexiva y crítica, cercana en lenguaje y estructura narrativa a la filosofía.

⁴ Emmanuel Kant, *filosofía de la historia*, México, FCE, 1985, p.40 y ss. [C]

⁵ Es claro que estos conceptos se usan en momentos anteriores al periodo, sin embargo es a partir de la reflexión sobre la Revolución Francesa que cobran un nuevo sentido, que permitirá analizarlos como categorías durante el siglo XX. El corte historiográfico lo presenta Habermas en su texto «La conciencia del tiempo de la modernidad y su necesidad de autoconvencimiento» en *Sociológica*, año 3, números 7/8, mayo-diciembre de 1988, p.318. Véase también el texto de Hayden White *Metahistoria*, México, FCE, 1999, p. [C]

⁶ O Watson, define este impacto de la siguiente manera: «La revolución [fue] la sombra bajo la cual vivió todo el siglo XIX» Apud Immanuel Wallerstein, *Después del liberalismo*, México, Siglo XXI, 2001, p. 77. [C]

⁷ *Ibid.*, p. 79.

La visión de la modernidad se encuentra en distinguir lo racional de lo irracional; el orden burgués del orden aristocrático; la producción fabril de la producción manufacturada; la vida urbana de la vida rural. La modernidad entonces se manifiesta en un evento histórico que involucra prácticamente todas las dicotomías expuestas y se refleja en las formas de escribir la historia, la literatura y en todas las actividades sociales. No será raro que en la literatura y en la historiografía se refleje esta semejanza.⁸

La modernidad vista en la historiografía a partir del siglo XVIII convierte entonces en el punto de partida de la reflexión sobre la historia y sus temáticas. Asimismo la explicación de la historia se convierte en un factor de reflexión teórica y práctica historiográfica: ubicación temporal, cambio y continuidad, progreso, motor de la historia y relación causa efecto, esta última, importante para la visión teleológica de la historia. Visto en esta perspectiva podemos ubicar la explicación hegeliana de la historia: el impacto de la revolución implica también una teleología.⁹

Hemos observado en estas lecciones cómo ha llegado la conciencia hasta aquí; y hemos señalado los momentos capitales de la forma en que el principio de la libertad se ha realizado. El designio fue mostrar que la historia universal entera no es sino la realización del espíritu y por ende la evolución del concepto de la libertad, y que el Estado es la realización temporal de la libertad

Si bien se limita en la explicación del hecho histórico, también debe existir una forma, un método mediante el cual se llega a esa conclusión. Hegel lo refiere en su obra *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*:

Pero hemos de tomar la historia tal como es; hemos de proceder histórica, empíricamente[...] Podríamos formular, por tanto, como la primera condición, la de *recoger fielmente* lo histórico. El historiógrafo corriente, medio, que cree y pretende conducirse receptivamente, entregándose a los meros datos, no es en realidad pasivo en su pensar. Trae consigo sus categorías y ve a través de ellas lo existente. Lo verdadero no se halla en la superficie visible. Singularmente en lo que debe ser científico, la razón no

⁸ Recuérdese por ejemplo la fábula de Félix María de Samaniego (1745-1801) *el ratón cortesano y el ratón de campo*, inspirado en la fábula de Esopo (siglo VI a.C) *el ratón de campo y de la ciudad*, el cual cobra un nuevo sentido hacia el siglo XIX, cuando se desarrolla el hábito de leer a los niños o darles los libros de fábulas como premios.

⁹ George Willhen Fredeich Hegel., *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal* , Madrid, Revista de Occidente, 1974, p. 700. [C]

puede dormir y es menester emplear la reflexión. Quien mira racionalmente el mundo, lo ve racional. Ambas cosas se determinan mutuamente.¹⁰

Es importante resaltar estos elementos dentro de la visión de la historia hegeliana porque muestra ya las características que las distintas escuelas historiográficas retomarán a lo largo del siglo XIX y XX, así como sus categorías. Esta visión parte de las siguientes premisas:

- La historia como proceso es inteligible al tener un fin que se expresa racionalmente.
- Al ser racional e inteligible, existen, entonces categorías aplicables a su explicación. Una de ellas es el concepto de libertad como fin de la historia.
- Las categorías aplicadas a la explicación histórica se expresan en los acontecimientos históricos que se estudian.
- Existe un método de estudio sistemático de la historia en la cual el historiador introduce sus categorías para la explicación de lo estudiado.
- Los datos son una primera fuente que debe interpretarse mediante la razón, es decir el uso de categorías (no hay hechos en pureza).
- Por último y significativo para nuestro tema: las categorías de explicación de la historia tienen sentido sólo si se sumergen dentro de una dimensión temporal.

1.2.- El tiempo en la modernidad.

Norbert Elías propone que la medida del tiempo, así como su construcción implican un «medio para orientarse en el mundo social y para regular la convivencia humana.»¹¹

La precisión con la cual una sociedad mide el tiempo implica también un rasgo de la modernidad. Las sociedades preindustriales tienden a no ser estrictas en la medición del tiempo y si bien los relojes mecánicos occidentales los tenemos documentados desde el siglo XIII, éstos no eran precisos y se regían por el tiempo de oración: Maitines, Laudes, Tercia, Sexta, Nona, Vísperas y Completas. Sin

¹⁰ *Ibid.*, p. 45.

¹¹ Norbert Elías, *Sobre el tiempo*, México, FCE, 1997, p. 13. [C]

embargo las necesidades concretas de la expansión capitalista plantearon un problema de exactitud: la medición del tiempo es un elemento fundamental para determinar la velocidad y la posición de un navío y, por lo tanto, cuanto mayor fuera la necesidad de viajes largos o transoceánicos, lo escrupuloso en la medición del tiempo requería de mayor exactitud, aún en altamar, pues de eso dependía la ruta a seguir. Este proceso se da entre el siglo XVI y el XVIII.

Durante el siglo XIX los mecanismos de péndulo permitieron medir no sólo las horas con precisión, sino también los minutos y segundos. Los relojes pasaron de objetos de lujo a objetos utilitarios. Entre 1762 y 1884 se fabrican relojes no sólo de mesa o de pie, sino también portátiles: se popularizan los relojes de bolsillo, con cajas de acero en lugar de oro y esmaltados con los cuales los empleados de los países a la vanguardia en el proceso de industrialización se someten a los tiempos del comercio o la industria.

El siglo XX tiene un manejo del tiempo mayor: las medidas tradicionales del tiempo diario (horas, minutos, segundos) son rebasadas, décimas, centésimas y millonésimas de segundo, nanosegundos y otras medidas obligan a crear mecanismos más exactos: los relojes de cuerda dan paso a los electrónicos y éstos a los de cuarzo. En el ámbito de la ciencia, los relojes nucleares ofrecen una precisión extraordinaria, pero alejada del común de los mortales. Asimismo los medios digitales ofrecen datos e información en “tiempo real”, una noción totalmente nueva. La revisión somera de la tecnología entre los siglos XVIII y XX muestra la necesidad de elaborar un instrumento de precisión práctico para la medida del tiempo.¹²

Permítaseme regresar a inicios del siglo XIX con el fin del ligar esta presentación de un desarrollo ordenado con los avances historiográficos. La precisión en la medición del tiempo físico mediante el cronómetro influyó también conceptualmente. La prueba del cronómetro de Harrison de 1762 acentuó el ambiente de optimismo respecto a los logros del racionalismo. Si el tiempo físico podía ser medido con fines prácticos de navegación (calcular la longitud) algo tan inasible como el tiempo tiene un resultado práctico: la solución de un problema

¹² G.J. Whitrow, *El tiempo en la historia*, Barcelona, Crítica, 1990, p. 188 y ss. [C]

inmediato se logra entonces mediante la aplicación de la razón en un campo específico. El tiempo implicaba una existencia real, objetiva, la cual podía calcularse y mostrarse en un instrumento. Esta idea del tiempo se manifiesta también en una noción: el progreso, la cual se convierte en objeto de reflexión filosófica desde fines del siglo XVIII. Gottfried Wilhelm Leibniz, que en su *Discurso* dice:

Para darnos cuenta en su plenitud de la belleza y la perfección universales de las obras de Dios, debemos reconocer cierto progreso perpetuo y muy libre de todo el universo, de modo que siempre avanza hacia admirables mejoras[...] Aunque muchas sustancias ya han alcanzado una gran perfección, aún en aras a la infinita divisibilidad de lo continuo, siempre permanecen en el abismo de las cosas partes que deben despertar todavía para crecer en tamaño y mérito, y, en una palabra, avanzar hacia un estado más perfecto. Y por lo tanto, no se ha llegado al final del progreso.¹³

Así pues hacia fines del siglo XVIII existe ya una idea del progreso que unida a las necesidades prácticas de las actividades económicas, permitirá que se piense en el tiempo como un continuo objetivo el cual puede manifestarse también en historia. En 1795 Condorcet escribe sus *Apuntes para un cuadro histórico del progreso de la mente* en la cual reconoce la idea inevitable del progreso humano como forma de comprender la historia, fragmentada en nueve estadios. Jean Jacques Rousseau en el *Contrato Social* parte de la misma consideración: existe un avance gradual del ser humano en etapas sucesivas.

Es así que encontramos en el ambiente de la época las siguientes consideraciones:

- una visión de la historia, ligada a la idea de *Magistrae vitae*, en el cual las sociedades pasadas nos permiten comparar con lo que ocurre en nuestro momento.
- Una idea de progreso, asociada al desarrollo histórico, distinguiendo la historia universal de la historia individual. En ambos casos la idea del progreso se asocia a la idea de libertad.
- Los avances técnicos (cronómetros, telégrafo visual, desarrollo de caminos nivelados para usos comerciales) acentúan la definición de ritmo al formar una

¹³ G.W. Leibniz, *Discurso de metafísica sistema de la naturaleza, nuevo tratado sobre el entendimiento humano, monadología, principios sobre la naturaleza y la gracia*, México, Porrúa, 1977, p. 56.[C]

visión de rapidez@ principalmente en las ciudades, frente a la Alentitud@ del campo.

En este ambiente de época, la ruptura del Antiguo Régimen en Francia expresado a través de la violencia revolucionaria sus dramáticos cambios en la estructura política, se reflejó en la explicación del proceso. Al carecer de conceptos para explicarlo, se formaron nuevos con palabras que cambiaron su sentido: pueblo, libertad, democracia, liberal, conservador. La explicación de un nuevo orden político pone de manifiesto la idea de *cambio* y su opuesto, la *permanencia*. Explicar el cambio y la permanencia de un proceso como el mencionado sólo se puede hacer enmarcado dentro del concepto de *progreso* y en un *marco temporal*. De ahí la importancia historiográfica de la revolución: cambia completamente la visión no sólo de lo ocurrido en Francia, sino muestra que explicar un proceso histórico no depende exclusivamente de factores abstractos (Dios o el destino) sino que una explicación racional es pertinente cuando se encuentra en los actos humanos un hilo conductor de su explicación.

Con estas bases encuentro que las distintas visiones de la historia manifiestas retoman estas pautas desde la segunda mitad del siglo XIX, y convergen en una concepción racional e inteligible de la historia que emplea categorías específicas para explicar la sociedad en su momento y, en acercamientos sucesivos del pasado humano. Variarán sus definiciones sobre la explicación del proceso histórico –el motor de la historia puede ser la lucha de clases o el espíritu nacional de un pueblo– pero en todos los casos al historiar se procede a categorizar con el fin de explicar. Así aparecen nuevos sujetos de la investigación histórica y se busca, entonces demostrar el cambio. En el siglo XIX las ideas dominantes de la historiografía son: el progreso, la objetividad y la científicidad de la historia. Las formas que adoptará la historiografía se puede ejemplificar en el romanticismo, el marxismo, el positivismo y el historicismo y ya en el siglo XX con *Annales*, la historia serial, cultural, microhistoria y hermenéutica, entre otras.

1.3. Una somera revisión historiográfica a partir del siglo XIX.

La explicación de lo ocurrido en la Francia revolucionaria trascendió el ámbito nacional. Es a partir de la interpretación de la Revolución Francesa y su impacto que se inicia una reflexión sobre un pasado poco estudiado –en términos de una explicación racional, laica y no erudita– el cual adquiere sentido como precursor de dicha revolución, del periodo napoleónico posterior. Los conceptos que definen la modernidad política: libertad, Antiguo Régimen, ciudadano, justicia, individuo, derechos individuales, soberanía entre otros, se aplican para explicarlo.¹⁴

El romanticismo.

Así entonces encontramos que existe y se desarrolla a partir de los historiadores románticos franceses, cuyo ejemplo es Jules Michelet, una nueva forma de ver la historia la cual implica la libertad de elección, el papel individual y la idea del progreso.

El impacto revolucionario no se pierde a pesar de la Restauración y el Congreso de Viena. Por el contrario, se profundiza y restaura el interés por la historia que no se desarrolló durante los años de la revolución. La primera cátedra de historia posterior al evento referido en la Sorbona la imparte Françoise Guizot en 1811. En ese mismo año el decano de la Facultad de Nimes escribe: A la cátedra de historia no tiene ninguna finalidad en la facultad de Letras. No se exige ningún examen de historia para obtener el título de Bachiller o de licenciado@.¹⁵

El dato anterior enmarca una paradoja de la historia en la modernidad: el momento más significativo y que implica un corte que determina un nuevo horizonte para la explicación histórica no genera interés en los historiadores del momento, los cuales lo aprecian *a posteriori*, durante el imperio napoleónico y el romanticismo.

La visión romántica de la libertad ejemplificada en la práctica de Lord Byron se integra también en la historia académica. En sus inicios no son historiadores de profesión, sino que se integran a la disciplina desde una práctica política,

¹⁴ A partir de la visión burguesa triunfante en la Revolución Francesa, cambia el lenguaje tanto del poder político como de los símbolos que lo sustentan. Un ejemplo del cambio simbólico lo encontramos en la obra del pintor Louis David, en la cual destaca la idea del héroe, encarnado en Napoleón.

¹⁵ George Lefebvre, *el nacimiento de la historiografía moderna*, México, ediciones Roca, 1975, p.163. [C]

periodística o partidista: Françoise Guizot, Agustín Terry o Adolphe Thiers son ejemplos de esta afirmación. La visión de estos autores se inscribe dentro de una óptica liberal de la historia,¹⁶ en la cual ésta existe y tiene una lógica propia, razón por la cual el historiador sólo descubre el pasado, con lo cual no hay posibilidad de interpretar. El descubrimiento del pasado implica necesariamente una dimensión temporal, la cual parte en los autores citados siempre de su presente y a partir del mismo “descubren” el pasado con fines de explicación.

Materialismo histórico

El materialismo histórico, desarrollado desde mediados del siglo XIX por Karl Marx y Frederich Engels, supone una historia triunfante.

Desde la explicación historiográfica se ubica también en la corriente de interpretación de la realidad social posterior a la Revolución Francesa, a la cual agrega el sentido teleológico de Hegel:

Cuando estalló la revolución de Febrero [1848], todos nosotros nos hallábamos, en lo tocante a nuestra manera de representarnos las condiciones y el curso de los movimientos revolucionarios, bajo la fascinación de la experiencia histórica anterior, particularmente la de Francia. ¿no era precisamente de ese país, que jugaba el primer papel en toda la historia europea desde 1789 el que también partía nuevamente la señal para la subversión general?¹⁷

La explicación histórica de esta corriente se encuentra asociada de manera directa a la idea del progreso, la cual se liga a otras dos (revolución y trabajo humano) como base de toda historia (modo de producción). Asimismo asigna un fin último a la historia, lo cual permite un concepto de realidad histórica en dos áreas: una historia pasada, existente pero sin conciencia de sí (herencia hegeliana) y un futuro que puede hacerse en función de un proyecto consciente lo cual da continuidad histórica y una connotación ética al estudio de un proceso, pues si el historiador es consciente del cambio y puede ver encontrar una dirección del mismo, debe seguirla no sólo como académico, sino como ser social activo. Esta perspectiva doble de la historia implica también la objetividad, expresada en el

¹⁶ Véase la visión de Wallerstein, **op. Cit.**, p. 77 donde marca a la revolución como un punto de inflexión para entender la modernidad. [C]

¹⁷ Carlos Marx, *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*, Moscú, Progreso, 1979, p. 9.

proceso histórico y su papel dentro de una posición de clase específica. Es una propuesta teleológica y comprometida de la historia que utiliza una periodización de la historia con base a criterios objetivos, es decir, no desligados del proceso histórico.

Obviamente esta caracterización es una reducción del pensamiento histórico propuesto en el marxismo, al cual deberíamos de agregar el papel de la praxis que implica una realización consciente y de consecuencias éticas en la vida individual o social. Asimismo el marxismo no implicó romper la estructura de los datos o el manejo de fuentes de información. Sin embargo esta parte *técnica* de la formación del conocimiento histórico queda sujeta a la explicación de la realidad social, identificando motor, actores sociales y juicio crítico sobre la historia que llevan a una acción consciente y consecuente para mejorar la vida social.

Cabe recordar que propiamente Marx no se declara marxista, sino que propone un método de interpretación histórica el cual es propiamente el *materialismo histórico*. Con relación a nuestro tema, los textos “clásicos” de esta corriente no trabajan una concepción explícita del tiempo histórico. De hecho encontramos una alusión a tal categoría en *la Dialéctica de la Naturaleza* de Engels. Sin embargo, recordemos que la base de la explicación del proceso histórico se asocia a la praxis, y al ser la historia un proceso de creación humana, el tiempo histórico se encuentra íntimamente asociado al mismo. De hecho la forma en el cual se manifiesta es mediante la periodización, la cual debe seguir las formas mismas de la producción de la vida material, es decir los modos de producción.

Encuentro así en el marxismo esta división entre tiempo histórico y cronología, misma que permite la explicación racional del proceso histórico de manera objetiva, sin recurrir a la mera cronología. Se asocia al discurso histórico la idea de un progreso gradual, un sentido teleológico de la historia, si bien no de manera explícita, pero sí a través de su ordenación, tiene presentes conceptos tales como los de diacronía y sincronía para explicar los fenómenos históricos.¹⁸

¹⁸ Véase al respecto obras como el *18 brumario, la lucha de clases en Francia*, así como la *carta a Kugelmann* de 1872. [C]

En Marx la visión de la historia estructurada en *El Capital* implica no sólo el desarrollo cronológico de su investigación sobre el modo de producción capitalista, sino también establecer secuencias diacrónicas y sincrónicas para explicar lo universal de este modo de producción y las particularidades concretas que sustentan sus afirmaciones.¹⁹

Junto a esta forma del análisis, Marx y Engels utilizan el concepto de *modo de producción*, el cual reconoce pautas comunes en el desarrollo de las diferentes estructuras sociales, a través de la relación entre las fuerzas productivas y los medios de producción. Esta característica del concepto permite establecer una periodización de la historia, misma que tiene una base objetiva: la producción de la vida material. Esta forma de periodizar permite establecer comparaciones de orden diacrónico y sincrónico dentro de una estructura explicativa sólida.

Con relación a nuestro medio académico, el impacto del marxismo en la formación de historiadores tuvo un amplio desarrollo a partir de los años setenta. Cabe mencionar en nuestra facultad al profesor Wenseslao Roces, traductor al español de las obras de Marx y profesor estricto, con el cual muchos de nosotros conocimos el aspecto académico, sistemático y riguroso de esta corriente.

Positivismo

La ciencia de la historia cobra sentido con el positivismo pues esta corriente la sistematiza como una forma de explicación de la realidad social que implicaba reconstruir el pasado con base en información documental. La historia se aleja de la literatura al buscar la realidad de lo ocurrido en otro tiempo, pues la evidencia material que permite capturar la realidad es el documento, a la manera del conocimiento elaborado por las ciencias naturales –especialmente la física–. Esta idea es bastante atractiva para los historiadores del siglo XIX: la objetividad que aleje al investigador de cualquier preferencia personal o política al realizar su labor.²⁰

¹⁹ Véase como ejemplo el capítulo 24 del tomo I, Acumulación originaria del capital. [C]

²⁰ Augusto Comte, iniciador del positivismo sugiere la idea de progreso en el desarrollo de la historia y marca las etapas que la sociedad debe recorrer para alcanzar su fin. Esta idea de la historia se conoce también como de los tres estados.

El papel del historiador se ve como el de un descubridor que indaga a través de la evidencia de un pasado objetivo en sí mismo. Para entender a cabalidad sus fuentes se desarrollaron, como ciencias auxiliares técnicas ya existentes como la paleografía, la diplomática, la epigrafía y la sigilística y, de particular interés para nuestro tema, la cronología.²¹

Una vez realizada la crítica documental interna para determinar la validez de la fuente, es necesario su ubicación tanto temporal como espacial con relación al proceso o evento estudiado. Es aquí donde interviene y se desarrolla la cronología, con lo cual se llega a la idea de una datación estricta del documento analizado para, mediante su clara ubicación, saber el momento en que el evento estudiado ocurre. La cronología toma así un doble papel: valida el soporte de la información como una herramienta y encuadra el proceso estudiado.²²

La Ciudad Antigua de Numa Denis Fustel de Coulanges publicada en 1864, es el modelo de esta forma de historiar, en la cual el historiador se pierde en su objeto de estudio.²³ La historia es un elemento dado, existente en sí mismo, pero no presente, con lo cual el papel del historiador es descubrir y describir el pasado. Esta visión se caracteriza por el ideal de objetividad que borra al historiador y respeto irrestricto al documento, el cual plantea una visión rígida de nuestra disciplina: la historia existe independientemente del historiador y el papel de éste es encontrar evidencia que refleje lo acontecido.²⁴

²¹ La Paleografía y la diplomática en la historia positivista reciben un lugar especial por ser las ciencias auxiliares que permiten leer y validar los documentos. Véase C.V. Langlois y Charles Seignobos, *Introducción a los estudios históricos*, Bs. As., La pléyade, 1972, cap. II, en especial p. 41, donde las define como doctrinas que permiten la crítica externa del documento, el cual es la base objetiva de esta visión de la historia. [C]

²² Un ejemplo de dicho manejo es la *Crónica de la historia mundial*, desarrollada en Inglaterra a fines del siglo pasado, la cual implicaba una idea lineal del tiempo en donde se reúne la visión religiosa de creación con la del progreso continuo, precognizado por el positivismo. Una visión actualizada de dicha línea se publicó en español incluye los acontecimientos mundiales hasta el fin del socialismo real. Véase *Crónica de la historia mundial*, [Holanda], Könemann, 1999. [B]

²³ Fustel de Coulanges, era un verdadero especialista en la historia de Roma en la era de Augusto. Podía reconstruir cualquier ruta en la Roma del siglo I, sin embargo era incapaz de orientarse dentro de Roma en el siglo XIX.

²⁴ Adam Schaff, *Historia y Verdad*, México, Grijalbo, 1974, p. 117 y ss. Con relación a los aspectos metodológicos, remito al lector al trabajo de Langlois y Seignobos ya citado anteriormente. [C]

Historicismo.

El romanticismo de principios del siglo XIX no sólo se manifiesta en el arte: es una verdadera visión del mundo. La historia dentro de esta visión se empieza a revisar no sólo desde la perspectiva de los historiadores, sino también de los filósofos. Las obras de Johan G. Fichte y sobre todo del ya citado Hegel ejercen una amplia influencia para autores posteriores y sirven de base a una forma de investigación histórica en la cual no es sólo el acopio de toda la información posible sino que busca explicar el sentido del proceso histórico, sea este una visión del mundo propia de una época, el desarrollo de la libertad o una idea rectora del quehacer humano. Esta historia toma como base de su explicación el proceso particular estudiado, el cual, para su cabal comprensión determina sus delimitaciones espaciales y temporales, las cuales coincidirán o no con la cronología de una historia oficial, Jacob Burckhardt en *Reflexiones sobre la historia universal* lo expresa de la siguiente forma:

Hasta ahora, la filosofía de la historia ha marchado siempre a la zaga de la historia y precediendo por cortes horizontales; ha seguido siempre un orden cronológico. Por este mismo camino intenta remontarse a un programa general del desarrollo del mundo, casi siempre en un sentido altamente optimista.²⁵

El historicismo enfatiza la división entre la historia reflexionada (el deber ser de la historia) y la historia fáctica. El historiador participa con toda su integridad y, por lo tanto, la visión de esta historia es necesariamente subjetiva en la elección de los temas, pero objetiva en la forma de explicarla e investigarla. Una consecuencia es que la investigación histórica no se concibe sólo como recopilación de información, sino ante todo, como explicación de un proceso particular. Autores como Robin G. Collingwood, Arnold J. Toynbee, Oswald Spengler o Wilhelm Dilthey y en nuestro medio es indudable la influencia de José Gaos al reflexionar sobre la historia. Un comentario aparte es sobre el papel de de Edmundo O'Gorman.

El historicismo del siglo XX tiene un especial significado para nosotros en México, pues las ideas desarrolladas por José Ortega y Gasset quien influyó de manera determinante en profesores que desde la Escuela de Altos Estudios (antecedente

²⁵ Jacob Burckhardt, *Reflexiones sobre la historia universal*, México, FCE, 1983, p.44. [C]

de la Facultad de Filosofía y Letras) y la Casa de España en México, actualmente El Colegio de México, cultivaron nuestra disciplina: Ramón Iglesia, José Gaos y Edmundo O=Gorman son aquellos que prepararon a una nueva generación de historiadores.

Su visión de la historia es extremadamente abierta: todo es historia y todo puede historiarse. La historia es, ante todo una interpretación que se sustenta en la información fáctica, no es un ejercicio de creación sino de investigación. Su utilidad se consume en sí misma y si bien se puede someter a las reglas de la creación literaria, su fin no es estético, sino comprensivo de la realidad social. La historia historicista es básicamente única e irrepetible, su estudio no conduce a un saber sistemático y ordenado, sino que arroja luz sobre eventos que el historiador considera significativos, no por ellos mismos, sino por la forma de presentarlos.

Un ejemplo de esta forma de trabajo la encontramos en el texto de O=Gorman *La invención de América*. Su obra no es una historia de América, sino que polemiza con autores contemporáneos: América no se descubre; se inventa. Es una realidad nueva y distinta de todo aquello que se conocía en el siglo XV y por lo tanto no era posible en su momento histórico conceptualizarla en plenitud, sino que se hizo a partir de la visión medieval europea. Este modelo de historia nos remite a un modelo de explicación de la realidad social no mediante la descripción de lo ocurrido, sino a partir de inferencias y un diálogo con los autores de hace quinientos años, lo que permite reconstruir y conceptualizar el pasado.

Benedetto Croce en *La historia como hazaña de la libertad*, resume el papel del historiador en esta corriente:

La imaginación combinatoria ni siquiera puede confundirse con la imaginación que trama conjeturas e hipótesis, que se forman para dar dirección a las investigaciones y se agotan en este oficio heurístico. La imaginación de la que hablamos interviene, por el contrario, directamente en la obra historiográfica para llenar los vacíos que van quedando en la serie de las imágenes ofrecidas por las noticias documentadas y apuradas críticamente; es decir, del más al menos, salvo que no se limite a transcribir y a compendiar las fuentes, interviene siempre para vencer lo discontinuo de aquellas noticias y tejer un relato coherente y en todas sus partes perspicaz.²⁶

²⁶ Benedetto Croce, *La historia como hazaña de la libertad*, México, FCE, 1971, p. 117. [C]

Contrapuesta al positivismo, esta concepción parte de una historia que no está dada, en la cual los hechos no tienen una relación causal directa, sino que se agotan en sí mismos. Cada hecho sólo cobra sentido cuando se interpreta en función del historiador. Por lo tanto la historia no se entiende si no es mediante el historiador y, por lo tanto habrá tantas historias como historiadores haya.

Annales.

El desarrollo de los estudios históricos durante la primera mitad del siglo XX toman nuevas formas. Autores como Henri Pirenne y Henri Berr plantean estudios comprensivos que aspiran a una explicación integral de los procesos históricos. Será a partir de los trabajos de historiadores como Marc Bloch y Lucien Febvre cuando esta aspiración tome cuerpo por medio de una revista: *los Annales de Historia Económica y Social*. En ella se plantea ampliar los horizontes de la investigación histórica tanto en sus métodos de investigación como en sus temáticas: disciplinas como la antropología, la sociología y la economía, además de un estrecho vínculo con la geografía, permiten que los estudios históricos exploren nuevas opciones. Los temas tocados por esta corriente son variados y van desde las series de precios del trigo a partir de los registros medievales, o las influencias y relaciones entre el medio ambiente y las sociedades hasta explorar la mentalidad de una época y dar un nuevo sentido al género de la biografía dentro de la narrativa histórica. Al respecto Peter Burke define la importancia de Annales y sus fundadores con la siguiente metáfora:

Lucien Febvre y Marc Bloch fueron los directores de lo que podría llamarse la revolución historiográfica francesa. A fin de interpretar las acciones de estos revolucionarios nos es necesario sin embargo conocer algo del antinuo régimen que ellos deseaban derribar.²⁷

Esta corriente reconoce también el papel individual tanto del sujeto que se investiga como del historiador que realiza su labor, no sólo como un científico apartado y frío, sino de quien trabaja por el placer de historiar: «Me gusta la

²⁷ Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona, Gedisa, 1994, p. 15. [C]

historia. No sería historiador si no me gustara» escribe Lucien Febvre en 1941 ante estudiantes de la Escuela Normal Superior y ofrece una definición de historia: «Los hombres son el objeto único de la historia, de una historia que se inscribe en el grupo de las disciplinas humanas de todos los órdenes y de todos los grados, al lado de la antropología, la psicología, la lingüística, etc»²⁸ una historia en la cual no existen los hechos brutos, sino que éstos se interpretan.²⁹ para la explicación de la historia.

Annales plantea entonces, desde sus orígenes una renovación de los estudios históricos y por lo tanto explora también las categorías del análisis histórico, entre ellas el tiempo histórico. Al respecto Marc Bloch escribe en su *Apología de la Historia* lo siguiente:

En verdad no es fácil imaginar una ciencia, cualquiera que sea, que puede hacer abstracción del tiempo. Sin embargo, para muchas de ellas, que por convención lo dividen en fragmentos artificialmente homogéneos, el tiempo no representa más que una mediada. Por el contrario, el tiempo de la historia, realidad concreta y viva, entregada a la irreversibilidad de su impluso es el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y es como el lugar de su inteligibilidad»...«Ahora bien, este tiempo verdadero, es por naturaleza un continuo. También es cambio perpetuo De la antítesis de estos dos atributos provienen los grandes problemas de la investigación histórica.³⁰

Esta distinción es importante: el tiempo histórico es un *continuum* el cual no es igual al tiempo físico o biológico: es parte de una temporalidad mayor, la cual se sumerge en procesos: la largo, mediano y corto plazo de acuerdo al objeto de estudio investigado.

Otro autor de esta corriente, Fernand Braudel, definirá esta parte de la siguiente manera: los procesos: de larga y corta duración que implican el tiempo de las estructuras y el tiempo de los acontecimientos.³¹ En autor el proceso estudiado

²⁸ Lucien Febvre, “Vivir la Historia” en *Combates por la Historia*, Ariel, Madrid, 1970, p. 40. [C]

²⁹ *Ibid*, p. 43.

³⁰ Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio del historiador*, México, FCE, C]

³¹ En este sentido la referencia a F. Braudel es fundamental. Los conceptos de larga y corta duración se expresan tanto en su obra *la Civilización material* como en el *Mediterráneo*. En ambas el tiempo histórico se manifiesta por medio de las categorías de sincronía y diacronía, cambio y permanencia. Es interesante observar que en el Mediterráneo en la época de Felipe II se muestra también el tiempo como una construcción social humana y no como una condición dada como parte de un paisaje historiográfico.

define su propia temporalidad, no es cronológico, sino que, el tiempo no es externo al proceso mismo, sino que para su explicación define sus propios límites. Si bien cada proceso histórico es único e irrepetible, existen elementos comunes, los cuales nos permiten comprender dos categorías del tiempo histórico: la diacronía y la sincronía. Un ejemplo lo encontramos al revisar el proceso de domesticación de cereales en dos culturas diferentes. Si bien los eventos son similares no tiene la misma temporalidad en Catal Huyuk que en el Valle de Tehuacán; su estudio puede hacerse de manera comparativa, con una temporalidad diacrónica o siguiendo un esquema cronológico lineal que nos permita ubicar ambos procesos dentro de una temporalidad continua.

En *Annales* encontramos los distintos ritmos de las sociedades (tiempo de los acontecimientos, tiempo de las estructuras) y su interacción. Esta forma de comprender el tiempo histórico implica una visión de estructuras, definidas por Chaunu como «todo aquello que en una sociedad o en una economía dura lo suficiente para que su movimiento escape al observador corriente»³² Estructuras que pueden aludir al proceso de mentalidades o de estructura social pero en cualquier caso implica un buscar el ritmo de cada proceso estudiado.

Cabe destacar dentro de *Annales* las líneas de investigación planteadas como historia de las mentalidades, historia serial o historia cuantitativa. Asimismo un planteamiento de Febvre sigue vigente en la investigación de esta escuela: la historia debe ser en todos los casos una historia orientada según problemas (*historie-probleme*).

La narrativa postmoderna

Actualmente encontramos que la discusión disciplinaria tiene como uno de sus límites una crisis de paradigmas. Esta crisis, enmarcada en la posmodernidad implica una visión equivocista en la cual todas las respuestas ante el problema del tiempo histórico pueden ser válidas.³³ La hermenéutica analógica puede

³² Peter Burke, *op. cit.*, p. 113.

³³ Véase por ejemplo el texto de Jürgen Habermas, *La conciencia del tiempo de la modernidad y su necesidad de autoconvencimiento* en *Sociológica*, Mayo-diciembre de 1988, año 3, números 7-8, México, UAM Azcapotzalco, pp314-341. [D]

ayudarnos a superar este dilema pues el planteamiento analógico implica un límite no excluyente: la analogía implica ordenar aquellas cosas que no se encuentran completamente organizadas.³⁴

El quehacer del historiador, tanto en el proceso de recopilación de información, como en el proceso de explicación implica para su conocimiento una construcción narrativa en la cual pueda manifestarse un discurso histórico. Este punto nos lleva a la polémica sobre si la historia es o puede ser analizada como una forma de la literatura. De acuerdo a Hayden White, este proceso entró en su fase decisiva al principio del siglo XIX, cuando los historiadores trataron de establecer su disciplina como ciencia, limpiando su discurso de toda huella literaria. Sin embargo esto no fue posible. Jean Francoise Lyotard escribe en 1979 que existe la vuelta de lo narrativo en lo no narrativo. Es decir, la construcción de un discurso histórico con base en un cientificismo rígido y unívoco sólo ocultó la necesidad que el historiador tiene de manifestarse mediante una narrativa lógica y abierta al uso de los recursos de la narración literaria.³⁵

Esta condición se entendió entre diversas escuelas historiográficas como una crisis de paradigma, pues, en apariencia, se cuestionaba el estatus científico de la historia, pues la narración se entendió como ficción. En abono a esta postura se esgrimió la multiplicidad de objetos de estudio, de métodos y se cuestionó el significado de una fuente histórica. Como reacción a esta postura extrema, se planteó una historia de fuerte raigambre económica, en la cual se desarrollaron bases de datos en forma de series, todas ellas sometidas a las reglas matemáticas de la estadística con base a una historia totalmente apegada a fuentes, una historia serial, en la cual la argumentación se pierde en función del peso de la estadística, demostrando mediante ésta la frecuencia de un proceso. Esta historia, planteada entre especialistas es árida para cualquier lector.

Sin embargo no fue única. Historiadores formados dentro de alguna de las corrientes ya mencionadas emplearon la estructura narrativa con fines explicativos.

³⁴ Mauricio Beuchot, *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México, Herder, 2004, p. 24. [C]

³⁵ Véase al respecto el texto de Jean Francoise Lyotard, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984, p. 49. [C]

El enfrentamiento de ambas posiciones llevará a buscar nuevas formas explicativas de la narración histórica, y, dentro de ella, al tiempo histórico: Reinhart Koselleck propone en su texto *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, tres criterios temporales para la revisión de los hechos históricos, íntimamente ligados con el problema de la narración: su irreversibilidad; la posibilidad de la repetición de los sucesos (en una identidad postulada o en una figura) y la simultaneidad de lo no simultáneo. La combinación de estos criterios permite explicar el progreso, decadencia y aceleración que caracterizan los diferentes procesos históricos.

La temporalidad de los sucesos remite a la narración, pues sólo en ella, el historiador puede postular un proceso explicativo de la historia. La temporalidad toma entonces como referencia un marco cronológico donde ubica el proceso estudiado. Pero para su explicación total, la cronología es insuficiente, es entonces que el discurso histórico permite que se resalte lo simultáneo, los elementos diacrónicos o sincrónicos, así como el cambio y la permanencia. En este sentido toda obra histórica, al buscar una explicación de su objeto de estudio pasa de la mera crónica a la narración, por lo cual la operación historiográfica (investigación, estructuración, relación) no es sólo analítica o sólo narrativa, sino una combinación inteligente de ambos elementos.³⁶

El tiempo histórico no puede verse sólo como algo preexistente a la explicación histórica, externo al objeto de estudio y con la función exclusiva de encuadrar los hechos (cronología). Tampoco puede definirse de manera equivocada al asumir que no existe sino en función de proceso estudiado, lo cual implicaría que no existe una base objetiva para su estudio. De hecho si buscamos el significado analógico³⁷ del tiempo histórico encontramos que designa varias cosas en parte iguales y en parte diferentes: tiene una característica de existencia objetiva (la cronología) como uno de sus analogados y otros de ellos son el ritmo, la diacronía, sincronía, cambio y permanencia.

³⁶ Reinhart Koselleck, *Futuro pasado*, Barcelona., Paidós, 1993, p. 309. [C]

³⁷ La noción de significado analógico puede verse en Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM/Itaca, 2000, p.58. [C]

El camino de la narración implica no sólo el acopio de información, sino la interpretación y también la explicación (emitir de manera persuasiva)³⁸: En este sentido identifico esta característica con la preocupación didáctica. En el caso de mi tema, considero que puede aportar no sólo las formas de interpretar y conceptualizar, sino también el de comunicar el tiempo histórico.

Paul Ricoeur analiza la problemática del tiempo histórico e introduce una noción fundamental para mi trabajo:

El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal. [...]el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal.³⁹

Así se ve la dificultad de pasar de una categoría teórica y abstracta, de un metaconcepto en el sentido indicado anteriormente, a su objetivización. La experiencia del tiempo necesariamente pasa por la forma en la cual se expresa y éste es mediante la narrativa, es decir mediante el desarrollo de una trama, la cual es, a su vez resultado de un proceso de síntesis.⁴⁰

Para el historiador enseñante esta noción es fundamental, pues propicia, al tiempo que ubica un problema teórico, un mecanismo mediante el cual puede obtener evidencia de la noción o concepto formado en el alumno. En este sentido, desde el ámbito disciplinario, es posible distinguir si nuestro alumno reconoce la estructura temporal de la historia o sus categorías mediante el estudio de una trama narrativa, expresada en su forma de estructurar sus conocimientos sobre historia.

Recapitulando: la modernidad en los estudios históricos iniciada con el análisis de la Revolución Francesa ofrece, entre otros, los siguientes elementos: La explicación histórica es racional, laica y busca explicar procesos; el trabajo de historiar no se circunscribe al acopio de información, es necesario interpretarla; se busca un sentido y fin en la historia; La historia no se ve como algo estático, sino

³⁸ Mauricio Beuchot, *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México, Herder, 2004, p.120. [C]

³⁹ Paul Ricoeur, *Tiempo y Narración*, México, Siglo XXI, 2000, p. 39. [C]

⁴⁰ Véase al respecto Paul Ricoeur, *op. cit.* P. 31

que implica la dinámica social (individual o colectiva) apareciendo para su explicación nuevos sujetos históricos (el pueblo, el ciudadano, la mujer, el proletariado, entre otros); se busca en algunas corrientes introducir en los estudios históricos el método de las ciencias naturales; asimismo el papel del historiador se manifiesta como determinante en la explicación histórica (historicismo) o se busca la atotal objetividad ante los datos investigados (positivismo).

La modernidad enriquece el ámbito de la explicación histórica y el trabajo del historiador pasa de ser la paciente labor del anticuario –aficionado o diletante– al trabajo profesional y sistemático del académico.

Las interpretaciones hasta aquí enunciadas son representativas de estos cambios en el campo de estudio de nuestra disciplina, como su metodología y categorías explicativas y durante el siglo XIX (pensado en los términos de Hobsbawn: el Alargo siglo XIX) y el siglo XX conformaron las formas de historiar.

Es difícil establecer características comunes para corrientes historiográficas como las que hasta aquí presento. Me es claro que el trabajo de historiografía es mucho más complejo que lo hasta aquí descrito, sin embargo la argumentación historiográfica no es el tema central de este estudio. Pero no es posible, sin embargo, enseñar historia si no se tienen bases mínimas de esta disciplina, pues sin ella no podemos apreciar el discurso histórico como una narración y perdería, por lo tanto profundidad al enseñarse en el nivel bachillerato.

CAPÍTULO 2: IDEAS SOBRE EL TIEMPO: LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA.

Sólo con el tiempo operativo llega a ser concebida la duración como un flujo continuo y, lejos de ser intuitiva, la continuidad temporal aparece como el resultado de una verdadera construcción.

Jean Piaget, *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*.

En el presente capítulo me propongo revisar cómo se propone la enseñanza del tiempo histórico. Para lograrlo dividí las obras estudiadas en dos grandes categorías: la de los historiadores que desde la disciplina reflexionan sobre la didáctica y la de los especialistas en didáctica no historiadores (psicólogos educativos, pedagogos) quienes proponen formas de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina. Esta división de las obras analizadas parte de explorar el cómo enseñar este tema; ya que su razón de enseñarlo implica, en primer término, un aspecto historiográfico fundamental: es una categoría básica para la explicación del proceso histórico.

Cabe mencionar que también aquí hay una distinción entre los historiadores y los didactas al tocar el tema. De manera inversa a lo que esperaba, son los especialistas en didáctica quienes plantean una introducción historiográfica, mientras que los historiadores la dan por supuesto y entran directamente a las actividades (es el caso de Isaac González o Steell Comanger)¹ o inician su referencia citando a los autores que desde la psicología educativa se plantean la enseñanza de la historia o de algunos de sus temas y categorías (como Jean-Luc Noel).² Una posible explicación a esta condición es que los autores escriben pensando en su gremio, razón por la cual presentan lo que implica una mayor novedad al mismo.

Un criterio para seleccionar a los autores fue aquellos que por su ubicación en bibliotecas, pueden ser consultados por los profesores del bachillerato ya que

¹ Isaac González, *Una didáctica de la historia*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1988; Steele Commanger, *La historia, su naturaleza y sugerencias didácticas*, México, UTEHA, 1967. Para una referencia más específica véase capítulo anterior. [B]

² Luc, Jean-Noël, *La enseñanza de la historia a través del método*, Madrid, Kapelusz, 1983. [B]

pueden ser una fuente para su formación o actualización y, por lo tanto, sugerir ejercicios o formas de trabajo dentro del salón de clase.

El trabajo didáctico necesariamente se encuadra dentro de un contexto curricular específico. La comparación entre los diferentes modelos entre países, regiones o sistemas y subsistemas concretos es un trabajo que, por sí mismo, es un tema de tesis. Los criterios curriculares para la enseñanza de la historia de otros países (currículum británico, currículum canadiense, criterios de la Asociación Norteamericana de enseñanza de la historia, así como el de Toulouse, Francia), me permitieron construir un marco de referencia para estudiar estas propuestas. En algunos casos se mencionan propuestas didácticas y ejercicios relativos a temáticas particulares, sin embargo su carácter normativo acorde a sus realidades sociales específicas implicarían otro apartado en la presente investigación. A pregunta expresa entre colegas no sólo del bachillerato universitario, sino de instituciones privadas o estatales, la mayoría no conoce o no se interesa en las propuestas generadas por estos documentos. Por esta razón se mencionan en este trabajo, pero no se desarrollan comentarios específicos para esta documentación.

2.1.- Autores y textos: un recorrido por la didáctica.

Considero necesario iniciar este apartado revisando a los autores que manejan la enseñanza de la historia a nivel primaria, pues es durante este ciclo cuando se forma en el alumno no una visión estructurada y racional de la historia, sino un acercamiento emotivo, que en mucho condicionará su desempeño académico posterior.

Dentro de los textos de didáctica que es necesario mencionar está el texto de Camilo Arias Almaraz y Manuel Gómora Parra, *Didáctica de la historia*,³ pues el texto se enfoca fundamentalmente en la educación primaria en México y su primera edición es de 1967. El autor desde la Escuela Normal desarrolla su visión

³ Camilo Arias Almaraz, *Didáctica de la historia*, México, Oasis, 1972, p. 99-102. El texto citado es la treceava edición. Hasta donde revisé en las bibliotecas de la UNAM y UPN no hay edición posterior. Al consultar con un maestro normalista, me informó que sigue siendo un texto vigente para la didáctica de la historia, aunque se complementa con autores españoles. [B]

sobre la enseñanza poniendo énfasis en la historia como formadora de ciudadanos, el papel de actividades para la enseñanza de la historia por medio de experiencias o actividades (visitas a museos, manejo del libro de texto y cuadernos de trabajo, representaciones de pasajes históricos y redacción sobre temas, pasajes o eventos [algunos propuestos en verso]). Dentro de los recursos para la enseñanza de la historia se encuentra el uso de los diagramas y es ahí donde se propone la enseñanza de la cronología y de las nociones de tiempo.

Los autores distinguen las siguientes dificultades para el manejo del tiempo histórico en los alumnos:

- Falta de maduración para la comprensión del tiempo histórico.
- Falta de un vocabulario específico para expresar el tiempo histórico.

Con esta definición los autores proponen como recurso la cronología, expresada en lo que podemos describir como una línea del tiempo –aunque los autores no la llamen así– ya que dicha actividad permite que el alumno pueda logre la comprensión de la simultaneidad de los fenómenos históricos y evite la memorización.

Asimismo permite que tenga una noción básica de las fechas básicas de la historia de México o la historia universal. Cabe precisar que las líneas de tiempo propuestas parten de una división a partir del 0 y no del 1, lo cual implica que se trabaja con una recta numérica antes que una verdadera cronología.⁴

En la misma tónica, pero en otro contexto está Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. El título original de la obra es *Los niños aprenden Historia* y refleja fundamentalmente el currículum inglés con relación a la enseñanza de la historia y se enfoca fundamentalmente hacia los niños entre 7 y 11 años. A pesar de no ser un texto que trabaje fundamentalmente el bachillerato, sin embargo presenta varios elementos que nos permiten reflexionar sobre la enseñanza de la historia en este nivel..⁵

El autor propone que para la enseñanza de la historia, no basta con darle un conjunto de fechas, acontecimientos y relatos del pasado mediante el uso de

⁴ Vid *infra* p. 102.

⁵ Henry Pluckrose *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993. [B]

imágenes, maquetas o una visión dramatizada. Es necesario trabajar con conceptos cruciales para el entendimiento de lo que supone penetrar el pasado (cronología y secuencia, causalidad, continuidad y cambio, imaginación histórica). Es claro que dichos conceptos, desde la perspectiva del historiador son demasiado abstractos:

Es poco probable que con sólo 5 años (y al que sólo le es posible recordar un periodo de vida considerablemente inferior) posea un concepto del tiempo en cualquier sentido histórico (es decir un tiempo que se encuentre más allá de su propia experiencia o de su recuerdo personal)... Sin embargo, incluso en los muy pequeños se encuentran latentes, preparadas para despertar, las semillas de la formación de un concepto histórico específico.⁶

El autor ejemplifica su aseveración al referir que una niña de cinco años, al escuchar a su abuela habla de su infancia y cómo jugaba con los tesoros de sus abuelos se vuelve consciente de que hubo un tiempo en que ella, la niña no existía.⁷ Esta idea es central, pues implica que las nociones básicas para la reflexión histórica (cronología, cambio y continuidad; causa y efecto; capacidad de sopesar los datos y la empatía histórica).

Junto a esto hay una declaración de principios en la cual el autor concluye que no puede existir conocimiento verdadero si no se fundamenta dentro de la experiencia vivencial específica.

La primera noción que propone para el tiempo es *secuencia*.⁸ El autor reconoce que esta es una de las más complejas pero es la que también nos permite comprender cómo se desplaza el ser humano en el tiempo.

El ejercicio propuesto es llevar en un primer momento al alumno a revisar una secuencia desde su experiencia personal (ordenar, desayunar, vestirse, despertarse, salir de casa, regresar a casa) y pasar después a organizar una colección de fotografías u objetos de distintas épocas. Un tercer momento de este

⁶ *Ibid.* p. 31.

⁷ Pluckrose, *op. Cit.*, p. 32 y ss. Esta idea es importante pues permite enmarcar la temporalidad histórica a partir del tiempo vivencial. Esta idea es fundamental para revisar la temporalidad ¿Existe un tiempo cuando yo no existía? [B]

⁸ La noción de **secuencia** es fundamental para la conceptualización del tiempo pues implica una sucesión o jerarquía continua de eventos; una vez establecida dicha jerarquía podemos comprender con mayor facilidad las nociones de **sincronía** y **diacronía**.

ejercicio es pasar a una cronología con base a objetos de su entorno social inmediato.⁹

De manera más específica el autor revisa los conceptos subyacentes que permiten la comprensión del tiempo histórico. Parte de esto implica tanto la visión numérica como del lenguaje. El primer acercamiento es el calendario.

El autor en los recuadro plantea un ejercicio sobre elaboración de las líneas del tiempo de acuerdo a estos niveles: ejercicios a partir de la cronología en clase (semejanzas y diferencias), así como una cronología personal, que expresa en la biografía personal. Para niños mayores (entre 11-14 años) se puede solicitar la elaboración de un diagrama cronológico de proceso o fenómeno evaluado. De hecho el trabajo del tiempo histórico permite para enmarcar nuevas formas del conocimiento histórico, por ejemplo la comprensión histórica.¹⁰ Asimismo considera que el enfoque más utilizado en la enseñanza de la historia es el cronológico, la cual menciona que la estrategia en este sentido es el desarrollo lineal para la explicación histórica.

Si bien los dos autores reseñados se enfocan hacia la primaria y a pesar de la distancia entre los autores mexicanos y el inglés, tienen una visión similar del tiempo histórico: un tiempo cronológico lineal aunque el texto inglés nos presenta el uso de categorías para su estudio, así como un avance progresivo, de acuerdo a la edad del alumno para la comprensión del tiempo histórico.

Para el caso español, el texto de Joan Pagés *aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*¹¹ nos introduce en esta temática. El autor parte de una división entre la experiencia del tiempo y la conciencia del tiempo al situar la división entre el *tiempo experimentado* y el *tiempo social*, el cual toma y cobra significado para quien lo aprecia. Esta división es fundamental pues la experiencia del tiempo implica el acto vital y la temporalidad es la conciencia del tiempo. A partir de esta distinción el autor pasa no a la reflexión sobre el tiempo histórico (identificado con

⁹ **Op. Cit.**, p. 35-36. Vale la pena comparar esta visión con el tratamiento que se da en la primaria mexicana a la secuencia. A partir del segundo año se trabaja la noción de secuencia y se expresa como la ordenación de una sucesión lógica de números. Esta es una actividad previa al concepto de número y también para la ubicación del tiempo vivido (minuto-hora-día).

¹⁰ En caso de utilizar este tipo de ejercicio en el CCH, puede utilizarse una secuencia de historia de México.

¹¹ Joan Pagés, *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*, en Julio Rodríguez Frutos, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2002, p.109-141. [B]

la temporalidad) sino a profundizar sobre la perspectiva del individuo en el cual la experiencia del tiempo sólo tiene significado dentro de un contexto social. Esta encontramos que el conocimiento del tiempo se vuelve no sólo un elemento disciplinario, sino una habilidad para que el ser humano cobre sentido y significado de su papel dentro del mundo, tocando de esta forma el problema central para la comprensión y enseñanza del tiempo histórico:

En la medida en que la concepción del tiempo, la conciencia de temporalidad, se forme de manera espontánea e intuitiva, sobre bases cuantitativas, como al parecer ocurre en la mayoría de las personas, es difícil que éstas posean los requisitos intelectuales pertinentes para analizar, comprender e intentar explicar el tiempo social, cualitativo que da sentido a su propia existencia.¹²

Si partimos de esta idea, la mera experiencia vital (el tiempo vivido) no lleva necesariamente a la concepción del tiempo social¹³ y a la reflexión del tiempo histórico. Entiendo en este sentido el tiempo histórico es una construcción socialmente determinada.

Otro elemento central son las categorías que se derivan y explican- el tiempo histórico: Las *duraciones* y las *mediciones temporales* (cronologías).¹⁴ Las segundas son condición necesaria pero no suficiente para trascender de la experiencia a la reflexión.¹⁵

Con relación a los aprendizajes escolares, la estructuración del currículum de historia que distingue el autor pasa por los siguientes elementos:

- el paradigma disciplinario (qué es la historia y cuál es su función).
- La perspectiva psicopedagógica (el énfasis en el cómo transmitir)
- Distinguir con base a los elementos anteriores el enfoque del programa: por fechas o mediante el enfoque temático.

¹² Joan Pagés, Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico, en Julio Rodríguez Frutos, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2002, p.110. [B]

¹³ Para el estudio del concepto de tiempo es necesario separar dos áreas de explicación: el tiempo físico y el tiempo social. El primero es como se concibe dentro de las ciencias exactas; el segundo implica la formación dentro de ciencias sociales y dentro de ésta encuentro su valor social, su medición y los calendarios.

¹⁴ El autor toma así como fuente historiográfica la idea braudeliana de las duraciones corta y larga.

¹⁵ Esta idea puede aplicarse a la creación del instrumento, en especial en su evaluación: las cronologías son condición necesaria pero no suficiente para trascender al tiempo histórico, pues permite plantear una secuencia, pero no dan paso a nuevas formas de profundizar sobre el particular.

Con estos supuestos el autor plantea una serie de ejemplos sobre el tratamiento del tiempo histórico, en el cual enuncia como actividades las siguientes: La lectura guiada a destacar los distintos niveles de la narración en el cual se destaque el ritmo y duración, la sucesión y simultaneidad. Posteriormente, con base en contenidos fácticos ubicar su cambio o permanencia en un periodo fijo de antemano; buscar en la familia y hacer una encuesta en la cual se distinga y destaque la experiencia individual y colectiva con relación al elemento preguntado. En el caso de Historia Universal un concepto fundamental es el de crisis económica como una constante.¹⁶ Otro recurso para la formación del tiempo histórico es el trabajo de imágenes. Su propuesta se relaciona con la idea de cambio y permanencia, a su vez de identificar los conceptos de entorno social y natural.¹⁷ Esta fase de acopio de información se contrastará mediante la recuperación por equipos de la información solicitada, el cual se pondrá por escrito en un informe.

Cambio y permanencia. Con relación a esta dicotomía, el autor plantea un ejercicio en el cual el alumno sea, desde el presente el referente que le permita entender la temporalidad. La estrategia tiene como objetivo que: el alumno con referencia clara de su presente examinen el pasado, con relación a un tema y sea capaz de proyectarlo a futuro.

Para cubrir este fin nos propone una lectura en la cual se examine un problema desde el presente hacia pasado; con ésta organizar una discusión colectiva para llegar a acuerdos y plasmarlos en una redacción sobre el tema en la cual se destaque qué es lo significativo del presente para un habitante de un futuro distante.¹⁸

Un elemento que destaca es el empleo de imágenes para percibir los elementos de cambio y permanencia asociados con el tiempo histórico. Propone una secuencia de tres imágenes: un medio rural preindustrial, el mismo paisaje, pero

¹⁶ **Op. Cit** p. 128.

¹⁷ Con relación a este punto, podemos ver la dificultad para formar el concepto de tiempo histórico, pues para realizarse se integra con una serie de conceptos previos, cada uno altamente complejo.

¹⁸ El ejercicio descrito debe precisarse en cuanto a los fines: el pensar en pasado, presente y futuro puede hacer que el alumno cobre conciencia de la secuencia temporal vivida, pero no necesariamente reflexionada a menos que se logre categorizar. La descripción completa, así como los objetivos del programa al cual hace referencia puede verse en la página 130.

con elementos arquitectónicos de la primera revolución industrial y un paisaje del siglo XX en el cual destaca la tecnología en transportes y construcción. El ejercicio implica que el alumno, a través de las imágenes pueda establecer los elementos de cambio y permanencia como una forma de acercarse a la secuencia y, por extensión al concepto de tiempo.

Otro autor español que se interesa en el tiempo histórico es Cristofol-A. Trepap.¹⁹ La problemática específica de la enseñanza del tiempo histórico la desarrolla pensando en alumnos de secundaria, lo que permite que algunas de sus propuestas puedan sugerirse al trabajar con alumnos de bachillerato.²⁰

Así Trepap parte de una definición del tiempo histórico, la que elabora a partir de la división entre la cronología como base del conocimiento histórico

el profesorado es consciente de que enseña algunas fechas básicas, utiliza periodizaciones generales y de ciclo... y estimula y exige, directa o indirectamente, en los ejercicios de evaluación, la memorización de algunas de ellas²¹

A pesar de esta preocupación, los alumnos no saben las bases mínimas de esta cronología. Es claro que esta división implica un problema en el cual la cronología es tomada como un fondo para ubicar los fenómenos históricos; la periodización básica para trabajar desde una concepción disciplinaria y los requerimientos curriculares que establecen, de manera institucional un corte histórico que puede corresponder o no a la visión de la historia del profesor.

Este primer desfase implica también pensar desde dónde enseñamos a los alumnos el tiempo histórico. El autor distingue también una serie de preconceptos que son necesarios para la comprensión del tiempo histórico: ritmo (intervalos de tiempo), orientación (pasado, presente, futuro), sucesión, simultaneidad (antes, después, durante) duración (tiempo narrado y permanencia).²²

¹⁹Trepap, Cristofol-A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Universitat de Barcelona/Grao, 1995. Si bien el autor trabaja también el texto de enseñanza del tiempo histórico, considero que *Procedimientos* es fundamental para enmarcar su propuesta. [B]

²⁰ La temática sobre el tema se encuentra en la segunda parte, capítulo 8, de las páginas 233 a 274.

²¹ *Ibid.* p. 233.

²² *Op. Cit.*, p. 244. Esta es sólo una de 14 puntos que el autor menciona como fuente posible de actividades. En este sentido recupero la idea con relación a las formas de representación del tiempo: la narración 1-4, 7; visualización gráfica 6, 13, 14, 16; identificación sobre ejemplos vivenciales. Sin embargo las descritas en el numeral 1 corresponden a las categorías historiográficas

Al referirse a la representación y las competencias sobre el tiempo el autor enumera siete puntos, los cuales, desde mi perspectiva no diferencia entre el tiempo vivido y el tiempo histórico. Presento a continuación esta relación basada en el texto:

Competencias	Tipo de temporalidad involucrada	Relación con tiempo histórico
Manejo de distintas unidades de tiempo (año, década, siglo, etcétera)	Tiempo vivido	Indirecta
Observación de los ciclos naturales en el tiempo	Tiempo vivido	Indirecta
Confección de líneas de tiempo	Tiempo vivido/ histórico	Directa
Establecer relación entre fiestas tradicionales y ciclos naturales	Tiempo social/ histórico	Indirecta/ necesaria
Manipulación de distintos sistemas de medida del tiempo social.	Tiempo histórico	Directa y necesaria
Ordenación de ciclos temporales y su representación; cronología y ciclos.	Tiempo histórico	Directa y necesaria
Manipulación de calendarios distintos de sistemas y culturas	Tiempo histórico	Directa y necesaria

Esta división tiene sentido en función de los procedimientos que presenta el autor: una macro estrategia dividida en tres fases:

1. progreso lineal en la adquisición de categorías y nociones temporales
2. adquisición progresiva de competencias en cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo en general y el histórico en particular.
3. potencial progresión en la representación icónico-gráfica del tiempo y del tiempo histórico.²³

Para el último nivel de secundaria la evidencia del conocimiento sigue estos pasos: plantear un tema o problema; utilizar fuentes para ejemplificar; elaborar cronologías comparadas por actividad.

En este caso el texto es muy sugerente para el bachillerato, pues implica numerosos elementos por analizar:

- El grado de madurez del alumno le permite elaborar abstracciones que le permitan la comprensión del tiempo histórico

²³ *Ibid.*, p.247.

- Debe tener ya una serie básica de información fáctica para poder elaborar y ejemplificar conceptos con un alto nivel de abstracción.
- Conoce los procedimientos básicos de lectura de textos y otras estrategias específicas del conocimiento histórico.

Otro autor significativo es Mario Carretero, de su amplia bibliografía sobre la didáctica de la historia encontramos un texto clásico: *La comprensión del tiempo histórico*.²⁴ En él propone los problemas principales para la enseñanza del tiempo histórico, un procedimiento para explorar su representación y una forma específica de abordarlo.

Un primer acercamiento al tiempo histórico se hace desde la cronología, pues el docente de historia requiere necesariamente de un mínimo de conocimientos fácticos, los cuales tienen su correlación con una fecha. Sin embargo existe un más allá: existen una serie de conceptos temporales asociados: calendario, era duración cambio temporal y periodos; ritmos históricos (tiempo de revoluciones, tiempo de paz) entre otros. Esta forma de describir la problemática para su estudio implica la distinción entre cronología y temporalidad, en la cual la primera puede ser una herramienta, pero la segunda implica una conceptualización. lo anterior lleva a preguntar: ¿por qué estudiar el tiempo histórico? La respuesta es por ser la noción del tiempo una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura cognitiva del individuo, al igual que la causalidad y la espacialidad.

Si bien el concepto se revisa en otras asignaturas es en Historia donde recibe una atención especial y también es uno de los más complejos de la construcción del conocimiento histórico.²⁵

Carretero distingue también que el diseño curricular más generalizado es el diseño cronológico, pues permite una lógica de organización y explicación de los datos de historia y ciencias sociales, antes que temáticos o cronológico-temáticos.²⁶

²⁴ Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo, *La comprensión del tiempo histórico* en Carretero, Mario (coord.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, 301 p. [B]

²⁵ *Ibid.*, p. 106. Cabe aquí preguntarse sobre si los docentes de historia hacemos esta reflexión de la temporalidad o la damos por supuesto. De hecho es relativamente raro que el profesor de historia lleve su reflexión sobre la temporalidad histórica a pensarla también como un componente de la estructura cognitiva del individuo. De hecho lo pensamos que el conocimiento de la temporalidad es básico para que el alumno pueda cobrar conciencia de su ser social e histórico.

²⁶ Se puede pensar que atrás del diseño curricular del tiempo histórico se sustenta una visión de la historia: el

Un elemento también valioso del texto es la distinción entre las categorías y las nociones temporales, como construcción que el alumno realiza a partir las nociones del tiempo vivido por ellos. De tal manera que:

Sólo gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable. La construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo y complejidad creciente²⁷

) cómo saber si existen estas nociones? Existen tres grandes grupos de nociones: la sucesión progresiva (secuencia temporal progresiva, que puede llevar del niño al adolescente a ver distinguir una secuencia lineal: día, hora, minuto, año, década); el intervalo o duración de cada elemento del sistema (definir qué es un día o una hora a partir de la experiencia y manejo del tiempo mediante indicadores Brelojes, por ejemplo-) y la idea de ciclo, que englobe el orden y la recurrencia (un año como ciclo que engloba a las partes inmediatas).²⁸

Pasar de la visión personal a una construcción abstracta implica necesariamente una serie de mediaciones. El texto analizado indica, basado en Jurd,²⁹ tres categorías:

- el orden de acontecimientos dentro de una secuencia, semejante a la operación de seriación de Piaget
- agrupar acontecimientos concurrentes en el tiempo, que se correspondería a la operación de clasificación de Piaget
- es el establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y una comprensión de la sociedad como un proceso y no como un estado.³⁰

Revisemos brevemente algunos de estos elementos:

criterio cronológico corresponde a una visión positivista, que se muestra en los textos que desde fines del siglo XIX siguen esta concepción; los currículos temáticos se pueden establecer a partir de la visión historicista y los elementos pueden definirse mediante otras formas de interpretación, Por ejemplo la visión de una ordenación cronológica a partir del presente hacia el pasado corresponde a la retrohistoria.

²⁷ Mikel Asensio, *op. Cit.*, p.110.

²⁸ Cabe precisar que esta idea de sucesión no lleva de manera necesaria a una comprensión abstracta del tiempo en general o del tiempo histórico en particular. Nuestros alumnos no desarrollan con precisión la noción de temporalidad, o por lo menos no lo expresan mediante un lenguaje sobre las dimensiones del tiempo vivido, el cual es extremadamente limitado.

²⁹ No localicé al autor indicado, la referencia es Jurd, M. F., AAdolescents thinking in history-type material@ en *Australian Journal of Education*, número 17, páginas 2-17, 1973.

³⁰ Mikel Asensio *,op. Cit.*, p. 112.

Secuencia: el desarrollo lineal implica que se pueda ordenar de lo más antiguo a lo más moderno en nuestro tema y de manera más general es tener una noción de ordenación. Ahora, socialmente el niño y el adolescente acceden a las nociones de secuencia a partir de la experiencia vivencial, iniciando con la ordenación (en los pequeños, dormir, levantarse, vestirse) pues estas actividades se asocian con la organización del tiempo más inmediata a su experiencia. Después pasa a los ciclos de vigilia y sueño, identificando luz y oscuridad (día y noche) y entonces accede a referentes más abstractos: horas, semanas, meses y años.

Una forma de esta secuencia es precisamente la ordenación cronológica de hechos para formar un telón de fondo para la explicación histórica.

Agrupación de eventos: Implicaría básicamente que el alumno pueda ubicar elementos concurrentes. En los programas del CCH implicaría explorar la relación de México y el contexto mundial o en el mismo México, pues se espera que aprenda a relacionar factores económicos y políticos en un mismo tiempo. Lo anterior nos sirve en este trabajo porque en el bachillerato la categoría de secuencia implicaría que el alumno pueda distinguir dentro del discurso histórico presente en un texto o una fuente aquellos elementos de información que le permitan ordenar los datos con fines de una explicación causal.

Sentido de continuidad. Esta noción permite que el alumno distinga los elementos de cambio y permanencia. Distinguirlos es fundamental, pues nuestros alumnos tienden a ver la historia plana, unidimensional y siempre fiel a sí misma.³¹ El sentido de continuidad se muestra de manera más específica en los procesos de Larga Duración, definido como el tiempo de las estructuras, los cambios en ellas son más lentos y en ocasiones impreceptibles

Los autores del texto analizado efectúan posteriormente la revisión de una serie de pruebas para relacionar el tiempo histórico. En primer lugar se ubica en la ordenación cronológica a partir de un cuestionario que permita reportar tanto una secuencia temporal de hechos como la identificación de un punto de quiebre en la

³¹ Un ejemplo de esta visión estática y no cambiante de la historia se refleja en los personajes históricos. En el caso de Porfirio Díaz tienden a pensar en él como un anciano general, tal como aparece en las fotografías del Centenario de la Independencia. Pocos lo relacionan con la imagen del vencedor de la batalla del dos de abril. En este caso el personaje siempre es idéntico a la imagen que de él se ha formado y no es posible el cambio.

secuencia (antes de Cristo, después de Cristo, por ejemplo). A partir de este nivel se puede revisar la duración y el horizonte temporal definido como la profundidad en los siglos (y la habilidad de expresarla). Un tercer nivel es el conocimiento de fechas significativas y dentro de ellas la delimitación de las secuencias (cuándo empezó, cuándo terminó y cuánto tiempo duró).

Un último punto es la representación del tiempo histórico y en este texto se presenta la construcción de la línea del tiempo como la forma de representación del mismo.

El trabajo de Asencio, Pozo y Carretero concluye presentando las siguientes conclusiones: Las nociones temporales pasan del tiempo personal al tiempo histórico; el concepto de tiempo histórico es extremadamente complejo y compuesto de distintos sistemas y subsistemas de explicación los cuales podemos ver en el siguiente cuadro:³²

nivel	Nociones de tiempo	Indicadores	evidencia
cronología	Duración Orden	Horizonte temporal Periodos Fechas anteriores y posteriores Nociones temporales dentro de un sistema cronológico (antes y después de Cristo). Conocimiento de sistemas de periodización histórica (eras, edades, modos de producción) Sistemas convencionales	Capacidad de ubicar y fijar más que un horizonte temporal una fecha asociada a un evento. Capacidad de expresar la secuencia a partir de un punto de corte en pasado o futuro a partir de la referencia
Sucesión causal	Tiempo y causalidad	consecuencias a corto y largo plazo Causalidad lineal y simple Causalidad múltiple y dinámica Conceptos, modelos y teorías	Causalidad e interpretación tanto historiográfica como teórica.
Continuidad temporal	Sincronía Diacronía	Ritmos del cambio social Tiempos distintos y simultáneos Cambio y progreso	Explicación histórica a partir de una visión multicausal de la Historia

El tiempo histórico también se ha estudiado en nuestro país y en la UNAM. Un ejemplo de estas preocupaciones es la tesis de Praga Toral Guerrero, *La construcción del tiempo histórico en escolares de primaria*, quien parte de que es

³² Adaptado de Mikel Asencio, *op. Cit.*, p. 134.

precisamente la noción de tiempo histórico un elemento nodal en el desarrollo infantil, pues la conciencia del tiempo se adquiere de manera progresiva y del espacio.³³ Y requiere para su comprensión habilidades específicas tales como ordenar, agrupar, dar sentido de continuidad temporal, entre otras, además de un análisis historiográfico.

La autora trabajó con alumnos de tercer, cuarto y sexto grado de primaria en una escuela pública, con un universo de 30 entrevistas a estudiantes. Procede asimismo a revisar el entendimiento del mundo social, las características de la historia como disciplina (y su didáctica). Posteriormente revisa la noción de tiempo histórico y su relación con la enseñanza de la historia y se describe la metodología de la investigación y del análisis de datos.

Al revisar las características de la enseñanza de la historia, recuerda, siguiendo a Piaget, que una de las principales dificultades es precisamente las limitaciones del desarrollo cognitivo, además de las características propias de la disciplina, entre las cuales enuncia las siguientes:

- La historia es el estudio del pasado e implica un conocimiento distinto al de otras ciencias sociales.
- El conocimiento histórico social utiliza conceptos de gran abstracción.
- Los contenidos históricos escolares sufren enormes transformaciones debido a las influencias ideológicas y políticas.
- El relativismo cognitivo.
- La distancia histórica
- Los conocimientos previos.

Si bien en estos puntos podemos encontrar discrepancias con relación a la óptica del historiador, la autora no polemiza con la disciplina, sino con las formas didácticas de la misma. Así por ejemplo al retomar para el tema el manejo de las fuentes históricas, no entra en las formas de manejo historiográfico, sino sobre cómo convertir dichos testimonios en materiales didácticos.³⁴

Su investigación tomó como base las siguientes consideraciones: El empleo de habilidades específicas (análisis y reflexión) en función de

³³ Praga Toral Guerrero, *La construcción del tiempo histórico en escolares de primaria*, México, UNAM/ Facultad de Psicología, 2003, p. 2. [B]

³⁴ *Ibid*, p. 39.

- la cronología,
- la sucesión causal y
- continuidad temporal

Su investigación implicó el dar respuesta a las siguientes preguntas:

) Cómo se desarrolla la noción de tiempo histórico en los estudiantes de primaria?

) Es necesario considerar la noción de tiempo histórico en los currícula para asegurar un conocimiento histórico social más completo y potente?

Los programas de la Secretaría de Educación Pública y los auxiliares didácticos de las materias de Historia ¿contribuyen significativamente en la adquisición de conocimientos histórico sociales en relación con la noción de tiempo?

La autora define su tipo de investigación con un carácter descriptivo evolutivo, lo cual implica el registro, análisis e interpretación , así como la composición o los procesos de los fenómenos, lo cual permite observarlos en su contexto para su posterior análisis..³⁵

La riqueza del texto analizado, además de la investigación se encuentra sugerencias sobre el cómo abordar estos temas:

Entrevista

- Semiestructurada para valorar la cronología, sucesión causal y continuidad temporal.
- El diseño pertinente fue revisar una parte común y una diferenciada en función de los grados donde se encuentran (por ejemplo en sexto año el uso correcto de números romanos).
- El instrumento se integra a partir de contenidos y no de nociones, pues son las formas en las cuales aparece dentro de los contenidos escolares.

El uso de las imágenes históricas. Este recurso permite a la autora asociar la secuencia antes/ahora/después a partir de descripción de actividades y poner en perspectiva el orden dentro de una serie relacionada con los contenidos temáticos explorados.³⁶

³⁵ **Ibid.**, p. 70-72.

³⁶ Toral Guerrero, Praga, *Op. Cit.* Véase la descripción detallada en el capítulo III.

En sus conclusiones declara que la noción de cronología se compone de tres subnociones: *duración, orden y representación* icónica del tiempo. Para tal efecto la autora identifica el tiempo histórico con un criterio de medición y periodización el cual diferencia de la noción de continuidad temporal (temporalidad) con las subnoción de *integración, diacronía y sincronía*.³⁷

Los resultados arrojados no son halagüeños. La cronología y la noción de temporalidad son pobres en función de la información misma de los textos escolares empleados. Sin embargo es un referente fundamental para nuestro tema.

Indudablemente la doctora Frida Díaz-Barriga es una referencia obligada para quien estudia la didáctica de la historia en nuestro medio. Sus trabajos tanto en seminarios, conferencias, artículos en revistas especializadas y, por supuesto, su producción bibliográfica ofrecen una serie de comentarios, observaciones respecto a las formas de construcción del conocimiento así como de la relación entre docente, alumno y fines; el manejo de categorías para la enseñanza son referentes obligados para quien estudia estas temáticas. De su amplia producción revisaremos sólo dos textos.

Constructivismo y enseñanza de la historia.³⁸ El texto tiene como base una investigación en la cual Díaz Barriga y la doctora Irene Muriá coordinaron un equipo de trabajo con profesores de los planteles Vallejo y Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tras analizar el Plan de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea, se determinaron temas por revisar los cuales fueran especialmente significativos para la explicación del proceso histórico y, a partir de ellos se diseñaron actividades para obtener evidencia de las categorías empleadas por los alumnos para el conocimiento de la Historia.

En el texto propone que el estudio de las ciencias histórico sociales contribuye al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico para tener una visión comprehensiva del mundo (p. 11). Con relación al presente tema encontramos como habilidades específicas de dominio que

³⁷ *Ibid*, p. 171-172.

³⁸ Frida Díaz Barriga Arceo e Irene Muriá Vila (coordinadoras) *Cosntructivismo y enseñanza de la historia*, México, UNAM/CCH/Facultad de Psicología, 1999 pp. 11; 13; 41; 53-57. [B]

involucran a la comprensión del conocimiento histórico social al tiempo histórico, visto como el contexto en que se operan los cambios históricos. Se especifican como categorías específicas cambio, continuidad y duración y se reconoce la dificultad de los alumnos del CCH por establecer los periodos cronológicos de Antes y Después de Cristo, así como una propuesta sobre recursos: mapa histórico, línea de tiempo y mapas conceptuales.

Este trabajo se complementa con su tesis doctoral, Díaz- Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*.³⁹ En este trabajo la doctora Díaz-Barriga plantea que la enseñanza de la historia en particular y de las ciencias sociales en general se encuentra fragmentada, siendo una de las interrogantes centrales para cualquiera que estudie estos temas el cómo construyen los adolescentes su concepto de historia y cuál es el papele del profesor de historia.

Planteado en estos términos, el trabajo es novedoso y significativo pues aprecia que la construcción del conocimiento histórico en el adolescente, lo cual implicó revisar los conceptos previos del alumno con relación a la temática disciplinaria, ver las habilidades de dominio específicas de la historia y para lograr tal fin propone explorar más que la información fáctica, el cómo se construyen dichas categorías. Y en este punto también se avanza hacia el trabajo con el profesor, al ser el mediador entre el conocimiento histórico y el alumno.

La autora señala como habilidades cognitivas específicas de dominio en historia las siguientes: noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, pensamiento relativista, explicación histórica y causalidad y por último pensamiento crítico.⁴⁰ Examinemos la noción de tiempo histórico presente en el texto.

Un primer elemento a destacar dentro de esta noción es su complejidad pues involucra para su comprensión otras nociones tales como cambio, continuidad y

³⁹ Díaz- Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, México, 1998, 406 p. [B]

⁴⁰ *Ibid*, p. 45.

duración de los hechos, así como el establecimiento de una secuencia cronológica espacio temporal. Al mismo tiempo reconoce distintas acepciones para este concepto. La complejidad de la noción deriva de que el adolescente debe:

- construir categorías y nociones temporales;
- instrumentos y códigos para estimar el tiempo histórico;
- utilizar un sistema de representación icónica del tiempo y
- el uso de indicadores básicos de tiempo.⁴¹

Los instrumentos que pueden utilizarse para la construcción de esta noción puede resumirse en tres aspectos: Los elementos básicos para identificar el tiempo. Estos son los relativos a los cortes temporales ya sean dentro de la vida cotidiana (año, década) o dentro de un tiempo socialmente articulado (quinquenio, sexenio, siglo). Es decir los referentes básicos de la cronología, en la cual debemos establecer también la división entre las fechas indicadas antes y después de Cristo.

En segundo término, elementos icónicos que nos permitan abundar sobre la noción de tiempo. Si bien la autora refiere como recursos la línea del tiempo y los mapas y atlas históricos o la expresión de los conceptos mediante mapas conceptuales, es posible abundar en este aspecto desde la disciplina, si pensamos en historia del arte y los procedimientos iconográficos.

Por último, el uso de categorías específicas tales como continuidad, cambio, permanencia, diacronía y sincronía.

En este punto de su trabajo enuncia un aspecto fundamental para el presente trabajo de tesis, especialmente en la última parte:

Nótese la complejidad de conjunto de esta categoría, que integra varias subhabilidades alrededor de tres aspectos nodales: el manejo de la cronología, la sucesión causal y el orden temporal. Ello induce asimismo a proponer la necesidad de una enseñanza de la noción de tiempo histórico, progresiva, deliberada y sistemática a través de toda la escolaridad básica y media superior.⁴²

⁴¹ *Ibid.* P. 47.

⁴² *Ibid.* P. 47. el subrayado es mío.

De acuerdo con lo anterior, la formación del concepto de tiempo histórico requiere un trabajo intencional, progresivo y continuo, ligando los conocimientos previos de cada nivel y proponiendo de acuerdo al grado de maduración que no tenemos.

De ahí que al crear un instrumento que lo explore junto con sus nociones asociadas, partiré de que esta premisa no se cumple, pues la enseñanza deliberada y sistemática implicaría una reflexión del docente no sólo sobre los aspectos didácticos y las estrategias pertinentes, sino también sobre los elementos historiográficos que permitan su explicación desde la disciplina, pues de otra forma, el docente no puede establecer una secuencia didáctica adecuada, pues los recursos didácticos y la estructura pedagógica para la enseñanza de la historia carecerían del sustento historiográfico que lo valide.⁴³

2.2.- Historiadores y didactas: sus propuestas.

Los autores anteriormente revisados parten desde la estructura didáctica. Casi todos ellos inciden en cómo se elabora el conocimiento histórico en el ser humano y parten de diferentes enfoques teóricos para estructurarlo. Es significativo el diseño de actividades y establecer categorías sobre el aprendizaje de la historia. Revisemos ahora sólo algunos ejemplos del trabajo de los historiadores con propuestas didácticas.

El primer autor por revisar es Isaac González, quien expresa la experiencia de un historiador enseñante.⁴⁴ Su edición original de 1988 da cuenta de los intereses de su época sobre la enseñanza de la historia. El texto consultado es la segunda edición (2001), el cual expresa cambios específicamente en la segunda parte, la cual se refiere a las estrategias y materiales.

Los supuestos básicos del autor son los siguientes:

- El conocimiento se adquiere por medio de la experiencia
- El conocimiento es una construcción.

⁴³ El problema mencionado no obedece a una visión «gremialista». No se puede enseñar o diseñar estrategias didácticas cuando no se tiene claridad en el sustento teórico de la disciplina. Es entonces obligación del docente conocerla para poder transmitirla. La continuidad e intencionalidad en la enseñanza de la historia no se da de manera continua entre los distintos niveles educativos. Los conceptos clave de la disciplina deben formar parte de un currículo nacional, el cual no encontramos en nuestro país.

⁴⁴ Isaac, González, *Una didáctica de la Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001, 189 p[B]

- El hecho histórico es una construcción y la Historia es ciencia de la relación (Fernand Braudel)

La base de su argumentación consiste en que el historiador al realizar investigación no puede acercarse a los acontecimientos de manera neutra, pues en todos los casos opta por el manejo de los datos, sea por vía de la selección o por vía de la interpretación. En este sentido las fechas son nudos privilegiados de relaciones, significativas no por el momento temporal que representan, sino por la encrucijada de relaciones que aparecen bruscamente con fuerza al historiarlas.⁴⁵

Un ejemplo que puede dar sentido a esta afirmación lo encuentro si pensamos en una fecha aislada. Por sí mismo el año 1492 no es un dato, sino una referencia. Si pensamos en tres eventos sólo en la historia española, al parecer de diferente orden, como serían la expedición colombina, la aparición de la gramática de Antonio de Nebrija y la expulsión de los musulmanes de Granada, cada uno requiere de una explicación y descripción de información. Sin embargo, representados como un nodo, podemos ver características que permiten a España establecerse como una nación moderna para el siglo XVI.

De esta breve declaración de principios, se desprenden dos formas de trabajo en historia:

- La historia se interpreta con base a los datos
- Los datos relacionados se estructuran dentro de una red coherente de relaciones que lo explican.

Ya entrando a los conceptos sobre el tiempo histórico, el autor separa con claridad la cronología de la temporalidad. De esta última reconoce tres ritmos como la base de toda trama histórica, la cual como veremos, se relaciona con la propuesta de Braudel sobre la Larga Duración:

- el nivel de los hechos, donde ocurren a nivel del dato «periodístico» y que es el enmarque de los otros dos ritmos.⁴⁶

⁴⁵ *Ibid.* P. 32.

⁴⁶ De acuerdo con esta lógica es el nivel de los hechos y es el orden de la cronología básica, la información que forma las líneas de tiempo.

- El segundo nivel corresponde a lo socioeconómico. Lo que ocurre en este nivel enmarca la vida de los individuos, pues los rebasa y sólo se pone de relieve en los momentos de conflicto o crisis.
- El tercer nivel, es el tiempo de las estructuras, el tiempo de las mentalidades de Braudel. Son hechos que rebasan con mucho el desarrollo de las sociedades concretas.⁴⁷

En esta parte el autor es muy específico con relación a la categorización de los conceptos históricos disciplinarios, pero no existe una propuesta concreta para abordar la temporalidad. De hecho se propone que, bajo la dirección del maestro, el alumno se interrogue e interroge a sus compañeros sobre las interrelaciones entre estos tres niveles de la temporalidad. Si bien es viable como estrategia, no hay un desarrollo o ejemplo, así como los medios para evaluarlo.

En la parte didáctica no se ofrece un ejemplo concreto, sino que la mayor parte de la información se apoya en el desarrollo de los contenidos fácticos y, en el nivel I aparece la cronología detallada, pero no existe un nexo con los niveles II y III con relación a la temporalidad.

Otro historiador Steele Commanger en su obra *La historia, su naturaleza y sugeriones didácticas* propone como uno de los elementos fundamentales para el la enseñanza de la historia la noción de cambio. El acercamiento al cambio debe efectuarse, de acuerdo con este autor de manera gradual y paulatina, enfatizando el uso de las fuentes para llegar a esta noción.⁴⁸

Commanger representa a los historiadores investigadores que introducen en la didáctica de la disciplina los elementos formales del trabajo histórico. En su caso es el manejo de las fuentes históricas. El acercamiento a dichas fuentes se realiza fundamentalmente por experiencia: Un ejemplo es que el maestro proponga una comparación entre sus decisiones y los documentos del pasado. Para entender el proceso de colonización norteamericano del siglo XVII propone que los estudiantes realicen una lista con aquella ropa que consideren indispensable para

⁴⁷ Didácticamente es el nivel de temporalidad que ofrece una mayor complejidad para su explicación y ejemplificación para nuestros alumnos, pues tienden a verse como inmutables y, por lo tanto, existentes desde siempre y no como construcciones para la explicación histórica.

⁴⁸ Steele Commanger, *La historia, su naturaleza y sugeriones didácticas*, México, UTEHA, 1967, pp. 175-182. Véase en particular el ejemplo sobre la medición del tiempo en la página 182. [B]

efectuar la colonización. Por otra parte presenta un documento relativo a la vida cotidiana, una lista de ropa, y que ellos, desde su presente inmediato tachen aquella que no usan en nuestros días. De la comparación de ambas listas el profesor puede desarrollar una actividad que lleve a los alumnos a explicar cómo un colonizador del siglo XVII llevaría menos ropa que uno del siglo XX.⁴⁹

Así la base del conocimiento histórico es la lectura de fuentes tanto escritas como gráficas.

Jean-Noël Luc en *La enseñanza de la historia a través del medio*,⁵⁰ propone en la década de los setenta que la didáctica de la historia debe tomar en cuenta la evolución psicológica del niño y del adolescente para permitirle crear una conciencia del pasado. Es interesante que el autor tome como base tanto a Braudel en lo disciplinario como a Piaget en los aspectos cognitivos. Este acercamiento desde la historia relaciona las etapas de maduración con una serie de actividades propias del historiador y relaciona el conocimiento de la historia en el niño con el conocimiento del medio. La experiencia cotidiana puede acercar al niño a la historia, a través de fuentes orales y escritas, así como la experiencia de cuestionarse y conocer el medio donde vive y se desenvuelve. Así, para el autor el acercamiento a la historia sólo puede efectuarse a través de la iniciación al método histórico:

La historia no es el fruto de una generación espontánea. No se la puede conocer más que a través de los vestigios dejados por el asado. Pero tampoco es el fruto de un simple proceso de resultados infalibles. Ningún documento, sea cual sea, contiene hechos históricos en su estado puro... Para familiarizar al alumno con el método del historiador hay que darle espíritu histórico, es decir, incitarle a recurrir al pasado para explicar su presente.⁵¹

Para nuestro tema propone rehabilitar la cronología como un medio de estructurar el pasado mediante la distinción entre el *tiempo vivido+ y el *tiempo histórico+ mediante la elaboración de cuadros cronológicos.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 212-216.

⁵⁰ Luc, Jean-Noël, *La enseñanza de la historia a través del método*, Madrid, Kapelusz, 1983, pp. 130-141. [B]

⁵¹ *Ibid.*, p. 117-118.

Pablo Antonio Torres Bravo, en su texto *Enseñanza del tiempo histórico*,⁵² desarrolla esta temática de manera analítica en el contexto de estudiantes de nivel secundaria en España:

Uno de los elementos que más llama la atención de profanos y profesores de Historia es la constante dificultad del alumnado de secundaria para ubicar sucesos o procesos en una posición histórica concreta. Da la impresión de que la enseñanza sobre el tiempo de la historia ha sido descuidado.⁵³

Al abundar en la problemática, el autor encuentra que formalmente el tema podría comprenderse y trabajarse con el alumno mediante una planificación adecuada que tome en cuenta los preconceptos, el vocabulario dedicado al tiempo histórico y las habilidades necesarias para explicar este concepto.

Los elementos destacados conectan el problema con la perspectiva de los docentes, cuyo papel es determinante, pues mientras se declara que la enseñanza de la historia se plantea como un ejercicio reflexivo y conceptualizador, la práctica en el salón de clases lleva a una historia fáctica. Esta afirmación permite evaluar entonces qué tipo de historia se enseña en un plantel o sistema determinado: a mayor dificultad para la comprensión del tiempo histórico, el modelo de enseñanza de la historia es fáctica, antes que reflexiva.

El autor maneja claramente la interacción entre profesor, modelo escolar y disciplina. Asimismo el tiempo histórico en su perspectiva no es sólo un contenido o una habilidad específica de dominio, sino también un indicador tal como se indicó anteriormente.

Por último destaco de su trabajo lo siguiente: Al trabajar el tiempo histórico como concepto, no como representación del espacio histórico, se debe tener presente que éstos pueden conocerse por vivencia u observación y otros deben aprenderse en secuencia. Esta noción del trabajo de los conceptos debe explorarse para determinar el grado de comprensión de los alumnos.

En el campo mexicano de estudios sobre didáctica de la historia no podemos olvidar a la doctora Andrea Sánchez Quintanar, profesora de numerosas

⁵² Pablo Antonio Torres Bravo, *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001, 253 p.

⁵³ *Ibid.*, p. 14.

generaciones de historiadores a quienes nos inculcó su visión de la didáctica desde el ámbito disciplinario. Una parte de su visión sobre la historia la presenta en su texto *Reencuentro con la Historia*,⁵⁴ el cual revisamos.

La autora propone que para el historiador, el conocimiento histórico se construye para ser mostrado (p. 16), lo que implica que el saber histórico tiene intrínsecamente una dimensión didáctica. A partir de esta idea se analiza el papel del docente, el aprecio social por la materia y también las categorías que permiten comprender el saber histórico. La temporalidad presenta una serie de categorías que implican cada una de ellas un tratamiento didáctico. La autora separa claramente la dimensión cronológica de la dimensión temporal para el tratamiento didáctico y expresa la dificultad del tema que se investiga:

Puede decirse que ningún mortal es capaz de recordar la forma en la que aprendió a percibir el tiempo histórico, en la escuela o fuera de ella. Ni siquiera los historiadores profesionales podríamos responder a la pregunta: ¿cómo descubrí por primera vez la forma de ubicarme en el tiempo histórico? Difícilmente se establecen formas o mecanismos de enseñanza y aprendizaje de la percepción del tiempo histórico en la educación familiar o escolar, a la que puede llamarse formal.⁵⁵

Al revisar nuevamente el párrafo anterior no puedo dejar la ocasión de comentarlo. Si bien es cierto que aún los historiadores reflexionamos en pocas ocasiones sobre cómo adquirimos esta –u otras– nociones, es porque nuestra formación profesional implica el conocimiento de un método para analizar nuestra realidad social y su entorno. Sin embargo para el historiador enseñante es fundamental este proceso de reflexión sobre su materia y sus categorías, pues de otra manera no podríamos enseñar historia. Quien no realice esta introspección y cuestionamiento sobre su disciplina puede enseñar información ordenada sistemáticamente, pero no historia, pues el manejo de categorías explicativas de la realidad histórica es parte de su esencia misma como historiador.

Por último llamo la atención sobre las subcategorías que propone la doctora Sánchez Quintanar: periodización, delimitación temporal del fenómeno estudiado, la percepción fáctica, la sincronía y diacronía, cambio y permanencia y duración.

⁵⁴ Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia*, México, UNAM/FFYL, 2002, pp. 68-81[B]

⁵⁵ *Ibid*, p.70.

Es indispensable pensar en ellas junto con el problema que la autora detecta de fondo respecto al conocimiento del tiempo histórico: el vicio del presentismo, es decir de pensar todo en presente, el cual se fomenta a través de la visión inmediatecista de la realidad social que dan los medios masivos de comunicacón.

Considero que los autores hasta aquí reseñados me permite presentar este estado de la cuestión general, no exhaustivo, que me permite preparar tanto un instrumento para conocer cómo concibe el tiempo histórico el alumno del CCH así como ver algunas propuestas para su enseñanza. Es obvio que en un trabajo de este tipo quedan fuera numerosos autores, sin embargo mi propósito no es estableacer un horizonte historiográfico con relación a esta problemática, sino que, a partir de varias de estas ideas arribar a un resultado concreto.

Los textos anteriormente citados presentan distintos niveles y formas de aproximarse a la visón del tiempo histórico como un aspecto del proceso de enseñanza de nuestra disciplina. A pesar de los distintos enfoques, encuentro como elementos constantes los siguientes:

- *Separación entre el tiempo percibido por la experiencia de vida y la conceptualización del mismo y, posteriormente, la del tiempo histórico.* Los autores distinguen el tiempo vivencial del tiempo coceptualizado@.⁵⁶
- *El tiempo histórico corresponde a una construcción conceptual antes que a una experiencia directa del individuo e implica más que una percepción una construcción con base a evidencia que el sujeto forma por su experiencia (transpolando sus ideas de duración y orden).*
- *Existe una limitante para la conceptualización: el uso de un vocabulario específico.* La experiencia del tiempo vivencial expresada en palabras sin la connotación de conceptos no necesariamente lo lleva a la comprensión de la temporalidad histórica, pues ésta requiere necesariamente de formas específicas del lenguaje para poder expresarse.

⁵⁶ Piaget menciona que esta característica del tiempo nos presenta dificultades conceptuales porque el tiempo se haya ligado a acontecimientos que no existen ya o que no existen todavía, junto con un a pequeña zona de presente, lo cual lo hace extraordinariamente complejo para concebir. Véase Jean Piaget et al., *La epistemología del tiempo*, El Ateneo, Bs. As., 1971, p. 2. [B]

La revisión de los textos anteriores muestra las siguientes tendencias sobre cómo encontramos evidencias del manejo de tiempo:

Indicador	Tiempo vivido	Tiempo histórico	Comentario
Utiliza conceptos para medir el tiempo	Puede ubicarse en una temporalidad inmediata (horas, días) y precisar una temporalidad mayor que no rebase su periodo de vida (año, década) Tiene trabajo para concebir la temporalidad mayor a su vida (siglos)	Puede expresar los términos de la cronología como elemento básico para expresar el tiempo histórico	Tanto el tiempo vivido como el tiempo histórico requieren de un vocabulario que exprese los conceptos básicos del tiempo. En lo cotidiano las nociones tienden a ser vagas e imprecisas (momento, ratito, luego) y sólo cobran sentido al proyectarse dentro de categorías temporales más específicas (hora, día, año). En muchas ocasiones estos elementos se pasan de manera inmediata al tiempo histórico).
Ordena la secuencia de una serie de acontecimientos..	Distingue y ordena una sucesión de eventos con fines explicativos. Introduce en la explicación de su entorno ideas de antes, ahora y después y puede relacionarlo con una secuencia temporal calendárica.	Puede ordenar una cadena de hechos con base a una cronología	La ordenación en lo cotidiano se forma en la educación primaria. Asimismo se dan las bases para el tiempo histórico proponiendo el uso de una cronología como referente. En muchas ocasiones esta noción no se modifica durante toda la vida escolar.
Distingue y expresa la noción de ritmo.	Es capaz de distinguir y expresar coherentemente distintos tipos de ritmos: corporales, biológicos, físicos. Expresa secuencias de ritmo mediante movimientos, dibujos u otras formas específicas de expresión.	Puede expresar y distinguir el ritmo de un proceso histórico (o social), poniendo énfasis en los momentos significativos del mismo, los cuales destacan dentro del discurso escolar. (historia de Bronce).	En lo cotidiano, la noción de los ritmos se manifiesta desde edades tempranas. Para el estudio del tiempo histórico la noción de ritmo implica un manejo más complejo que la simple cronología
Distingue los acontecimientos simultáneos	Puede relacionar dos eventos con base a su temporalidad	Puede distinguir dos o más secuencias a partir de un orden	Lo simultáneo como categoría la capacidad de comprender que pueden

		cronológico dado.	darse dos acontecimientos en un mismo tiempo, pero en diferente espacio o también en un mismo espacio, pero en diferente contexto. La noción es compleja y se presenta hasta la adolescencia.
Distingue los elementos de cambio y permanencia	La noción de cambio es una de las más difíciles de distinguir en lo cotidiano, especialmente para el adolescente, pues necesita una cierta estabilidad para poder distinguir el cambio. En lo cotidiano el cambio se asocia con una relación de causa efecto y se le da una connotación emotiva o moral. Recordemos la expresión entre novios adolescentes: "nunca cambies".	Puede distinguir dentro de una serie de acontecimientos ya ubicados en un contexto cronológico aquellos que cambian cuando se trata de explicar un proceso. La noción de cambio permite que el alumno en contexto escolar acceda a otros conceptos tales como revolución, reforma y lucha de clases.	Las nociones de cambio y permanencia se forma de manera tardía en el desarrollo cognitivo de los alumnos de bachillerato. Dentro de la temporalidad histórica estas nociones implican que caracterice a la historia como un proceso, el cual se compone tanto de información fáctica como de referentes abstractos que le permitan una explicación coherente de la historia.
Distingue elementos diacrónicos	Aprecia con base a su experiencia de vida la recurrencia de actitudes o eventos en distintos tiempos.	Puede distinguir dentro de una cadena de datos aquellos que presenten semejanza en un evento, acontecimiento o proceso aunque no sean en el mismo tiempo.	La diacronía en lo cotidiano implica una clara conciencia de sí para poder distinguir y moverse en el antes y el ahora. La visión diacrónica en la temporalidad histórica implica un para qué estudiar historia, pues lleva a que el observador pueda distinguir, comparar y ordenar acontecimientos o procesos del mismo tipo, pero en distintos momentos temporales.

A partir de los rasgos anteriores se puede pensar ya en un instrumento y un procedimiento para abordar las nociones de tiempo histórico en los alumnos del bachillerato del CCH.

Por las características de este tipo de trabajo, la población escolar no puede ser amplia, sino una muestra representativa, lo cual coincide con el procedimiento propuesto por Praga Toral Guerrero en su investigación.

Asimismo se debe ubicar dentro de los programas de historia de CCH la noción de tiempo histórico que se maneje. Esta declaración institucional se debe complementar con los materiales utilizados por los profesores para revisar la temática.

Enunero algunos elementos pertinentes para este trabajo de los autores revisados.

- La noción del tiempo histórico pasa desde el tiempo vivido al tiempo histórico.
- La experiencia del tiempo vivido implica el manejo de los conceptos temporales, pero no necesariamente su conceptualización.
- Las nociones del tiempo, tanto vivencial como histórico implican un vocabulario específico para dar cuenta de su apropiación.
- Determinar las competencias para ubicar el tiempo histórico.
- Relacionar los elementos de orden historiográfico con los elementos de orden temporal.
- Los alumnos del bachillerato se encuentran en posibilidad de manejar elementos abstractos con mayor facilidad.
- El papel de las nociones previas tiene un peso mayor y en ocasiones impiden una visión más clara del tema a trabajar.

A manera de conclusión sobre los temas investigados tenemos lo siguiente: En primer término los autores trabajados declaran como una de las nociones fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia el tiempo histórico. Los diferentes textos ofrecen acercamientos distintos pero coinciden en la dificultad de relacionar la temporalidad (continuidad temporal) con la experiencia cotidiana de los estudiantes. Si bien muchos de los textos revisados se enfocan al nivel de primaria, los procedimientos y las formas pueden llevarse hacia el bachillerato.

En los autores es claro que existe la idea de una madurez progresiva de las habilidades y capacidades individuales para relacionar los temas desde la

experiencia personal hasta la formalización de abstracciones que implica el manejo del tiempo histórico. Esto presenta para el bachillerato una paradoja: los alumnos dentro de este nivel tienen ya las habilidades y capacidades necesarias para manejar conceptos abstractos, tal como es el tema que estudio. Sin embargo al llegar al bachillerato existen también concepciones previas que en muchas ocasiones dificultan la comprensión de la temporalidad y de la cronología. Conocer en una primera aproximación las concepciones de los alumnos implica entonces las características de una propuesta para su enseñanza.

Capítulo 3: Contexto institucional: Programas y profesores.

Las necesidades y las demandas de la investigación y la enseñanza histórica están claramente establecidas por la realidad. Lo que no está claro es si, en las instituciones y en los individuos que forman la abstracción que llamamos investigación, docencia y difusión de la historia, existe la voluntad para asumirlas y la capacidad para hacerlas efectivas.

Enrique Florescano¹

Los capítulos anteriores implican parte de mi formación como historiador: los elementos disciplinarios y también los didácticos, ambos fundamentales para la práctica profesional como historiador docente. Falta entonces un elemento más: el dónde se explica e investiga esta temática de tesis. El presente apartado da cuenta del contexto institucional del bachillerato estudiado.

3.1.- El Colegio de Ciencias y Humanidades: un bachillerato universitario.

El acto educativo no se hace en abstracto, siempre implica una aplicación concreta, enmarcada en una estructura institucional, la cual se plasma en un plan de estudios y programas concretos de cada asignatura. En México existen diferentes tipos de bachillerato los cuales podemos clasificar por sus fines: bachilleratos terminales (también clasificados como profesional técnico) los cuales forman al alumno para que pueda incorporarse al mercado de trabajo. Puede cursarse en dos, tres o cuatro años. El bachillerato propedéutico es aquel que sirve como preparación de estudios universitarios y los bachilleratos bivalentes (que son propedéuticos y terminales).

La Secretaría de Educación Pública reconoce además dos modalidades para estos estudios: el bachillerato escolar y el bachillerato abierto.

A su vez los bachilleratos pueden ordenarse de acuerdo a quien los sustenta tanto en lo académico como en lo administrativo en bachilleratos federales, estatales, autónomos o particulares.²

¹ Enrique Florescano, "La nueva interpretación del pasado mexicano" en Gisela von Wobeser *et al.*, *El historiador frente a la historia*, México, UNAM, 1991, p. 27. [D]

² Puede encontrarse la información referente esta clasificación de la Secretaría de Educación Pública en la siguiente dirección electrónica: <http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbasF01A/bach.htm>. [D]

En mi caso, mi experiencia la enmarco en dentro de un bachillerato universitario como docente en las materias de Historia de Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Teoría de la Historia, en un periodo continuo desde 1979 en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.³

Como bachillerato universitario, se diseña como propedéutico y terminal, lo que implica que los alumnos dentro de este ciclo podrán continuar sus estudios universitarios o, si los dejan, tendrán junto a una cultura básica obtenida en sus cursos regulares, una opción técnica que les permita incorporarse al mercado de trabajo. Se espera que los egresados del CCH se distingan por su formación en valores, tanto académicos como cívicos, que les permita ejercer un papel activo del alumno a su propio conocimiento, en el cual más allá de la información básica le permita continuar la búsqueda y sistematización de la misma.⁴ Asimismo el Colegio de Ciencias y Humanidades busca formar en actitudes y valores que le permitan desarrollarse no sólo como individuo, sino también como ciudadano.

Es claro que como cualquier institución viva y activa, el CCH ha modificado sus planes de estudio y sus programas, y por ende su mapa curricular desde su fundación en 1971. Para el presente estudio utilizo el *Plan de Estudios* vigente, aprobado en 1996 y los *Programas de Estudio de 2003*.⁵ En dichos documentos se fija una postura institucional dentro de la cual podemos ubicar nuestros resultados. Antes de revisar cómo propone la enseñanza de la historia es necesario puntualizar que es un bachillerato de cultura básica, es decir, se toma una postura en la cual la formación no se entiende exclusivamente desde los contenidos temáticos sino desde las habilidades que puede desarrollar el alumno. Este bachillerato enfatiza la formación antes que la información y considera

³ El bachillerato universitario...«además de tener la función de preparar adecuadamente a los alumnos para cursar estudios superiores, tiene como propósito fundamental dotar a los alumnos de todos los elementos que les permitan desempeñarse como ciudadanos útiles y comprometidos con la sociedad.» Cfr. Consejo Académico del Bachillerato, *Núcleo de conocimientos básicos que debe proporcionar la UNAM*, México, UNAM/CAB, 2001, p. 3 [D]

⁴ José de Jesús Bazán Levy, “horizontes actuales de la educación media superior” en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho, *Educación Media Superior. Aportes*, México, UNAM, 2001, vol1, p. 30.

⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de Estudios*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996; Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia de* , México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996 [A]

vigentes los principios educativos generales del Colegio, postulados en 1971: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.*⁶

3.2.- El área histórico social y los programas de historia.

Para lograr estos fines, en su estructura el CCH agrupa sus materias en cuatro grandes apartados, correspondiente cada una de ellas a un área de conocimiento específico para la formación de los alumnos: el área de talleres, de matemáticas, de ciencias experimentales y el área histórico social. En sus orígenes (*Gaceta Amarilla*)⁷ esta división correspondía a dos lenguajes y dos métodos que se propusieron para formar al alumno: el lenguaje escrito y las matemáticas; por otro lado los métodos que aprendería para conocer la realidad son el científico experimental y el histórico social.

El agrupar en áreas a las materias y asignaturas por impartir implica que institucionalmente se pueda llegar a un perfil de egreso del alumno por área, ya que la idea fundamental es que tanto la secuencia de las asignaturas contribuyan de manera coordinada a formar al alumno no sólo en un lenguaje, sino también en una serie de procedimientos para la comprensión de su realidad.

En el plan de estudios de 1971 la estructura del área y de las materias de historia era la siguiente:

Cuadro 1.- Estructura del área histórico social en el Plan de Estudios 1971

	1er semestre	2º. Semestre	3er Semestre	4º. Semestre	5º. Y 6º. semestres
Materias	Historia Universal Moderna y Contemporánea	Historia de México I	Historia de México II	Teoría de la historia	Filosofía Estética Ética Geografía Administración Economía Derecho Ciencias Políticas y Sociales

⁶ Los cuales se vinculan con las propuestas de la UNESCO, Eugenio Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999. [B]

⁷ La *Gaceta Amarilla* es el documento fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es una edición especial de la *Gaceta UNAM*, de Abril de 1971 la cual se imprimió en papel amarillo, de donde viene su nombre. Al interior del CCH es el documento que marca la visión que sobre el alumno, el aprendizaje, las áreas de estudio y el modelo de educación impulsaría el Colegio.

Las cuatro primeras integraban el tronco común del área y su carácter era obligatorio sin seriación. Un rasgo distintivo del CCH dentro del área es la materia de Teoría de la Historia, materia de tipo analítico diseñada con el fin de que el alumno tuviera no sólo información fáctica, sino también comprendiera el proceso teórico de la historia.

Esta estructura se conservó tal como podemos ver en la *Recopilación de programas vigentes* de 1988,⁸ la cual reunió los contenidos principales de las asignaturas y las desarrolló en el formato de carta descriptiva.⁹

La reforma de 1996 implicó una reestructuración no sólo de los contenidos de cada asignatura, sino también del mapa curricular. Con relación a historia, ésta fue significativa. Durante el plan de estudios original (1971) se tenían tres horas a la semana, con la reforma se pasó a cuatro horas; se agregó un semestre más a Historia Universal y se pusieron en el mismo ciclo Historia de México I e Historia de México II. Teoría de la Historia se pasa a quinto y sexto semestre y su carácter es optativo.¹⁰ Dentro de este Plan se agrega como obligatoria para alumnos de 5° y 6° semestre una de las dos materias de filosofía. Aparece también como materia optativa antropología.

Cuadro 2.- Estructura del área histórico social en el Plan de Estudios 1996

	1er semestre	2º. Semestre	3er Semestre	4º. Semestre	5º. Y 6º. semestres
Materias	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Historia Universal Moderna y Contemporánea II.	Historia De México I	Historia de México II	Teoría de la Historia. Filosofía Temas Selectos de Filosofía Antropología Geografía Administración Economía Derecho Ciencias Políticas y Sociales

⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Recopilación de programas vigentes*, México, UNAM/CCH, 1988, 350 p. [A]

⁹ Carlos Ángel Hoyos Medina, *Coordinación de grupos en situación de aprendizaje*, México, UNAM/CCH, 1981, 225 p. [B]

¹⁰ En la citada *Gaceta Amarilla*, teoría de la historia toma el papel de síntesis. Se propuso que los alumnos pudieran pasar de lo concreto (contenidos temáticos de historia universal e historia de México I y II) a lo abstracto, elaborando en esta materia los conceptos que le permitieran explicar de manera crítica su presente.

Este plan indica una didáctica para el área, la cual tomo como base el concepto de curso taller, el cual se define con precisión en el programa de *Historia Universal Moderna y Contemporánea* de 1996:

Al proponer el curso taller se piensa no sólo en objetivos de conocimiento y actitud, sino también en objetivos de habilidades pues así como interesa que los alumnos manejen un mínimo básico de conocimientos de la asignatura, también importa que desarrollen habilidades de comprensión de lectura, de análisis de textos, de investigación, de expresión verbal, etcétera, cuya práctica y desarrollo son difíciles de alcanzar en sesiones de una hora, Se considera que un curso de más tiempo continuo de trabajo en grupo escolar puede facilitar el cumplimiento de estos objetivos.

Los fundamentos y objetivos del curso taller en materia pedagógica son que el alumno aprenda a aprender, lo que significa a pensar, a hacer y a ser. El proceso de aprender se centra en la enseñanza y aprendizaje del alumno con el grupo y de ambos con el profesor. En oposición a otros sistemas donde la atención se centra en los contenidos, en los medios de aprendizaje o en el contexto educativo, en este modelo la participación activa y comprometida del alumno y el profesor en el proceso educativo es lo fundamental.¹¹

Destaco esta concepción de curso taller, pues los programas de 2003 lo proponen como un recurso fundamental para trabajar en historia y enmarcan las siguientes actividades como propias de dicha estrategia:

- Trabajo en el aula utilizando diversas técnicas de grupo, con el fin de analizar y comentar las problemáticas propias del curso; reuniones plenarias para llegar a conclusiones y aclarar dudas temáticas.
- La investigación orientada y asesorada por el profesor, que es una forma de adquirir los aprendizajes. Debe corresponder al nivel del bachillerato y del semestre correspondiente.
- El uso de recursos audiovisuales y multimedia (películas, videos, filmaciones, discos compactos interactivos, enciclopedias digitales, atlas digitales, etcétera), el cual ha dado excelentes resultados, cuando se los maneja con una orientación definida a partir de ejercicios y materiales previamente elaborados.
- El uso de cronologías, líneas de tiempo y lectura de mapas, para realizar ejercicios en los que se interrelacionen diferentes hechos, procesos y problemas, puesto que en el estudio de la historia resulta fundamental la ubicación de los fenómenos en tiempo y espacio.

¹¹ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (Primero y segundo semestres)*, México, UNAM/CCH, 1996, p. 8. [A]

- Las prácticas de campo y visitas guiadas a museos, exposiciones, etcétera que son deseables entre los alumnos, puesto que complementan los conocimientos y favorecen la integración del grupo.
- El aspecto lúdico en la educación, como un excelente recurso, pues los juegos didácticos fomentan los aprendizajes y verifican los conocimientos adquiridos.
- El comentario sobre imágenes (caricatura, obras de arte, fotografías, etcétera), como un ejercicio que ayuda al alumno a desarrollar su capacidad analítica y su sensibilidad estética.
- La audición de piezas musicales relacionadas con el tema analizado, que permite al alumno acercarse a la mentalidad y concepción artística de la época, cuando se complementa con comentarios del profesor y un análisis de grupo.¹²

En el caso de Historia de México, no se retoma el concepto de curso taller como tal en los programas de 2003, sin embargo las actividades propuestas para impartir el curso coinciden con los puntos que recién enumero.¹³

Los elementos anteriores muestran que existe una propuesta institucional para la enseñanza de la historia, obviamente enmarcada dentro de la libertad de cátedra, pero que es necesario conocer para ubicar el tipo de actividades que se proponen en el diagnóstico. Presento a continuación cómo se piensa el tiempo histórico en estos programas.

3.3. El tiempo histórico en los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Dentro de los fines del bachillerato CCH no se encuentra hacer investigación teórica sobre los problemas de la disciplina o investigación documental, tal como se hace en los institutos. El trabajo de reflexión por parte de los docentes, así como las investigaciones que realizan profesores, principalmente de carrera, está acotado en función de nuestros alumnos y se enfoca básicamente a la elaboración de materiales didácticos.

Se aspira a que el alumno desarrolle su propia cultura histórica, «percibiéndose como sujeto activo de la historia en una sociedad en constante cambio.»¹⁴

¹² Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/CCH, 2003, pp 8-9. [A]

¹³ Véase el *Programa de estudios de Historia de México I y II*, op. Cit., p. 6-7

¹⁴ Consejo Académico del Bachillerato, op. Cit., p. 3.

Asimismo propone que pueda «juzgar esos conocimientos, relacionarlos con su propia experiencia, contrastarlos con la realidad que viven, adaptarlos, asimilarlos crítica y personalmente y, si fuera el caso, trascenderlos y reelaborarlos o sustituirlos por otros, mejor fundados e innovadores»¹⁵ Es decir que proporcionemos a nuestros alumnos dentro de un marco disciplinario, aquellos contenidos temáticos estructurados, las habilidades propias de nuestra disciplina y los elementos de juicio de valor de tal manera que le permitan comprenderse como un ser social.

Para lograr este fin, el docente debe partir de:

- una definición sobre su disciplina, la cual puede formarse individualmente, como parte de su historia personal como estudiante de historia o una ciencia social, y, sobre todo dentro de un modelo de historia definido institucionalmente para el nivel del bachillerato.
- Junto a esta condición se encuentra conocer los programas de historia, lo cual expresa y puntualiza los conocimientos básicos que le permitan a un joven acceder a una cultura sobre la historia, no sólo como un apropiarse de información, sino también de los procedimientos propios de la disciplina y, necesariamente, aquellos aspectos teóricos que, a nivel del alumno sean indispensables para su formación integral.
- Dentro de esta perspectiva también se encuentra la formación didáctica del docente, la cual le permitirá establecer los vínculos necesarios entre la disciplina por enseñar y los conocimientos básicos, permitiendo optimizar recursos, estrategias, materiales y, sobre todo, partir de una visión de cómo y para qué construye el conocimiento nuestro alumno dentro de la materia o asignatura.

Dentro de este contexto es necesario acudir a los programas de las materias de historia que se imparten en el CCH. Esta necesidad implica el qué y cómo se entiende la historia dentro del Colegio y, a partir de ella, si es una preocupación el problema del tiempo histórico.

¹⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de Estudios*, México, UNAM, 1996, p. 38. [A]

El perfil de egreso del alumno en el área histórico social. El Plan de Estudios propone un perfil del alumno al egreso del bachillerato de manera específica en nuestra área. Explicitar este perfil implica reconocer no sólo los fines de la enseñanza de la historia sino también indica cómo se concibe la disciplina dentro del bachillerato. Transcribo a continuación los puntos pertinentes a la temática estudiada:

- Adquirir una conciencia histórica que lo ubique en el tiempo y lo lleve a entender que toda obra cultural - como las ciencias y las humanidades- se produce en una sociedad en constante cambio.
- Analizar los procesos históricos por medio de la utilización de los conceptos fundamentales de la disciplina, a través del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y de sus métodos.
- Comprender los cambios principales en el desarrollo histórico de la sociedad entre el siglo XII y la actualidad, dotándolo de elementos de juicio para entender el pasado, el presente, y pensar el futuro de la humanidad relacionándolo con el suyo.
- Obtener habilidades para utilizar diferentes fuentes y recursos tecnológicos, que le ayuden a analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico, vinculándolo con los conocimientos de otras áreas de estudio.¹⁶

Dentro del perfil del alumno se busca que el alumno pueda, como parte de una conciencia histórica ubicar la información en tiempo y espacio, comprendiéndola como un proceso donde pueda integrar, entonces diferentes habilidades propias de la disciplina. Para que el instrumento por aplicar con los alumnos sea coherente, es necesario tomar en cuenta estos aspectos. Revisemos a continuación los programas de estudio respecto a nuestra materia.

Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II

El programa *Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II* vigente (2003) parte de una concepción de la historia y de los fines que ésta debe cumplir dentro del Colegio:

Los programas de las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II han sido organizados a partir de una concepción totalizadora y de proceso de la historia, que consiste en plantear que la realidad social está constituida por múltiples fenómenos

¹⁶ *Plan de Estudios, op. Cit.* P 36. Dichos principios se retoman en el ya citado *Programa de estudios de Hhistoria Universa Moderna y Contemporánea I y II* en la página . 5.

concatenados entre sí y en permanente devenir, que requieren ser interpretados y explicados con este enfoque.¹⁷

Esta concepción de la historia (historia como totalidad y proceso) es cercana a la escuela de *Annales*, especialmente en la concepción braudeliana de la historia como totalidad. Asimismo la tradición marxista del Colegio se reconoce en la visión de proceso, la cual implica una historia dinámica, enfocada a los procesos antes que a los acontecimientos. Es importante retomar esta doble visión, pues al ser las primeras materias de historia que el alumno curse dentro del Colegio deben marcar la diferencia respecto a otros enfoques de la materia en el nivel básico y medio, donde predomina un enfoque informativo.

Dentro de los problemas identificados para la aplicación del programa desde 1996, destaco, entre otros, los siguientes:

- 2) los conceptos centrales del eje principal de la materia y su temporalidad;
- 3) algunas categorías del análisis histórico como totalidad, proceso y periodización¹⁸

Considero que estos señalamientos aluden a una problemática más profunda: los profesores, ante el manejo inadecuado de los enfoques del programa ya citados optan por desarrollar su curso apoyados en una mayor cantidad de información, antes que en el manejo disciplinario de la misma. En este caso el factor fundamental es cómo pasar del saber disciplinario al saber académico; qué conceptos, procedimientos y habilidades de la historia requiere conocer y manejar el alumno del bachillerato y con qué profundidad se deben conocer.

Bajo este supuesto encuentro que toda propuesta didáctica debe reflejarse necesariamente en una concepción teórica tanto de la historia como de la enseñanza de la misma.

Por último, destaco de este programa, los elementos que aluden al tiempo histórico:

¹⁷ Colegio de ciencias y Humanidades, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p.5.

¹⁸ Colegio de ciencias y Humanidades, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 3

Por lo que respecta a la periodización, entendida como la delimitación temporal de los procesos históricos, los contenidos temáticos que aparecen en los programas se han organizado estableciendo cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso general de larga duración: *el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo*. La función de este eje es delimitar temporalmente, en forma aproximada, el periodo de estudio del siglo XII a nuestros días y, al mismo tiempo, recuperar los diversos procesos históricos acaecidos desde entonces para lograr el entendimiento de la sociedad capitalista actual y sus contradicciones.¹⁹

En este párrafo vale la pena destacar no sólo la relación entre periodización y delimitación temporal, así como los cortes temporales que enmarcan los procesos estudiados y se orienta hacia una explicación que involucre la larga duración. A esta definición teórica corresponde una acción didáctica que se expone de la siguiente manera:

El uso de cronologías, líneas del tiempo y lectura de mapas para poder realizar ejercicios en los que se interrelacionen diferentes hechos, procesos y problemas, puesto que en el estudio de la historia resulta fundamental la ubicación en tiempo y espacio de los fenómenos.²⁰

Sin embargo la revisión de ambos programas de la materia nos revela una pobreza con relación a dicho punto. Existe una declaración de principios relativa al manejo del tiempo, sin embargo ésta no se refleja en contenidos o actividades específicas. Así por ejemplo, en la primera unidad se pide que el alumno valore el conocimiento histórico, planteándose conceptos básicos expresados en el contenido 1.3 *El acontecer en la sociedad como totalidad y como proceso* dentro del cual se dan tres contenidos específicos por trabajar: sujeto, tiempo y espacio.²¹ Así enunciado el tiempo histórico es un contenido por cubrir, la estrategia propuesta es la lectura de textos que definan dicho concepto y que, de ahí, se discuta en el grupo y se aplique sobre ejemplos concretos. La bibliografía propuesta para alumnos tiene entre sus referencias tres textos editados institucionalmente en el CCH para el trabajo de esta unidad. En ellos el planteamiento del tiempo histórico es breve y no se manejan ejemplos inmediatos

¹⁹ *Ibid*, p. 6.

²⁰ *Ibid.*, p. 9.

²¹ *Ibid*, p. 13 (en ambas ediciones)

para la comprensión del tiempo histórico. Casi todos ellos hablan del pasado como la dimensión propia de la historia y no profundizan en la dimensión cronológica o temporal.²² Sin embargo en ellos el tiempo no es un contenido, sino una categoría de análisis.

La revisión de las siguientes unidades temáticas muestra que no se hace mención dentro de los contenidos temáticos de la categoría del tiempo histórico o de la periodización (salvo en la unidad 2, en el contenido temático 2.1) y se menciona como estrategia, de manera general la línea del tiempo o la cronología para todas las unidades.

Encuentro aquí una de las fallas institucionales de los programas de Historia: si bien se reconoce un problema teórico disciplinario y no sólo eso, sino que se incluye dentro del perfil del egresado, tal reconocimiento no tiene una expresión didáctica que permita subsanarlo e implementar una serie de acciones o estrategias didácticas para llevarlo a cabo. Volveré más adelante con esta idea al plantear la propuesta de enseñanza del tiempo histórico.

Con base a las ideas anteriores, encuentro que dentro del marco institucional se distinguen dos niveles de conocimiento del tiempo histórico: una visión cronológica y otra de temporalidad.

Historia de México I y II.

A diferencia del programa de Historia Universal, el programa de Historia de México no explicita una relación entre una idea de la historia como disciplina y su traducción didáctica. Esto no implica que no exista, sino que la comisión que trabajó este programa enfatizó los procedimientos didácticos para la enseñanza de la historia y, a partir de ellos integra los contenidos temáticos del programa.

²² Los textos indicados son: Cano Bonilla, Ana Isabel *et al*, “El sujeto de la historia”, “La historia como proceso”, “Los usos de la historia” y “La periodización histórica”, en *Unidad I. Introducción a la Historia. Material de apoyo para el alumno. Historia Universal Moderna y Contemporánea I*. México, UNAM-CCH; Galicia Patiño, Carmen *et al*. “Algunos problemas teóricos y prácticos de la Historia” y “La historia como proceso”, en *Historia Universal, Moderna y Contemporánea I*, México, UNAM, CCH, Departamento de Actividades Editoriales, 2002 y por último Jacques Rivera, Marcela y Raúl Fidel Rocha y Alvarado. “Definiciones y significado de la historia”, “Los múltiples significados de la historia y sus funciones”, “La investigación como reconstrucción del pasado”, “Categorías históricas: sujeto, tiempo y espacio”, en *Teoría de la Historia I*, México, UNAM, CCH, Plantel Sur, 2000.

Si entrar en mayores precisiones, los autores expresan la concepción de la historia en los siguientes términos:

Sin desconocer que existen diferentes formas de interpretación histórica, los programas de Historia de México I y II se organizan a partir de una concepción integral donde las categorías de totalidad y proceso son fundamentales en el conocimiento del devenir histórico y de la realidad social, la cual está constituida por múltiples fenómenos relacionados y en permanente cambio, que requieren, por lo mismo, de una interpretación y explicación con este enfoque.

Por eso, en esta propuesta educativa, se considera como proceso al conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan en múltiples relaciones, en un tiempo y espacio determinados, donde la categoría de periodización es fundamental para entender las continuidades y rupturas de la historicidad mexicana; por ello se señalan cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso de larga duración: el origen, desarrollo de la sociedad mexicana y del Estado en el contexto del capitalismo, en sus diferentes expresiones a lo largo de la historia.²³

Una diferencia importante sobre la visión de la historia como disciplina con relación al programa de los dos primeros semestres es el reconocimiento de los conceptos de totalidad y proceso como *categorías* y no como *concepciones*. Esto implica que al ser categorías son formas instrumentales de interpretar la historia y no una visión teórica de cómo se hace la historia. En el segundo caso el uso de los conceptos de totalidad y proceso implican todo un aparato nomológico y conceptual que puede llevarnos a afirmar que todo es historiable y, si es así, la enseñanza de la historia puede derivar de ejemplos múltiples²⁴ y, por lo tanto, pues sólo a partir de ellas puede encontrarse la relación entre cambio y permanencia.²⁵ Es precisamente en la definición de proceso donde los autores relacionan el concepto de tiempo histórico:

Se considera por proceso al conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan en múltiples relaciones en un tiempo y espacio determinados, donde la categoría de

²³ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia de México I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 6. El subrayado es mío. [A]

²⁴ Enrique Moradiellos, *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*, Madrid, Siglo XXI, 2001, p. 238.

[C]

²⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia de México I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 5[A]

periodización es fundamental para entender las continuidades y rupturas de la historicidad mexicana, señalando cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso de larga duración: el origen, desarrollo de la sociedad mexicana y del Estado dentro del contexto del capitalismo en sus diferentes expresiones a lo largo de la historia.²⁶

La visión de tiempos múltiples que se combinan y nos permiten construir una historia a partir de distintos enfoques implica también una visión didáctica en la cual se pueda entender que existen distintos ritmos dentro de la sociedad: un ritmo de la economía, que en ocasiones no corresponde al ritmo político o cultural de una sociedad, en la cual coexisten elementos diacrónicos y sincrónicos. Así planteado en el programa, implica que en historia de México I y II se buscará un procedimiento didáctico que permita cubrir estos aspectos teóricos para una mejor comprensión de la temporalidad. Sin embargo esto no ocurre en el programa. La estructura didáctica de la historia se define en los siguientes términos:

El nuevo programa se presenta con una estructura diferente de la tradicional, con la intención de colocar en un nivel de similar importancia aprendizajes, estrategias y contenidos, ya que los enfoques más recientes en materia de formación educativa destacan, además del aprendizaje de contenidos disciplinarios, la necesidad de que el alumno adquiera habilidades y valores que le proporcionen una mentalidad capaz de introducirse en los conocimientos y solución de problemas de su entorno de vida.²⁷

La aceptación de la similar importancia entre aprendizajes, estrategias y contenidos plantea que un profesor pueda emplear una estrategia y trabajarla enfatizando su precisión antes que un recorrido temático amplio. En la práctica los alumnos siguen con una idea fragmentaria de la historia, sin acceder a la visión de totalidad.

Con relación específica al tiempo histórico el programa declara en la primera unidad un contenido temático específico. En la carta descriptiva, el tiempo histórico se expresa como contenido en la primera unidad del programa de historia de México I, de la siguiente manera: «3. Periodización y tiempo histórico». Al mismo tiempo propone como estrategia. «Deducir los criterios que sustentan las periodizaciones plasmadas en los índices de algunas obras generales de Historia

²⁶ *Ibid.*, el texto resaltado es de los autores.

²⁷ *Ibid.*, p. 3.

de México, con apoyo de la lectura de textos breves.».²⁸ En este sentido la propuesta institucional implica que los alumnos deduzcan los criterios de periodización de la historia de México, Es decir que pueda reconocer la concepción teórica de una obra y, a partir de este reconocimiento, establecer un corte cronológico. La temporalidad no está dada en este punto, sino en la estrategia previa: «Relacionar algún acontecimiento histórico mundial con la situación nacional, con base en la lectura del periódico o utilización de líneas del tiempo».²⁹

A nivel de estrategias los autores proponen un friso cronológico, el cual implica una cronología comparada en los términos propuestos por Trepát. Si bien el programa es indicativo, no hay ninguna otra estrategia (cronología, línea del tiempo) propuesta para las demás unidades.³⁰ Esta visión enfatiza como procedimiento el reconocimiento cronológico, y, aunque lo enuncia, no aborda los problemas de temporalidad específicos (diacronía y sincronía).

A diferencia del programa de historia universal, el programa que revisamos utiliza de manera continua el término pasado como un referente para afianzar la temporalidad. Si bien es claro que la relación pasado presente es uno de los factores fundamentales para la enseñanza de la historia la forma de enunciar y manifestar el pasado no es como un concepto, sino un término dentro del habla cotidiana, lo cual hace que pierda su función específica para analizar y comprender la historia.

Con relación a la bibliografía específica para este punto, al pensar en los alumnos sólo se dan dos propuestas, como sugerencias, que, al revisarlas no tocan el tema específico del tiempo histórico tal como lo menciona el programa: Gallo Tirado, Miguel Ángel, *Invitación a la historia*, México, Quinto Sol, 1996 y González y González, Luís, *El oficio de historiar*, México, Colegio de Michoacán, 1998.

Teoría de la historia

²⁸ *Ibid.*, , p. 12

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, p. 16.

Teoría de la historia es la materia distintiva del bachillerato del CCH. Su función, tal como se concibió en los orígenes de esta institución implicó un momento de síntesis en el cual el alumno, al terminar las materias de tronco común arribara en forma reflexiva y analítica una concepción personal fundamentada académicamente sobre qué es la historia.

El plan de estudios de 1996 aumenta un semestre a la materia y pasa de ser una materia obligatoria a optativa de 5° y 6° semestres. Esta decisión institucional terminó con reducir la matrícula de alumnos para esta materia, con lo cual se perdió el sentido original de la misma planteado en los documentos fundacionales del CCH.

En este contexto, la revisión del programa correspondió al periodo 2004-2005. El programa, de acuerdo al documento de la Comisión, reorganiza los contenidos del programa bajo un enfoque globalizador, es decir, que engloba en un aprendizaje los contenidos indicados previamente.

La segunda unidad es donde los miembros de la comisión revisora de la materia ubican los problemas de tiempo histórico. Esto obedece a que, a diferencia de las dos materias anteriores, la primera unidad corresponde a la definición de la historia y sus ramas y es en la segunda donde se ven las problemáticas específicas por trabajar.

Los autores marcan una división entre temporalidad y periodización dentro de dicha unidad: «1. Las categorías de la Historia:- Tiempo y espacio» y en el segundo contenido temático los menciona en dos momentos distintos: 2. Los problemas teóricos de la Historia. Como subiniciiso menciona: «- La relación pasado-presente. Y más adelante: -Los tipos de periodización en el acontecer histórico.»³¹El programa enfatiza como estrategia didáctica la línea del tiempo como el recurso fundamental para la enseñanza del tiempo histórico.

Tal como se presenta, el tiempo histórico en esta materia es un contenido temático más. Ahora bien, podría justificarse si existiera una reflexión disciplinaria, acotada para el bachillerato, sin embargo la documentación consultada sugiere que no es

³¹ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Teoría de la historia* [Documento de Trabajo de la Comisión Revisora. Versión entregada y aprobada por el Consejo Técnico del CCH.]. P. 6. [A]

este el sentido, pues como se mencionó anteriormente, la estrategia predominante es el uso de la línea del tiempo y no se complementa con otras opciones didácticas para trabajarlo.

Los elementos anteriores permiten afirmar que la visión institucional a través de los programas de historia implica que el tiempo histórico se ve como un contenido temático, el cual se liga a la cronología. Ahora bien el manejo cronológico que se pide al alumno es la ubicación de acontecimientos, lo cual implicaría que de fondo se planteara como una habilidad. Sin embargo las pocas referencias sobre actividades concretas o textos donde se trabaje su problemática me remiten nuevamente a un aparato meramente descriptivo. Ahora bien, cabe preguntarse sobre los profesores que imparten la materia y cómo influyen en esta visión del tiempo histórico.

3.4. Los profesores de historia.

Tanto en los trabajos de la doctora Díaz Barriga en el de Pablo Antonio Torres Bravo se menciona el papel de los profesores de historia como fundamental para el sentido de la materia. Por su carácter de mediador entre el alumno y la disciplina, es quien «traduce» las categorías disciplinarias en contenidos de un programa. Su papel no es ser un simple aplicador de un programa, sino que, tomándolo como base de su trabajo, pueda volcar su saber disciplinario y lo encause hacia el alumno. Esto implica que el profesor, con su experiencia cotidiana en el aula y su formación profesional configura su práctica pedagógica.³² Bajo esta lógica, es fundamental explorar la concepción del tiempo histórico en los profesores de historia del Colegio. Tal planteamiento implica por sí mismo un trabajo tan arduo como el presente y es un estudio por hacerse. Sin embargo no puedo obviar su importancia para el presente trabajo por lo cual me interesa caracterizar a mi gremio:

- Los profesores del Colegio tienen distintas carreras de origen.

³² Véase Frida Díaz Barriga Arceo, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, tesis para optar por el grado de Doctora en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, 1998, p.70 y ss. [B]

- No todas las carreras en ciencias sociales tienen didáctica de la especialidad o didáctica general es sus planes de estudio.
- Independientemente de su carrera de origen, todos los profesores de historia en el Colegio han tomado diferentes cursos de formación de profesores o de modelo pedagógico sobre el Colegio.

Cada uno de estos puntos permite comprender el papel del profesor frente al tema del tiempo histórico y su importancia.

La carrera de origen del profesor de historia.

El perfil profesiográfico requerido institucionalmente para impartir las materias de historia universal e historia de México y definido en el Plan de estudios de 1996 indica que podrán impartir las asignaturas señaladas además de los egresados de la licenciatura en historia, los siguientes profesionistas: Antropología, Ciencia Política, Economía, Estudios Latinoamericanos, Sociología y Administración Pública.³³ La información sobre los profesores del área indica que un 58 por ciento son historiadores, el resto de los colegas son mayoritariamente sociólogos, seguido por economistas. Más allá de una discusión sobre el «gremialismo» de los historiadores, cabe mencionar que el conocimiento de las categorías del análisis histórico o el contexto historiográfico no forman parte del plan de estudios de la licenciatura de sociología o economía y por lo tanto, la discusión sobre las categorías teóricas, corrientes de interpretación y problemas de la construcción del conocimiento histórico no están dentro de su horizonte profesional.

Ahora bien, el criterio de selección de los profesores del CCH ha variado desde su fundación, pero en líneas generales puedo afirmar que se requiere de un examen filtro para impartir una asignatura determinada y el modelo de dicho filtro implica mayoritariamente conocimientos de tipo fáctico, antes que teórico disciplinarios. Por esta razón un colega de otra carrera de origen puede impartir la materia, pero no necesariamente adentrarse en los problemas disciplinarios de la misma. Este es un problema que el CCH como institución no ha resuelto.

³³ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (Primero y segundo semestres)*, op. cit., p.11. [A]

Cabe precisar en este punto la necesidad de tener un curso introductorio que hable no sólo de los procedimientos didácticos y teorías pedagógicas, sino que entre directamente en los aspectos disciplinarios, no sólo en los temas de contenidos de los programas, sino también sobre los aspectos teóricos de la historia, tales como la periodización, el sujeto de la historia o las formas de ubicación espacio temporal, pues un licenciado en administración pública, por ejemplo, no verá la importancia de conocer las distintas teorías historiográficas y sus supuestos metodológicos, pues en su formación no son verdaderos problemas.

Otro caso es pensar que si se conoce sólo un aspecto ideológico se entiende la totalidad de la teoría. Esta postura fue común al identificar al marxismo no sólo como una corriente historiográfica sino como una guía de praxis política: entender y ubicarse ideológicamente dentro de la izquierda marxista no garantiza entender el concepto de formación económico social en los términos expuestos por Marx o la interpretación de Hobsbawn sobre este tema.

Verdad de Perogrullo: considero que los egresados de historia son los mejor capacitados para entender la problemática específica de la historia como disciplina por su formación. También se que un profesionalista formado en otras ciencias sociales puede impartir historia de manera excelente, después de pasar por un proceso de formación que implique no sólo contenidos temáticos, sino la esencia misma de la disciplina que imparte. De no ser así, sólo impartirá los contenidos temáticos, pero no formará al alumno en una conciencia crítica con relación a la historia.³⁴

Este punto es especialmente sensible en la comunidad de historia del CCH. Existen profesores de carrera de origen distinta a historia que son excelentes y se han formado en una práctica cotidiana y en la discusión de los problemas historiográficos con sus pares, además de formarse en cursos y diplomados y encontramos a profesores de carrera de origen de historia que no conocen los fundamentos teóricos de la disciplina. En este caso es fundamental que exista junto a los cursos de modelo del colegio, cursos de teoría de la historia e

³⁴ Véase el capítulo 4 de este trabajo en el cual se abunda sobre este punto.

historiografía para tener una base común sobre la cual se pueda formar nuestra docencia. No basta con que el profesor pueda transmitir los contenidos temáticos de la asignatura, es necesario que tenga la capacidad de reelaborarlos, es decir que pueda seleccionar aquellos que sean fundamentales para que el alumno se apropie de una cultura básica propia de este ciclo.³⁵

Como se puede ver a partir del planteamiento anterior, uno de los problemas para la enseñanza del tiempo histórico es la propia formación de los profesores. Distinguir la cronología de la temporalidad es un problema teórico de la historia y de su discusión reciente. Si en la formación básica del profesor no existe esta distinción apoyada en una postura teórica, no verá su importancia como elemento formativo para el alumno de la creación de una conciencia histórica. Partimos entonces de que el profesor de historia en el Colegio no enseña sólo contenidos. Las habilidades de dominio propias de la disciplina, así como los conceptos teóricos que nos ayudan a explicarla también.

La formación de profesores en el modelo indicado en los programas de estudio.

El nuevo mapa curricular, vigente desde 1996 implica un mayor tiempo de estudio de las materias de historia en tronco común. El sentido del cambio era que el alumno tuviera en el salón de clases mayor tiempo de trabajo, lo cual se traduciría en nuevos apoyos (material gráfico, videos, uso de mapas y posteriormente, multimedia), así como tiempo para exposición y lectura al interior del aula. Institucionalmente se elaboraron planes de formación de profesores (Diplomado *La Historia, su teoría sus métodos*, impartido en 1966, con la colaboración de la Facultad de Filosofía y Letras; así como los cursos interanuales e intersemestrales, conocidos como Taller de Preparación del Próximo Curso (TPPC), Taller de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED) o Taller de Preparación de Curso (TPC) en un periodo de 1996 a la fecha, los cuales tuvieron la modalidad de obligatorios.

³⁵ Carmen Villatoro Alvaradejo, "La profesionalización de la enseñanza y su organización académica" en José de Jesús Bazán Levy, y Trinidad García Camacho, *Educación Media Superior. Aportes*, México, UNAM, 2001, vol. 1, p. 227 y ss. [D]

En la práctica encontramos que muchos colegas, a partir de las reformas de 1996 cambiaron sólo la terminología y fueron aumentando contenidos temáticos a los cursos de historia universal e historia de México. Se vio que la tenencia a aumentar contenidos implicaba que en Historia Universal, por ejemplo se viera con mayor detalle algunos elementos del mundo feudal y en historia de México las culturas prehispánicas en detrimento de los temas sobre revoluciones burguesas (Revolución Francesa, Independencia de Estados Unidos) o industrialización y las problemática del siglo XIX mexicano.

La reforma de 2003 buscó detener esta tendencia presente en algunos profesores. La explicación de esta conducta es múltiple: desde las consideraciones de conocimiento individual de cada profesor hasta elementos de conceptualización de la materia. Dentro de un abanico tan amplio llamo la atención sobre un aspecto que me parece fundamental para la problemática de tiempo histórico: la formación inicial de los profesores de historia.

Falta sin embargo formar a los profesores no sólo en los contenidos disciplinarios o en las propuestas didácticas específicas. Se requiere también una base común, un lenguaje teórico y la identificación de aquellos problemas básicos de la disciplina que sean indispensables para nuestra labor docente.

Comentarios finales de este capítulo.

Al presentar hasta aquí los elementos de las materias de tronco común encontramos que en ambos programas el tiempo histórico se declara como problema y como contenido. Sin embargo no existe una propuesta para trabajarlo de manera continua a lo largo de los cuatro semestres (o por lo menos en dos de ellos). El tiempo histórico se da como una coordenada fundamental para los estudios históricos, pero no se instrumenta. Hay una idea que se puede deducir y que no se trabajó en las comisiones:³⁶ el avance gradual por materias para la

³⁶ Entre 2002 y 2003 formé parte de la comisión revisora de Historia Universal y en las discusiones y minutas no aparece esta idea. Tampoco se trabajó en la comisión revisora de Historia de México. En este sentido enfrentamos un proceso de mentalidades, pues si bien no se explicitó, los comisionados en la redacción final dejamos las bases de esta forma de concebir la enseñanza del tiempo histórico. En mi experiencia personal, esta idea pudo madurar y conformarse como el presente trabajo de tesis en MADEMS, como un espacio académico específico para reflexionar sobre los problemas teóricos y prácticos de mi docencia.

enseñanza del tiempo histórico. Esta idea sustenta mi propuesta para la enseñanza de esta problemática.

Tal como se presenta, el estudio del tiempo histórico institucionalmente se declara como importante en la formación del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades. Al parecer la estrategia se reduce fundamentalmente a la cronología antes que la temporalidad, por el empleo de recurso la línea del tiempo. Explicitado como el mecanismo de adquirir la noción del tiempo histórico. Falta sin embargo estructurar la continuidad de dichos aprendizajes a dos grandes niveles:

- al interior de los programas, poniendo énfasis en que la comprensión del tiempo histórico y la temporalidad no termina con el manejo de la cronología, sino que va más allá: los ejemplos los podemos tener por medio de las categorías de cambio y permanencia, diacronía y sincronía y por último en los ritmos y pulsos del proceso social.
- a través de los programas, estableciendo metas realistas y claras para que el alumno al pasar a otra materia no tenga un “borrón y cuenta nueva”, sino que recupere, de manera estructurada e institucional la información sobre el tiempo histórico respectiva.

Capítulo 4: DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Los hombres son autores del tiempo; a ellos se debe la excelencia de la época en que viven
Edmundo O’Gorman, *La conciencia histórica en la Edad Media*.¹

Considero que el punto de partida para historiador docente especializado en enseñanza media superior tiene tres áreas de acción sin las cuales no se pueda ejercer esta profesión:

- Formación disciplinaria en historia la cual incluya necesariamente la reflexión sobre los problemas teóricos de la disciplina. Convengo en que muchos colegas no son historiadores de formación, pero en este caso deberán necesariamente conocer los problemas teóricos de nuestra materia.
- La formación didáctica, la cual permite transmitir los saberes disciplinarios en estructuras coherentes y organizadas que permitan el desarrollo de los alumnos. Si bien durante el desarrollo profesional se da en el caso de historia una didáctica de la especialidad, ésta es insuficiente en el momento del desarrollo profesional. Un historiador docente no puede descuidar esta parte de su formación.
- El conocimiento de las características del nivel de estudio en el cual ejercemos (medio, medio superior, superior, posgrado) pues cada uno de ellos representa diferentes características de maduración de quien ahí estudia y al mismo tiempo cada institución tiene un perfil de egreso que es necesario conocer.

No es posible realizar con plenitud la docencia si no se conoce la estructura curricular en la cual se inserta nuestro quehacer cotidiano. Es deseable entonces que quien enseña nuestra disciplina pueda realizar un análisis curricular del mismo.

¹ Edmundo O’Gorman, “la conciencia histórica en la Edad Media” en Edmundo O’Gorman, *Historiología: teoría y práctica*, México, UNAM, 1999, p. 59.

Los tres puntos anteriores –formación disciplinaria, formación didáctica y conocimiento de la estructura curricular– permiten que se estructure una propuesta no sólo para la enseñanza de la historia en general, sino del tiempo histórico en particular.

Un ejemplo de este desarrollo triple es precisamente este trabajo, pues el estudio sobre el tiempo histórico parte de esta triple concepción del ejercicio docente en el nivel medio.

En el presente capítulo muestro esta triple integración como el marco a la presentación del instrumento.

Uno de los problemas principales de la elaboración del instrumento era determinar los límites entre la disciplina, la didáctica y el ámbito institucional. El equilibrio entre estas tres partes no fue fácil pues los textos disciplinarios no tienen como fin la enseñanza, por lo tanto, el manejo de sus categorías y conceptos es riguroso. Al buscar en la didáctica, se encontraron varios ejemplos de cómo tratar los temas especialmente la cronología; la revisión de dichos materiales permitió que, encuadrado en el programa, se diseñaran las partes y ejercicios por trabajar. Por último, pero no menos importante, el entorno institucional encuadra el diagnóstico dentro de una visión específica de cómo ver la historia en el bachillerato.

4.1 La opinión de expertos.

La preparación de instrumento implica necesariamente una reflexión sobre el cómo interpretar sus resultados. Tal como se explicó en el primer capítulo, el conocimiento del tiempo histórico implica un alto grado de abstracción y para saber cómo lo concibe el alumno se requirió conocer cómo lo definen los expertos dentro de historia.

Al respecto planteé cuatro preguntas sobre la temática a investigar. La respuesta fue abierta y se permitió que los profesores desarrollaran sus ideas de manera libre. Tomé notas de sus opiniones en todos los casos y en dos de ellos permitieron que se grabara. Posteriormente sistematicé sus opiniones y las presenté por escrito a los encuestados; ellos leyeron mis notas y corrigieron y precisaron sus respuestas.

Con base a estas últimas se elaboró el cuadro 4.1.

El profesor 1 ejerce su docencia en la licenciatura en historia, mientras que los profesores 2 y 3 en el bachillerato del Colegio. Como se puede ver existe una diferencia con relación a las cuatro preguntas planteadas. El primero Sus respuestas me permitieron precisar los alcances del instrumento Véase el cuadro 4.1 para enmarcar estos resultados.²

Cuadro 4.1 las opiniones de historiadores sobre el tiempo histórico

	Cómo defines el tiempo histórico	Cómo obtienes evidencia del mismo	Cuál es la importancia de este concepto para la explicación histórica	Cuáles son los conceptos asociados al tiempo histórico-
Profesor de historia 1	El tiempo histórico es una definición imprecisa que nos remite a la historiografía del siglo XIX. La temporalidad es una categoría más precisa, aunque más compleja para explicar. En el primer caso si definimos el tiempo como una entidad aparte, pareciera que el tiempo es una entidad aparte del proceso histórico. En el segundo, la temporalidad se entiende como una dimensión del proceso histórico mismo, de manera indisoluble. No debe confundirse la temporalidad con la ubicación temporal, la cual es una parte básica de todo trabajo histórico.	Al igual que en el caso anterior, la pregunta está mal planteada: el tiempo por sí mismo no deja evidencia: El tiempo histórico se construye en el orden mismo del discurso histórico.	La temporalidad es fundamental para establecer la explicación histórica, mediante el trabajo de selección acopio y estructuración de la información. No es sólo el parámetro temporal, sino implica cómo reconstruimos el pasado: podemos hacerlo de forma sincrónica o diacrónica; podemos resaltar una parte del proceso histórico con fines de explicación y también seguirlo a lo largo de un lapso determinado. La imaginación del historiador es fundamental pues es en su mente donde recrea y ordena el "pasado" para hacerlo presente.	Presente pasado; presente presente y presente futuro. No hay incongruencia en estos términos, pues en todos los casos el estudio del tiempo sólo es presente. A su vez podemos tomar como índice los conceptos de diacronía y sincronía.
Profesor de historia 2	Es una categoría fundamental para la	Mediante las fuentes históricas. Los	Braudel menciona que la historia es el desarrollo de	Cambio, permanencia,

² Para esta consulta entrevisté a tres historiadores que tienen su práctica profesional en la docencia. Recurrí a un profesor dentro de la licenciatura en historia y los otros dos en el bachillerato del Colegio. La experiencia docente va de 10 a 35 años. No amplíé la muestra porque estudiar las concepciones de los maestros implicaría por su complejidad otro trabajo de tesis. A pesar de un universo tan reducido consideré necesario en este trabajo tomar una referencia de la opinión de otros docentes para poder ubicar mejor los resultados de este trabajo .

	explicación de la historia: no se puede conocer la historia sin ubicar el acontecer en el tiempo.	acontecimientos sólo son históricos cuando se pueden relacionar y secuenciar. El cambio y la permanencia son una forma de acercarse al tiempo de la historia.	las acciones de los hombres en el tiempo.	historicidad, ritmo.
Profesora de historia 3	No podemos hablar sólo del tiempo histórico, sino también del espacio histórico. Ambas son las coordenadas fundamentales de la historia. En particular el tiempo es importante porque nos permite periodizar la historia.	La acción de los hombres que se organizan para producir su vida material deja vestigios ya sea documentales o materiales.	La historia misma se desarrolla en el tiempo para su explicación.	Era, periodo, siglo, época, lustro, modo de producción.

Las opiniones anteriores, junto con el trabajo continuo de análisis y discusión con mis tutoras en MADEMS así como la investigación bibliográfica realizada me orientaron a que, al crear el instrumento de análisis para alumnos pusiera especial atención en los siguientes aspectos:

- a) conceptos necesarios para expresar y representar el tiempo histórico
- b) la cronología, especialmente las formas de ubicación temporal escolar.
- c) Los elementos de la temporalidad: manejo de los siguientes conceptos: cambio, permanencia, diacronía y sincronía
- d) Cómo se asume el alumno respecto al tiempo histórico: identificando cómo periodiza, si desde una secuencia cronológica o desde su formación cívica.

4.2.-El uso de conceptos.

La evidencia del manejo y comprensión del tiempo histórico se expresa en el vocabulario. Esta primera afirmación viene no sólo de la consulta de la bibliografía sobre Teoría o Filosofía de la historia, sino también, como podemos apreciar por la experiencia del historiador docente.

Partiendo de este punto considero que el uso y significado de los términos asociados al tiempo histórico permite distinguir si:

- el alumno tiene un referente temporal concreto –utiliza en la explicación del tiempo histórico medidas tales como siglo, año, lustro, etc.- o se basa para explicarlo en generalizaciones, asignando a las palabras utilizadas su significado común –como palabras, no como conceptos o nociones.
- Al explicar los términos acude a nociones sobre el tema a partir de una definición –memorizada o aplicada- desde la perspectiva escolar.
- Por último se encontrarán casos en los cuales los términos descritos se acerquen a las definiciones conceptuales de la disciplina. Al darse entre los alumnos del nivel de bachillerato este aspecto es el más significativo pues es el momento en el cual desarrolla su capacidad de abstracción y relación con lo cual se espera tenga una noción antes que un concepto.³

Es importante establecer el uso de los términos en el contexto de los alumnos. Su determinación implicará que en los ciclos anteriores tuvieron una formación en historia que les permita comprender textos necesarios para el nivel bachillerato.

Cabe distinguir que el conocimiento de conceptos propios de la disciplina no implica el desarrollo de habilidades de dominio, es decir de aquellas habilidades generadas por el historiador al conocer y ejercer su disciplina. Esta característica permite distinguir dentro de una determinada rama del saber al experto y al aprendiz, pues el conocimiento conceptual de una determinada materia no garantiza por sí mismo su manejo. Un ejemplo *ad absurdum* para ejemplificar lo anterior implica que una persona puede aprender conceptualmente el manejo de una bicicleta, conocer las reglas de tránsito, así como los términos técnicos de cada parte del vehículo y describir distintos tipos piruetas. Sin embargo lo anterior (conocimiento declarativo) no implica que la persona pueda manejar la bicicleta en la calle. Para lograrlo requiere de una serie de competencias que le permitan montar, pedalear, calcular el impulso necesario para un camino determinado, entre otros.

El conocimiento declarativo nos permite comprender y analizar, así como también inferir. La enseñanza de la historia no se concreta a esta parte, sino también a

³ La noción implica la representación de un objeto determinado, en una forma simple; el concepto implica la elaboración de una representación con fines explicativos e implica una forma de conocimiento en la cual pueda servir de base para la comprensión de una parte de la realidad.

saber hacer, es decir los procedimientos que son propios para que el alumno desarrolle habilidades específicas al estudiar historia.

Es así que el conocimiento de los conceptos relacionados con el tiempo histórico no garantiza por sí mismo que se comprendan si no existen una serie de habilidades específicas por desarrollar, pues de lo contrario se podría explicar que es el tiempo histórico, pero no se podría aplicarlo de manera específica para la explicación de la realidad social.

Con base en lo anterior se requiere que el instrumento de cuenta de aquellas habilidades de dominio que sean específicas para el desarrollo de la concepción del tiempo histórico.

4.3.-Cronología:

La cronología implica fundamentalmente una relación ordenada de hechos, acontecimientos, personajes, objetos a partir de una referencia temporal concreta. Por su rango puede abarcar desde horas (descripción de un evento de corta duración), pasando por días, semanas, meses. Para fines didácticos se expresa principalmente en años y siglos.

Para quien estudia o ejerce la docencia en historia el conocimiento de la cronología como un parámetro de ubicación se llega a interiorizar de tal manera que se considera que todo desarrollo temático se enmarca dentro de ella. El conocimiento cronológico parte de un sistema determinado culturalmente que permite el encuadre de los hechos a investigar. Ahora bien el trabajo del historiador no se constriñe a la determinación cronológica de su objeto de estudio, sino de su interpretación y comprensión.

Más allá de ser un contenido declarativo, la cronología implica un procedimiento: ubicar en un determinado sistema cultural los hechos y procesos a investigar. En este sentido el conocimiento de la cronología se convierte en una habilidad de dominio específico.

En la docencia dentro del bachillerato la cronología se entiende en muchas ocasiones como un contenido temático antes que como un procedimiento. Se declara, pero no existen ejercicios específicos para que el alumno pueda aprender

un procedimiento lo cual desvirtúa el sentido de su aprendizaje.⁴ Un supuesto para investigar es que la diferencia entre estos dos niveles del conocimiento cronológico deberá aparecer en las respuestas, pues si se ve como un contenido temático más, la estrategia que utilizará el alumno es la memoria; como una habilidad, hablamos de un procedimiento por trabajar.⁵

Para establecer esta diferencia, es necesario saber si el alumno tiene:

- El conocimiento básico para comprender la cronología dentro de nuestra cultura, expresada en la relación entre años y siglos; la división de la cronología en dos periodos: antes de Cristo y después de Cristo.
- El conocimiento del punto de cambio entre el periodo a. C. y d. C., pues éste conocimiento es propio del historiador antes que de otras disciplinas sociales.
- El manejo de por lo menos un recurso de ordenación desde la perspectiva escolar: la línea de tiempo.⁶

4.4.- Comprensión de la temporalidad y su expresión: las estructuras narrativas.

A diferencia de la cronología, la temporalidad implica una estructura narrativa de la historia en la cual los acontecimientos, sucesos, personajes o acciones se integran a partir de los elementos de cambio y permanencia, la sincronía y diacronía y trasciende la mera relación causa efecto u ordenación de lo más antiguo a lo más reciente.⁷

⁴ Es común ver que los alumnos se preocupen por una fecha determinada de un proceso estudiado en el programa; sea por ejemplo 1789 y lo memorizan «por si lo preguntan en el examen», pero no es capaz de relacionarlo con el siglo XVIII. Si la cronología se estudiara como procedimiento, una de sus partes sería ubicar por siglos la información.

⁵ Díaz Barriga reconoce esta distinción entre la cronología y la temporalidad. Así al referirse a las líneas de tiempo considera que su uso adecuado permite pasar de este ámbito a las nociones de cambio, continuidad y duración. Véase Frida Díaz Barriga Arceo e Irene Muriá, *Constructivismo y enseñanza de la historia*, México, UNAM/CCH; 1999, p. 55. [B]

⁶ Tal como se verá posteriormente, el conocimiento de la línea de tiempo es un recurso presente en la formación del estudiante mexicano a partir del tercer año de educación primaria. Los textos oficiales lo reconocen como un recurso básico para el conocimiento histórico. Por tal razón se considera fundamental ver su manejo o conocimiento, pues al llegar al primer semestre del bachillerato del Colegio el alumno tiene ya seis años de experiencia en el manejo de este recurso.

⁷ Un ejemplo de este tipo de trabajo en nuestro medio lo tenemos en Antonio Rubial García, *El convento agustino y la sociedad novohispana*, México, UNAM, 1984, en especial el capítulo 4, donde al referir las

La expresión temporal cobra entonces sentido dentro de un discurso el cual implica en sí mismo una concepción de la historia y un sentido del devenir. Los acontecimientos estudiados cobran entonces un sentido, no se convierten en un mero desarrollo lineal o cronológico de enumeración, sino ante todo en un dotar de sentido explicativo a la realidad histórica. Edmundo O’Gorman es el ejemplo clásico de un historiador que desarrolla no sólo la temporalidad, sino también una explicación de las estructuras mentales mediante formas analíticas que le permiten estructurar una trama explicativa de un suceso o proceso histórico mediante el análisis de estructuras narrativas de distintos autores.

La invención de América es el ejemplo de este tipo de trabajo el cual es descrito por uno de sus discípulos, Juan Antonio Ortega y Medina en los siguientes términos:

«Al igual que acontece con el hecho histórico, la visión total del suceder histórico dependen del sentido de la intencionalidad atribuido de acuerdo con las exigencias del sujeto atribuyente... El conocimiento historiográfico es la manera en la que el historiador adecua el pasado a las exigencias del presente; él a saber, pone el pasado en tanto que un hecho histórico al servicio de la vida.»⁸

El autor resume con precisión esta forma de comprender la historia mediante la narración. Ahora bien, no se espera que un alumno estructure su conocimiento histórico y muestre evidencia narrativa con la profundidad que el doctor Ortega y Medina refiere de su maestro, colega y amigo. Sin embargo dentro del bachillerato es posible conocer si el alumno emplea estructuras narrativas.

Así para determinar si nuestros alumnos pueden integrar el concepto de temporalidad y dar evidencia del mismo mediante una trama narrativa deben de ser capaces de:

- Identificar cambios y las permanencias de un acontecimiento histórico en un primer momento con el fin de construir una explicación del proceso histórico.

distintas fundaciones Agustinas en territorio novohispano orienta su descripción mediante una narración sincrónica de las mismas en diferentes regiones del país. [C]

⁸ Juan Antonio Ortega y Medina, “Edmundo O’Gorman y su idea de la historia” en *La obra de Edmundo O’Gorman. Discurso y conferencias de homenaje en su 70 aniversario. 1976*, México, UNAM, 1978. p. 44 y ss. [C]

- Si dichas nociones aparecen, se revisará si al estructurar una trama narrativa incluyen elementos tales como sincronía y diacronía.
- Lo anterior permite ver que el alumno tiene una noción de la temporalidad y ésta se explica no como un mero desarrollo cronológico, sino, ante todo, como un continuo que para explicarse y encuadrarse se compara con otros acontecimientos en las formas indicadas.

No es ajeno a las estrategias de enseñanza y aprendizaje la realización de redacciones cortas en las cuales el alumno plasme la idea central de un texto, por ejemplo, razón por la cual el diagnóstico intenta recuperar los elementos disciplinarios a través de un procedimiento escolar.

4.5.- El empleo del calendario cívico.

Una hipótesis en este trabajo es que nuestros alumnos siguen el calendario cívico antes que la cronología histórica, ocasionando con ello una confusión: cuando se lee en un texto o el profesor habla de tiempo histórico el alumno forma una imagen que lo remite al calendario cívico oficial aprendido en su paso por primaria y secundaria.

Si existe esta confusión implica que el alumno ordene el contexto de los contenidos de Historia de México, de acuerdo a una perspectiva particular (cívica), lo cual implica que su concepción de la historia se basa antes que en un conocimiento disciplinario en su formación como ciudadano. Esto en el mejor de los casos, pues la confusión implica también un qué y para qué de estudiar historia.

Para explorar esta idea es necesario que el alumno establezca una secuencia a partir de información fáctica: la ordenación dará el contexto en el cual se desarrolla: la formación histórica o la formación cívica.

Para completar esta idea me parece necesario revisar la noción de calendario que maneje el alumno: como objeto físico, como concepto ordenador de una secuencia temporal; como objeto cultural o desde la perspectiva escolar.

- El diagnóstico integrará imágenes que hagan alusión a eventos de la historia de México que el calendario cívico escolar reconoce como

significativas.

- Un último punto implica que el alumno defina su idea de calendario y enumere qué calendarios conoce.

En resumen, la aplicación del instrumento busca establecer el conocimiento del alumno a través del lenguaje estructurado para comprender este concepto. La revisión de una habilidad específica de dominio (el uso de la cronología) Determinar cómo establece una narración (comprensión y expresión de las categorías de temporalidad) y por último, explorar si el alumno establece distinción entre el calendario cívico y el discurso histórico.

4.6.-Desde dónde se esperan las respuestas.

Al aplicarse el instrumento en una situación escolar (plantel, salón de clases, presencia de profesor) espero que el alumno conteste en primera instancia desde su experiencia en situaciones similares: exámenes en los cuales el objetivo es obtener una calificación y el parámetro es entonces de correcto/incorrecto.

Ahora bien, al saber que no obtendrán una calificación, las respuestas pueden ser más libres, es decir sin la presión de un resultado escolar medible, sus respuestas pueden integrarse desde tres ámbitos:

- Desde su experiencia vital.
- Desde su experiencia como estudiante, plasmado en nociones, procedimientos y actividades específicas.
- Por último puede enunciar desde elementos disciplinarios lo que implica un conocimiento de la historia más allá de la actividad académica, con lo cual nos acercamos a las habilidades de dominio.

Me parece necesario precisar estas tres formas de posible respuesta.

Desde la experiencia vital.

El concepto de tiempo se construye en el ser humano a partir de distintas perspectivas. Las investigaciones de Piaget y su equipo dan cuenta de las implicaciones tanto psicológicas como epistemológicas para estudiarse en niños y

adolescentes pues no se presenta a la percepción sensorial al no ser un objeto físico (semejante a sí mismo en todos los momentos de la investigación).⁹

Sin embargo nuestro alumno conoce el tiempo dentro de su actuar cotidiano, aunque le asigne distintos valores, de acuerdo a la apreciación emotiva del momento que vive: la sensación de rapidez con la cual transcurre un encuentro agradable con sus amigos, la lentitud con la cual pasa el tiempo en una clase aburrida. La angustia de esperar un transporte público para llegar a tiempo a un examen. Todo esto lo regula en su vida cotidiana con un reloj para lo inmediato y un calendario para un plazo mediano. Desde su experiencia cotidiana concibe una visión del tiempo inmediata la cual no se cuestiona, sino que se utilizará para definirlo aspectos generales y en muchas ocasiones vagos porque no han sido motivo de su reflexión.

El instrumento podrá encontrar esta dimensión en las respuestas de los alumnos, principalmente en la primera parte, que explora el conocimiento y manejo de conceptos utilizado para expresar el tiempo histórico. No incluyo en este apartado las definiciones de medidas de tiempo ordinario (día, año, lustro, siglo) para no inducir a que el alumno de sus respuestas desde su experiencia vital.

Desde la perspectiva escolar.

El rango de edad de nuestros alumnos al ingresar al bachillerato implica que han pasado, por lo menos, nueve años de sus quince dentro de un sistema escolar. Durante estos años, la información recibida no es únicamente sobre contenidos, sino que implica procedimientos y desarrollo de habilidades.

Dentro de nuestra materia, el desarrollo de habilidades específicas de dominio tales como la ubicación en espacio y tiempo histórico; la explicación de la causalidad histórica a partir de conceptos abstractos (factores económicos, políticos y sociales); la empatía histórica, la cual implica la posibilidad de entender

⁹ Jean Piaget, *La epistemología del tiempo*, Bs. As., El ateneo, 1971, p. 2[B]

las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado: así como el pensamiento crítico, entre otras.¹⁰

El desarrollo de estas habilidades se fundamenta en una serie de actividades y estrategias que desde los programas de primaria y secundaria aplican los profesores y, por lo tanto, al llegar al bachillerato aplican con diferentes niveles de éxito.

Para el tema del tiempo histórico hay dos habilidades espacialmente significativas para ubicarlo: el manejo de la cronología como pauta para la ubicación temporal dentro de una secuencia cronológica y la causalidad histórica para la expresión de la temporalidad.

El diseño del instrumento implicó separar el manejo cronológico de la expresión de la temporalidad. Ambos componentes son indispensables para la formación del concepto de tiempo histórico y de la conciencia histórica en el alumno. Para el primer caso, se busca que el alumno tenga los elementos fundamentales para conocer, utilizar y aplicar un procedimiento para el uso de líneas de tiempo o cualquier otro recurso didáctico pertinente: saber expresar y ubicar la relación de años/siglo; la división de la cronología en dos periodos; año de inicio de la era común; establecer vínculos entre la historia de México y la historia universal (expresión de la sincronía).

Para la temporalidad, es necesario que el alumno pueda expresar de manera coherente y estructurada a partir de una trama narrativa de las nociones o conceptos de sincronía, diacronía y tiempo dentro de una secuencia específica.

Desde los aspectos disciplinarios.

La historia es una forma de conocimiento de la realidad social altamente compleja pues integra el conocimiento del pasado mediante evidencias revisadas y estructuradas a través de un método. La complejidad radica no sólo en el acercamiento indirecto a su objeto de estudio, sino que este saber estructurado mediante fuentes documentales implica una narración que no puede desligarse del narrador y del lector.

¹⁰ Véase Frida Díaz Barriga Arceo, tesis doctoral; también *Constructivismo y enseñanza de la historia*, México, UNAM/CCH, 1999, p13 y ss. También H, Pluckrose, *enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ministerio de Educación y Cienica/Morata, 1993, pp. 30 y ss. [B]

No es el punto entrar en mayores comentarios sobre la historia y su complejidad sino destacar que este conocimiento complejo no se forma sólo en un medio académico de nivel superior, sino que su formación se da desde el bachillerato, por lo menos en un acercamiento a la complejidad del mismo. Recordemos que el bachillerato:

Dadas las metas formativas, características de este ciclo educativo, así como por las condiciones contextuales en que se realiza el proceso educativo, se requiere de docentes que, además de dominar a cabalidad los conocimientos de la disciplina que imparten, cuenten con la formación didáctico-pedagógica necesaria para lograr una enseñanza de calidad, con conocimientos apropiados de las características psicológicas –y aún biológicas– de los alumnos que les permitan ser un apoyo para que éstos logren su pleno desarrollo cultural, intelectual y emocional, necesarios para su apropiada inserción ciudadana. En otras palabras, este ciclo requiere de docentes que además de impartir conocimientos, contribuyan conscientes, profesional e intencionadamente a que los alumnos desarrollen un conjunto de habilidades, actitudes y valores éticos y morales indispensables no sólo para que puedan continuar con éxito estudios superiores, sino para la vida misma.¹¹

Si revisamos estos dos elementos veremos que la función del bachillerato no es elaborar el conocimiento frontera que se realiza en los institutos o la formación profesional dentro de la licenciatura en historia, sino formar no sólo en contenidos, sino también en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que desde la propia disciplina contribuyan en la formación del alumno.

En esta lógica considero que nuestros alumnos en el bachillerato pueden contar con elementos de tipo disciplinario, especialmente los relacionados con las habilidades de dominio y las nociones y conceptos propios de la disciplina que se encuentran en los programas. Es indudable que en esta opción el papel de los profesores es fundamental para la estructuración de las concepciones previas con las cuales llegan los alumnos, muchas de ellas centradas en un ejercicio memorístico, y darles una definición propia desde la disciplina.

El instrumento por aplicar a los alumnos buscará tanto en el vocabulario como en la forma de estructurar una narración elementos de orden disciplinario así como

¹¹ Alfonso López Tapia *et al*, *Documento de trabajo del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto de Personal Académico. Grupo de trabajo del bachillerato*, versión electrónica tomado de: www.facmed.unam.mx/caepa/pdfs/bachillerato.pdf, p. 1. [D]

distinguir a partir de datos concretos pueda explicarlos mediante el uso de nociones, conceptos o categorías disciplinarias

4.10. El modelo de preguntas.

Al diseñar el instrumento se tomó en cuenta que:

- Fuera lo suficientemente claro para el alumno en cuanto a sus instrucciones.
- Permitiera que el alumno diera una respuesta y que al mismo tiempo explicara el procedimiento mediante el cual llegó a ese resultado.
- Que el alumno pudiera establecer una secuencia narrativa sin que las preguntas sesgaran o condicionaran su expresión.
- Que permitiera distinguir desde dónde emite el alumno su respuesta: desde su experiencia vital, desde su formación escolar o desde las nociones disciplinarias.

En el primer caso, consideré que las instrucciones deberían ser directas y simples, y que durante la aplicación mi intervención sería lo más breve posible.¹²

En todas las secciones que componen el instrumento se pregunta el cómo llega a resultados, dejando un espacio específico para que el alumno explique sus procedimientos.

El modelo de pregunta variaría necesariamente de acuerdo a lo que se investigara: conceptos, habilidades y procedimientos, coherencia explicativa.

Preguntas sobre conceptos.

Para los conceptos se integraron las preguntas mediante dos cuadros de doble entrada, correspondientes a la frecuencia de uso y definición de conceptos.¹³ Se presenta primero la frecuencia y posteriormente la definición con la idea de que el alumno reporte en primer término su uso y pase en un segundo momento a la reflexión sobre el mismo.

¹² Véase el anexo I, en donde se presenta la versión definitiva del instrumento aplicado.

¹³ Preguntas 1-22 del diagnóstico. Véase anexo I para el modelo y la secuencia de respuestas en el capítulo 5.

Dentro de los conceptos, se espera que un alumno de primer semestre de bachillerato los resuelva fundamentalmente desde su experiencia escolar; para alumnos de tercer semestre dos partes deberían integrarse desde la perspectiva escolar y el siguiente tercio como nociones disciplinarias.¹⁴

Preguntas sobre habilidades de dominio.

Las habilidades se forman a partir de la experiencia y contacto del individuo con una asignatura específica del saber humano. En la experiencia escolar se integra por asimilar aquellos elementos fundamentales de la disciplina que le permiten distinguirla de los demás a un nivel más allá del meramente declarativo.

La historia desarrolla habilidades de dominio específicas en quien la estudia y la practica para lograr y establecer procedimientos propios para la explicación de la realidad histórico social.

Para el tema estudiado es fundamental que el alumno pueda distinguir la ordenación cronológica en primera instancia como parte de la disciplina (criterios de ubicación temporal), lo cual puede establecerse en un primer nivel en el contexto cronológico conociendo y aplicando los criterios para determinar una secuencia cronológica (relación año/siglo; antes y después de Cristo) y la ubicación de información fáctica dentro de ella (manejo de línea de tiempo).¹⁵

Pregunta sobre procedimientos

Para el historiador, los conceptos de sincronía, diacronía, cambio, permanencia, no se dan en el vacío. Implican una secuencia de la información viable con fines de explicación los cuales se ordenan siguiendo un método y secuencia rigurosos de comprobación y análisis de fuentes.

Entonces, para el profesor de historia, este proceso es el marco en el cual desarrolla su lectura del programa de la materia que imparte. Independientemente del modelo didáctico que aplique, los aspectos disciplinarios quedan como el marco de referencia de las secuencias didácticas y estrategias planteadas, así como la información básica dentro de los contenidos que maneje.

¹⁴ La esperanza de la respuesta en estos porcentajes se debe fundamentalmente a los resultados de aplicaciones similares en los periodos 2002 a 2004.

¹⁵ Preguntas 23 a 38.

En el proceso de enseñanza el alumno desarrollará procedimientos de explicación del tiempo histórico entre los cuales la comprensión de la temporalidad se enmarca dentro de una estructura fundamentalmente narrativa a la cual llega a través de una secuencia y ordenación de información declarativa.

En este sentido, el instrumento da cuenta de cómo estructura el alumno su visión de la temporalidad histórica mediante el uso de fuentes, recurrir a sus conceptos previos y establecer una secuencia ordenada de explicación de un acontecimiento. Para tal efecto integré las preguntas de la 39 a la 45 en las cuales se busca que el alumno desarrolle una narración breve, en la cual involucre su capacidad de identificar fuentes documentales gráficas, los conocimientos previos sobre el tema (la conquista de México) y con esta base aporte evidencia sobre un manejo temporal (descripción diacrónica, sincrónica, ubicación temporal).

Cabe mencionar que esta parte fue la que se modificó en pruebas sucesivas hasta llegar a su forma final de aplicación.

El uso del conocimiento histórico: desde la disciplina o desde la formación cívica.

No repetiré en este punto lo ya presentado sobre la confusión entre el tiempo histórico y la cronología. Las preguntas 48 y 49 exploran esa dimensión mediante el uso de imágenes representativas de una serie de sucesos de la historia nacional que se encuentran marcados dentro de las efemérides de la SEP como fechas por celebrar mediante actividades específicas (periódicos murales, trabajos en equipo, representaciones, ceremonias cívicas)

Esta parte implica necesariamente la vivencia de los alumnos: si la mayoría contesta desde la integración del calendario cívico implica que el conocimiento de la historia se ubica como un saber que le permite una identidad nacional, pero no como una forma de conocer y entender el mundo.

Precisamente este punto es fundamental pues el ya mencionado perfil de egreso de los alumnos del colegio implica que el alumno, a lo largo de su paso por el colegio pueda «pensar históricamente», es decir sea capaz de entender y ubicar los productos de su cultura, así como obtener, habilidades que le permitan

analizar, comprender e interpretar distintas fuentes con información de carácter histórico.

Esta condición implica que el alumno no vea a la historia como una materia escolar, sino que la asuma como parte de su formación. Las últimas preguntas (50-53) dan cuenta de esta condición permitiendo que el alumno relacione en un formato escolar conocido (línea de tiempo) los sucesos principales de su vida y contrastarlos con eventos significativos en el periodo estudiado.

Si el instrumento arroja que mayoritariamente no se ve la relación entre estos eventos, significa que los alumnos no se sienten parte del proceso histórico y que son, en el mejor de los casos «espectadores» de algo ajeno a su realidad cotidiana.

Queda para el siguiente capítulo la descripción e interpretación de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

El aprendizaje de tiempos históricos implica la construcción personal de los componentes parciales del metaconcepto, su integración y discriminación específica en un tema histórico o procesual.

Pablo Antonio Torres Bravo, *Enseñanza del tiempo histórico*¹

La construcción de la noción de tiempo histórico en nuestros alumnos se realiza en muchas ocasiones a partir del aprendizaje memorístico, de una serie de contenidos temáticos que esperamos ubiquen por sí mismos dentro de una cronología básica que les permita integrar acontecimientos y procesos dentro de un sistema básico de representación. Es decir partimos de la base que nuestros alumnos conocen al llegar al bachillerato los elementos básicos para la comprensión y manejo de la **cronología histórica** (relación siglo/año; año inicial de la era común y representación entre fechas ocurridas antes y después de Cristo) y que, a partir de ella pasar a las categorías propias de la **temporalidad histórica** (sincronía y diacronía, ritmo) capaz de expresarse en una narración.

Sin embargo esto no es así. Esta convicción debe de apoyarse no sólo en una inferencia, sino que debe existir un sustento objetivo del mismo, por lo cual es fundamental para tener una idea sobre el cómo aprende el tiempo histórico nuestro alumno la elaboración, aplicación e interpretación de un diagnóstico que nos permita una visión más clara de esta construcción, tomando en cuenta la complejidad conceptual de la temática, así como la información fáctica que lo sustenta.

En el presente apartado muestro los resultados de dicha aplicación.

5.1. Los antecedentes: la formación del instrumento.

Un esfuerzo individual y un orientar colectivo. La forma final que presenta el instrumento tuvo una serie de pasos previos que fueron afinando sus características. En este sentido es importante destacar que muchas de las ideas

¹ Pablo Antonio Torres Bravo, *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001 [B]

previas se modificaron con el trabajo conjunto con mis tutoras de tesis. La doctora Díaz Barriga y la doctora Alcubierre Moya, quienes escucharon mis ideas y me ayudaron a darles forma concreta. Asimismo fue importante el trabajo dentro de MADEMS en las clases de Práctica Docente I, II y III, durante las cuales presenté los avances al colectivo y escuché las sugerencias y comentarios de mis compañeros, todos ellos valiosos profesores de historia del bachillerato, así como de las profesoras que impartieron las materias: la maestra Ana Lilia Romo Medrano, la doctora Beatriz Alcubierre y la doctora Carmen Valverde.

El constante presentar los modelos previos, revisar las observaciones y aplicarlos arrojó un total de 120 aplicaciones. Por sus características decidí reducir la aplicación final a 30 alumnos por cada grupo estudiado, tomando en cuenta que el instrumento es fundamentalmente cualitativo y que el vaciado y sistematización de la información debería tener parámetros comunes.

Entre enero y agosto, se modificaron diferentes partes en función de los resultados. La parte con mayores modificaciones y precisiones fue la relativa al ejercicio de narrativa, el cual pasó de monumentos de diferentes culturas y épocas (esculturas egipcias, griegas, cuadros renacentistas, personajes del siglo XVIII) a retratos de personajes de diferentes épocas (imperio romano, edad media europea, renacimiento italiano, ilustración francesa, emperadores europeos del siglo XIX y una fotografía de contemporánea). Los resultados en distintos grupos permitieron afinar las partes y las formas de aplicación.

Este trabajo no fue individual: las modificaciones al instrumento son el resultado de su paso por diferentes filtros: docentes del bachillerato en activo, con trato directo con los alumnos; profesores estudiantes de maestría así como de las profesoras ya citadas y la revisión de los contenidos por profesores de formación historiadores, tanto de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así como de la FES Acatlán, especialistas en la disciplina. Todos ellos, críticos severos y comprensivos evaluaron y afinaron la información que se presentó en el instrumento, con la visión de que no hubiera errores de tipo fáctico o disciplinario.

Asimismo las observaciones sobre su formato, viabilidad y formas de aplicar y recabar la información fueron consultadas con mi tutora, la doctora Díaz Barriga, cuyas precisiones me permitieron una versión definitiva de este diagnóstico.

5.2.- Cómo y cuándo se aplicó.

El instrumento en su forma definitiva se aplicó a fines de octubre y principios de diciembre de 2005 el grupo 136 de *Historia Universal Moderna y Contemporánea* y el 270 de *Historia de México*. El primero corresponde al turno matutino y el segundo al turno vespertino. La elección de estos grupos obedeció a los siguientes criterios:

- Me interesaba tener evidencia de un grupo de primer semestre y uno de tercer semestre por ser materias de lo sería el tronco común de formación de los alumnos del Colegio.
- Busqué también dos profesoras con carrera de origen historia, pues las pruebas efectuadas con anterioridad con grupos de profesores de formación sociólogos y economistas me mostraron un mayor interés por los contenidos temáticos que por la estructuración de los mismos dentro de las categorías propias de la disciplina.
- También me interesó que el nivel de ambas profesoras fuera similar: de hecho ambas tienen estudios de doctorado en historia y en su práctica profesional han tenido la experiencia del manejo de fuentes directas e investigación de archivo. Es importante destacar lo anterior pues implica que son historiadoras con práctica de investigación y docencia.
- En ambos casos las profesoras tienen una preocupación por la enseñanza de su disciplina y un interés en el aprendizaje de los alumnos el cual se expresa en la elaboración de materiales propios los cuales se ocupan del desarrollo de habilidades de dominio, con manejo de fuentes primarias y un lenguaje accesible para los alumnos del bachillerato.
- Las profesoras egresaron de la licenciatura en historia de la FES Acatlán, lo que indica una formación profesional con elementos comunes.

- Ambas profesoras imparten las materias de Historia Universal e Historia de México.

Consideré que estas características serían fundamentales para establecer criterios comunes en el momento de aplicar el diagnóstico.

5.3 la aplicación

Grupo 136 El grupo 136 es de turno matutino y corresponde a **Historia Universal**

I. La aplicación se realizó con 32 alumnos de los cuales 22 son mujeres y 10 varones y el rango de edad de la muestra es de 15, pues 30 de ellos tienen esa edad, una alumna 14 y otra 16.²

Visión personal del desempeño en historia

Qué se espera de esta parte del instrumento: Esta primera parte del instrumento se diseñó para conocer la expectativa del alumno sobre su desempeño escolar dentro de la materia. Para esto, los alumnos señalan las calificaciones obtenidas en historia en los niveles previos: para historia universal, en el tercer grado de secundaria y para historia de México en el segundo semestre de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

Nuestros alumnos confunden calificación con aprovechamiento, de ahí que al expresar su expectativa de calificación final implica también cómo ve su posible desempeño en nuestra materia.³

En este grupo se presentaron los siguientes resultados:

² De hecho la aplicación se hizo sobre 46 alumnos, sin embargo considero que es importante conservar un equilibrio con relación al número de alumnos de historia de México, pues teniendo cifras iguales podemos hacer comparaciones más específicas.

³ Parto de esta afirmación pues mi experiencia: una de las formas de saber si alguien tiene un conocimiento específico más allá de una demostración (en el sistema escolarizado es la evidencia mediante examen, por ejemplo) es saber si ha reflexionado sobre su conocimiento, es decir si existe un proceso de metacognición. Al preguntar a los alumnos cómo saben que saben historia, responden que saben la materia porque la acreditaron en niveles previos.

Cuadro 1. expectativas de resultados de los alumnos sobre su desempeño en historia

	10	9	8	7	6
Calificación reportada del semestre anterior	7	14	7	3	
Calificación esperada al finalizar este semestre	5	5	12	4	5
No contestó	1				
variaciones	-2	-9	+5	+1	+5

Las variaciones reportadas en el grupo indican que no esperan calificaciones altas (10 y 9) y se concentran en una medianía (8, 7 y 6). En este grupo nadie piensa que puede reprobado.

Si bien no esperan reprobado, piensan que pueden bajar sus calificaciones (en el caso extremo de 9 a 6) y en dos casos esperan conservar su diez.

La visión que este grupo presenta de su posible desempeño en historia va de mediano a bajo. Sólo diez de 32 esperan tener calificaciones altas y el resto espera tener de ocho a seis. Con base a estos resultados, se esperaría que el desempeño de los conceptos sea en esa perspectiva.

Primera parte del diagnóstico el vocabulario. Frecuencia de uso de los conceptos. (Preguntas 1-22)⁴

Qué se espera de esta parte del instrumento: La comprensión y expresión del tiempo histórico pasa necesariamente por la expresión oral. En este sentido el diagnóstico planteó la exploración del vocabulario y sus relaciones en dos dimensiones: por una parte la frecuencia de uso, y por otra, el significado de los términos.

La frecuencia de uso nos indica la familiaridad en el habla cotidiana de los términos empleados. Esta familiaridad debe corresponder a un concepto estructurado si lo pensamos dentro del ámbito escolar; cuanto más se separa la

⁴ En el capítulo anterior al describir el instrumento tal como se aplicó no se numeraron las preguntas por trabajar. En la descripción de resultados en los cuadros concentradores se incluye en la columna de la extrema izquierda el número de pregunta que corresponde para que puedan compararse los resultados de ambos grupos.

definición académica del uso cotidiano tendremos una menor comprensión de los textos sobre historia en general y sobre su temporalidad en particular.

Los conceptos implicados se escogieron con base a los que aparecen en los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México, también se buscó integrar conceptos que puedan dar la dimensión de la temporalidad dentro de la vida cotidiana y se evitaron aquellos que identifican el tiempo con una magnitud (día, año, siglo, lustro, etc)

Los términos propuestos a los alumnos tienen connotaciones tanto desde su uso cotidiano como aquellos propiamente específicos desde la disciplina. En este sentido ubico como específicamente disciplinarios los siguientes: *Cronología, época, periodización, proceso, simultáneo y sincronía*. La división anterior no implica que los términos *antiguo, continuidad, pasado, presente, sucesivo* no tengan connotaciones desde la disciplina, sino que su uso se realiza desde la experiencia cotidiana antes que con la precisión propia de la historia.

Los resultados: Examinemos los resultados dentro de este grupo. En el cuadro 2 se vacía la información y se destacan aquellos términos de orden disciplinario.

Cuadro2: frecuencia de uso de términos relacionados con el tiempo histórico

	TÉRMINO	FRECUENTEMENTE	ALGUNAS VECES	RARAS VECES	NUNCA
1	ANTIGUO	13	16	3	
2	CONTINUIDAD	4	8	16	4
3	CRONOLOGÍA	4	8	13	7
4	ÉPOCA	12	17	3	
5	PASADO	20	8	4	
6	PERIODIZACIÓN		8	16	8
7	PRESENTE	18	7	7	
8	PROCESO	5	9	15	3
9	SIMULTÁNEO		10	14	8
10	SINCRONÍA		9	9	14
11	SUCESIVO	5	14	5	8

En el cuadro 2, encontramos que los términos utilizados de manera frecuente son **pasado y presente**, lo cual implica un manejo más dentro de su experiencia vital. **Antiguo**, se asocia con objetos y también es alta su frecuencia de uso.

Fuera de estos tres términos, vemos que aquellos que son menos utilizados (cuarta columna) son *sincronía, periodización, simultáneo.*, las dos primeras se asocian con la disciplina y el último puede venir también desde su experiencia cotidiana. Cabe destacar aquí que si unimos la columna 3 con la columna 4, nos indicará aquellas palabras que son menos usadas, entonces podemos agregar a las ya indicadas, *proceso, cronología y continuidad*. Encuentro así que el uso de conceptos asociados a factores disciplinarios son los que menos se utilizan y es posible entonces que esta carencia se deba antes que nada a una falta de definición de los mismos. De ser así, este resultado se confirmará con el obtenido con los alumnos de tercer semestre.

Al revisar los resultados en el contexto de los más y los menos utilizados, destaca época, pues se reporta con una frecuencia de uso de casi la totalidad de la muestra. En este al revisar la definición se encuentra que la uniformidad de respuesta nos remite a un uso académico inmediato, es decir la definición fue dada por su maestra.

Ahora bien es necesario ver no sólo la frecuencia con la cual los alumnos utilizan las palabras, sino también el sentido que les asignan. Para lograrlo se implementó el segundo ejercicio de este diagnóstico.

Segundo ejercicio: los significados.

Qué se espera de esta parte del instrumento: La segunda parte del ejercicio de vocabulario consistió en determinar la precisión de los conceptos revisados. La finalidad es ver desde dónde manejan estos términos y conceptos los alumnos:

- a) desde su experiencia y contacto con términos de manera disciplinaria
- b) desde su experiencia académica
- c) desde su experiencia vivencial.

La primera opción implica que en su formación en historia conoce conceptos de la disciplina, sino que distingue y utiliza aquellos que le permitan comprender la

historia como una ciencia, dándoles un sentido específico a cada uno de ellos, con la profundidad requerida para su nivel escolar.

Otra opción es que viva la materia como una disciplina escolar, en la cual asocia los términos a definiciones propias de los programas o libros y materiales utilizados. En este caso, los alumnos presentarán definiciones generales pero cercanas no tanto a la disciplina sino al manejo dentro de los textos

Por último, los alumnos utilizan las palabras no como conceptos, sino las contextualiza desde una definición no estructurada sino aprendida mediante su experiencia en el uso cotidiano.

En el caso de los alumnos de primer semestre, el supuesto que sustenta esta parte del instrumento es que los alumnos, mayoritariamente se acercan a los conceptos desde su experiencia vital, en segundo término desde la experiencia académica y en tercero, desde la precisión de la disciplina.

Al revisar los once términos por definir destacan en primer término aquellos que no tienen respuesta, es decir, que los alumnos desconocen o dudan de su significado. La mayoría de ellos se asocia a los elementos de tipo disciplinario, lo cual se puede apreciar en el cuadro 3, el cual presenta en cursivas los conceptos disciplinarios y se resaltan aquellos que fueron menos identificados:

Cuadro 3: significados reportados por los alumnos

	Término	Significado reportado
12	ANTIGUO	<p>"Se refiere a todo aquello que data desde hace mucho tiempo y tiene relación con el pasado".</p> <p>"Algo que sucedió hace mucho tiempo"</p> <p>"Algo que ya es muy viejo o de muchos años"</p> <p>Los términos asociados son: viejo, pasado, lo que existió, que tiene mucho tiempo. Se asocia con objetos. Sólo en un caso se asocia con personas</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 32</p>
13	CONTINUIDAD	<p>"Lo que es continuo y persiste". "lo que sigue sucediendo"</p> <p>La redacción implica acción: algo que ocurre. Se refiere a actos antes que a objetos como sujetos de acción y entre los términos asociados se encuentran sucesión y proceso. Existe un número alto en donde la definición es tautológica: "que lo que pasa es continuo".</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 23</p>
14	<i>CRONOLOGÍA</i>	<p>"Se refiere a la ubicación de los hechos según el tiempo al que pertenecen".</p> <p>"Estudia el tiempo y lo divide conforme a su historia"</p> <p>"orden del tiempo"</p>

		También se da una definición etimológica [Dan. 15 años]: Estudio del tiempo Se asocia a la ubicación de eventos históricos, los términos utilizados son orden, año, época, periodo y tiempo. <p style="text-align: right;">Total de casos: 19</p>
15	ÉPOCA	Tiempo y espacio en el que se desarrolla un acontecimiento [Paulina, 15 años] Un lapso de tiempo. Se asocia directamente con una forma de dividir la historia en un tiempo específico y también con un proceso social: La definición repetida de este concepto implica su definición en clase y presenta connotaciones disciplinarias. <p style="text-align: right;">Total de casos: 29</p>
16	PASADO	"Tiempo anterior al actual" "división del tiempo en el que hubo sucesos históricos". "Lo que ya ocurrió" "Estudia lo que ha sucedido con anterioridad" El término se asocia directamente con acciones . En la muestra es significativo que la información se asocie también con elementos de orden histórico. La determinación del concepto proviene del medio académico, en el cual se asocia historia con pasado. <p style="text-align: right;">Total de casos: 29</p>
17	PERIODIZACIÓN	"Lo que acomodas, años o periodos, consecutivamente" "Lo que se basa por periodos" "periodos, lustros siglos, en partes" Los términos asociados implican un uso académico, posiblemente de una definición, pues se asocia con una instrucción por parte del docente en clase, pues implica una forma de ordenación. El uso del término es de orden académico. <p style="text-align: right;">Total de casos: 9</p>
18	PRESENTE	"El tiempo en el cual se vive". "Lo que pasa en este momento" El uso viene desde la experiencia vital, se asocia con una momento que ocurre en este instante y la referencia es la propia experiencia de vida. El término se entiende entonces desde la experiencia vital. <p style="text-align: right;">Total de casos: 29</p>
19	PROCESO	"Momentos que debe pasar algo para su total desarrollo" "poco a poco" "las cosas que hacemos poco a poco" "método por el cual se hace un trabajo" El concepto es poco claro e indica un procedimiento. Se asocia a una forma de hacer las cosas. <p style="text-align: right;">Total de casos: 17</p>
20	SIMULTÁNEO	"Que sucede al mismo tiempo de otro acontecimiento" Se asocia con continuidad Los términos asociados son rapidez, acontecimiento, planeado. Existe diversidad en las respuestas y en su mayoría se ubican sobre acciones. Destaca en la respuesta que cinco alumnos lo asocien con acontecimiento. <p style="text-align: right;">Total de casos: 15</p>
21	SINCRONÍA	"que es igual" La respuesta es tautológica: "lo que es sincrónico" "Es aquel momento en el que la vida la vas viendo como algo seguido, nacer reproducirse, crecer moririse" Los términos asociados son igualdad, congruencia, junto. <p style="text-align: right;">Total de casos: 10</p>
22	SUCESIVO	"que tiene continuidad", "Que se repite" Términos asociados: proseguir, continuo, lo que sigue. La definición se asocia a objetos. En un caso se define como Que va del pasado al presente. <p style="text-align: right;">Total de casos: 13</p>

Un elemento que destaca en la revisión de resultados es que en la frecuencia los alumnos indican que conocen o utilizan prácticamente todos los conceptos, sin embargo, al revisar las definiciones esto no ocurre. Una posible explicación es que al revisar los conceptos algunos les parezcan familiares, pero al reflexionar sobre su definición no cuentan con elementos para realizarla.

Por otra parte los conceptos disciplinarios ya indicados muestran un manejo académico, es decir, dichos conceptos se tocaron en un momento del curso y su grado de asimilación varía entre los alumnos que respondieron pero queda como una base para la comprensión del tema de tiempo histórico.

Es importante destacar que la mayor parte de los términos definidos como parte de un discurso histórico disciplinario no se utilizan, lo cual deja ver una carencia importante de formación, si pensamos en que la estrategia fundamental sea la lectura de textos producidos por historiadores y si lo asociamos con el *Plan de Estudios* de 1996 y el *programa de historia de México I y II* de 2003, donde se explicita que el estudio de historia de México, contribuirá al perfil del egresado en:

Permite la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de México en su dimensión temporal, proporcionando un marco de referencia para juzgar de manera comparada el presente de nuestro país.

Y también que

Conlleva distinguir y comprender los conceptos fundamentales de la ciencia histórica aplicados al análisis de los procesos históricos del país, así como conocer las principales corrientes de interpretación vigentes y la forma en que se ha construido el conocimiento histórico.⁵

Si vemos los resultados de la muestra veremos que estos propósitos no se cumplen a cabalidad.

La ubicación cronológica.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Ya anteriormente expliqué los criterios de formación de esta parte del instrumento y sólo recordaré sus partes: el

⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia de México I y II*, México, UNAM/CCH, 2003, p. 4. El texto resaltado es mío. [A]

ejercicio 3, corresponde a la identificación de los siglos y años, componente fundamental de la cronología, en la cual hay una secuencia de 10 fechas en las cuales debe indicar a qué siglo corresponde el año indicado o a qué años corresponde el siglo. Esta sección se cierra con una pregunta en la cual se pide que indique el criterio para resolver el ejercicio. Corresponde a un diagrama con dos puntas de flecha, a la manera como lo presenta la SEP en los libros de texto a partir del tercer año de primaria. Este formato se mantiene en algunos libros de secundaria. Por esta razón es importante que visualmente lo relacione el alumno. El sentido del ejercicio es que ubicara con precisión una secuencia temporal y determinara el año de inicio de la Era Común o Era Cristiana. Su ubicación es importante pues de ella depende ver si el alumno la entiende como una recta numérica o como un tema de cronología histórica. Al igual que el ejercicio anterior, se pidió que explicaran cómo resolvieron esta parte del ejercicio.

El último ejercicio de la ubicación cronológica consiste en ubicar sobre una línea elementos de sincronía y diacronía entre la historia de México y la Historia Universal. En esta parte del instrumento se reconoce como una línea de tiempo en la cual debe integrar información de Historia Universal II e Historia de México II. Se termina preguntando si existe relación entre los acontecimientos registrados o no y que explique su respuesta.

Ubicación cronológica básica: siglos y años.

Los resultados de la cuarta parte del instrumento fueron los siguientes:

Cuadro 5: ubicación de siglos y años.

	AÑO	SIGLO	RELACIÓN DE ACIERTOS		
			No contestó	Respuesta incorrecta	Respuesta correcta
23	968 a.C.	X	2	13	17
24	1201	XIII		11	21
25	1867	XIX		8	24
26	1701	XVIII		9	23
27	200 a.C.	II a.C.		17	15
28	101 a.C.	II a.C.		16	16
29	1250	XIII		8	24
30	401 a.C.	V a.C.		17	15
31	80	I		2	30
32	1801	XIX		6	26

Las celdas sombreadas indican las respuestas con mayor frecuencia.

La revisión de este ejercicio me planteó una sorpresa, pues en los grupos donde se probó el instrumento de manera previa, la mayor parte de los resultados eran incorrectos. Sin embargo al contrastar las respuestas correctas con las incorrectas, aprecio que mayoritariamente conocen la relación entre siglos y años. La proporción misma me sugiere que es un mecanismo aprendido con la profesora actual. Sólo en un caso se reporta siglo 0.

Como se habrá notado, en el ejercicio existen dos preguntas control: una referida al siglo XII y la otra al siglo II a.C. El sentido de estas preguntas es ver explorar si fueron contestadas al azar: a una mayor concordancia entre ambas preguntas, tenemos un procedimiento para contestarlas: a mayor disparidad, encontramos respuestas al azar (preguntas 24 y 29) En este sentido las preguntas muestran un igual número, de errores y aciertos. Ocurre igual con las preguntas 27 y 28, las cuales corresponden a fechas antes de Cristo. Aquí la variación es mínima, lo cual me confirma un procedimiento.

La información anterior se complementa con la pregunta sobre cómo resolvió el ejercicio, En función de esta última pregunta y tomando en cuenta las respuestas vertidas en este grupo se integró el cuadro 6, en los cuales los apartados fueron seleccionados en función de las respuestas de este grupo.

La respuesta a cómo resolvió el ejercicio cae dentro de los siguientes apartados

Cuadro 6: cómo resolvieron este ejercicio.

	Tipo de respuesta	Frecuencia	Ejemplo
33	Conocimiento previo	3	Según los conocimientos previos que he tenido por todo mi tiempo de estudio Recordando lo que ya había visto sobre este tema
	Instrucción del profesor	3	"En base a cómo nos explicó la profesora"
	Mediante procedimiento	20	"Multipliqué el siglo por cien. Ese número es en el que termina dicho siglo y empieza 99 años antes". "Con una tabla ubiqué los siglos" "Como los siglos comienza a partir del año 1, cuento hacia atrás. Por ejemplo el siglo XIX comienza en el año 1801"
	Mediante una recta numérica	1	"Lo obtuve mediante una recta, dividiendo la en dos partes, la parte izquierda me señalaba los años a.C y la derecha los años d.C."

	Sin claridad en el procedimiento.	3	Acordándome Porque cada siglo tiene cien años y contando
	No contestó	2	

Las respuestas muestran que la mayoría de este segmento de alumnos utiliza un procedimiento, el cual se identifica con partir del año 1 y contar. Cuatro de los doce indican que lo resolvieron mediante una tabla, la cual aparecen en dos casos al margen del ejercicio, lo cual indica que es un procedimiento visto recientemente en clase y que se maneja de manera corriente.

Es interesante observar que si el procedimiento se implementa por la maestra responsable del grupo, sólo dos alumnos le dan crédito por este. Lo anterior sugiere que los alumnos interiorizaron el ejercicio y lo consideran parte de su labor dentro de clase.

Es importante resaltar que dos alumnos hablan de conocimientos previos, uno de ellos indica que recuerda lo indicado por profesores en los niveles previos al CCH. Asimismo en el caso de una alumna menciona de manera explícita una recta numérica como procedimiento, lo cual contrasta con los demás resultados y es importante señalar que es ella quien en la tabla habla de siglo 0.

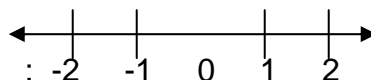
Si se ven los resultados en conjunto de los dos ejercicios anteriores, encuentro un tratamiento didáctico antes que disciplinario arraigado en el grupo desde primer semestre. Si bien excede los límites de esta tesis, convendría hacer un seguimiento del grupo 136 y contrastar sus resultados al final del cuarto semestre y del sexto semestre para ver si el conocimiento de la cronología se estableció como un procedimiento corriente.

El papel del profesor parece en este aspecto fundamental para fijar procedimientos del conocimiento cronológico.

Ubicación del origen de nuestra era.

Qué se espera de esta parte del instrumento: El sentido de la actividad 4 es que los alumnos determinen el año de inicio de nuestra era. El conocimiento de este año marca la diferencia entre la cronología con raigambre histórica y como recta numérica, la cual nos permite explicar los números negativos, la cual se representa como una línea recta donde los números enteros positivos y negativos

se expresan en orden creciente a partir de 0. Dicha representación conserva el valor absoluto de los números y cambia entonces el valor mediante el signo. Su forma gráfica corresponde al siguiente modelo:



De hecho académicamente nuestros alumnos conocen visualmente este modelo desde el tercer año de primaria, cuando se induce el concepto de tiempo histórico. Un problema es que los textos de la SEP⁶ emplean el modelo de recta numérica e inician con un año cero, lo cual es inexacto desde la perspectiva histórica. De ahí que es importante revisar hasta qué punto tienen arraigado este modelo los alumnos y cómo nos influye para la comprensión del tiempo histórico.

En esta idea se diseñó la actividad 4 con el fin de que inmediatamente después que los alumnos identificaran la relación año/siglo pudieran aplicarlo dentro de un modelo visualmente conocido para ellos.

Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 7: Resultados del trabajo de secuencia

		Secuencia	Años a.C.	Años d.C.	Siglos	Fecha de inicio	
34	Correcta	21	23	21	21	Año 1=21	Año 0=5
	Incorrecta	10	8	10	7	Año 32= 1	Años 32/75= 1
	No contestó una sección del ejercicio				3	Año 30= 1	No contestó= 2
	No contestó este ejercicio	1					

La información que proporciona esta parte del ejercicio permite ver que los alumnos pueden ubicar mayoritariamente la secuencia de años antes y después de Cristo. Asimismo muestran que hay un tratamiento histórico de la línea de tiempo y no se ubica como recta numérica, pues los resultados muestran que 21

⁶ Eduardo Martínez Gutiérrez, et al., *Estado de México. Historia y Geografía. Tercer año*, México, SEP, 2002, p. 87 y ss. Esta parte correspondiente al bloque 3 tiene como tema La medición del tiempo. Visualmente la línea de tiempo aparece en los libros SEP en el bloque4 México prehispánico y la línea del tiempo indica año 0. [B]

de 32 alumnos identifica el año 1; sólo 5 parten de cero, lo cual era la condición de comprensión mediante recta numérica; uno no contestó todo el ejercicio y 3 dan respuestas que indican una visión poco clara del criterio de periodización. Dos alumnos no contestaron la opción de siglos, lo cual al revisar sus pruebas muestra secuencias incorrectas en la ubicación de los años antes y después de cristo. El criterio para considerar correcta la secuencia fue que existiera correspondencia entre siglo y año: que fuera explícito el tratamiento de años antes de Cristo y que inicien con el año 1.

El complemento de este ejercicio es ubicar cómo se llega a los resultados. Las respuestas son del orden siguiente:

Cuadro 8: Resultados del ejercicio de secuencia antes y después de Cristo

	Criterios empleados	ejemplos
35	Por conocimientos previos	"Por medio de los conocimientos que me han proporcionado mis diferentes maestros desde la primaria hasta ahora" "recordando cómo era la cronología de la línea del tiempo" <i>Total de casos: 3</i>
	No contestó	<i>Total de casos: 3</i>
	Por procedimientos	"Nuevamente con una tabla a partir del año 1" "Contando de qué año a qué año va cada siglo" <i>Total de casos: 21</i>
	En base al ejercicio anterior	"Es exactamente lo mismo que el ejercicio anterior y el primer año es el 1, pues no existe el año 0" <i>Total de casos: 1</i>
	Por recta numérica	"Partiendo del punto cero y así colocando los números" <i>Total de casos: 3</i>

A diferencia del ejercicio anterior, ningún alumno reconoce un método con base en el papel de la profesora, sin embargo encontramos nuevamente procedimientos comunes: 8 de los 21 que muestran un procedimiento indican partir del año 1; 7 indican el uso de una tabla, 7 especifican como procedimiento el conteo de años y siglos y uno habla de separar las fechas con el criterio de a.C /d.C.

Para explicarlo como recta numérica hay dos casos, pues declaran partir del punto cero para ubicar los años o los "números". Ejemplifico dicho apartado con un comentario que remite directamente a la concepción de recta numérica, tal como se explicitó en el ejercicio anterior.

Sólo dos alumnos refieren conocimientos previos para resolver el ejercicio y en un caso la respuesta

Los alumnos de este grupo entienden mayoritariamente la cronología desde la perspectiva disciplinaria de la historia y no como recta numérica. Esta condición es seguramente como resultado de un procedimiento indicado por la profesora del grupo, pues si pensamos que la integración de los grupos de primer semestre del Colegio parte de alumnos de distintas secundarias, en pocos casos encontraremos procedimientos comunes para este tema.

En este sentido, si comparamos la visión de profesores de carrera de origen historia y profesores de otras disciplinas, la visión cambia. Los profesores de formación economistas o sociólogos plantean los ejemplos de cronología como recta numérica. Retomaremos esta afirmación más adelante.

Uso de una línea del tiempo.

Qué se espera de esta parte del instrumento: La siguiente sección del instrumento explicita el concepto de línea de tiempo para que los alumnos la puedan resolver y, a partir de su propia información integren dentro de un esquema ya conocido elementos de la historia de México y la historia universal de manera sincrónica. Se les pide asimismo que respondan cómo integraron dicho ejercicio.

Los siguientes cuadros presentan los resultados obtenidos:

De 31 casos:

Cuadro 9: Frecuencia de respuestas al ejercicio de sincronía

36	No respondió	De quienes respondieron			
		Reportan sólo un evento	No encuentran relación con los ejemplos reportados	Encuentran relación entre los eventos reportados	
	21	6	3	2	

Cuadro 10: eventos reportados en ejercicio de sincronía:

	Eventos	Frecuencia	Ubicación cronológica	Programa al que corresponden

37			Correcta	Incorrecta	
	Independencia	1		1	Historia de México I
	Revolución mexicana	8	8		Historia de México II
	Fin del porfiriato	1		1	
	Constitución de 1917	3	1	1	Historia de México II
	Primera Guerra Mundial	3	1		Historia Universal II
	Principia el socialismo	1		1	
	Expropiación petrolera	1	1		Historia de México II
	Segunda Guerra Mundial	4	4		Historia Universal II
	No contestó	24			

Este ejercicio presentó en sus respuestas características espaciales. En primer lugar es muy alta la proporción de alumnos que no contestan el ejercicio de manera total –24 casos- ocho contestaron con un solo evento, el cual fue la revolución mexicana y dos contestaron con eventos de historia universal e historia de México.

Quienes respondieron propusieron por lo menos cinco ejemplos de acontecimientos de la historia universal o la historia nacional, los cuales ubicaron en su mayor parte de manera adecuada.

Las respuestas aportadas sobre la forma de resolver el ejercicio son reveladoras:

	Desde la experiencia personal	Existe relación entre los eventos propuestos	No existe relación entre los eventos propuestos
38	"No recuerdo los acontecimientos" En verdad no recuerdo más	"porque los temas tienen relación se debe a que las repercusiones de la guerra	Todos los sucesos referentes a las guerras mundiales no afectaron

	que tres sucesos y dos tienen relación [principio y fin de la Revolución mexicana] Me cuesta aprenderme fechas y lugares"	y el modo de gobierno de países extranjeros afectaban en diversos ámbitos en especial económico a México	en nada lo que sucedía en México.
--	--	--	-----------------------------------

Las respuestas reflejan el uso de la memoria para referir a los acontecimientos de historia universal e historia de México, pero no muestran que exista una idea de relacionar ambos ámbitos de manera sincrónica. En este sentido, a pesar de lo reportado en vocabulario y en el uso de la cronología los alumnos no relacionan los tres ámbitos. El resultado es entonces un conocimiento parcial y fragmentario en el cual un procedimiento de ordenación de información (cronología) no se relaciona de manera inmediata con los contenidos temáticos de la materia. Esta puede ser una explicación –que no la única- para los niveles de reprobación de historia universal.

Los elementos de la narración.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Paul Ricoeur refiere que la temporalidad histórica sólo puede verse dentro de la narración. Coincido con esta premisa porque es precisamente en las formas de tramar los hechos históricos donde podemos ver el tiempo de manera sincrónica y diacrónica,

En este apartado seleccioné seis imágenes, cinco del código Florentino, especialmente del libro XII y una del código Durán, con el fin de que el alumno asigne una secuencia a las imágenes, les de nombre e integre una narración a partir de ellas. Cinco corresponden a la conquista de México y una a la fundación mítica de Tenochtitlán.

Los resultados esperados pueden ubicarse en estos tres escenarios posibles:

- a) **los alumnos identifican las imágenes y logran hacer una narración con ellas**, estableciendo entonces vínculos de orden temporal en ellas con fines de explicación (se establece una secuencia donde aparecen elementos de sincronía, diacronía o sucesión lógica de las imágenes para producir una narración estructurada sobre el evento presentado)

- b) **Los alumnos identifican la mayor parte de las imágenes**, pero no arman una narración. Nos dará cuenta de un proceso de identificación de las imágenes como parte de su experiencia previa en el ámbito escolar. La precisión dependerá del grado de asimilación de las mismas. Puede establecerse, a partir de cómo las nombre, si existe un mecanismo de memorización o de asimilación. En este caso la narración, fundamentalmente descriptiva de las imágenes tiene pocos elementos de narración y las secuencias serán parciales.
- c) **Los alumnos identifican muy pocas imágenes y no establecen una narración.** Implica que el alumno en este caso carezca de los instrumentos básicos para la narración. Por lo tanto no aparecerán elementos que nos permitan ubicar la temporalidad dentro de la secuencia de imágenes identificadas.
- d) **No contestan esta parte del instrumento** o declaran que no saben. Puede ser que exista un margen de alumnos que no entiendan las instrucciones.

La secuencia de las imágenes es la siguiente 3 (*fundación de Tenochtitlán*), 2 (*llegada de los europeos a la costa de México*), 5 (*presentes de los tlaxcaltecas a Cortés*), 6 (*matanza de Cholula*), 4 (*La Malinche, Cortés y Moctezuma*), 1 (*Matanza del templo mayor*). El sentido de identificar las imágenes implica la formación de una trama mediante la identificación de personajes y situaciones, mismas que se desarrollarán con el fin de explicar un proceso histórico conocido. Los resultados: Veamos en primer término la identificación de imágenes.

Cuadro 11: identificación de imágenes.

		Se identifica correctamente	No se identifica correctamente	No contestó
39	Imagen 1	6	8	18
40	Imagen 2	8	5	19
41	Imagen 3	15	1	16
42	Imagen 4	8	5	19
43	Imagen 5	7	6	19
44	Imagen 6	6	7	19

Cuadro 12: Ubicación y secuencia de imágenes.

	Se ubica correctamente en la secuencia	No se ubica correctamente en la secuencia	No contestó
Imagen 1	10	19	3
Imagen 2	14	15	3
Imagen 3	21	8	3
Imagen 4	3	26	3
Imagen 5	8	21	3
Imagen 6	2	27	3
Secuencia correcta		3, 2, 5, 6, 4, 1	

Los alumnos de la muestra no identificaron mayoritariamente las imágenes y, por lo tanto no contestaron. Este dato es significativo, pues encontramos 19 casos en los cuales no indican qué significa la imagen que ven y tenemos 29 narraciones, es decir que a pesar de no dar un nombre a las imágenes se establecen secuencias narrativas.

La identificación en muchos casos implicó sólo una palabra: por ejemplo, la imagen 6 se define como “la traición”, a 4 como “dudas” o “Malinche” y la 1 como “la conquista”.

La imagen que se identificó de manera correcta un mayor número de veces corresponde al código Durán y representa simbólicamente la fundación de México Tenochtitlán.

La primera parte del ejercicio implicaba que los alumnos pudieran identificar fuentes gráficas, las cuales conocen de una u otra forma a partir del tercer año de primaria. Por sí misma, la identificación y secuencia implican un conocimiento de escolar del proceso de conquista de México, tema recurrente dentro de los programas escolares de primaria y secundaria y presente también en los libros de texto mediante imágenes de los códigos o ilustraciones pensadas para este fin. Para un alumno de bachillerato dicho conocimiento puede expresarse mediante una estructura narrativa formal en la cual involucre preconceptos, juicios de valor o, atendido a la instrucción, construya una trama explicativo del tema. En su forma

de relato, la trama explicativa implica que el alumno se mueva entre el pasado que revisa, su presente vivencial o en un presente histórico.⁷

Los resultados sugieren que los alumnos elaboran su relato como una descripción, ejerciendo entonces la función de crónica antes que de comprensión histórica plena. En sus escritos, casi no aparece referencias a un relato que involucre el tiempo histórico en sus distintas dimensiones y sí aparece entonces un recordar sus conocimientos sobre el tema, con una fuerte carga valorativa (prejuicios sobre los personajes) o con referencias explicativas a su presente (tomemos por ejemplo el caso del alumno que habla de guerrilla como forma de combatir al conquistador europeo)

Ahora bien los resultados de la revisión implicaron lo siguiente:

Cuadro 13: Desarrollo de un relato: las respuestas corresponden a las imágenes.

45	Relato descriptivo. Presenta una serie de sucesos, asociados a las imágenes, sin mayor profundidad explicativa y temporal.	<p>“Los españoles llegaron a la península de Yucatán. La Malinche va con Moctezuma, Hernán Cortés va con Moctezuma. Los aztecas vieron la señal de Quetzalcoatl, Batalla de templo mayor.</p> <p>“Los aztecas buscan la señal del sacerdote Tenoch. Los españoles llegan a las nuevas tierras. La Malinche como intérprete. Moctezuma recibe a Cortés. Matanza en el templo mayor”</p> <p style="text-align: right;"><i>Total de casos: 9</i></p>
	Relato con características de un cuento: es descriptivo y el autor identifica la narración histórica con la narración de ficción. Presenta una secuencia temporal.	<p>“ Había una vez un grupo de indígenas encontraron un lago donde un águila devoraba a una serpiente, ahí fundaron Tenochtitlán. Pero después llega Hernán Cortés y los conquista. Los indígenas pensaban que estos eran dioses, y les daban lo mejor. Pero Hernán acabó por engañar a los indígenas y los mató”</p> <p style="text-align: right;"><i>Total de casos 3:</i></p>
	Relato de intención descriptiva, sin relación directa con las imágenes. No presenta una explicación temporal más allá de una mera secuencia de acontecimientos.	<p>“Los mexicas fundan su ciudad, después llegan los españoles y los reciben así se unen y los traicionan los españoles”</p> <p style="text-align: right;"><i>Total de casos: 3</i></p>
	Relato estructurado desde el	<p>“Se funda Tenochtitlán. Reciben a Hernán Cortés creyendo</p>

⁷ Como presente histórico refiero a la estructura narrativa mediante la cual el historiador, describe en presente los resultados de su investigación, ubicando así al lector dentro de la temporalidad del proceso, independiente de su presente vivencial. Véase para tal efecto la distinción que hace Carlos Pereyra en “Historia ¿para qué? “ donde el autor marca la distinción entre el plano discursivo de la explicación histórica y su praxis vivencial. Carlos Pereyra **et al.** *Historia ¿para qué?*, México, siglo XXI, 1982, p.21-24. [C]

	<p>conocimiento escolar previo antes que desde las imágenes.. Presenta algunos elementos fácticos y utiliza juicios de valor para explicar las imágenes.</p>	<p>que era un dios. Se enfrentan españoles y mexicanos. Empieza la explotación de México". "Una tribu nómada tiene un sueño sobre donde deben asentarse. Posteriormente algunos de sus profetas le avisan la llegada de un dios y efectivamente, luego tienen guerrillas y finalmente la tribu se socializa".</p> <p style="text-align: right;"><i>Total de casos: 8</i></p>
	<p>Existe una intención narrativa con base en las imágenes. Presentan elementos temporales en forma de secuencia.</p>	<p>"Primero los mexicanos descubrieron lo que sería nuestro escudo. Luego hubo matanzas entre las distintas culturas. Después los españoles llegaron a América, los españoles intentaron hacerse amigos de los indígenas para esto los españoles aprovecharon que los indígenas esperaban la llegada de sus dioses, entonces Hernán Cortés se hace pasar por cual y los indígenas le dieron culto por último los españoles mataron a los indígenas por sus riquezas" "Con el descubrimiento de América llega posteriormente Hernán Cortés a México, donde gobiernan los mexicas. Esto lleva a enfrentamientos entre mexicas con tlaxaltecas. Más adelante la Malinche traiciona a los mexicas y esto provoca que en la lucha contra los españoles, los mexicas pierdan la lucha".</p> <p style="text-align: right;"><i>Total de casos: 3</i></p>
	<p>Sin resolver esta parte</p>	<p style="text-align: right;"><i>Total de casos: 6</i></p>

Al analizar los resultados de esta parte del instrumento encuentro dos niveles por trabajar: por un lado las habilidades de dominio propiamente históricas que los alumnos presentan y por otra parte las características específicas de la concepción del tiempo histórico.

Con relación a la primera parte, los alumnos pueden establecer secuencia de causa efecto sobre información de orden histórico, la cual se encuentra condicionada, en la mayor parte de los casos por los conocimientos previos que sobre el tema han trabajado en otros niveles escolares. Asimismo al identificar imágenes tratan de dar un contexto sobre las mismas. Por lo reportado encuentro que en su mayor parte corresponden a criterios más que históricos de formación de una conciencia nacional, en la cual los europeos se consideran bajo una óptica moral: Con relación a las imágenes: muchos de ellos pueden identificarlas a partir de los símbolos que presentan (como es el caso de la imagen 3, que presenta simbólicamente la fundación de Tenochtitlán); en otras ocasiones identifican los eventos (llegada de los españoles a las costas mexicanas en 1519, en la figura 2)

o a Hernán Cortés y la Malinche (figuras 4 y 5). La identificación se hace también desde una serie de preconceptos: al aparecer la figura de la Malinche los términos asociados son *acuerdo*, *pacto*, *traición*, lo que puede hablar de un juicio moral sobre este personaje.

Ahora bien, identificar y establecer una secuencia explicativa podemos considerarlo como dos habilidades básicas para estructurar una narración de orden histórico. Son elementos necesarios, pero no suficientes, pues en esta parte los alumnos recurren principalmente a la memoria y su capacidad de relación para estructurar.

Sin embargo, al establecer la secuencia narrativa⁸ tenemos problemas: Uno de ellos puede ser su capacidad para el manejo del idioma como un instrumento de su actividad escolar. A pesar de que existe esta carencia, la formación de un esquema de la temporalidad implica que el alumno pueda moverse tanto en una secuencia (antes-ahora-después) como de forma sincrónica o diacrónica, lo cual implica una forma de entender el tiempo distinta de la experiencia vital, en la cual los adolescentes presentan una inmediatez característica de su edad.⁹

En general encontramos Los resultados de esta parte del ejercicio muestran que los alumnos aunque tienen los elementos, les cuesta trabajo estructurar una narración sobre un tema de historia. La mayor parte de ellos parte de su experiencia en niveles previos de educación y sus respuestas implican el reconocimiento pero no la estructuración de un proceso.

Al no conectarse directamente las imágenes con la narración y ofrecer una gran cantidad de juicios de valor, puedo concluir que esta parte del ejercicio muestra el arraigo de los preconceptos, los cuales están imbuidos de juicios de valor y se presentan fragmentados, pues no es posible establecer una narración continua de los mismos.

⁸ Michael de Certeau menciona en su obra, *la escritura de la historia*: “ En la narración , uno y otro [contenido y expansión] nos remiten a un orden de sucesión, el tiempo referencial (una serie A,B,C,D,E, etcétera de momentos.) puede ser, en la exposición objeto de omisiones e inversiones, capaces de producir efectos de sentido”. Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, UIA, 1985, p. 118. [C]

⁹ Referencia desde Gessell sobre la inmediatez del pensamiento adolescente.

Los relatos proporcionan otra información: en varios casos los alumnos muestran una serie de prejuicios asociados a una visión maniquea de la historia lo que muestra que en niveles previos la historia se enseñó con este fin moralizante y que divide a los personajes y eventos en buenos y malos. Tenemos así que de 32 alumnos 5 no contestan esta parte del ejercicio; 8 lo hacen desde su experiencia académica estableciendo un relato aprendido y 10 de ellos lo hacen desde una mera descripción. En un caso el relato corresponde fundamentalmente a una estructura de cuento o narración fantástica: “había una vez” y encontramos dos narraciones estructuradas desde la temporalidad.

Ordenación y tiempo histórico.

Qué se espera de esta parte del instrumento: En esta parte del instrumento se propone que el alumno identifique las constantes de cambio y permanencia dentro de una serie de imágenes de la ciudad de México en tres momentos: 1841; 1945 y 1979. Se espera que el alumno de cuenta del cambio y la permanencia, es decir que pueda distinguir en un mismo espacio el proceso de continuidad y discontinuidad que nos permiten apreciar el ritmo como un componente fundamental del conocimiento del tiempo histórico.

Junto a esto se pide que identifique las etapas a las cuales se refieren las imágenes. Nuevamente, al igual que en el ejercicio anterior me interesa que el alumno pueda dar contexto de los materiales presentados, pues también, como se verá en las conclusiones de este apartado, el contexto implica un orden de discurso que puede atenderse desde la perspectiva temporal.

El procedimiento a seguir es solicitar que el alumno vea con atención las imágenes y explique las constantes y las diferencias entre ellas. Para recopilar sus comentarios se plantean dos preguntas abiertas a desarrollar: ¿qué cambia en las imágenes? Y ¿qué elementos son constantes o continuos?

La mayoría de los alumnos no contestó más allá de un renglón. Si bien identifican elementos de cambio sólo lo hacen a un nivel superficial. En general pudieron detectar con mayor precisión el cambio que la permanencia.. Quienes

respondieron ubicaron dos elementos como constantes: el entorno urbano: la arquitectura y el tamaño de las calles.

Cuadro 14: Constantes de cambio y permanencia identificadas

		Identificación de cambios	Identificación de permanencias
46	Entorno urbano	<p>“la construcción de las ciudades ya que de la 1ª. A la 2ª. Se ve una mejora en las calles y casas y el crecimiento de la población, ya que los espacios son más reducidos”</p> <p>“Se van haciendo más calles y avenidas”</p> <p>Total de casos: 3</p>	<p>“Lo único que no cambia es la ciudad, aunque su estructura es diferente”</p> <p>“los edificios, carreteras y las ventanas”</p> <p>“El lugar de las casas, iglesias, las carreteras”</p> <p>Total de casos: 5</p>
	arquitectura	<p>“Los edificios y supongo que el modo de vida”</p> <p>“considero que lo que cambia son los edificios porque antes (en la primera imagen) aparece el mismo lugar en el pasado, es decir, cuando apenas se comenzaba a fundar, la figura 2 es cuando se comenzaba a modernizar un poco y la tercer figura es cuando los edificios son totalmente modernos”</p> <p>Total de casos: 17</p>	<p>“que es el mismo lugar solo que en diferentes tomas, las ventanas siguen siendo cuadradas y las construcciones son parecidas”</p> <p>Total de casos: 9</p>
	El mismo espacio como referencia	<p>“es lo mismo , pero son diferentes épocas, una imagen es muy pasada, otra también pasada y la otra es del presente”</p> <p>Total de casos: 1</p>	<p>“La localización del lugar (superficie plana)”</p> <p>“El crecimiento de la población que tiene menos espacio”</p> <p>“El centro histórico siempre es el mismo”</p> <p>Total de casos: 5</p>
	El cambio mismo		<p>Hay una respuesta ambigua: “el cambio evolutivo”</p> <p>“Ninguno, ya que todo, poco a poco va cambiando y ya no es lo mismo que antes”</p> <p>Total de casos: 2</p>
	No contestó (en ambas respuestas)	Total de casos: 11	

Cuadro 14 a: Identificación del periodo histórico de las imágenes.

	Factor que identifica	Imagen 1	Imagen 2	Imagen 3
	Por épocas	Colonial Total 8 Revolucionaria total	Revolucionaria total 5	Contemporánea total 15

47		3	Moderna total 2	
	Por siglos	XVI Total 2 XVIII total 5	XVIII total 2 Siglo XIX total 5 Siglos XIX y XX 2	Siglo XX 3 Siglo XXI 3 Siglos XX y XXI 2
	años	Años 30s Total 2	1900 1 Años 40s total 1 Años 60s total 1 Época de 1968 2	Años 80s 2
	Por personajes	Época de Porfirio Díaz Total 3	Época de Francisco I Madero total 3	Época de Luís Echeverría 1
	Otras opciones	Centro histórico anteriormente 1	Ciudad modernizada 1 Centro histórico de ahora 1	Nuestra época: distrito federal presente 1
	No contestó	8	6	5
	Total	32	32	32

El ejercicio explora la capacidad del alumno para distinguir el cambio en un primer momento y en un segundo cómo interpreta una secuencia a partir de la información que maneja.

Los resultados muestran que los alumnos identifican los cambios a partir de las variaciones entre las imágenes: distinguen entre lo urbano y lo arquitectónico. Asimismo encuentran un contraste entre el espacio y la acción humana. Por el tipo de respuestas, breves y en muchos casos inseguras, considero que esta distinción no es académica, sino intuitiva.

La identificación de un mismo espacio en distintos momentos son un indicio de cómo comprendemos la temporalidad, pues ésta permite ubicar un personaje, paisaje (como en el caso del ejercicio) y entenderlo como un proceso de cambio. Si pensamos que la forma de acercarse al tiempo histórico es mediante la aplicación de categorías abstractas a una realidad concreta, este ejercicio permite ver este paso de lo abstracto a lo concreto, tal como lo explora este ejercicio.

Es así que 17 alumnos de 32 encuentran como constante del cambio la arquitectura. al ser el aspecto visible y 18 reconocen como permanente el entorno urbano (existencia de calles y construcciones, dedicadas a la habitación) y en un

caso se lleva a una inferencia nueva: la ciudad (espacio urbano) tiene sentido siempre que exista una población.

En esta parte del instrumento sólo dos alumnos no contestaron ninguno de los dos elementos y también se dio que pudieron identificar el cambio –en todos los casos fue la arquitectura – pero no la permanencia.

En términos generales este ejercicio es significativo en cuanto al grado de madurez que los alumnos tienen para categorizar imágenes con fines de explicación de un proceso a partir de información histórica.¹⁰

De las imágenes propuestas, la segunda es la que ofreció mayores problemas, pues trece alumnos no identificaron la imagen y también aparecieron 3 respuestas que lo ubican durante el periodo de la conquista, el periodo contemporáneo o “menos antigua” que la primera.

La imagen con mejores resultados fue la tercera con un total de 25 alumnos que contestaron de manera correcta y cuatro que no contestaron la pregunta.

En este sentido se puede ver que hay una identidad mayor con lo contemporáneo y la clasificación y ordenación de los periodos anteriores ofrece dificultades.

Si juntamos ambos resultados encontramos que los alumnos pueden detectar y categorizar los elementos del cambio a partir de información dada, pero son las nociones previas, vistas en experiencias académicas previas las que no permite relacionar sus nociones sobre el cambio y la experiencia concreta del trabajo con información histórica.

Por último, los alumnos reportan en su mayor parte que las conclusiones a las que llegaron tienen como base la forma de los edificios. De las muchas respuestas cabe destacar tres por su significación para lo estudiado:

¹⁰ En este sentido, la información actual complementa la de Joan Pagés en su trabajo *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*, quien identifica como categorías de la formación de la temporalidad la sucesión, contemporaneidad y duración –entre otras – pues muestra que los alumnos pueden establecer las categorías abstractas necesarias para comprender la temporalidad. Cfr Julio Rodríguez Frutos, *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2002, pp. 123 y ss. Véase la argumentación que presento sobre este tema en la p.115, nota [15] del capítulo 2 de esta tesis [B].

Revisión de resultados entre un calendario cívico y una secuencia histórica.

Qué se espera de esta parte del instrumento: A partir de cinco imágenes significativas de la historia de México se espera que el alumno de un orden determinado. Las imágenes son: los niños héroes, Lázaro Cárdenas, batalla del cinco de mayo, Miguel Hidalgo y Francisco I Madero. Los criterios de selección fueron en primer término a partir de fechas establecidas en el calendario cívico y que son conmemoradas por la SEP; en segundo término que fueran imágenes relativas a la historia de México, pues los alumnos fueron expuestos a ceremoniales cívicos durante la primaria y secundaria. En tercer lugar se intentó que las imágenes fueran claras y explícitas o de uso extenso mediante libros de texto o monografías escolares. Es decir que los alumnos conocen y manejan por lo menos en teoría las imágenes y por lo tanto el criterio de ordenación dependerá de un parámetro cronológico o de calendario cívico.

Las secuencias posibles para la ordenación de las imágenes son:

Ordenación por calendario cívico	Ordenación por cronología
Figura 2: Lázaro Cárdenas. Asociado al calendario cívico el 18 de marzo.	Figura 4: Miguel Hidalgo. Inicio de la revolución de Independencia. 1810.
Figura 3: Batalla del cinco de mayo en Puebla. Asociado al calendario cívico el 5 de mayo.	Figura 1: Los niños héroes. Invasión norteamericana en 1847.
Figura 1: Los niños héroes. Asociado al calendario cívico el 13 de septiembre.	Figura 3 Batalla del cinco de mayo en Puebla. Intervención francesa en 1864.
Figura 4: Miguel Hidalgo. Asociado al calendario cívico el 15 de septiembre.	Figura 5: Francisco I Madero: Inicio de la revolución mexicana en 1910.
Figura 5 Francisco I Madero. Asociado al calendario cívico el 20 de noviembre	Figura 2: Lázaro Cárdenas Expropiación petrolera en 1938.

Veamos ahora los resultados obtenidos:

Cuadro 15 Ordenación por criterios: calendario cívico o cronología

	Calendario cívico (Secuencia 2,3,1,4,5) ¹¹	Cronología (secuencia 4,1,3,5,2)
48	3,4,1,5,2 Total de casos: 3	Total de casos: 3
	4,1, 5, 2, 3 Total de casos: 5	
	4,3,1,5,2 (en este caso las imágenes 3 y 1 se identifican con la guerra del 47) Total de casos: 2	
	3,1,4,5,2 Total de casos: 2	
	1,4,5,3,2 Total de casos: 2	
	Secuencias incorrectas: 4,3,1,2,5 4,5,3,1,2 1,5,3,4,2 1,4,3,5,2	
		Total de casos 15
Criterio de ordenación		
49	Cronológico: " más o menos por los años" "En base a las fechas de los personajes o batallas"	Total de casos 10
	Acontecimientos: "traté de recordar desde la independencia de México, la intervención francesa, la revolución mexicana. Expropiación petrolera."	Total de casos: 5
	Vestimenta	Total de casos: 5
	Otros criterios "Según las imágenes traté de interpretar a qué época pertenece y así ordenarlos. "Me fijé en los personajes"	Total de casos: 8
	No contestó	Total de casos: 2

Las respuestas de los alumnos muestran que mayoritariamente siguen como criterio de ordenación el **calendario cívico**: 14 de 32, es decir el 47% lo registran

¹¹ La respuesta puede variar dependiendo de la imagen seleccionada para iniciar la secuencia: Por ejemplo la secuencia 1,3,4,5,2, corresponde a la ordenación de septiembre(1-3-4), noviembre (5), marzo (2), Las imágenes asociadas a septiembre son la 1,3 y 4, porque se asimiló la imagen 3, correspondiente a la intervención francesa. Véase a manera de ejemplo el texto de Oscar, transcrito en el apartado acontecimientos de este cuadro.

con tal claridad no sólo en la secuencia, sino en la propia explicación de cómo obtuvieron resultados. Basten dos ejemplos:

Abigail, de 15 años da la siguiente respuesta para la ordenación:

Se dio una lucha con los franceses “la batalla de Puebla” y la invasión al castillo de Chapultepec, al poco tiempo se dio la independencia de México, después se da la revolución mexicana y con ella se da la expropiación petrolera por Lázaro Cárdenas.

En la misma tónica Silvia (15 años) escribe:

Pues primero fue lo de los niños héroes, después se intenta la independencia y guerras y después se dio la revolución y el final pues es lógico se dio los presidentes.

Este resultado se complementa con los diagnósticos previos que apliqué desde 1998, aunque no sistematizados para este fin.¹²

Asimismo las secuencias clasificadas erróneas muestran una estructura semejante con la ordenación por fechas cívicas.

Con relación a los criterios de ordenación en su mayor parte siguen la estructura de fechas, lo cual implica que esta secuencia se asocia a un ejercicio constante de trabajo escolar: el alumno identifica las fechas significativas como parte de la historia, sin embargo su asimilación viene desde los criterios cívicos. Esta visión de la historia relacionada con la educación cívica es parte del proceso mismo de enseñanza en la primaria, periodo en el cual se arraigan estos conceptos. El *Libro para el maestro. Historia cuarto grado* explicita en su página 31:

Al estudiar historia los niños pueden comprender que los valores y las aspiraciones nacionales –como el patriotismo, la democracia, el combate a la desigualdad, la vigencia de los derechos humanos y el sufragio efectivo– han surgido en el curso de la historia de nuestro país. Asimismo, los temas referentes a los procesos políticos y a la organización social en diversas épocas pasadas ayudarán a analizarlos en sus manifestaciones actuales, lo cual apoya la educación cívica. Varias actividades que se sugieren en el libro de texto relacionan contenidos de ambas asignaturas¹³

¹² Véase Jesús Antonio García Olivera” El tiempo histórico: opiniones de los alumnos del Bachillerato del CCH y su dificultad para enseñarlo” en *Eutopía*, Número 3 Julio-Septiembre, México, UNAM/CCH, 2004, p.9, en especial el cuadro 2, el cual muestra los resultados aplicados a partir del 2002, aunque el rastreo de esta coordenada es anterior. Véase al respecto la nota 7. [D]

¹³ Bonilla Rius, Elisa *et al.*, *Libro para el maestro. Historia cuarto grado*, México, SEP, 2001, 111p. [B]

Entre las actividades se encuentra la elaboración de trabajos asociados al calendario cívico como parte de la clase de historia. Retomaré este punto en las conclusiones.

Regresando al ejercicio: Si comparamos los resultados obtenidos por los alumnos de tercer semestre y los contrastamos con los de primero, existe una diferencia en el tipo de secuencia utilizado para resolver esta parte del instrumento: los alumnos que cursan historia universal tienen una relación mayor de ordenación por calendario cívico, mientras que los de tercero se ubican principalmente en la cronología.

Una explicación a esta situación puede ser las formas de promoción del calendario cívico que viene de la secundaria y de la primaria, práctica que no se sigue en el Colegio.

Es importante mencionar que éste ejercicio y el precedente dan cuenta de la capacidad de los alumnos de conceptualizar el desarrollo histórico, pero también denota la grave influencia que existe de los conocimientos previos, que condicionan su visión de la historia.

Relación entre la concepción del tiempo vivido y el tiempo histórico.

Qué se espera de esta parte del instrumento: este es el ejercicio de cierre del instrumento y pretende ver si el alumno asume como una experiencia propia la temporalidad histórica.

Dentro de los objetivos del Colegio está que el alumno se asuma como un ser histórico en su integridad y esto se logra si puede, a partir de una fecha aproximada a su nacimiento (15 años al momento de la aplicación) y que puedan relacionar algunos acontecimientos de la historia nacional o mundial con su vida personal.

El diseño de esta parte implicó una línea de tiempo con los años al centro, bien marcados y siete acontecimientos: tres de historia de México (TLC, inicio de operaciones del EZNL, el FOBAPROA y el triunfo del PAN) de historia universal cuatro (caída de muro de Berlín, la primera guerra de Irak, los atentados del 11 de septiembre y la invasión Irak). Se pide que justifiquen su respuesta para tener una idea de la profundidad histórica sobre su persona.

Los resultados son los siguientes:

Cuadro 16 Relación entre eventos históricos y su experiencia de vida

	Criterios de ordenación	sí	no
50	Experiencia de vida	Nacimiento propio y de familiares, accidentes, muertes, cambios de domicilio; ceremonias como bautizo, primera comunión, Total de casos 10	
	Experiencia académica	Incluye su trayectoria escolar desde el kinder hasta el CCH. En ocasiones incluye información personal. Total de casos 15	
	Relación con el contexto histórico social	menciona la influencia de los sucesos en su vida (menor salario de los padres, pérdida de trabajo, de ahorros,) Total de casos 2	
	No contestó	Total de casos 5	

	explicaciones	Si	No
51	Respuestas generales y sin aportar información	“Por que son unos acontecimientos muy importantes “Porque aunque sea una forma indirecta influye en la vida personal” Total de casos 8	“No, porque esos suceso no influyeron en mi vida y si lo hicieron no lo noté” “La verdad no se, pero yo creo que no pues no recuerdo que mis padres hablaran de ellos”. Total de casos: 5
	Respuestas con intento de explicación	“Me influyeron, ya que cambiaron algunas cosas tanto en México como en el mundo” “Porque los acontecimientos como la crisis afectaron a mis padres y por lo consiguiente a mí, así como las elecciones, pues se ve reflejado en la institución educativo a la que pertenezco” “pues sí y no porque por la crisis económica mi papa en ese año no tenía trabajo y fue difícil para el y mi familia” Total de casos: 11	No porque si hubieran pasado o no y o de todas formas sigo mi vida” “ No me afectaron de ninguna manera” “Estos sucesos no fueron cerca del lugar donde vivo ni algunos familiares sufrieron cambios por estos”. Total de casos 5

La mayor parte de las respuestas aportadas fue breve y prácticamente todas aluden a su historia académica (señalan los años en que entraron a primaria, secundaria, CCH, sus premios) en la relación de los años. En otros casos sólo se concretaron a poner “cumplí años” en todos y cada una de las fechas indicadas.

Las respuestas dominantes son entonces en función de la experiencia de vida y de ellas, el número mayor es que no existe relación.

En esta parte, previa a cerrar el instrumento las respuestas del grupo implican fundamentalmente una visión muy limitada del papel como ser histórico de los alumnos. Una definición cercana a nuestro medio la proporciona la doctora Andrea Sánchez Quintanar, quien tiene gran influencia en los historiadores enseñantes formados en la Facultad de Filosofía y Letras y quienes impartimos clases en el Colegio de Ciencia y Humanidades:

Por el contrario, la concepción que presento de la conciencia histórica implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en sentido cronológico progresivo, sino intercambiante e inteinfluenciable. Pero además, esta noción incluye también la conformación de una perspectiva de la propia función del individuo en el desarrollo del acontecer histórico, pasado, presente y futuro, con lo que se coloca a cada cual en el camino posible de sumir su propia reflexión, que a la vez oriente su acción en la sociedad que le tocó vivir.

Si en el desarrollo de su labor el *historiador-enseñante* parte de estos criterios, estará cumpliendo con una de las funciones del conocimiento histórico –para mí, la más importante- que es la forja de la identidad y de la conciencia histórica en quien lo percibe.¹⁴

Cabe entonces pensar en esta historia como forma de identidad, en la cual el alumno de primer semestre asimila a su propia experiencia vital. Esta condición es importante mencionarla porque implica una forma de ver la historia como materia escolar y no como disciplina académica, lo cual corresponde a desarrollos previos a la conciencia histórica.¹⁵

Distintos tipos de calendario.

Qué se espera de esta parte del instrumento: El cierre del instrumento pretende recuperar información sobre los tipos de calendario que identifica el alumno. En las pruebas piloto aplicadas, los alumnos, especialmente aquellos de primer semestre reportan una serie de datos relativos al calendario cívico, al calendario de fútbol y a un calendario interno, formado en cada grupo para festejar los

¹⁴ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia*, México, UNAM/FFyL/Paideia, 2002, p. 44. [B]

¹⁵ Véase a Pluckrose, sobre las edades de la conciencia histórica. También puede compararse con Jean Luc y con el Libro para el maestro. En estos casos se reconoce la función de la historia como formadora de conciencia nacional, pero no como formadora de conciencia crítica en un rango de edad entre los 8 y 13 años.

cumpleaños. El poner esta pregunta en último lugar busca fundamentalmente que el alumno exprese este conocimiento de múltiples formas de orientarse dentro de la temporalidad. A un mayor número de tipos de calendario reportados, tendrá una concepción más profunda de la temporalidad y más separada de una cronología. Cabe aquí citar la afirmación de Norbert Elías: “El tiempo del calendario presenta de manera gráfica al individuo incorporándose a un mundo donde hay otros muchos hombres (un mundo social)”.¹⁶ Los resultados de la aplicación del instrumento son los siguientes:

Cuadro 17: Definición de calendario

	Definición estructurada	Definición no estructurada (confusión entre calendario y efemérides)	No contestó
52	<p>“Es donde se ubican días, estaciones, lunas, meses y corresponde a un año”</p> <p>“Su función es saber o dar a saber a la gente en que día, año y tiempo vivimos”</p> <p>“son hojas en las cuales hay series de números las que indican los días de la semana, meses y algunos tienen años”</p> <p>Total de casos: 17</p>	<p>“Es un papel donde nos indican los días en que nos encontramos. En él se ubican fechas importantes”</p> <p>Total de casos: 11</p>	Total de casos: 4

Cuadro 18: Tipos de calendario conocidos

53	Calendario normal (astronómico)	<p>“El calendario astronómico que es el que todos conocen, se usa en 365 días y 5 horas” [Jannete, 15 años]</p> <p>Total de casos: 5</p>	
	Calendario escolar.	<p>“El calendario escolar nos sirve para ubicar los días que habrá exámenes ó los que no se asiste.”</p> <p>Total de casos: 3</p>	
	Otros calendarios	<p>Calendarios azteca y maya; calendario judío; calendario egipcio.; chino</p> <p>“Línea del tiempo”</p> <p>Total de casos: 17</p>	
	No contestó	<p>Todo el ejercicio</p> <p>Total de casos: 3</p>	<p>Esta sección</p> <p>Total de casos: 4</p>

¹⁶ Véase al respecto a Norbert Elías, *Sobre el tiempo*, México, FCE, 2000, p. 37-38. [C]

La revisión del concepto de calendario implica un conocimiento elemental del mismo. En la mayoría se describe como el objeto físico que en su experiencia conocen: el calendario para colgar en la pared. Las definiciones no para la mayor parte de los alumnos el trabajo de efemérides. Este tipo de respuesta implica también su experiencia escolar.

Con relación a los tipos de calendario conocidos, la información indica que ubican un calendario como un recurso cultural. Sin embargo ninguno de los alumnos muestra una definición sobre los ejemplos indicados.

5.4. La aplicación. Grupo 370.

La aplicación en primer permitió ver las carencias que el alumno presenta a nivel del programa de estudios para la construcción del tiempo histórico. Al aplicar el mismo instrumento con alumnos que tuvieran tanto un desarrollo intelectual y emotivo mayor (edades en promedio 16 años), con una experiencia en el trabajo dentro del bachillerato CCH y que, sobre todo, hubieran cursado ya la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, la cual explicita en el su Programa el concepto de Tiempo Histórico como una categoría y una constante para la formación del alumno, tuviera una noción más clara de las categorías empleadas. Bajo este supuesto se aplicó el mismo instrumento, del cual paso a revisar, como en la aplicación con alumnos de primer semestre cada una de sus partes.

Grupo 370

El grupo 370 es vespertino de **Historia de México I**. La aplicación se realizó sobre 32 alumnos, 20 hombres y 12 mujeres cuyas edades están entre los 15 y los 19 años, siendo el promedio de 16.

Visión personal del desempeño en historia

Qué se espera de esta parte del instrumento: Los alumnos de tercer semestre parten de su experiencia en el propio Colegio y tienen un mayor número de estrategias de aprendizaje dentro de historia. De ahí que es significativo preguntar por sus expectativas con relación a su posible calificación pues para ellos existe una identidad entre calificación y aprovechamiento, de ahí que el saber su expectativa de calificación implica también cómo ve su posible desempeño en relación al trabajo en clase. En dicho salón se presentaron los siguientes resultados:

Cuadro 19. Expectativas de resultados de los alumnos sobre su desempeño en historia

	10	9	8	7	6	5	<5	n.p
Calificación reportada del semestre anterior	3	9	7	5	2	4	1	1

Calificación esperada al finalizar este semestre	2	3	13	6	6	1		
variaciones	-1	-6	+6	+1	+4	-3	1	

Las variaciones reportadas en el grupo indican que no esperan calificaciones altas (10 y 9) y se concentran en una medianía (7 y 8). La disminución más importante se da en el promedio de 9 (cuyas variaciones individuales implican que esperan pasar de 9 a 6 –en un caso-; de 9 a 7 –en otro- y de 9 a 8 –en cuatro más-) Sólo un alumno espera reprobado y uno más reporta no saber el resultado posible. La mayoría de ellos espera una calificación aprobatoria en el rango de 8, seguido por quienes esperan sacar 7 y 6.

A diferencia del grupo de primer semestre los alumnos de tercero reportan la posibilidad de reprobado o desertar. Esta parte indica que aspiración en historia es pasar (29 de 32 alumnos) Esta esperanza es importante, pues muestra que como expectativa, consideran que la materia no es difícil.

Primera parte del diagnóstico el vocabulario. Frecuencia de uso de los conceptos.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Al igual que en los grupos de primer semestre, esta parte implica la familiaridad y uso de los términos indicados. Al ser de tercer semestre se esperaría que los alumnos manejaran sus términos más como conceptos que como meras definiciones.

Los resultados: Examinemos los resultados dentro de este grupo. En el cuadro 20 se vacía la información y se destacan aquellos términos de orden disciplinario.

Cuadro 20: frecuencia de uso de términos relacionados con el tiempo histórico

	TÉRMINO	FRECUENTEMENTE	ALGUNAS VECES	RARAS VECES	NUNCA
1	ANTIGUO	10	12	8	1
2	CONTINUIDAD	3	15	8	5
3	CRONOLOGÍA	5	5	15	6
4	ÉPOCA	12	11	7	1
5	PASADO	25	2	3	1

6	PERIODIZACIÓN	3	3	7	17
7	PRESENTE	20	5	4	2
8	PROCESO	7	16	5	1
9	SIMULTÁNEO	4	9	12	7
10	SINCRONÍA	4	6	6	15
11	SUCESIVO	7	14	5	5

La división anterior no implica que los términos antiguo, continuidad, pasado, presente, sucesivo no tengan connotaciones desde la disciplina y los alumnos derivan su uso de la experiencia cotidiana.

La frecuencia de respuestas implica un uso mayor desde la experiencia vivencial (Pasado, Presente, Antiguo) y sólo uno de los más empleados tenía connotaciones desde los elementos disciplinarios (Época). De manera recíproca y proporcional los términos que casi nunca utilizan son aquellos que se relacionan con la disciplina (Periodización, Sincronía)

La relación de uso tiende a mediar si se toman en cuenta las opciones 2 (algunas veces) y 3 (raras veces) En este margen de medianía tenemos que las respuestas de la opción 2 se pueden complementar con la 1. Por ejemplo al referir el término Antiguo los alumnos reportan usarlo **frecuentemente** en 10 ocasiones y **algunas ocasiones** 12, lo cual nos habla de un uso del término por parte de 22 de 32 alumnos.

Segundo ejercicio: los significados.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Para no repetir todos los puntos indicados remito al lector al punto 5.2.3 en la página del presente capítulo. Presento en el cuadro 21 las respuestas que mencionan desconocer el significado. A diferencia del grupo de primer semestre, los alumnos de tercero presentan una cantidad mayor de términos en los cuales se desconoce su significado.

Cuadro 21. Términos que los alumnos reportan no conocer su significado.

Término	Numero de respuestas que reportan desconocerlo
ANTIGUO	0

CONTINUIDAD	1
<i>CRONOLOGÍA</i>	5
<i>ÉPOCA</i>	5
PASADO	1
<i>PERIODIZACIÓN</i>	20
PRESENTE	2
<i>PROCESO</i>	10
<i>SIMULTÁNEO</i>	15
<i>SINCRONÍA</i>	15
SUCESIVO	8

Como se puede apreciar, aquellos términos que definieron menos son los asociados a la disciplina. Esta información debe contrastarse contra aquella que reportan quienes si dieron respuesta. Para tener una visión más clara de esta relación, examinaré la información reportada y presento ejemplos de las respuestas más representativas de los alumnos.

Ahora bien, al examinar esta información encuentro en la mayoría de los casos definiciones de sentido común, expresadas en no más de seis palabras y muchas de ellas completamente erróneas. En aquellas que reportan un uso más cotidiano encuentro también connotaciones específicas con las cuales podemos establecer un primer acercamiento al vocabulario sobre tiempo histórico de los alumnos:

Cuadro 22: significados reportados por los alumnos

	Término	Significado reportado
12	ANTIGUO	"Lo que ocurrió hace mucho tiempo." Se asocia siempre a objetos y su connotación implica que tiene mucho tiempo; "lo que es viejo".
13	CONTINUIDAD	"Suceso que sigue". Se asocia con actividades ("frecuencia con que realizas una actividad"; "lo que sigues haciendo"): se reporta también como lo que se hace en etapas.
14	<i>CRONOLOGÍA</i>	En el grupo estudiado se relaciona con una posible definición: "secuencia correcta del tiempo". Si bien no es general, quienes contestan tienden a proponer esta asociación. Los términos que se asocian son fechas, evento, época e historia.
15	<i>ÉPOCA</i>	Se asocia con periodo, tiempo e historia: "tiempo transcurrido en la historia: época medieval" La respuesta es en algunos caso breve: "una etapa"; "tiempo". En los casos donde hay respuesta se asocia con lo relevante, <i>Es posible ver en esta respuesta contenidos de tipo académico antes que disciplinarios.</i>

16	PASADO	"lo anterior al presente"; "lo que ya pasó". La idea general es lo que ya ocurrió, expresado como acciones antes que como concepto académico o como término disciplinario. A diferencia de Antiguo, no asocian la palabra viejo a este concepto. <i>Este concepto se define desde su experiencia de vida.</i>
17	PERIODIZACIÓN	Pocos alumnos contestaron "organizar cuentos en lapsos de tiempo"; "la división en periodos de la historia" son las respuestas más frecuentes. Los alumnos que respondieron (12) lo relacionan con historia. <i>De los conceptos es el que tiene una mayor connotación disciplinaria.</i> Se asocian los términos historia, época, tiempo, etapas.
18	PRESENTE	"Lo que se está viviendo" Al igual que con antiguo es uno de los términos más usados. La mayor parte de los alumnos redactan en gerundio, <i>lo que implica es que se toma de manera vivencial: la acción se realiza en este momento.</i> Los términos asociados: instante, pasando, sucediendo, ahora, hoy, momento. Se asocia a los actos que realizan.
19	PROCESO	"un tiempo que va en orden"; "pasos a seguir sobre algo". Se asocia a objetos y orden; se entiende también que son acciones que buscan un fin o que se está haciendo algo. <i>En este sentido se toma una doble determinación: hay un cierto uso disciplinario, al comprender que implica una sucesión de hechos encaminados a tener un orden y por otro, se le da un aspecto académico al identificarlo como procedimental.</i> Dentro de los términos asociados están desarrollo, sucesión, realización de una acción.
20	SIMULTÁNEO	Los alumnos que contestaron tienen una vaga noción del término. Hay quien lo describe como "lo que es frecuente" o "hacer dos cosas a la vez". <i>Por otra parte también lo define desde un ámbito cercano a lo disciplinario</i> "cuando pasan varias cosas al mismo tiempo pero en lugares diferentes" ¹⁷ . El término se asocia a acciones ("lo que se hace al mismo tiempo" "hacer dos cosas a la vez")
21	SINCRONÍA	La respuesta en la mayor parte de los casos es breve: "lo que concuerda" o lo reflejan de su experiencia cotidiana "lo que se hace a la par: nado sincronizado". Los términos asociados es lo parecido, lo que se hace al mismo tiempo, lo que va a tiempo. En todos los casos se asocia a acción.
22	SUCESIVO	"Lo que ocurre con frecuencia". Las definiciones también dan la idea de sucesión: "después de algo" o de actos pasados: "lo que ya ocurrió", "lo que se repite constantemente". Se asocia acciones pero no hay una determinación disciplinaria o académica.

Los ejercicios de vocabulario arrojan la siguiente información: De los 31 alumnos que contestaron esta parte del instrumento, solo un tiene una definición de los conceptos desde la perspectiva disciplinaria más acabada y formal. En su mayoría, los alumnos utilizan los términos disciplinarios desde definiciones de sentido común o de su experiencia personal.

El comentario hecho sobre los grupos de primer semestre sigue siendo válido con relación a los de tercero, por lo cual remito al lector a la página de este apartado.

¹⁷ La definición corresponde se presentó en un solo caso -Angélica, con 19 años de edad- el cual, al revisarlo presenta en su vocabulario definiciones cercanas a la disciplina.

La ubicación cronológica.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Al aplicarse en tercer semestre esperaríamos que existiera un mayor índice de aciertos con relación a los de primer semestre, pues esto confirmaría la existencia de un trabajo coordinado entre los profesores que imparten estas asignaturas. Esto hablaría de una visión institucional para la enseñanza de la historia en nuestro Colegio.

Esta parte del instrumento, con sus tres apartados debería de ser fácil para alumnos de tercer semestre, puesto que ya cursaron un año de historia dentro del modelo del Colegio. Sin embargo no fue así. A continuación presento los resultados obtenidos.

Ubicación cronológica básica: siglos y años.

Los resultados de la cuarta parte del instrumento fueron los siguientes:

Cuadro 23: ubicación de siglos y años.

	AÑO	SIGLO	RELACIÓN DE ACIERTOS		
23	968	X	Nc 8	Ri 12	Rc 12
24	1201	XIII	Nc 6	Ri 21	Rc 5
25	1867	XIX	Nc 7	Ri 7	Rc 18
26	1701	XVIII	Nc 7	Ri 19	Rc 6
27	200 a.C.	II a.C.	Nc 7	Ri 21	Rc 4
28	101 a.C.	II a.C.	Nc 7	Ri 22	Rc 3
29	1250	XIII	Nc 7	Ri 13	Rc 12
30	401 a.C.	V a.C.	Nc 6	Ri 23	Rc 3
31	80	I	Nc 12	Ri 7	Rc 13
32	1801	XIX	Nc 6	Ri 20	Rc 6

En este cuadro las iniciales Nc; Ri; y Rc corresponden a **No contestado**, **Respuesta Incorrecta** y **Respuesta correcta**. Las celdas sombreadas indican las respuestas con mayor frecuencia.

La frecuencia misma de las respuestas nos reporta que los principales problemas se ubican en las fechas antes de Cristo. Existe también una incongruencia en relación al siglo XIX. Si revisamos la pregunta 3 muestra 18 respuestas correctas y si vemos la última, encontramos que hay 20 respuestas incorrectas. Una explicación a esto puede ser por la fecha de inicio del siglo XIX. Algo similar ocurre

con la pregunta 4, sobre inicios del siglo XVIII. Esta confusión tiene que ver con el año de inicio de un siglo. Volveré sobre esta idea más adelante.

La información anterior se complementa con la pregunta sobre cómo resolvió el ejercicio, En función de esta última pregunta y tomando en cuenta las respuestas vertidas en este grupo se integró el cuadro 6, en los cuales los apartados fueron seleccionados en función de las respuestas de este grupo.

La respuesta a cómo resolvió el ejercicio cae dentro de los siguientes apartados

Cuadro 24: cómo resolvieron este ejercicio.

	Tipo de respuesta	Frecuencia	Ejemplo
33	Conocimiento previo	4	En este rubro englobo respuestas que hacen referencia a otros niveles escolares. Por ejemplo: Oscar, alumno que resolvió de manera correcta ocho de los 10 ejercicios, contesta "Tomo como referencia México siglo XX que es de 1900 a 1999 y a partir de ahí veo los siglos que corresponden". Otro alumno reporta: "Me guié por el número de ahora que es el siglo 20 y algunos conocimientos de la secundaria"
	Instrucción del profesor	2	En este apartado incluyo cuando las alumnas declaran como procedimiento las instrucciones de la profesora: "La maestra dice que tienes que aumentar un número al siglo para saber el año; por ejemplo siglo XII empieza en el año 1300". El otro caso menciona "La maestra dice que a los siglos se le sume un año y a los años se les resta un siglo"
	Mediante procedimiento	9 ¹⁸	Como procedimiento las respuestas son más estructuradas e indican una forma de trabajo. En ocasiones son comentarios generales que no permiten conocer el procedimiento, por ejemplo: "Haciendo cálculos entre cada año u cada siglo". En otras ocasiones presentan una forma específica de trabajo: Otra respuesta es: "Si del año 1 al año 100 es el siglo I, los demás son iguales". De forma más lacónica una alumna escribe "por lógica" y de hecho resolvió correctamente las cifras después de Cristo.
	Identificar los siglos a partir o con los dos primeros dígitos	4	En este caso el tipo de respuesta parece una instrucción de un profesor de otro grado escolar, pues es extremadamente vaga y los cuatro casos fallan en los resultados. "Viendo los dos primeros dígitos". Una variante reportada es "Por lo regular el siglo son las dos primeras cifras de los años". Quienes reportan esta solución tuvieron menos de cuatro aciertos.
	No se	2	En estos dos casos la respuesta dada, al compararse con el ejercicio implica que los alumnos contestaron al azar.
	No contestó	5	Cabe distinguir aquí entre quienes no contestaron esta parte del ejercicio y quienes no contestaron todo el diagnóstico. En este

¹⁸ Otra alumna confundió las instrucciones y sólo pasó la cifra romana del siglo a número arábigos y no contestó la segunda columna.

			último caso hay un alumno y los restantes no contestaron esta sección.
	Por copia	3	Se presentó también un grupo de 3 alumnos que copiaron y declaran con toda franqueza a la pregunta sobre cómo resolvió el ejercicio "con el compañero de al lado" Y en efecto, lo cual se comprueba al ver la respuesta 80 que se identifica con el siglo 0

Comentario: . Las respuestas muestran que el acercamiento de los alumnos para resolver esta parte del ejercicio utilizan estrategias de aprendizaje ya manejadas tanto en los primeros semestres en el Colegio como en sistemas anteriores de escolaridad. También es claro que este *procedimiento aprendido no es disciplinario sino fundamentalmente escolar*. Esta dos primera conclusión es importante si la relacionamos con los demás ejercicios.

De hecho la división a partir de las respuestas de los alumnos muestran el sesgo académico: de los siete posibles resultados, cinco entran aluden a categorías académicas.

De ellas, los **conocimientos previos** (cuatro casos) y la opción **mediante procedimientos** (nueve casos) implican una aplicación de estrategias aún sobre una instrucción directa de la profesora del grupo, lo cual *muestra un procedimiento arraigado, pero no validado*. En cuatro casos se explicita un procedimiento aprendido recientemente, pero no como instrucción de la profesora y es la identificación mediante los dos primeros dígitos. Opté por separarlo, de los procedimientos en general pues su frecuencia (cuatro casos) implica un conocimiento reciente y, hasta cierto punto fresco. Es posible que corresponda a una instrucción previa de otro profesor del CCH.

Es importante destacar que en los **conocimientos previos** por lo menos en un caso se relaciona usa como referencia el conocimiento de secundaria y también, en otro caso, la relación con su experiencia vivencial al identificar su presente "el siglo 20", (el cual identifica a partir de las dos primeras cifras de la fecha).

La gama de respuestas dentro del segundo rubro (**mediante procedimientos**) ofrece desde aspectos de sentido común, tal como la siguiente: "por que por cada cien años es un siglo", logrando así una identificación entre las primeras cifras del año y el siglo hasta muy elaboradas, pero erróneas, aunque con cierta lógica en función del siglo: "plante [sic] una gran ecuación porque las matemáticas las llevo

por dentro; $0-100=1$ ".¹⁹ Hasta aspectos que implican la lógica de la disciplina "por que a la muerte de cristo se empieza a contar el tiempo en el que estamos". Que es nuevamente un caso de 31 diagnósticos resueltos.

Con relación a la **Instrucción de la profesora**, vemos otro mecanismo: los alumnos aprenden la definición y pueden recordarla con mayor o menor precisión, pero no se aplica sobre el ejercicio concretamente: tiene cuatro de 10 aciertos posibles.

¿Que me presentan los resultados de este apartado? Fundamentalmente que existe una confusión entre siglo y año, pues no se tiene una idea clara de su función. Al ser una maestra de carrera de origen historiadora, se reporta que dio un procedimiento para trabajar el tiempo histórico, sin embargo no se manifiesta claramente sino en una alumna de I32.

Las preguntas control sobre las fechas después de Cristo (2 y 7) son asimétricas en sus resultados –cinco correctas en la 2 y 12 en la siete) lo cual muestra que se contestó al azar. Con las preguntas control para fechas antes de Cristo (5 y 6) los resultados son más uniformes, 7 no contestadas en ambas; 21 incorrectas en la 5 y 22 en la 6, lo que nos presenta mayor uniformidad en cuanto al conocimiento.

Las estrategias reportadas son importantes pues salvo una, las demás no vienen desde un ámbito disciplinario. En el ámbito didáctico podemos ubicar 6 (combinando las respuestas de instrucción del profesor e identificación de los dos primeros dígitos) y el resto, 25 diagnósticos, se establecen desde la experiencia personal.

Una constante para los resultados obtenidos es que salvo un caso, los diagnósticos parecen indicar el origen de nuestra era en el año 0, con lo cual tenemos un procedimiento de recta numérica antes que un procedimiento de cronología histórica.

En el siguiente ejercicio esta relación fue más clara.

¹⁹ Incluí como procedimiento porque el alumno tuvo en el tercer ejercicio 7 de 10 aciertos; la "ecuación" propuesta implica que el alumno identifica un siglo con el periodo de 0 a 100 años. Los resultados incorrectos corresponden a las fechas antes de Cristo

Ubicación del origen de nuestra era.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Véase la sección 5.2.5 de este capítulo.

Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 25: Resultados del trabajo de secuencia

		Secuencia	Años a.C.	Años d.C.	Siglos	Fecha de inicio	
34	Correcta	17	13	25	8	Año 0	Otra fecha
	Incorrecta	9	13	1	14	19	Año 32= 3
	No contestó	5	5	5	9	n.c 6	Año 1=3

Puede verse a partir de los resultados presentados que, como secuencia, es decir, como sucesión de números positivos y negativos, pudieron elaborar el ejercicio. Esta parte del ejercicio, resolver la secuencia, por si mismo, no nos permite afirmar si se tiene una idea de la cronología. Sin embargo, al cruzar la información con las respuestas sobre los siglos vemos que se trabaja sobre la recta numérica, pues la ubicación incorrecta de lo siglos es de 14 respuestas y, si le agregamos quienes no contestaron, nos da el dato que de 31 alumnos sólo 8 pudieron poner una secuencia de siglos correcta, lo cual nos hablaría de una consideración cronológica.

Esta información se complementa con la existencia para por lo menos 5 alumnos de la existencia de un **siglo 0**. En la lógica del alumno, si el año de arranque de nuestra era es el año 0, el siglo al cual corresponden deberá ser el 0. Esta información se complementa con Sin embargo no hay una correlación con la cronología, pues si contrastamos las respuestas correctas de secuencia con los resultados de la pregunta sobre el siglo I d.C. del ejercicio anterior, pues tiene un alto índice de no contestado (12) y de error (7) y la causa puede ser la aplicación de esta lógica.

Es también impresionante que la mayor parte de los resultados nos arrojen la idea de inicio de la era cristiana en el año 0 y que sólo 3 alumnos consideren el año 1 como el inicio, lo cual corresponde formalmente a la cronología histórica.

En el caso de la respuesta de inicio 32 se debió a que los alumnos posiblemente lo consideraron, dentro de las cifras por resolver el punto de equilibrio.

Con relación a las respuestas, encontramos que de 31 casos posibles, 5 no contestaron todo el ejercicio y cuatro alumnos mas que resolvieron la línea, no contestaron para expresar sus criterios.

En función de las respuestas podemos clasificarlas en los siguientes apartados:

Cuadro 26: Resultados del ejercicio de secuencia antes y después de Cristo

35	Por conocimientos previos	Relacionarlo con el ejercicio anterior	A partir de ubicar el año de inicio	Elaborar un gráfico o tabla	Procedimiento	Explicación dentro de la lógica de la disciplina	No contestaron
	1	4	5	3	7	2	9

Dentro de las respuestas muchas de ellas no tienen un sustento mayor que el contestar de manera apresurada al diagnóstico: “así lo aprendí”; “por lógica”. Los procedimientos mencionados se complementan con el ejercicio anterior y ofrecen nueva información que permite ver elementos el manejo de aspectos más de orden disciplinario: “antes de Cristo se cuenta el tiempo que falta y después de Cristo se cuenta el tiempo que pasa”; “porque el año 0 no existe, las fechas empiezan en el año 1” De este tipo de respuestas, que son las que se esperarían de alumnos de tercer semestre sólo se obtuvieron 2. Los procedimientos enunciados eran elementales y corresponden a la recta numérica: “con el a.C y d.C. sumando y restando”; escribo primero los números menores y después los mayores”; “Se ordena a partir del 0”.

La insistencia sobre el año 0 como inicio de nuestra era implica la permanencia en los alumnos del turno vespertino en la identidad entre recta numérica y línea de tiempo, con lo cual se le quita el factor disciplinario..

Cabe aquí una reflexión sobre cómo enseñamos los historiadores el procedimiento para ubicar la cronología, si no es que nuestros propios ejemplos o instrucciones le quitan el peso específico disciplinario y nos dejan a merced de un procedimiento general que desliga al alumno de la lógica de construcción y ordenación de nuestro parámetro temporal en la disciplina.

Uso de una línea del tiempo.

Los siguientes cuadros presentan los resultados obtenidos:

De 31 casos:

Cuadro 27: Frecuencia de respuestas al ejercicio de sincronía

	No respondió	De quienes respondieron		
36		Reportan sólo un evento	No encuentran relación en sus ejemplos	Encuentran relación entre los eventos reportados
	11	6	9	5

Cuadro 28: eventos reportados en ejercicio de sincronía:

	Eventos	Frecuencia	Ubicación cronológica		Programa al que corresponden
			Correcta	Incorrecta	
37	Independencia	1		1	Historia de México I
	Guerra de los pasteles	2		2	Historia de México I
	Porfiriato	3	1	2	Historia de México II
	Revolución mexicana	16	12	4	Historia de México II
	Constitución de 1917	5	4	1	Historia de México II
	Primera Guerra Mundial	8	4	4	Historia Universal II
	Crisis de 1929	1	1		Historia Universal II
	Segunda Guerra Mundial	14	11	3	Historia Universal II
	Guerra Fría	1		1	Historia Universal II
	Televisión a color	1		1	Historia Universal II

Al ver las respuestas encuentro que en comparación con otros ejercicios éste tiene un mayor índice de no contestado que los anteriores. Si bien es prácticamente un tercio de los alumnos quienes no contestan, el dato es significativo al comparar que 6 alumnos reportan un solo evento (mayoritariamente la Revolución mexicana) y de los 14 alumno restantes, 9 no encuentran relación entre los datos que ellos mismos presentaron. De las cinco respuestas que encuentran relación, destaco las siguientes respuestas:

“Todos pertenecen a la historia creo que por eso están relacionados”; “son las más recordadas”²⁰: “La mayoría habla sobre las guerras”; “sí porque me acuerdo de esas fechas un poco”

Los alumnos encuestados presentan carencias significativas para la ubicación cronológica básica: la relación entre siglo y año ofrece dificultades en fechas de tres cifras y existe un proceso de identidad entre los dos primeros dígitos con el siglo. Complementado esto, la relación antes de Cristo es muy baja, y de hecho es casi una décima parte de los alumnos quienes tienen claridad respecto a ella.

Lo anterior obliga a pensar que nuestros alumnos tienen un horizonte temporal extremadamente limitado, que en el mejor de los casos va del siglo XX al XVIII, lo cual plantea un problema para comprender los programas de historia. Asimismo la mayor parte de los alumnos encuestados no encuentran una relación directa entre los años y los siglos.

Junto con este limitado horizonte temporal encuentro que los alumnos identifican la recta numérica con la línea del tiempo. Si bien puede hacerse una analogía entre ambos elementos, la comprensión de la cronología implica un corte de era en el año 1, no en el año 0. La mayor parte de los alumnos (28) reportó el inicio de la era común en el año 0, lo cual plantea en su extremo confusiones tales como la existencia de un siglo 0.

Aunado a esto, el recurso de la línea de tiempo casi no es empleado por los alumnos y menos en la perspectiva de ubicar elementos sincrónicos y diacrónicos. En conjunto encontramos una visión de la cronología limitada, que no corresponde a alumnos que están en la mitad de su bachillerato. Si aunamos esto a que los

²⁰ El alumno refiere a sus ejemplos: la constitución de 1917 y la Segunda Guerra Mundial.

términos con relación al tiempo histórico son limitados, encontramos entonces que los conceptos necesarios para la comprensión de la temporalidad son escasos.

Los elementos de la narración.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Paul Ricoeur refiere que la temporalidad histórica sólo puede verse dentro de la narración. Coincido con esta premisa porque es precisamente en las formas de tramar los hechos históricos donde podemos ver el tiempo de manera sincrónica y diacrónica,

Qué se espera del instrumento: En este apartado seleccioné seis imágenes, cinco del código florentino y una del código Durán, con el fin de que el alumno les asigne un título e integre una narración a partir de ellas. De ellas, cinco corresponden a la conquista de México y una a la fundación mítica de Tenochtitlán. Se solicita que el alumno asigne una secuencia a las imágenes, les de nombre y que a partir de ellas elabore una narración.

Los resultados esperados pueden ubicarse en estos tres escenarios:

- a) los alumnos identifican las imágenes y logran hacer una narración con ellas, estableciendo entonces vínculos de orden temporal (imágenes en sucesión, diacrónicas o sincrónicas).
- b) Los alumnos identifican la mayor parte de las imágenes, pero no arman una narración. Nos dará cuenta de un proceso de memorización e identificación de íconos previamente vistos.
- c) los alumnos identifican muy pocas imágenes y no establecen una narración. Nos habla tanto de falta de una memoria visual como de los instrumentos básicos para la narración.
- d) No contestan esta parte del instrumento o declaran que no saben. Puede ser que exista un margen de alumnos que no entiendan las instrucciones.

La secuencia de las imágenes es la siguiente 3 (fundación de Tenochtitlán), 2 (llegada de los europeos a la costa de México), 5 (presentes de los tlaxcaltecas a Cortés), 6 (matanza de Cholula), 4 (La Malinche, Cortés y Moctezuma), 1 (Matanza del templo mayor). A partir de ella, podemos hacer una narración sucinta

sobre la expedición de Cortés hasta la antes de su expulsión de Tenochtitlán. El sentido de identificar las imágenes implica la formación de una trama mediante la identificación de personajes y situaciones, mismas que se desarrollarán con el fin de explicar un proceso histórico conocido.

Los resultados: Veamos en primer término la identificación de imágenes.

Cuadro 29: identificación de imágenes.

		Se identifica correctamente	No se identifica correctamente	No se identifica, pero se da secuencia	No contestó
39	Imagen 1	8	13	2	8
40	Imagen 2	15	9		8
41	Imagen 3	19	4	1	8
42	Imagen 4	9	11	2	8
43	Imagen 5	7	16	1	8
44	Imagen 6	6	14	2	8

Cuadro 30: Ubicación y secuencia de imágenes.

	Se ubica correctamente en la secuencia	No se ubica correctamente en la secuencia	No contestó
Imagen 1	7	16	8
Imagen 2	14	9	8
Imagen 3	18	5	8
Imagen 4	8	17	8
Imagen 5	8	17	8
Imagen 6	5	17	8

La primera parte del ejercicio implicaba que los alumnos pudieran identificar fuentes gráficas, las cuales conocen de una u otra forma a partir del tercer año de primaria. Por sí misma, la identificación y secuencia implican un conocimiento de escolar del proceso de conquista de México. Para un alumno de bachillerato dicho conocimiento puede expresarse mediante una estructura narrativa formal en la cual involucre preconceptos, juicios de valor o, atendido a la instrucción, construya un relato explicativo del tema.

En este sentido una primera división que puede ocurrir es si la narración corresponde o no corresponde a las imágenes y a partir de este primer criterio de clasificación, se puede pasar a ver si el relato es pobre y corresponde a un *alumno*

que se introduce al tema (describe generalidades, de extensión breve e impreciso con relación a los términos usados; no hay coherencia entre la secuencia de imágenes y el relato formulado) si es un relato propio de un *alumno promedio* en tercer semestre (identifica parcialmente las imágenes; su secuencia no es adecuada y emite juicios de valor sobre los eventos relatados) o si podemos considerarlo como un *alumno experto* (identifica las imágenes, da una secuencia histórica correcta y establece una narración en la cual incluya términos disciplinarios relacionados al tema).

Ahora bien los resultados de la revisión implicaron lo siguiente:

Cuadro 31: Desarrollo de un relato: las respuestas corresponden a las imágenes.

		La narración se da desde su experiencia escolar	La narración sigue el orden de las imágenes
45	El relato corresponde a las imágenes	8 "Primero llegaron a México Tenochtitlán según la predicción donde estaba la serpiente en un nopal deborando [sic] a la serpiente. Realizaron rituales y guerras constantes entre ellos en hacer a los dioses. Llegada de los españoles (descubrimiento de América) presentación de Cortez [sic] a los mexicas, conflictos entre españoles e indígenas. Se presenta la dominación ante el pueblo mexicano."	7 Un ejemplo es: "Los mexicas llegan a Tenochtitlán y fundan su ciudad. Los españoles llegan a América y son recibidos como dioses, los españoles tratan de engañar a los mexicas. Los mexicas les piden que se vayan. Los mexicas y los españoles se enfrentaron con armas. Los españoles vencen a los mexicas e invaden el territorio. Los españoles ilustran la hazaña de su conquista (secuencia 3,5,4,6,2,1).

Cuadro 31. a: Desarrollo de un relato: las respuestas no corresponden a las imágenes

45	El relato no corresponde a las imágenes	Un ejemplo de este tipo de respuesta es el siguiente: "Se fundó la ciudad de Tenochtitlán, años después los aztecas comienzan a conquistar pueblos, pero no faltaba mucho para que llegaran los conquistadores y comenzaran a matar gente para hacer [sic] crear la caída de Tenochtitlán Total de casos 7
	El relato no corresponde a las imágenes y se expresa en juicios de valor antes que en su	Los mexicas llegaron, hicieron alianzas uno no hicieron alianzas. Llegaron los españoles, hicieron alianzas con los enemigos de [los]mexicas. Los españoles traicionaron y mataron. Este modelo de respuesta se ubica en tres ocasiones. Total de casos
	No hay narración, aunque identifica	En ocasiones la información proporcionada es de tal

	imágenes y las secuencia	parquedad que no puede considerarse una narración. Este es uno de los dos casos que se desarrollaron: "un día llegaron los españoles". Esta respuesta se ubica en dos casos
	No hay narración, identifica algunas y no propone secuencia	Los alumnos que contestaron de esta forma identificaron, por lo general con parquedad la identificación: "el combate" [Imagen 1]; "llegada de los españoles" [Imagen 2] En ocasiones la identificación viene desde el conocimiento previo: "descubrimiento de América" [imagen 2] Este modelo de respuesta se ubica en cuatro casos

Los resultados de esta parte del ejercicio muestran que los alumnos aunque tienen los elementos, les cuesta trabajo estructurar una narración sobre un tema de historia. La mayor parte de ellos parte de su experiencia en niveles previos de educación y sus respuestas implican el reconocimiento pero no la estructuración de un proceso.

Con relación a las imágenes: muchos de ellos pueden identificarlas a partir de los símbolos que presentan (como es el caso de la imagen 3, que presenta simbólicamente la fundación de Tenochtitlán); en otras ocasiones identifican los eventos (llegada de los españoles a las costas mexicanas en 1519, en la figura 2) o a Hernán Cortés y la Malinche (figuras 4 y 5). La identificación se hace también desde una serie de preconceptos: al aparecer la figura de la Malinche los términos asociados son acuerdo, pacto, traición, lo que puede hablar de un juicio moral sobre este personaje.

Si bien la identificación son plausibles, la narración no se conecta directamente con las imágenes, razón por la cual puedo concluir que t esta parte del ejercicio muestra el arraigo de los preconceptos, los cuales están imbuidos de juicios de valor y se presentan fragmentados, pues no es posible establecer una narración continua de los mismos.

Ya específicamente sobre el tiempo, la ordenación de imágenes necesariamente lleva a un proceso de orden temporal al proponer una secuencia. En este sentido aquellas que mejor fueron identificadas son la figura 2 y 3 (desembarco en

Veracruz, imagen del Códice Florentino (libro 12 de Sahagún). y la fundación de Tenochtitlán del Códice Durán.

Los relatos proporcionan otra información: en varios casos los alumnos muestran una serie de prejuicios asociados a una visión maniquea de la historia lo que muestra que en niveles previos la historia se enseñó con este fin moralizante y que divide a los personajes y eventos en buenos y malos.

Ordenación y tiempo histórico.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Remito al lector nuevamente al apartado 5.3.8 de este capítulo para ver lo que se espera de esta parte del ejercicio.

Los resultados en el grupo estudiado son pobres. La mayor parte de los alumnos no contestó más allá de un renglón y las respuestas comunes fueron no se o dejaron en blanco las respuestas. Nuevamente hay elementos más claros de identificación, pero no van más adelante en su estudio. Quienes respondieron ubicaron dos elementos como constantes: el entorno urbano: la arquitectura y el tamaño de las calles.

Cuadro 32: Constantes de cambio y permanencia identificadas

		Identificación de cambios	Identificación de permanencias
49	Entorno urbano	<p>“Calles menos angostas, más y mas avanza en el tiempo”.</p> <p>Otra respuesta fue: “Lo que cambia en las imágenes es el tamaño de la ciudad, la estructura de sus edificios, la reducción de áreas verdes en la ciudad, por las calles que todavía no son suficientes.</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 8</p>	<p>“Techos, árboles, calles ventanas”.</p> <p>En otros casos no se identifica la permanencia; “En estas tres imágenes casi no hay elementos constantes pues toda la ciudad a sufrido o pasado por un cambio visible”.</p> <p>Sin embargo la permanencia es la ciudad: “Es una ciudad, notablemente con una gran población”. Esta respuesta permite entender otra que se manifiesta: “el crecimiento de la población”. Tal parámetro el alumno lo infiere de la existencia de más construcciones.[Luis Angel]</p> <p>En otras ocasiones son lacónicos: “una avenida”</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 18</p>
	arquitectura	<p>“La estructura de las construcciones. Las fachadas y su forma”. En otros</p>	<p>La permanencia también se identifica en elementos de arquitectura: “las casas y</p>

		casos la respuesta es lacónica "la arquitectura de los edificios". En un caso [ana lvette:borrar posteriormente] encuentra relación entre la arquitectura y una categoría temporal, que desde la historia del arte sería el estilo: " La época, tal vez lo noto solo por la arquitectura que en la tercera imagen me parece que es más moderna" Total de casos: 21	habitaciones" Total de casos: 5²¹
	Entorno natural		Un elemento que aparece en algunos casos es la distinción entre lo natural y lo social y de ahí desprenden una constante: "casi no hay árboles" Total de casos: 1
	No se		Una respuesta que puede acotarse es: "no encuentro ninguna". Total de casos: 3
	No contestó	Total de casos: 2	Total de casos: 2

Cuadro 33: Identificación del periodo histórico de las imágenes.

		Periodo colonial	México independiente	México revolucionario	México contemporáneo	Otro periodo	No contestó
50	Imagen 1	19	3	1		(1)Revolución (1)antigua	4
	Imagen 2	3	5	3	2	(2)Conquista (1)Menos antigua (1)contemporánea	13
	Imagen 3				25	(1)Más reciente	4

Al revisar los resultados encuentro que los alumnos distinguen entre lo urbano y lo arquitectónico. Esta primera división les permite ubicar el cambio y la permanencia en dos niveles: detectan como elementos de cambio las modificaciones arquitectónicas que ocurren y como permanencia el espacio donde estas modificaciones ocurren. Es decir más de la mitad de los alumnos establecieron categorías específicas para explicar el cambio en las imágenes.

Este punto es importante si pensamos que la forma de acercarse al tiempo histórico es mediante la aplicación de categorías abstractas a una realidad concreta, tal como era el fin de este ejercicio.

²¹ En un caso la respuesta sobre elementos arquitectónicos habla de catedrales, las cuales no aparecen y sólo se distinguen iglesias.

Es así que 21 alumnos de 31 encuentran como constante del cambio la arquitectura, al ser el aspecto visible y 18 reconocen como permanente el entorno urbano (existencia de calles y construcciones, dedicadas a la habitación) y en un caso se lleva a una inferencia nueva: la ciudad (espacio urbano) tiene sentido siempre que exista una población.

En esta parte del instrumento sólo dos alumnos no contestaron ninguno de los dos elementos y también se dio que pudieron identificar el cambio –en todos los casos fue la arquitectura – pero no la permanencia.

En términos generales este ejercicio es significativo en cuanto al grado de madurez que los alumnos tienen para categorizar imágenes con fines de explicación de un proceso a partir de información histórica.

Me parece necesario resaltar que salvo un caso no se menciona el entorno natural (“casi no hay árboles”). Si lo comparamos con el ejercicio de Joan Pagès, pensado para estudiantes de hasta 12 años en donde se ve el paso de una sociedad rural a una sociedad industrial y de ésta a la sociedad actual, la medida del tiempo cambia. En un lapso de siglo y medio, al cual aluden las imágenes, la variación del entorno natural es mínima y esto obliga a que el alumno al resolver el ejercicio recurra necesariamente a categorías de periodización histórica, vistas en clase o en niveles previos. De esto da cuenta el cuadro 14.a el cual indica los resultados de la segunda parte del ejercicio.

Con base a la evidencia del grupo dividí en cuatro periodos el estudio de las imágenes, considerando los siguientes márgenes: **época colonial**, en el cual se incluyen los conceptos de Nueva España o virreinato, especialmente en lo que se refiere a la primera imagen. **México independiente** corresponde en general a cualquier denominación del siglo XIX. **México revolucionario** al siglo XX hasta 1970 y **México contemporáneo** de 1970 hasta nuestro momento.

De las imágenes propuestas, la segunda es la que ofreció mayores problemas, pues trece alumnos no identificaron la imagen y también aparecieron 3 respuestas que lo ubican durante el periodo de la conquista, el periodo contemporáneo o “menos antigua” que la primera.

La imagen con mejores resultados fue la tercera con un total de 25 alumnos que contestaron de manera correcta y cuatro que no contestaron la pregunta.

En este sentido se puede ver que hay una identidad mayor con lo contemporáneo y la clasificación y ordenación de los periodos anteriores ofrece dificultades.

Al igual que con el grupo de primer semestre, los alumnos de tercero no pueden establecer una relación entre los conceptos de cambio y permanencia con ejemplos específicos del trabajo en historia, tal como lo representan las imágenes utilizadas. Las categorías empleadas para describir un objeto que se ubique en el pasado son limitadas, tal como se aprecia en el cuadro siguiente.

Por último, los alumnos reportan en su mayor parte que las conclusiones a las que llegaron tienen como base la forma de los edificios. De las muchas respuestas cabe destacar tres por su significación para lo estudiado:

Cuadro 35: criterios de identificación de imágenes

Identificación de imágenes	
Ángel propone un criterio para identificar las imágenes	
Imagen 1	México independiente por lo rústico
Imagen 2	México revolucionario esta entre el anterior y el siguiente
Imagen 3	México contemporáneo por los edificios.
Alfredo	
Imagen 1	La revolución, por las imágenes y construcciones muy antiguas.
Imagen 2	La colonización, van siendo diferentes las construcciones
Imagen 3	La época actual, por las mejores construcciones y formas de las calles.
Eric: en el caso de Eric su definición de antiguo es: "cosa o tiempo que lleva mucho tiempo transcurrido y es viejo.	
Imagen 1	Su época es un poco antigua.
Imagen 2	Más o menos antigua
Imagen 3	Más reciente.

Revisión de resultados entre un calendario cívico y una secuencia histórica.

Qué se espera de esta parte del instrumento: A partir de cinco imágenes significativas de la historia de México se espera que el alumno de un orden determinado. Las imágenes son: los niños héroes. Lázaro Cárdenas, batalla del cinco de mayo, Miguel Hidalgo y Francisco I Madero. Los criterios de selección fueron en primer término a partir de fechas establecidas en el calendario cívico y que son conmemoradas por la SEP; en segundo término que fueran imágenes relativas a la historia de México, pues los alumnos fueron expuestos a ceremoniales cívicos durante la primaria y secundaria. En tercer lugar se intentó

que las imágenes fueran claras y explícitas o de uso extenso mediante libros de texto o monografías escolares. Es decir que los alumnos conocen y manejan por lo menos en teoría las imágenes y por lo tanto el criterio de ordenación dependerá de un parámetro cronológico o de calendario cívico.

Las secuencias posibles para la ordenación de las imágenes son:

Ordenación por calendario cívico	Ordenación por cronología
Figura 2: Lázaro Cárdenas. Asociado al calendario cívico el 18 de marzo.	Figura 4: Miguel Hidalgo. Inicio de la revolución de Independencia. 1810.
Figura 3: Batalla del cinco de mayo en Puebla. Asociado al calendario cívico el 5 de mayo.	Figura 1: Los niños héroes. Invasión norteamericana en 1847.
Figura 1: Los niños héroes. Asociado al calendario cívico el 13 de septiembre.	Figura 3 Batalla del cinco de mayo en Puebla. Intervención francesa en 1864.
Figura 4: Miguel Hidalgo. Asociado al calendario cívico el 15 de septiembre.	Figura 5: Francisco I Madero: Inicio de la revolución mexicana en 1910.
Figura 5 Francisco I Madero. Asociado al calendario cívico el 20 de noviembre	Figura 2: Lázaro Cárdenas Expropiación petrolera en 1938.

Veamos ahora los resultados obtenidos:

Cuadro 36 Ordenación por criterios: calendario cívico o cronología

	Calendario cívico (Secuencia 2,3,1,4,5) ²²	Cronología (secuencia 4,1,3,5,2)
51	Ejemplos de esta secuencias son: Septiembre (1-3-4), noviembre (5), marzo (2) Septiembre 15 (4), noviembre (5), marzo (2), mayo (3) septiembre (13) Septiembre 13(1-3) 15 (4), noviembre (5), marzo (2) Total de casos: 4	Total de casos: 12
	Secuencia incorrecta Ejemplo de este tipo de secuencia es: 4,5,1,4,2	Total de casos: 10
	No contestó	Total de casos: 6
	Criterio de ordenación	
	Cronológico	"Me acorde de el orden cronológico de cada uno de ellos" "Me guíé en qué tiempo sería cada una de las fotos"

²² La respuesta puede variar dependiendo de la imagen seleccionada para iniciar la secuencia: Por ejemplo la secuencia 1,3,4,5,2, corresponde a la ordenación de septiembre(1-3-4), noviembre (5), marzo (2), Las imágenes asociadas a septiembre son la 1,3 y 4, porque se asimiló la imagen 3, correspondiente a la intervención francesa. Véase a manera de ejemplo el texto de Oscar, transcrito en el apartado acontecimientos de este cuadro.

52		y como aparecen hechos históricos es aun mas facil" "En lo que recuerdo por ahora, pues no soy muy buena para recordar el orden de los sucesos, o por querer recordar fechas me confunden demasiado" En otro caso, el alumno declara: "por orden cronológico pero en realidad no creo que esté bien" Total de casos: 8
	Acontecimientos	"Por los acontecimientos ilustrados" La siguiente respuesta está de antología: " Pues comencé por saber que la independiecia fue la inicial para un México "revelde"[sic] y fue así que los españoles se fuerón y quisieron llegar los franceses contra los cuales batallaron los niños heroes que ganaron y perdieron sus vida. De ahí la frase la tierra es para quien la trabaja de zapata y la exp. Petrolera" Total de casos: 5
	Vestimenta	"pues me guié un poco por la vestimenta" Total de casos: 5
	Otros criterios	"Al tanteo " "Porque las imágenes están muy claras, como la revolución, la batalla de Puebla, niños héroes, todo se entiende" "no sabría explicarme" (Total de casos: 3
	No contestó	Total de casos: 10

Si comparamos los resultados obtenidos por los alumnos de tercer semestre y los contrastamos con los de primero, existe una diferencia en el tipo de secuencia utilizado para resolver esta parte del instrumento: los alumnos que cursan historia universal tienen una relación mayor de ordenación por calendario cívico (18), mientras que los de tercero se ubican principalmente en la cronología (12).

Una explicación a esta situación puede ser las formas de promoción del calendario cívico que viene de la secundaria y de la primaria, práctica que no se sigue en el Colegio.

Con relación a la explicación del criterio en casi todos los casos es breve y no existe una argumentación o trama. En este sentido Oscar, alumno del grupo 370, presenta una secuencia correcta de las imágenes, pero su explicación implica graves carencias de conocimiento de la información básica de la historia nacional.

También se da el caso de quien dice que no puede explicarse cómo resolvió la secuencia, aunque lo haya logrado.

Es importante mencionar que éste ejercicio y el precedente dan cuenta de la capacidad de los alumnos de conceptualizar el desarrollo histórico, pero también denota la grave influencia que existe de los conocimientos previos, que condicionan su visión de la historia.

Relación entre la concepción del tiempo vivido y el tiempo histórico.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Remito al lector al comentario sobre resultados en el apartado 5,3.10.

Los resultados son los siguientes:

Cuadro 37 Relación entre eventos históricos y su experiencia de vida

	Experiencia de vida		Contexto histórico social		
	Si	No	Sí	No	No contestó
53	<p>"Porque el rumbo de México nos [sic] combiene a todos</p> <p>El que el PAN ganara las elecciones favoreció mi forma de vida. El FOBAPROA proboco que alla menos dinero en mi casa</p> <p>Total de casos: 5</p>	<p>"Porque al afectar el espacio de mi vida afectan mi historia como en estos 16 años ha pasado mucho y yo no me entere casi de nada.</p> <p>"No ocurrió ningún cuento importante en mi vida"</p> <p>Yo creo que no, pero sólo el de ingreso al CCH Naucalpan porque fue un gran paso para mi vida.</p> <p>"No hay relación alguna" [Adrián16]*</p> <p>Porque en ningún suceso impidió que cumpliera años [Lizette, 16]</p> <p>No hubo problemas en México tan graves, aparte de la pobreza que casi no la padecí, y fue hasta los 5 años que tube huzo de razón</p> <p>Total de casos: 12</p>	<p>Sólo el 2000 ya que es el inicio de otro partido que gana las elecciones-al PRI_ y 2001 porque es la guerra contra el terrorismo</p> <p>Total de casos: 5</p>	<p>No, no tuve nada que ver con algún suceso y que yo sepa no trajo nada importante o influyente a mi vida</p> <p>No porque la mayoría no sucedió en México</p> <p>Total de casos: 1</p>	<p>Total de casos: 6.</p>

Al igual que en el grupo del primer semestre, la mayor parte de las respuestas se hicieron desde la experiencia de vida. Casi no hay variación: nacimiento, sucesos importantes y actividad académica.

No hay en los alumnos de tercero una mayor conciencia de sí como seres históricos. Se conciben como alumnos, lo cual les da cierto margen de identidad, al igual que a los alumnos de primer semestre.

Distintos tipos de calendario.

Qué se espera de esta parte del instrumento: Nuevamente remito al lector al inciso 4.3.11 para ver lo que se espera del instrumento. La única variante esperada es que el alumno pudiera identificar el calendario no sólo como objeto sino también que diera cuenta de otros calendarios que rigen sus actividades (escolar, religioso, de futbol). En este sentido si existe esta diferencia y se reportan el calendario escolar, el cívico y el festivo en un porcentaje del 28% (9 de 32).

38. Definición de calendario.

	Definición estructurada	Definición no estructurada	No contestó
54	<p>"Nos da la relación de tiempo en días y meses y años."</p> <p>"Es la forma en que se numeran los días y los años".</p> <p>Es el tiempo ordenado]</p> <p>"ordenación cronológica de todo un año"</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 15</p>	<p>"Documento el cual sirve como referencia de fechas importantes"</p> <p>"Es donde se escriben las fechas más importantes que queramos recordar"</p> <p>"Es donde se indican los días, eventos y sucesos"</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 5</p>	<p>Total de casos: 10</p>

39. Tipos de calendarios conocidos.

55	Calendario normal (astronómico)	<p>"Sólo el calendario anual me ubica en el tiempo y se sirve para medirlo y para saber fechas de algún suceso"</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 13</p>	
	Calendario escolar.	<p>El calendario escolar porque te dice cuando inician, acaban clases, cuales son los días festivos y cuándo son vacaciones]</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 7</p>	
	Calendario cívico	<p>En el se encuentran los acontecimientos más importantes para México La alumna define como calendario escolar el calendario cívico</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 1</p>	
	Calendario festivo	<p>"El que indica el día de los "santos"</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 1</p>	
	Otros calendarios	<p>Calendario Azteca</p> <p>"pues el normal y el azteca pero su función no la se"</p> <p style="text-align: right;">Total de casos: 9</p>	

Comentarios finales.

La elaboración aplicación y vaciado de los resultados del instrumento fue una labor de casi año y medio. Considero que su importancia radica fundamentalmente en explorar no sólo la opinión del alumno sobre el tiempo histórico sino también reflexionar sobre las habilidades de dominio de la materia.

Considero que esta revisión de los resultados ofrece un acercamiento a cómo se concibe la historia en el CCH, pues toca de manera indirecta elementos tales como el plan de estudios, los programas y el papel del profesor que es fundamental.

Cabe señalar que falta una revisión de los materiales empelados para la enseñanza y el aprendizaje de esta categoría propia de la historia. No exploré esa línea pues considero que antes que tocar los recursos es básico tener un acercamiento a la concepción del alumno esta problemática.

La riqueza de la información obtenida va más allá de las partes aquí analizadas. Se pueden rastrear los juicios de valor y los preconceptos que desde una visión oficialista de la historia quedan grabados a fuego en nuestros alumnos.

También se pueden determinar las diferencias entre el turno matutino y vespertino de los alumnos del plantel Naucalpan, donde se probó el instrumento con relación a los contenidos temáticos y confrontarlos con los resultados del EDI.

Con esto indico algunas líneas posibles de investigación en las que espero profundizar en otro momento, pero que este trabajo sugiere y, como resultado de esta investigación presento.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN DE TESIS

El conocimiento del profesor como el de sus pupilos debe construirse a partir de la investigación permanente, de objetivos concretos, de metas hacia las que pretendemos conducir a nuestros estudiantes. El proyecto educativo del Colegio plantea que la tarea docente se debe traducir en un aprendizaje activo y reflexivo, no sólo en la acumulación de datos y fechas.

Frida Díaz Barriga, *Constructivismo y enseñanza de la historia*¹

Un trabajo como el presentado no es sino un aporte a la discusión sobre la enseñanza de la historia. Una discusión que pasa por diversos sectores: los historiadores, los pedagogos y didactas de la historia, los planes y programas estructurados en los currículos de cada institución. Estos tres niveles confluyen en una visión específica de qué tipo de historia enseñar. A lo largo de los tres primeros capítulos presenté esta visión

La historia no puede hacerse sin los datos, pero tampoco sin los conceptos que permiten estructurar una narración de los mismos. Esto implica que para comprender la historia se requiere no sólo una serie de datos, sino una estructura que les de sentido. Dicha estructura se plantea a través de conceptos básicos que cada corriente histórica de interpretación histórica utiliza para estructurar tanto sus investigaciones como su exposición.

De lo anterior se deriva que la enseñanza de la historia requiere necesariamente de ambos niveles. No es posible que se afirme, especialmente en el nivel bachillerato que un alumno sabe historia si únicamente tiene información, sino que requiere también de un andamiaje conceptual que le permita acercarse a la disciplina de manera más estructurada. Ahora bien, la forma en la cual se construye este andamiaje conceptual pasa por varias etapas y no es posible afirmar que un solo maestro en un año lectivo pueda formar en su alumno estos conceptos, pues como toda construcción de conocimiento, no se puede presentar la información, sino que es necesario que el alumno forme su propia representación, en nuestro caso del saber histórico.²

¹ Frida Díaz Barriga Arceo **et al**, *Constructivismo y enseñanza de la historia*, México, UNAM/CCH/Facultad de psicología, 2000, . p. 20. [B]

² Mario Carretero, *Introducción a la psicología cognitiva*, 1998, p. 250. [B]

Lo anterior permite entonces plantear que el aprendizaje de la historia se efectúa no mediante una apropiación inmediata de la información, sino que requiere necesariamente de un procesamiento en el cual el alumno mismo «redescubra» el saber histórico.

Este punto es fundamental dentro del presente trabajo. Un alumno no puede acercarse a la historia sólo mediante información, pues ésta, si no se encuentra con referentes que la sustenten, no tiene sentido y no se integra como un conocimiento significativo para el alumno y, por lo tanto, como un saber válido para su futuro, tanto académico como personal.

1.- El paso de la disciplina al salón de clases

A lo largo del trabajo presentado hice hincapié en el paso de la disciplina a la enseñanza, el cual implica un proceso de «traducción». Este proceso se estructura en dos ámbitos: por un lado de manera institucional expresado en los Planes y Programas de estudio específicos de las materias de historia y por otro en la aplicación e implementación en clase que los docentes hacen de dichos programas. Dicho paso es especialmente significativo pues implica qué concepción de la historia se enseña en el bachillerato, pues, como se ha dicho anteriormente, es en muchas ocasiones el último nivel educativo donde el alumno puede estudiar nuestra materia de forma sistemática.

Este planteamiento implica problematizar la historia, es decir, plantear qué es lo que requiere saber un alumno de bachillerato tanto a nivel de información fáctica como de conceptos y, sobre todo, de cómo estructurarlos, es decir qué habilidades de dominio específico de la disciplina puede aprender. Lo anterior tiene tres contextos desde donde se puede plantear la enseñanza de la historia y de la problemática sobre el tiempo histórico se desarrollaron en los tres primeros capítulos de este trabajo. Estos son, reitero, el disciplinario, el didáctico y el institucional.

El conocimiento histórico disciplinario es el ámbito desde el cual se establece cuáles son los principales conceptos de la historia para que ésta pueda enseñarse: la ubicación espacial y temporal, el sujeto de la historia, la idea de

proceso, entre otros. Es claro que cada autor orientará su postura de acuerdo a una corriente historiográfica en la cual sustente su concepción de la historia, pero necesariamente se ocupará de estas categorías para explicar la historia.

En este punto interviene también el especialista en pedagogía, pues éste busca no sólo de manera instrumental el cómo hacer, sino ante todo el comprender cómo se construye el conocimiento en el alumno. Es claro que también enmarcará sus propuestas desde una determinada concepción de su especialidad. A la complejidad teórico conceptual de la disciplina se une la complejidad de una propuesta didáctica específica.

2.- El contexto de esta investigación.

Retomo estas ideas para contextualizar este trabajo y sus conclusiones. Dentro de los estudios sobre la enseñanza de la historia, aquellos que tocan en nivel bachillerato son relativamente escasos. En su mayor parte se orientan de manera específica a una reflexión sobre las formas didácticas, pero no profundizan con relación a los conceptos fundamentales de la disciplina. Mi trabajo se enmarca dentro de esta línea de investigación: la didáctica de la historia requiere ante todo conocer y comprender formas analíticas para organizar el conocimiento histórico, las cuales no pueden ser independientes de los conceptos fundamentales de la disciplina.

Dentro de las categorías más complejas por estudiar está la relacionada con el tiempo histórico, ya que requiere de un alto grado de abstracción y una cantidad de información necesaria sobre el evento que se va a enmarcar.

Partiendo de este punto, encontré lo siguiente.

3.- Necesidad de un diagnóstico sobre el concepto de tiempo histórico en los alumnos del CCH.

A lo largo de mi trabajo de tesis encuentro un desfase entre lo propuesto en los programas de estudio, tanto de primaria como de secundaria y de bachillerato, los empleados para la enseñanza y la práctica y resultados obtenidos, por lo menos tal como pude reflejarlo en los alumnos que participaron en este estudio. Si bien

la mayor parte de los planes de estudio reconocen que un elemento fundamental dentro de la enseñanza de la historia es el tiempo, de éste se ofrece una visión lineal y continua, sin posibilidad de variaciones o de simultaneidades. Esta visión de la historia, como un progreso continuo corresponde, tal como se comentó en el primer capítulo a la visión de la historia decimonónica, la cual acentúa el progreso. Ahora bien, los programas mencionan el tiempo histórico y la práctica docente entiende el estudio de la historia con una visión cronológica lineal, misma que se apoya fundamentalmente en la línea del tiempo como recurso didáctico, presente desde tercer año de primaria en los libros de texto. No es raro entonces que al llegar a bachillerato un alumno conciba que la historia es sólo un desarrollo lineal ascendente que se expresa a través de momentos significativos, pero que siempre es igual.

En esta concepción de la historia el tiempo es sólo un telón de fondo que sirve para enmarcar hechos. No hay de manera sistemática la idea de diacronía o sincronía, tampoco de ritmo y si bien se declara que la historia es un proceso, éste se entiende como un ascenso continuo.

Bajo estas condiciones, los alumnos que llegan al bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades presentan un vocabulario limitado de conceptos relacionados con el tiempo histórico y tiene algunos más precisos desde su experiencia cotidiana.³

Así una primera conclusión es que el manejo del tiempo histórico con el que los alumnos llegan al Colegio, producto de su experiencia como alumnos en sistemas educativos previos no les ha dotado de un vocabulario y, por lo tanto, de las nociones básicas para comprender este concepto.

En segundo término, el Colegio a través del Examen Diagnóstico de Ingreso da cuenta de los conocimientos con los cuales llega el alumno al CCH, sin embargo éste instrumento no explora en el caso del área Histórico Social los conceptos de la disciplina, e institucionalmente se reporta que aquellos conceptos elementales de la historia, sólo los identifican un 7.2% de los alumnos.⁴ El EDI, como se

³ *Vid Infra*, cuadro 2, p. 104.

⁴ Laura Muñoz Corona, (coord) *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005*, 2005, p. 128.

conoce este examen, tiene un carácter confidencial y no es posible recopilar las preguntas, sin embargo se puede mencionar que dicho instrumento refiere al tiempo histórico como la dimensión cronológica y no como concepto estructurador. De lo anterior se desprende una necesidad que si bien la planteo como individual, puede hacerse institucional: la necesidad de aplicar un diagnóstico específico sobre los elementos conceptuales de la disciplina, pues éstos se encuentran presentes en la construcción curricular y en los conocimientos previos del profesor.

En este punto incide el modelo de diagnóstico que presento: se ofrece como un instrumento para conocer cómo concibe y cómo construye la noción del tiempo histórico un alumno, lo cual permitirá al profesor ejercer su docencia con una base conceptual más clara de cómo se orienta el alumno.

Resultados obtenidos:

La aplicación permite ver que los alumnos tanto de primer semestre como de tercero tienen una muy pobre concepción del tiempo histórico. De entrada no cuentan con un vocabulario específico para el mismo y puedo afirmar que tampoco lo tienen para la historia. A lo largo de su trayectoria escolar sus maestros no especificaron que la historia como disciplina tiene un lenguaje «especializado» y que sus conceptos deben utilizarse con rigor.

Conceptos: Este primer obstáculo para la comprensión plena del concepto de tiempo histórico va acompañada de otro factor: la mayor parte de ellos no tiene una forma de comunicación escrita fluida. Las preguntas relativas a la narración exploraron no sólo el sentido de integrar un antes-ahora-después a través de una serie de imágenes, sino también conocer su expresión escrita. Recordemos que la estructura narrativa requiere no sólo una trama, sino también el uso del idioma como una herramienta de trabajo válida.

La coincidencia en grupos de primer y tercer semestre implica que los alumnos, a pesar de tener un año dentro del modelo del Colegio, no tienen un vocabulario especializado con base en la disciplina.

Por otra parte las definiciones empleadas son extremadamente simples y no pueden llamarse conceptos o nociones, las cuales en ocasiones son tautológicas: **continuidad** “Lo que es continuo y persiste” (136) o de una pobreza tal que poco no puede llegar a formar una noción: “Suceso que sigue” (370)

En otros casos, la definición viene de la experiencia cotidiana:

Presente: “El tiempo en el cual se vive” (136) “lo que se está viviendo” (370)

En otras ocasiones la definición se acerca a un concepto:

Simultáneo “Que sucede al mismo tiempo de otro acontecimiento” (136) “cuando pasan varias cosas al mismo tiempo pero en lugares diferentes” (370)

- Si bien la pobreza de vocabulario sería una carencia «transversal» en el caso de historia es significativa pues recordemos que nuestra disciplina integra su objeto de conocimiento de manera indirecta. Ahora bien, la importancia de la definición conceptual va más allá de los contenidos declarativos: implica que el alumno pueda emplearlos para estructurar de manera adecuada una narración. Véase en el apartado anterior la frecuencia de uso de dichos términos y veremos que existe pobreza para comprender y, por lo tanto, expresarse en estos términos. Este es un obstáculo para el aprendizaje de la historia como disciplina y como materia escolar.

Los resultados obtenidos no fueron los esperados y la pobreza de vocabulario implica, por lo menos en la materia de historia que no se buscó en sistemas escolares previos integrar en su aprendizaje de la materia un vocabulario específico sobre el tiempo histórico.

Cronología: Con relación a la ubicación cronológica, Los resultados expresados en respuestas correctas, incorrectas o no contestadas arroja los siguientes resultados:

Respuestas	Grupo 136	Grupo 370
Mayor número de respuestas correctas (26)	24	18
Mayor número de respuestas incorrectas (31)	17	23
Mayor número de preguntas no contestadas	2 (23)	12 (33)

Si bien las respuestas correctas son altas, lo que implicaría un conocimiento de la relación siglo-año adecuada (un 75 % en los alumnos de primer semestre y un 56% en los de tercero), llama la atención que sea más alto el índice en los alumnos de primer semestre. Esta diferencia se encuentra en el manejo de la maestra de primer semestre en el salón de clases, pues al mencionarse en el programa el tiempo histórico como un contenido, lo cubre mediante ejercicios de ubicación año-siglo, entre otros recursos. La profesora del turno vespertino recibió alumnos de distintos profesores y por lo tanto se encontraría en proceso de formar dicha habilidad en su grupo.

La mayor cantidad de errores reportados se ubica en las fechas antes de Cristo. Una posible explicación es que los ejemplos de fechas antes de nuestra era representan una lejanía emotiva respecto a los ejemplos planteados para su enseñanza: ¿Qué encuentra en común un alumno entre Antiguo Imperio de Egipto o la Atenas de Pericles? Y aún cuando se refiera a los aspectos de la realidad mesoamericana, en el caso de Naucalpan, ¿cómo concebir en el mismo espacio físico una cultura con una antigüedad de 3000 años antes de nuestra era?

Recordemos que en muchas ocasiones el concepto de lo viejo para los alumnos es extremadamente corto: lo viejo puede ir de los cinco años más de su edad hasta las fechas históricas.⁵

Este proceso es importante si tenemos en cuenta que al referirnos al periodo prehispánico las alusiones son fundamentalmente a culturas de los periodos clásico y posclásico, las cuales no aluden directamente a fechas anteriores a nuestra era.⁶

Por sí mismo, el conocimiento de la cronología es importante para el desarrollo del pensamiento histórico, pero no es suficiente.

⁵ Véase Jesús Antonio García Olivera, "El tiempo histórico: opiniones de los alumnos del Bachillerato del CCH y su dificultad para enseñarlo" en *Eutopía*, Número 3 Julio-Septiembre, México, UNAM/CCH, 2004, p. 25. [D]

⁶ Si revisamos la segunda unidad de Historia de México I, vemos que su temporalidad es del 2500 a.C al 1521 d.C. Sin embargo al revisar los aprendizajes se alude a que utilice algunos instrumentos para la identificación temporal., sugiriendo en estrategias el friso cronológico. Asimismo en estrategias se mencionan como culturas importantes la teotihuacana, maya y mexica, todas ellas con temporalidades significativas en el nivel bachillerato correspondientes a nuestra era. Por último el contenido temático que se maneja es precisamente lo mexica. En términos generales la temporalidad no se maneja cronológicamente en fechas antes de Cristo.

El ejercicio de ubicar una secuencia de años y siglos bajo el formato de una línea de tiempo arroja que un 9% de los alumnos no contestaron esta parte del diagnóstico, un 32.8% tuvo errores en la ubicación antes de Cristo y al determinar los siglos el porcentaje es el mismo: 32.8%, Los años después de Cristo tienen un porcentaje de error de 17.1 %. Sumando entonces los porcentajes tenemos que un total de 91.7% tuvo algún tipo de error al aplicar su información en un formato de línea de tiempo.

Una explicación para este alto porcentaje de errores es el propio desarrollo académico que los alumnos tienen desde la primaria y que identifica a la línea de tiempo con la recta numérica. Ya en el capítulo 2 referí lo encontrado en los libros de texto gratuitos de primaria a partir del tercer año. En textos empleados para la enseñanza a nivel bachillerato se reafirma este error:

En el caso de la historia universal, la línea cronológica general se basa en el esquema occidental expresado en una recta numérica que toma el 0 como punto que divide la historia de la humanidad en dos fases, antes de Cristo (a.C) representada por los números negativos y después de Cristo (d.C.) por números positivos.⁷

A su vez otro factor que incide es que cuando el alumno elabora una línea de tiempo o una cronología comparada o un friso cronológico, se ocupa más de la forma que del fondo, elaborando trabajos creativos en su presentación, pero que contienen errores, que en muchos casos el profesor de historia no corrige.

Los alumnos reportan que resuelven estos ejercicios mediante procedimientos, 54.6% y sólo un 7.8 % reporta por instrucción de su profesora en turno. Esto implica que los alumnos aprendieron un procedimiento de manera previa el cual si existieron errores previos no fue corregido.

Un ejemplo de esta no corrección es la determinación del año con el cual se dividen los periodos antes y después de Cristo.

De 64 alumnos 24 lo inician en el año 0, lo que representa el 37.5%; 17 lo ubican en fechas distintas al año 1 o 0, lo cual representa el 26.5 %. Sumando estos resultados tenemos el 64 % de quienes ubicaron con precisión el año de inicio.

⁷ Gloria M. Delgado, *El mundo moderno y contemporáneo*, tomo I, México Pearson, 1999, p. 18. [B]

Si encontramos que los alumnos tienen cierto manejo de la cronología, éste es lineal, es decir, les cuesta trabajo percibir la sincronía entre acontecimientos y procesos históricos referidos en dos ámbitos espaciales diferentes.

La comprensión de la sincronía debería de afirmarse en los alumnos de Historia Universal y para el tercer y cuarto semestre el alumno podría comprender tanto sincronía como diacronía.

Los resultados del diagnóstico muestran que esto no es así. Una concepción sincrónica de los acontecimientos históricos es lejana a ellos.

Narración: Hasta este punto el diagnóstico da una imagen de cómo el alumno se acerca al tiempo histórico a través de la cronología, pero no es la única. Otra forma de acercarse a la concepción del tiempo es la narración que implica la ordenación de una trama que, entre otros, tiene necesidad de la organización temporal y, dentro de ella, se expresa también la simultaneidad, la diacronía y otras categorías asociadas.

En los alumnos encuentro una confusión entre descripción y narración. Los ejercicios desarrollados muestran que, de acuerdo a la primera, la ordenación se da siguiendo una secuencia lineal, mientras que en la segunda estructuran una trama explicativa de un evento.

Los resultados del ejercicio de narración expuestos en el capítulo anterior nos presenta cómo los alumnos recurren en su expresión a criterios y juicios de valor adquiridos durante su actividad académica previa al CCH.

Tal como estructuran sus relatos, encuentro que existe un 40% de alumnos que pueden estructurar un relato a partir de elementos narrativos, en la mayor parte de los casos utilizando los conocimientos que sobre el tema se tienen de manera previa, pero en los cuales se va más allá de la mera descripción de imágenes o su identificación a partir de un preconcepto formado y estructurado. En este caso vale la pena ver los porcentajes por separado de historia universal e historia de México:

materia	Número de alumnos	porcentaje
---------	-------------------	------------

Historia Universal	11	34.3%
Historia de México	15	46.8%

Hay un aumento en el porcentaje de alumnos que puede establecer una narración y no una mera descripción.

El resultado implica que sí existe una variación importante en esta habilidad de los alumnos al pasar de un año a otro. La capacidad narrativa, la cual no hay que confundir con la capacidad de comunicación escrita implica que el nuestros alumnos pueden comprender y expresar el tiempo histórico mediante las estructuras narrativas.

En los grupos donde se probó el instrumento las profesoras en su enfoque no buscan necesariamente favorecer la narración, sino que empleando estrategias didácticas y disciplinarias buscan que sus alumnos vayan más allá de la mera repetición y memorización con la que se ve de manera tradicional la enseñanza de la historia. Esta es importante comentar que dichas profesoras comparten un perfil profesional similar (estudios de doctorado en historia) así como una docencia en la cual incorporan fuentes primarias antes que libros de texto.

La expresión del tiempo histórico mediante la narración implica entonces un manejo disciplinario antes que didáctico. Considero que lo disciplinario y lo didáctico no son excluyentes, sino complementarios y que faltaría estructurar una propuesta específica para engarzar ambos elementos, lo cual proporcionaría al alumno una conciencia histórica más sólida y le permitiría apreciar una diferencia significativa respecto a su experiencia en secundaria.

Respecto a esta propuesta es significativa la opinión de Mario Carretero, quien en su obra *Introducción a la psicología cognitiva* afirma:

El pensamiento narrativo se caracteriza, entre otras cosas, por la existencia de una configuración de variables que forman una interacción muy compleja. Para comprender dicha interacción, el aislamiento de dichas variables, al estilo del método experimental, no suele tener mayor interés. Es decir, no aporta información significativa. Por el contrario, es el patrón relacional lo que concede sentido a la historia.⁸

⁸ Mario Carretero, *Introducción a la psicología cognitiva*, , Buenos Aires, Aique, 1998, p.163. [B]

Tiempo académico y tiempo ciudadano: ordenación por calendario cívico. Es claro que el estudio de la historia, significativo y trascendente tiene también una relación con las formación del ciudadano y la percepción personal de cómo influyen en su vida cotidiana acontecimientos históricos significativos por su impacto real o mediático.

La primera parte de esta última sección del diagnóstico explora cómo percibe y ordena la información histórica: si desde los aspectos disciplinarios o dentro de una visión cívica. Es decir se busca que el alumno ordene hechos conocidos de la historia de México a partir de un criterio cronológico o un criterio cívico. En el primer caso, la ordenación corresponderá a la lógica del más antiguo al más reciente; en el segundo caso, a una ordenación mensual del proceso.

Los resultados muestran una diferencia entre alumnos de primer y tercer semestre:

Los alumnos de primer semestre ordenaron fundamentalmente a través del calendario cívico 14 de 32 (43.7%). Los de tercer semestre presentaron un criterio de ordenación distinto: 4 de 32 (12.5%)

Para tener una idea más completa revisemos la ordenación cronológica:

3 de 32 (9.3%) en primer semestre y 12 de 36 en el tercer semestre (37.5%)

Por último el caso de error, el cual se presentó por contestar al azar o no relacionar las imágenes con los eventos

En primer semestre 15 de 32 (46.8%) y en tercer semestre 10 de 32 (31.5%)

	Ordenación por calendario cívico	Ordenación cronológica	Respuestas incorrectas
Primer semestre	43.7%	9.3%	46.8%
tercer semestre	12.5%	37.5%	31.5%

Lo anterior indica que existe un criterio de ordenación marcado por el calendario cívico y así explicitado por los alumnos de primer semestre, mientras que los alumnos de tercero proceden mediante una ordenación fundamentalmente cronológica. Esta diferencia implica también un acercamiento gradual a la problemática del tiempo en los alumnos.

El margen de error sigue siendo alto, pero nos da una idea sobre lo que ocurre: los alumnos aprenden a estructurar independientemente del calendario cívico. Una posible explicación para este fenómeno es que en el CCH no se efectúan las ceremonias cívicas que la SEP efectúa las secundarias.

El sistema de ceremonia cívica forma, en el caso del estudiante de historia, una identificación entre el calendario cívico y los contenidos del programa. Al utilizar la línea de tiempo, sin correcciones o mayores precisiones, los alumnos asimilan el calendario cívico como una «línea de tiempo», pues los acontecimientos que ve como contenidos en clase, se expresa en actividades y conmemoración que involucra a los profesores, autoridades y alumnos.

Para acercarse más a este mecanismo conviene ver la tesis doctoral de Eva Tabeada, de la cual citamos sólo dos fragmentos:

[Sobre la responsabilidad de los profesores para organizar las conmemoraciones cívicas] “al igual que en otras escuelas [primarias], aquí la conmemoración de efemérides se distribuye entre todos los maestros, de tal suerte que a cada uno le toca responsabilizarse de una o dos ceremonias a lo largo del ciclo escolar”.

El mecanismo de preparación es el siguiente:

Primero leo acerca de la fecha que me toque y a partir de ahí les doy a unos niños pequeños fragmentos de lo que tienen que aprender; a otros les digo lo que les corresponde dibujar de las efemérides... Los alumnos tendrán que realizar como tarea varias lecturas en silencio hasta memorizar el fragmento.⁹

Asumo con la autora citada una parte de sus conclusiones, pues mi estudio coincide reafirma sus conclusiones y se pueden expresar en el nivel bachillerato:

Las ceremonias cívicas impulsadas durante más de siglo y medio, con énfasis particular en distintos momentos de la historia, se han convertido en prácticas constitutivas de la cultura escolar y local.¹⁰

El alumno como parte de los procesos históricos: sentirse parte del proceso histórico. Una aspiración de la enseñanza de la historia es hacer alumnos críticos

⁹ Eva Lucía Tabeada Cardone, *Rituales de identidad. Cultura escolar y nación*. Tesis para obtener el grado de doctora en ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, CINVESTAV/DIE, 2005, p. 114 y 109. [B]

¹⁰ *Ibid.*, p. 149.

y conscientes hacia su propia realidad. Esta primera condición implica que pueda entenderse como un ser histórico. Esta conciencia de la historicidad implica que pueda a partir de su propia experiencia vital comprenderse como parte de una generación en la cual los sucesos, si bien no lo tocan, sí lo impactan por su trascendencia.

Cada generación asigna una escala en la cual los sucesos que impactan el desarrollo nacional o mundial se magnifican o minimizan. En todo caso la conciencia histórica implica la expiación de cómo y el por qué sucedieron, del sentido mismo y de cómo el individuo lo asume como parte de su experiencia vital: “no puede haber historia de lo que no es experiencia, sino objeto de la experiencia” mencionaba Collingwood. Con esta expresión da pie a una reflexión sobre la conciencia histórica como un pensamiento reflexivo a diferencia del pensamiento cotidiano, que en su inmediatez (sensaciones, saberes acumulados, emociones) no se alcanza a reflexionar.

La revisión muestra del ejercicio muestra que la mayor parte de los alumnos: 29 de 64 consideran que los sucesos reportados influyen en su vida; de éstos siete intentan una explicación que involucre el contexto social. Es decir mientras que un 45% del total considera que si existe relación entre los eventos mencionados y su vida, sólo el 10.9% puede explicarlo. Para el resto, un 35.9% considera que no hay relación alguna.

Esto significa que en general los alumnos se conciben ajenos a los sucesos preguntados, independientemente de que hayan ocurrido en el transcurso de su vida. Esta actitud marca una inmediatez en la cual la experiencia del tiempo cotidiano no puede conectarse con la cronología histórica y por lo tanto tampoco con la concepción de temporalidad.

Por último me interesa apuntar que nuestros alumnos construyen su saber desde dos ámbitos: El personal y el académico.

Su experiencia personal y cotidiana, dentro de la cual integra su lenguaje cotidiano como el medio para acercarse a la historia. Dentro de ella, la noción de tiempo es

vaga. El tiempo lo vive o lo padece, pero no lo reflexiona.¹¹ La reflexión sobre el tiempo o todas aquellas palabras que se relacionen con el mismo no es significativo o relevante en su experiencia cotidiana y, por lo general las palabras tienen una carga emotiva que las convierte en juicios.

Los alumnos no encuentran, en su mayoría que los términos que empleamos en los cursos de historia sean técnicos o específicos de la materia, sino que son parte del habla común. Es posible que los profesores no indiquemos de manera específica los conceptos básicos y empleemos al igual que los alumnos las palabras dentro de uso común.

Estas dos limitantes son fundamentales para el conocimiento del tiempo histórico para nuestros alumnos

En el aspecto académico existen dos fuertes limitantes para la comprensión del tiempo histórico: el uso de recursos visuales como la línea del tiempo, en la cual se ocupan más de la forma que del contenido. Aprendida desde la primaria, este recurso pierde su sentido al desvincularse de las actividades cotidianas en el salón de clase: se solicita para una tarea o exposición, pero no como un elemento que permita encuadrar los contenidos de tipo fáctico para el alumno.

El recurso de la línea de tiempo, cronología comparada o friso cronológico sólo tienen sentido si el alumno sabe lo que es una cronología y si puede establecer con claridad la relación entre año y siglo.

Los libros de texto empleados no enfatizan en muchas ocasiones el parámetro temporal. Si bien algunos textos presentan líneas de tiempo o cronologías, los alumnos buscan la información requerida y la descontextualizan del marco temporal y espacial.

La solución a esta problemática se puede encontrar en el trabajo con los profesores que imparten la materia. Es necesario que la formación de profesores enfatice el papel no sólo de las actividades, sino de los conceptos básicos de la disciplina por trabajar y que éstos no se desvinculen de un trabajo con estrategias

¹¹ Gessell, en su texto *el adolescente de 10 a 16 años*, caracteriza al adolescente de 15 años con relación al tiempo desde la experiencia personal y también con un primer acercamiento a la reflexión sobre el mismo. Al comparar mis resultados con lo propuesto por Gessell, encuentro que el acercamiento al tiempo corresponde a las características de los adolescentes de 13 a 15 años del estudio citado.

didácticas que permitan integrar ambos elementos. Para un mejor manejo de la temporalidad y del tiempo histórico, los profesores debemos incluirlo no como un telón de fondo, sino como parte de la trama misma de la explicación histórica, marcando no sólo un desarrollo lineal del proceso que se enseña, sino manejando los elementos de sincronía y diacronía. Es necesario también enfatizar los procesos de cambio y permanencia no sólo para la temporalidad, sino también para fundamentar la idea de proceso, necesaria en toda propuesta didáctica.

Convendría también explorar los preconceptos con relación a la historia en general y al tiempo histórico en particular que los profesores tienen.

Como todo instrumento, éste ofrece una «fotografía» un instante dentro de la historia misma del Colegio y los resultados obtenidos deberán confrontarse con nuevas aplicaciones en años sucesivos para ver si existe una tendencia a largo plazo.

Por último, la complejidad del tema no se agota en este trabajo, sino que espero que a partir del mismo se abran nuevas vías de detección y solución. Un trabajo que alude a la docencia en el aula no tiene que parar sólo en una biblioteca, debe convertirse en una voz más que permita la reflexión, argumentación e intercambio de ideas que nos lleven a una práctica concreta.

Naucalpan, mayo de 2006

Anexo I
Versión final del instrumento.

INSTRUCCIONES: De acuerdo a qué tan frecuentemente utilizas estos términos, asigna el número 1 al que más utilices y de manera sucesiva hasta el número 4.

TÉRMINO	Frecuencia de uso
ANTIGUO	
CONTINUIDAD	
CRONOLOGÍA	
ÉPOCA	
PASADO	
PERIODIZACIÓN	
PRESENTE	
PROCESO	
SIMULTÁNEO	
SINCRONÍA	
SUCESIVO	

Indicadores de frecuencia de uso

- 1 Frecuentemente**
- 2 algunas veces**
- 3 raras veces**
- 4. nunca**

Instrucciones: Define los términos que están en la columna de la izquierda. Utiliza el espacio de la columna derecha. En caso de que desconozcas el término, deja el espacio en blanco. Si tienes duda sobre su significado, por un signo de interrogación junto al término.

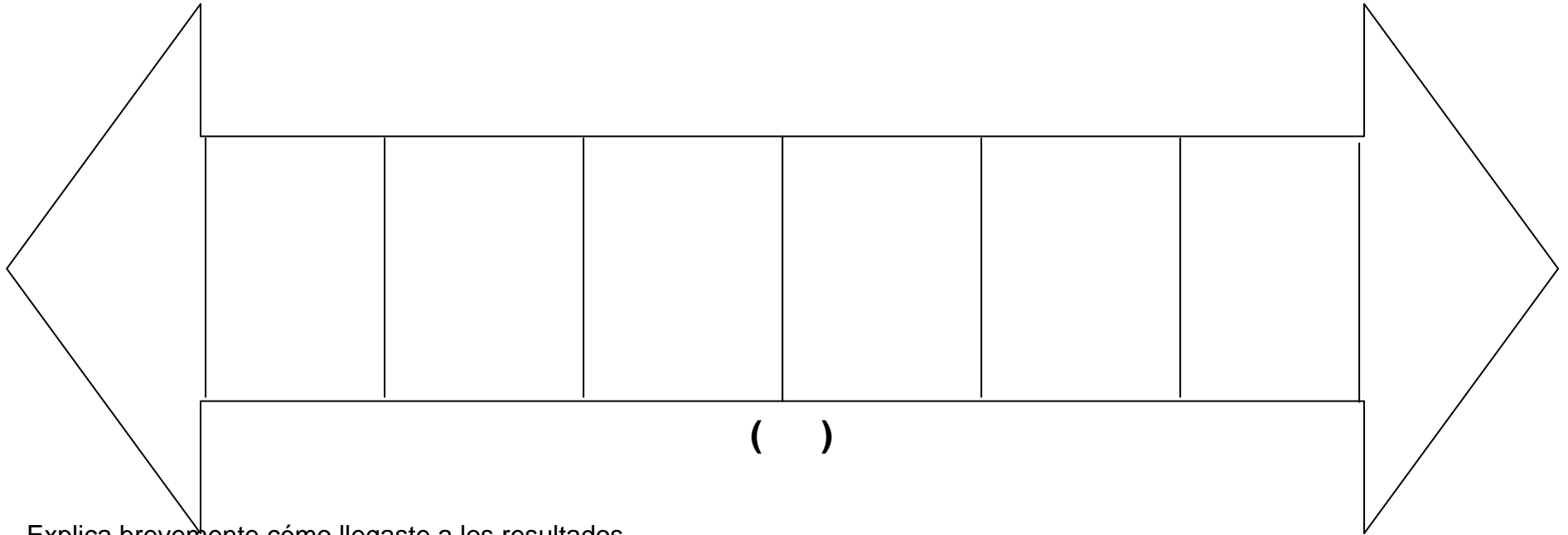
TÉRMINO	DEFINICIÓN.
ANTIGUO	
CONTINUIDAD	
CRONOLOGÍA	
ÉPOCA	
PASADO	
PERIODIZACIÓN	
PRESENTE	
PROCESO	
SIMULTÁNEO	
SINCRONÍA	
SUCESIVO	

INSTRUCCIONES: A continuación te presento una serie de fechas: algunas se expresan en números arábigos y otras en números romanos (los siglos). Cuando aparezca una fecha en números arábigos indica a qué siglo corresponden. Cuando la fecha esté en números romanos, indica el año de inicio de dicho siglo.

AÑO	SIGLO
968 a.C.	
	XIII
1867	
	xviii
200 a.C.	
	II a.C.
1250	
	V a.C.
80	
	XIX

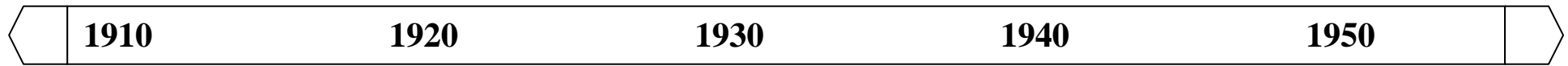
Explica cómo resolviste esta parte del ejercicio.

INSTRUCCIONES: Ordena las siguientes fechas en la parte inferior del esquema. En la parte superior asigna con números romanos el siglo al cual corresponden. En el paréntesis coloca el año a partir del cual distingues antes y después de Cristo. Los números son: **101, 75 a.C, 185 a.C. 32, 299.**



Explica brevemente cómo llegaste a los resultados

Instrucciones: en la siguiente línea del tiempo pon en la parte superior acontecimientos de la historia universal que conozcas y que ocurrieron en el periodo de tiempo indicado. En la parte inferior harás lo mismo con acontecimientos de la historia de México.



Tienen relación los acontecimientos registrados (SI) (NO)

Explica tu respuesta

INSTRUCCIONES: Te presento una serie de 6 imágenes. Ordénalas de tal manera que permita narrar una historia la cual describirás brevemente. Para lograrlo pon el número que debe corresponder a cada figura en los paréntesis que aparecen y el título ponlo en la parte inferior de la hoja.

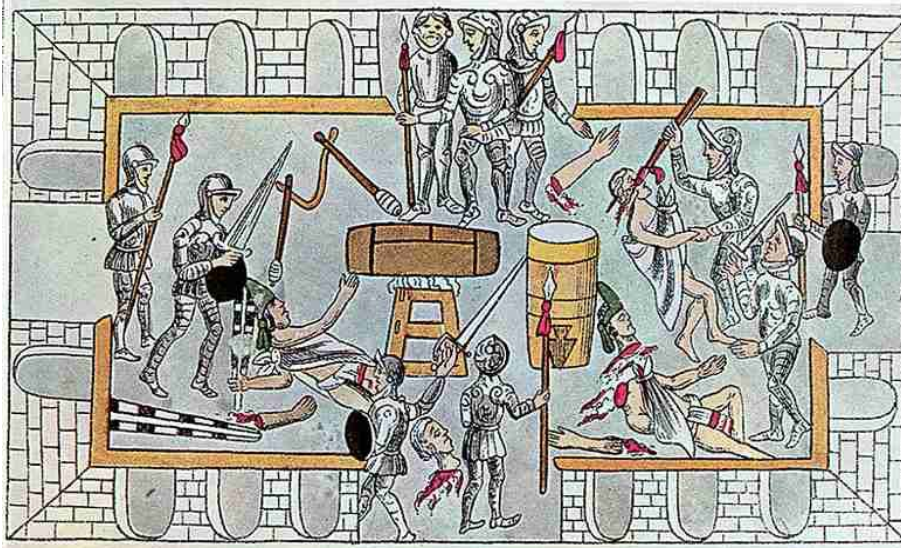


FIGURA 1 ()
TÍTULO DE LA IMAGEN

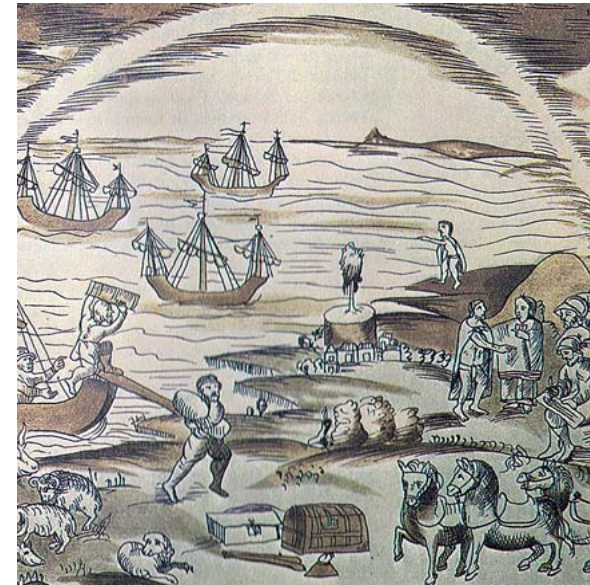


FIGURA 2 ()
TÍTULO DE LA IMAGEN



FIGURA 3 ()
TÍTULO DE LA IMAGEN



FIGURA 4 ()
TÍTULO DE LA IMAGEN



FIGURA 5 ()
TÍTULO DE LA IMAGEN

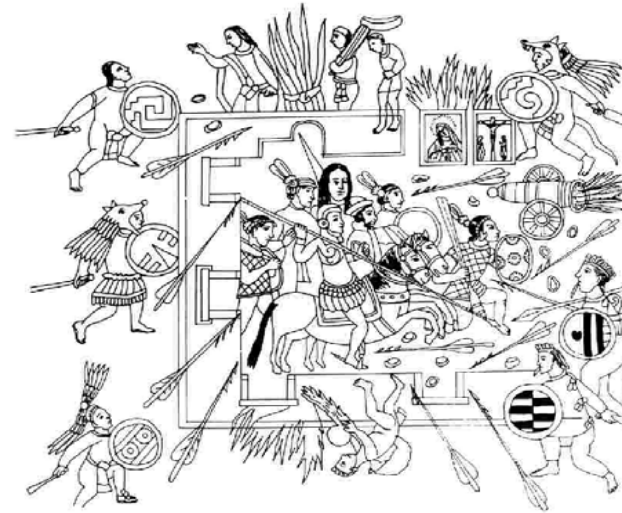
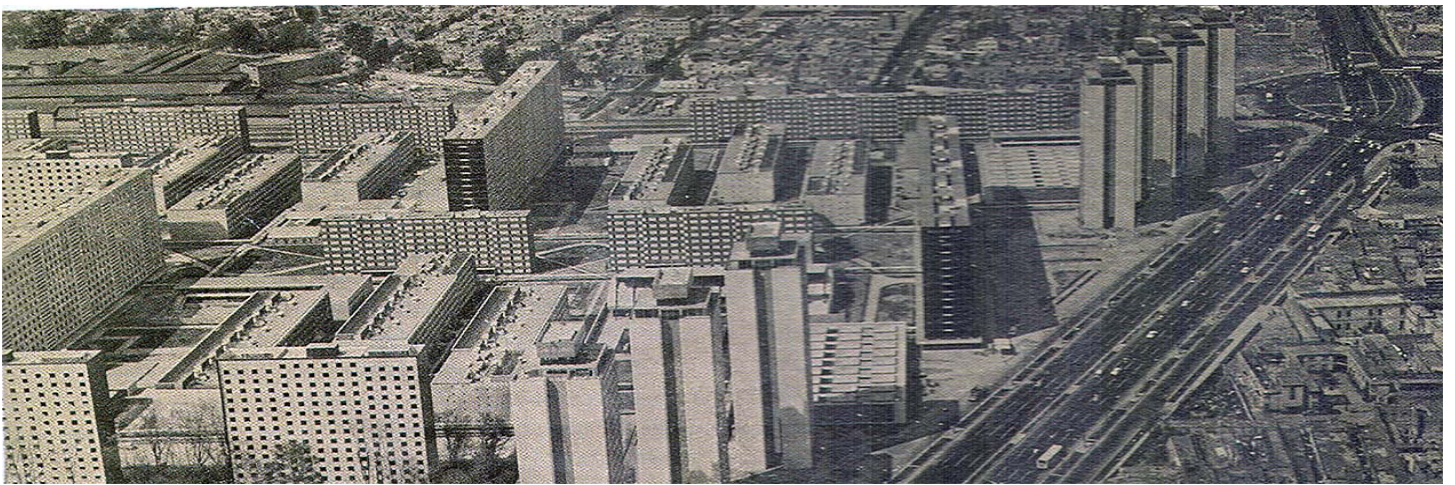


FIGURA 6 ()
TÍTULO DE LA IMAGEN

Ahora escribe brevemente la narración en función de las imágenes ordenadas:

INSTRUCCIONES: Ve con atención las siguientes imágenes y explica brevemente qué encuentras en ellas que sea constante y cuáles son las principales diferencias entre ellas:



¿Qué es lo que cambia en las imágenes?

¿Qué elementos son constantes o continuos?

¿A qué época corresponde cada imagen? Ubica esa información y explica cómo llegaste a esos resultados.

Imagen 1

Imagen 2

Imagen 3

INSTRUCCIONES: Ordena las siguientes imágenes y menciona cuál fue el criterio que seguiste para ordenarlas.



FIGURA 1 ()



FIGURA 2 ()

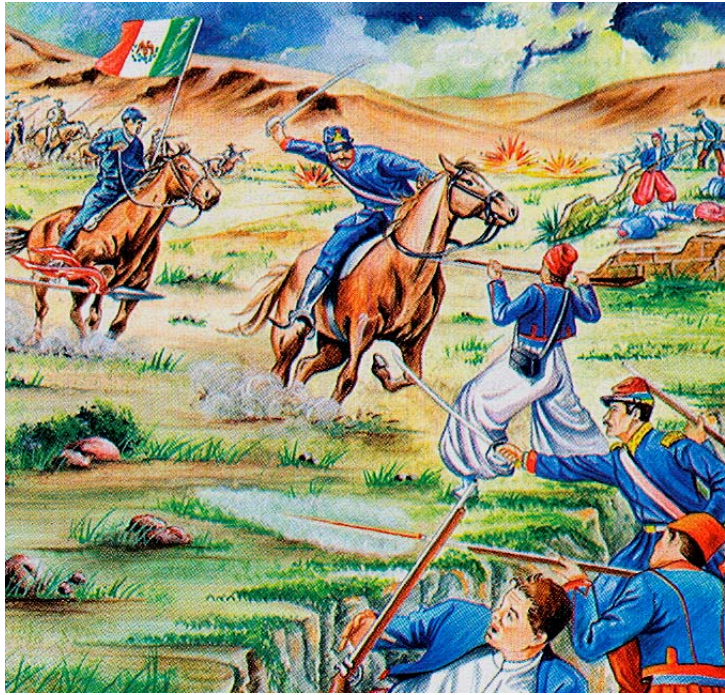


FIGURA 3 ()



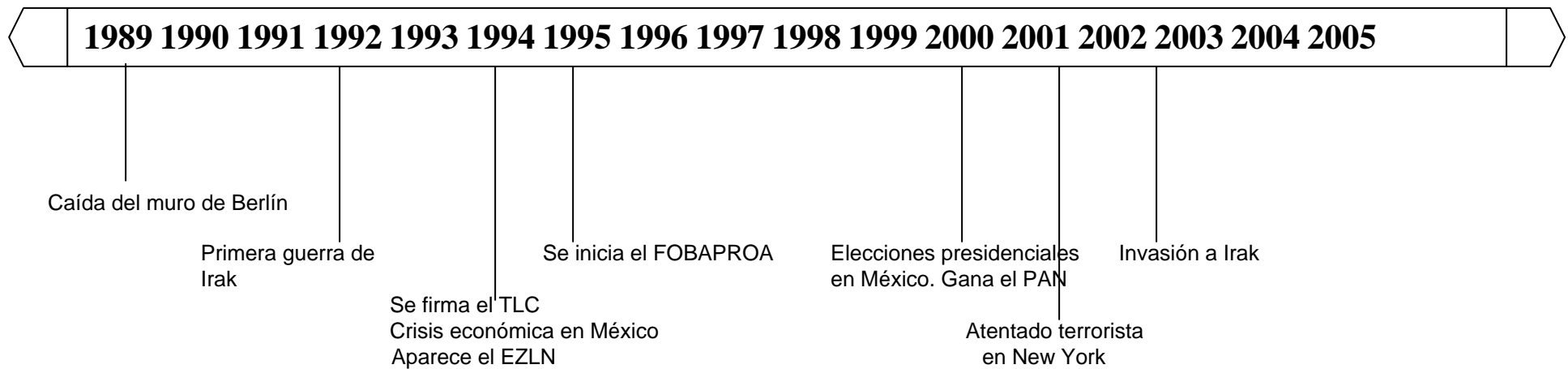
FIGURA 4 ()



FIGURA 5 ()

Explica brevemente el criterio que seguiste para ordenar las imágenes:

Instrucciones: La siguiente línea te muestra una serie de acontecimientos que ocurrieron entre 1989 y 2005. En la parte superior indica los años en los cuales ocurrieron eventos importantes en tu vida



¿Te influyeron de algún modo los sucesos indicados? **(SI)** **(NO)**

En cualquiera de los dos casos explica tu respuesta:

Define qué es un calendario:

¿Cuántos tipos de calendario conoces, no por su aspecto físico, sino por la información que te aportan? Menciónalos y explica cuál es su función.

Anexo II
Modificaciones al instrumento.

Una de las ideas básicas para la formación del instrumento es que si bien la concepción del tiempo histórico es fundamentalmente analítica, era complicado que los alumnos utilizaran sólo fuentes documentales para aplicar estas categorías. Al ser un ejercicio sistemático, utilicé imágenes para lograr este fin.

La elaboración requería que

- las imágenes fueran clara y que permitieran que el alumno se expresara en forma narrativa,
- que se utilizaran imágenes derivadas de fuentes primarias.
- que tuvieran la suficiente claridad como para que su identificación fuera rápida y que pudiera el alumno integrarla para elaborar una narración.
- por último, pero no menos importante, que la elección y disposición no se prestara a problemas de incoherencia histórica o narrativa.

Los ejemplos siguientes muestran cómo se fue afinando el instrumento:.

El primer caso presenta una secuencia de personajes, los cuales se pedía una ordenación. En este caso, el instrumento deriva de una aplicación en examen diagnóstico a los alumnos del periodo 2005-1, el cual se aplicó en septiembre de 2004.

La aplicación mostró que la ordenación derivaba de un criterio único, la ropa utilizada, y no permitía que el alumno explicara la integración de su secuencia.

El segundo caso buscó que los alumnos determinaran, a partir de un mismo personaje (Porfirio Díaz) una secuencia. Se intentó subsanar el ejercicio anterior, al proponer un personaje y a partir del mismo, la secuencia de ordenación implicaba buscar una secuencia dentro de una “biografía” a partir de las imágenes. En su aplicación los resultados mostraron que los alumnos siguieron criterios de ordenación a partir de joven/viejo.

En la tercera versión previa llegué a la conclusión que mostrar la secuencia no era tan importante como revisar si los alumnos utilizaban criterios disciplinarios para su ordenación.

Se pasó entonces de imágenes de personas, a imágenes que remitieran al alumno a un acontecimiento, el cual conociera.

Las instrucciones implicaban que el alumno identificara y posteriormente ordenara en secuencia.

Los resultados mostraron que el acto de identificar y ordenar era casi inmediato. Entonces decidí que para revisar el tiempo histórico era necesario preguntar sobre un proceso y que el alumno lo explicara mediante una estructura narrativa, donde pudiera plasmar sus nociones sobre esta dimensión explicativa de la historia.

Considero importante que el lector conozca estos criterios pues permitirán entonces comprender mejor el instrumento aplicado y sirva también como base para futuras propuestas de diagnóstico.

Primera versión del ejercicio sobre secuencia temporal.

SECUENCIA TEMPORAL

INSTRUCCIONES: Ordena las siguientes imágenes asignando un número, siendo el número uno el correspondiente a la más antigua y el seis a la más reciente.



[]



[]



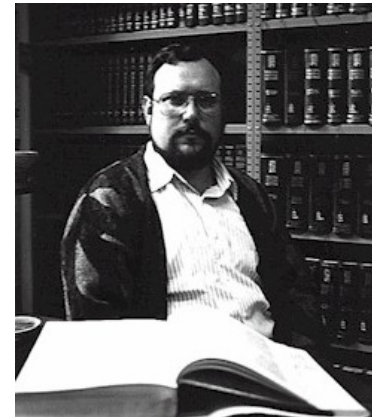
[]



[]



[]



[]

Segunda versión del ejercicio sobre secuencia temporal.

INSTRUCCIONES: A continuación verás una serie de imágenes de Porfirio Díaz. Establece una secuencia en la cual propongas un orden para ellas.



FIGURA 1

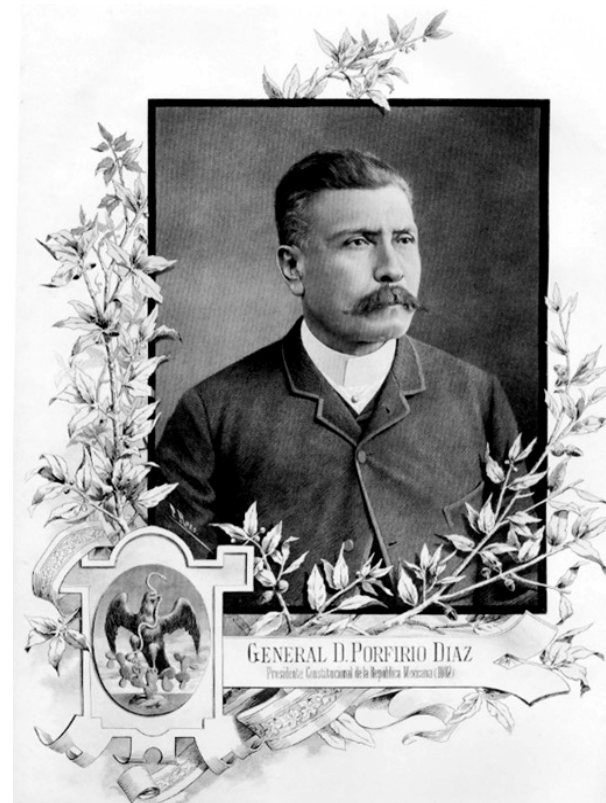


FIGURA 2



FIGRUA 3



FIGURA 4

Tercera versión del ejercicio.

INSTRUCCIONES: Determina a partir de las siguientes imágenes aquellas que correspondan a la conquista militar de Tenochtitlán y el orden de dicho proceso.

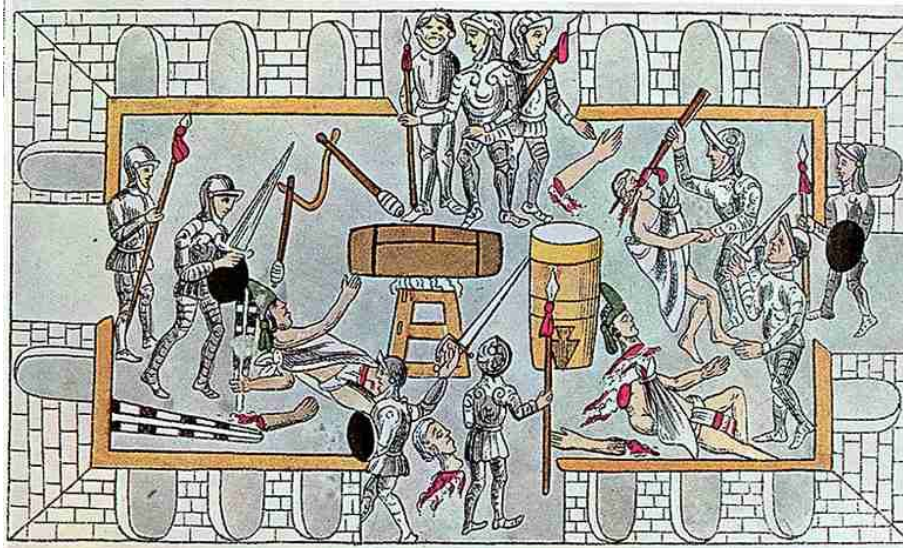
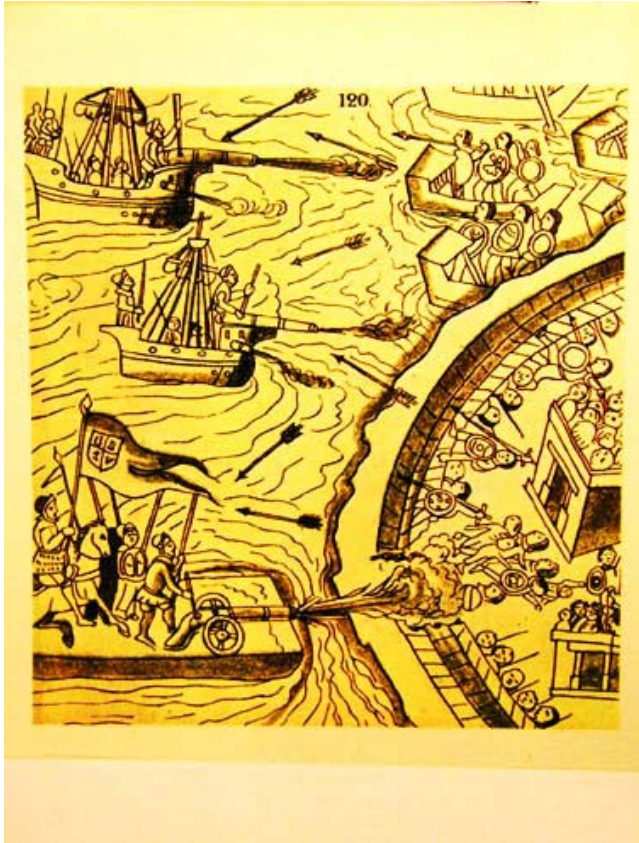


FIGURA 1



FIGURA 2



FIRGRUA 3

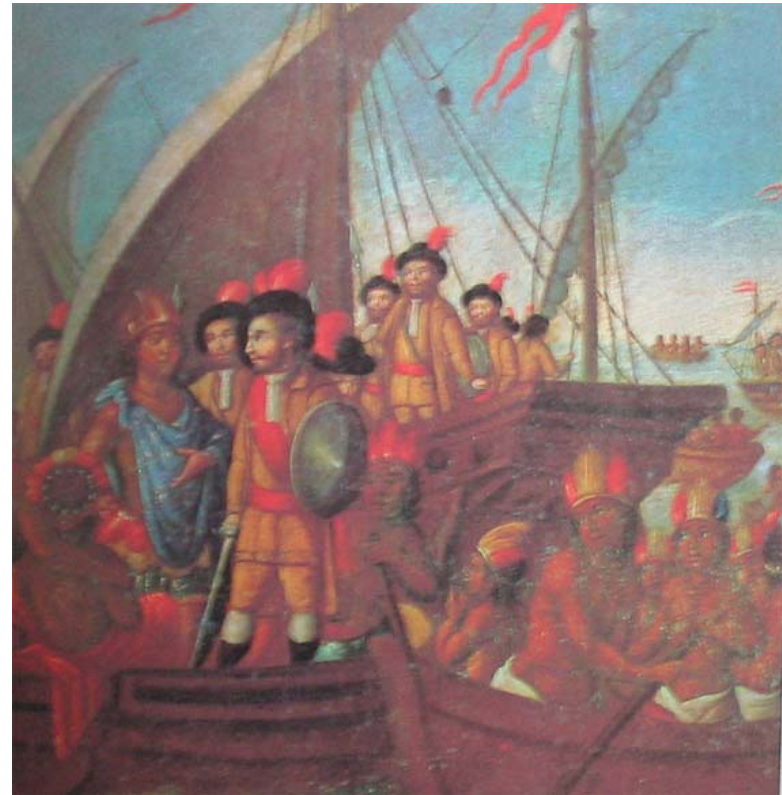


FIGURA 4



FIGURA 5

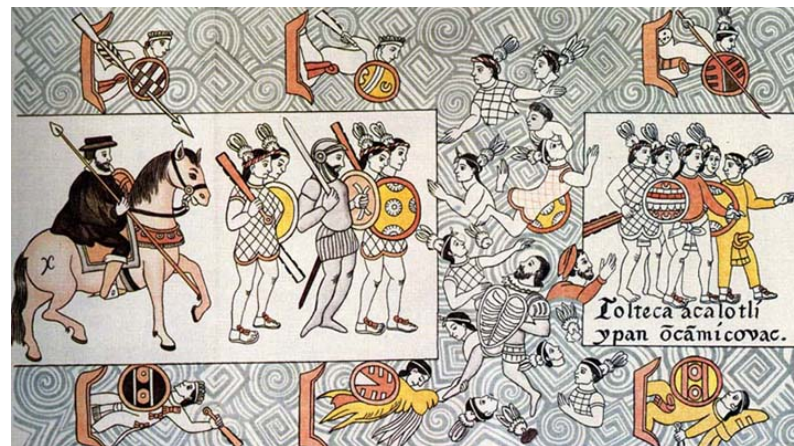


FIGURA 6

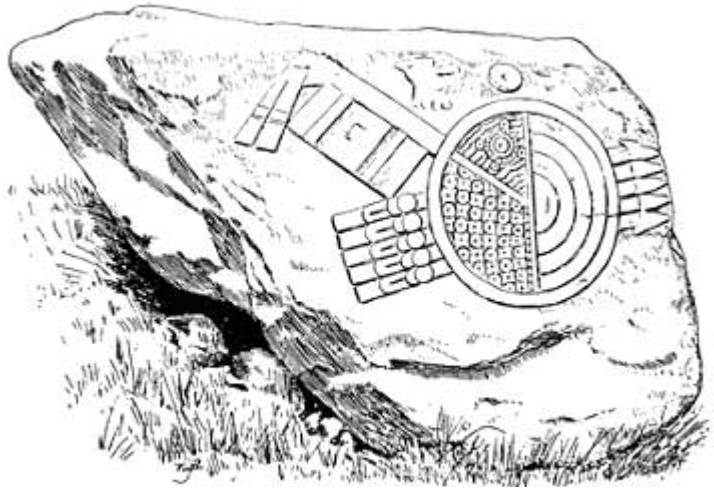


FIGURA 7



FIGURA

BIBLIOGRAFÍA

ORIENTACIONES INSTITUCIONALES, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO [A]

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y sentido de las Áreas. Área histórico social. Texto corregido* [documento de trabajo], México, UNAM/CCH, 2005
Colegio de Ciencias y Humanidades, Plan de Estudios, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996;

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia de México I y II*, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia de México I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003

Colegio de ciencias y Humanidades, *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Teoría de la historia*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2005

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (Primero y segundo semestres)*, México, UNAM/CCH, 1996

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Recopilación de programas vigentes*, México, UNAM/CCH, 1988

Consejo Académico del Bachillerato, *Núcleo de conocimientos básicos que debe proporcionar la UNAM*, México, UNAM/CAB

TEXTOS DIDÁCTICOS, DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA, METODOLÓGICOS Y LIBROS DE TEXTO [B]

Arias Almaraz y Manuel Gómora Parra, *Didáctica de la historia*, México, Oasis, 1972, 162 p.

Arias Almaraz, Camilo *Didáctica de la historia*, México, Oasis, 1972

- Arostegui, Julio, **et al.**, *Enseñar historia, nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2002, 203 p.
- Besse, Juan, **et al.**, *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*, Bs.As., Eudeba, 2000, 217 p.
- Bonilla Rius, Elisa *et al.*, *Libro para el maestro. Historia cuarto grado*, México, SEP, 2001
- Carretero, Mario, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Bs. As., Aique, 1995,.
- Carretero, Mario, *Introducción a la psicología cognitiva*, Bs. As., Aique, 1998,
- Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comp..) *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989,
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y sentido de las Áreas. Área histórico social. Texto corregido*, México, UNAM/CCH, 2005
- Commanger, Steele, *La historia, su naturaleza y sugerencias didácticas*, México, UTEHA, 1967
- Crónica de la historia mundial*, [Holanda], Könemann, 1999.
- Cuesta Fernández, Raymundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, ediciones Pomanes Corredor, 1997, 384 p.
- Delgado, Gloria M, *El mundo moderno y contemporáneo*, tomo I, México Pearson, 1999.
- Díaz- Barriga Arceo, Frida, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM, tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía*, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, México, 1998, 406 p.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida e Irene Muriá,. (Coords.), *Constructivismo y enseñanza de la Historia. Fundamentos y recursos didácticos*. México: CCH/UNAM, 1999.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida *et al.*, *La enseñanza de las ciencias desde una perspectiva constructivista*, México, UNAM/CCH/fFac. Psicología, 1995.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill, 20003

- Gómez Olivier Bettina Teresa, *Una propuesta para enseñar historia*, México, Secretaría de Gobernación 2002,
- González Isaac, *Una didáctica de la historia*, Madrid, ediciones de la torre, 1988
- Hoyos Medina, Carlos Ángel, *Coordinación de grupos en situación de aprendizaje*, México, UNAM/CCH, 1981
- Llopis, Carmen, *Ciencias sociales, geografía e historia en secundaria*, Madrid, Narcea, 1996, 264 p.
- Luc, Jean Noël, *La enseñanza de la historia a través del medio*, Bs.As., Kapelusz, 1983, 147 p.
- Eduardo Martínez Gutiérrez, **et al.**, *Estado de México. Historia y Geografía. Tercer año*, México, SEP, 2002
- Muñoz Corona, Lucía Laura, **et al.**, *Ingreso estudiantil al CCH*, México, UNAM/CCH, 2003
- Ossanna, Edgardo **et al.**, *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Bs. As, El ateneo, 1994
- Piaget, Jean **et al.**, *La epistemología del tiempo*, El Ateneo, Bs. As., 1971
- Pluckrose, H., *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, 1993, 224 p.
- Pozo, Ignacio, *El niño y la historia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985. (El niño y el conocimiento. Serie Básica, 11)
- Pozo, José Ignacio, *La adquisición del conocimiento*, Madrid, Morata, 2003
- Quintanar Sánchez, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, 2002.
- Rodríguez Frutos, Julio, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2002
- Taboada Cardone, Eva Lucía, *Rituales de identidad. Cultura escolar y nación. Tesis para obtener el grado de doctora en ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas*, México, CINVESTAV/DIE, 2005.
- Toral Guerrero, Praga, *La construcción del tiempo histórico en escolares de primaria Tesis para optar por el grado de Licenciado en Psicología*, México, UNAM/ Facultad de Psicología, 2003.

Torres Bravo Pablo Antonio, *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, ediciones de la torre, 2001, 253 p.

Torres Bravo, Pablo Antonio *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001

Trepát, Cristófol A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Instituto de ciencias de la educación,/editorial Grao, 1995, 355 p.

Trepát, Cristófol y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona Grao, 1998,192 p

Davis, Elaine M. Davis *How Students Understand the Past: From Theory to Practice*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2005

TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS Y DE REFLEXIÓN TEÓRICA [C]

Aron, Raymond, *Dimensiones de la conciencia histórica*, México, FCE, 1992

Betancourt Posada, Alberto, *Historia, representación e interpretación*, México, UNAM, 2005.

Beuchot, Mauricio, *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México, Herder, 2004

Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio del historiador*, México, FCE,

Certeau Michel de, *La escritura de la historia*, México, UIA, 1985

Corcuera de Mancera, Sonia, *Voces y silencios en la historia*, México, FCE, 2000.

Corres Ayala Patricia, *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*, México, Fontamara, 2001

Elías,Norbert, *Sobre el tiempo*, México, FCE, 2000

Emmanuel Kant, Emmanuel, *filosofía de la historia*, México, FCE, 1985.

Enrique Moradiellos, *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*, Madrid, Siglo XXI, 2001

Febvre, Lucien, *Combates por la Historia*, Ariel, Madrid, 1970.

Gaos, José, *Historia de nuestra idea del mundo*, México, F.C.E./El Colegio de México, 1983.

Hegel, George Wilhelm Frederich,, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal* , Madrid, Revista de Occidente, 1974

Koselleck, Reinhart, *Futuro pasado*, Barcelona., Paidós, 1993

Langlois , C.V., y Charles Seignobos, *Introducción a los estudios históricos*, Bs. As., La pléyade, 1972

Lefebvre, George, *El nacimiento de la historiografía moderna*, México, ediciones Roca, 1975,

Leibniz, G.W., *Discurso de metafísica sistema de la naturaleza, nuevo tratado sobre el entendimiento humano , monadología , principios sobre la naturaleza y la gracia*, México, Porrúa, 1977.

Liotard, Jean Francoise, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984

Moradiellos, Enrique, *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*, Madrid, Siglo XXI, 2001

Ricoeur, Paul, *Tiempo y Narración. Tomo I, configuración del tiempo en el relato histórico*, Madrid, ediciones cristiandad, 1987, 377 p.

Schaff, Adam, *Historia y Verdad*, México, Grijalbo, 1974

Wallerstein, Immanuel, *Después del liberalismo*, México, Siglo XXI, 2001

White, Hyden, *Metahistoria*, México, FCE, 1999, p

Whitrow,G.J., *El tiempo en la historia*, Barcelona, Crítica, 1990

ARTÍCULOS, ENSAYOS Y PÁGINAS ELECTRÓNICAS [D]

Acosta Betancourt, Ruymán, “la enseñanza del tiempo histórico y las nuevas tecnologías” tomado de la página web de la Universidad de Barcelona, enlace *histodidáctica*, <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/ruiman.htm>.

Bazán Levy, José de Jesús, “Para imaginar el bachillerato del futuro” en *Eutopía*, México, UNAM/CCH, número 1, Enero-marzo 2004, pp. 45-60.

Bazán Levy; José de Jesús “horizontes actuales de la educación media superior” en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho, *Educación Media Superior. Aportes*, México, UNAM, 2001, vol1

- Braudel, Fernand, "la enseñanza de la historia, sus directrices" en La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, número 9, marzo de 1997, tomado de <http://www.latarea.com.mx/articul/articu9/braudel9.htm>.
- Chartier, Roger, "La historia. Entre representación y construcción" en *Prisma. Anuario de historia Intelectual*, Universidad Nacional de Quilmes, Versión digital en <http://www.argiropolis.com.ar/documentos/investigacion/publicaciones/prismas/2/chartier.htm>
- Florescano Mayet. Enrique, "La nueva interpretación del pasado mexicano" en Gisela von Wobeser **et al.**, *El historiador frente a la historia*, México, UNAM, 1991
- Florescano Mayet, Enrique, "Por qué estudiar y enseñar historia" en *Conciencia, revista de expresión de estudiantes de historia y ciencias sociales*, edición web, año 1, número 3, 2000. Tomado de http://www.geocities.com/revista_conciencia/florescano.htm.
- Gaos, José, "notas sobre la historiografía" en *Historia Mexicana*, vol. IX, núm. 4, abril-junio de 1960, p. 481-509
- García Olivera Jesús Antonio, "El tiempo histórico: opiniones de los alumnos del Bachillerato del CCH y su dificultad para enseñarlo" en *Eutopía*, Número 3 Julio-Septiembre, México, UNAM/CCH, 2004
- Gutiérrez Herrera, Lucino, "Razón y racionalidad en el discurso histórico" en *Análisis Económico*, Núm. 41, vol. XIX, Segundo cuatrimestre de 2004, pp 117-152.
- Habermass, Jürgen "La conciencia del tiempo de la modernidad y su necesidad de autoconvencimiento" en *Sociológica*, Mayo-diciembre de 1988, año 3, números 7-8, México, UNAM Azcapotzalco, pp. 314-341
- Hartog, Francois, "La memoria y el tiempo", en *El correo de la UNESCO*, marzo de 1990, p. 12-16.
- Lamóneda Huerta, Mireya, "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. #, número 5, enero-junio de 1998, pp. 101-112.
- López Tapia, Alfonso **et al**, *Documento de trabajo del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto de Personal Académico. Grupo de trabajo del bachillerato*, versión electrónica para consulta en: www.facmed.unam.mx/caepa/pdfs/bachillerato.pdf

Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales en *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, número 21, julio de 1999, Barcelona, editorial Grao.

Valencia García Guadalupe, “El tiempo social: una dimensión fundante”, ponencia presentada en el XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) efectuado en Concepción, Chile del 12 al 16 de febrero de 1999. Tomado de *Mar y Arena, revista electrónica de la U.A.S, campus Mazatlán*, año 2, número 6, junio de 2000, en <http://www.maz.uasnet.mx/maryarena/abril/alasponencia.doc>.

Villatoro, Carmen, “La profesionalización de la enseñanza y su organización académica” en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho, *Educación Media Superior. Aportes.*, México, UNAM, 2001, vol. 1

Wallestein, Immanuel “the time of space and space of time: the future of social sciences”, publicado en *Political Geography*, XVII, 1, 1998. tomado de la página del Fernand Braudel Center, artículos de 1996 en <http://fbc.birngarnton.edu/iwchu-bi.htm>.