

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Instituto de Investigaciones Filológicas

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA COMO CAMBIO  
REPRESENTACIONAL. EL CASO DE LA REVOLUCIÓN  
MEXICANA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA  
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MADEMS), CAMPO DE  
CONOCIMIENTO HISTORIA,

P R E S E N T A

EVERARDO PÉREZ MANJARREZ

TUTOR DISCIPLINARIO: DR. JAVIER RICO MORENO  
TUTORA PSICOPEDAGÓGICA: DRA. ASUNCIÓN LÓPEZ-MANJÓN

CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE DE 2008



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.

# ÍNDICE

Agradecimientos .....	1
<b>Introducción</b> .....	5
I. Aprender historia. Lo mágico, lo científico, lo cercano, lo complejo .....	5
II. Panorama sobre las investigaciones en enseñanza-aprendizaje de la historia .....	8
III. El aprendizaje en historia como cambio representacional .....	14
IV. ¿Por qué la Revolución Mexicana? I. Supuestos e intenciones .....	15
V. Metodología .....	18
<b>I. El conocimiento histórico: especificidad, enseñanza y aprendizaje</b> .....	20
1. Rompecabezas para armar: aprender y enseñar historia .....	20
1.1. La historia: El guardián y el pasado.....	20
1.2. Las historias del abuelo. Caracterización del conocimiento histórico .....	22
2. Usos y desusos de la historia en su enseñanza.....	28
3. ¿Qué historia enseñar? .....	32
4. ¿Por qué la Revolución Mexicana? II. Balance historiográfico .....	37
5. Pensar historia y pensar históricamente.....	39
5.1. El tiempo histórico .....	42
5.2. La causalidad histórica.....	45
5.3. La empatía histórica.....	47
5.4. El manejo de fuentes históricas.....	49
5.5 Representación y narratividad históricas .....	50
<b>II. Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional</b> .....	55
1. El historiador frente al aprendizaje de su disciplina .....	55
2. La justificación y construcción del método para el aprendizaje de la historia .....	58
3. El concepto de aprendizaje. ¿Incorporación, sustitución o cambio? .....	61
4. Aprendizaje como cambio representacional en las ciencias experimentales y en la historia ....	63
5. Propuesta didáctica para el aprendizaje de la historia como cambio representacional.....	69
5.1 La exploración diagnóstica. “Nuestras ideas en torno a la Revolución Mexicana” .....	72

5.2 Intervención didáctica sobre el origen de la Revolución Mexicana .....	74
5.2.1. La raíz decimonónica de la Revolución Mexicana .....	75
5.2.2. Didáctica del origen de la Revolución Mexicana .....	76
5.3. Cuéntame cómo pasó. Narratividad, interpretación e historia. Evaluación de los aprendizajes.....	78
6. Anexos .....	

<b>III. Configuración del conocimiento histórico del alumnado: Encuentros y desencuentros entre los aprendizajes social e institucional.....</b>	<b>80</b>
1. Importancia del conocimiento previo para el aprendizaje .....	80
2. El conocimiento histórico previo del alumnado: entre los aprendizajes académico y social ....	82
3. Lo institucionalmente a aprender de la historia. Un acercamiento a los libros de texto de Historia, nivel Secundaria.....	83
3.1. Lo institucionalmente enseñado de la Revolución Mexicana.....	91
4. Lo socialmente aprendido de la Historia. El contexto social del que aprende .....	96
4.1 Lo socialmente aprendido de la Revolución Mexicana .....	96
5. Revolución Mexicana. Lo institucionalmente enseñando, lo socialmente aprendido. Encuentros y desencuentros .....	99
6. Anexos .....	

<b>IV. Revolucionados y fronterizos. Conocimiento previo de los grupos de trabajo de la investigación .....</b>	<b>103</b>
1. ¿Cuándo, dónde, quienes? Análisis del manejo de contenidos históricos básicos. ....	104
1.1. Noción de Tiempo.....	106
1.2. Noción de Espacio .....	106
1.3. Caracterización de actores históricos.....	107
1.4 Consideraciones sobre el manejo de contenidos históricos básicos de revolucionados y fronterizos .....	109
2. ¿Por qué sucedió la Revolución Mexicana? Análisis del modelo de explicación causal .....	110
2.1 Resultados.....	111
2.2. Consideraciones sobre el modelo de explicación causal de revolucionados y fronterizos	114
3. ¿Todos participaron en la revolución? Desarrollo de empatía histórica.....	116

3.1 Resultados .....	117
3.2 Consideraciones sobre el nivel de empatía histórica de revolucionados y fronterizos.....	121
4. ¿Qué son las Revoluciones?, ¿cambian algo en el tiempo, en las sociedades? Tiempo histórico.....	122
4.1. Resultados .....	123
4.2. Consideraciones sobre el manejo del tiempo histórico de revolucionados y fronterizos ..	124
5. Reflexiones finales. Revolucionados y fronterizos en perspectiva.....	126

## **V. Resultados de la propuesta del aprendizaje de la historia como cambio**

<b>representacional</b> .....	129
1. Aprendizajes en torno a la propuesta didáctica.....	129
1.1 Representaciones sobre la Revolución Mexicana: ¿Es lo mismo guerra y revolución?.....	129
1.2 El origen de la Revolución Mexicana y su relación con el porfiriato.....	132
1.3 Representaciones sobre la Revolución Mexicana: carácter, causas y actores históricos....	135
2. Análisis de los aprendizajes de la propuesta psicopedagógica .....	139
2.1 Manejo de contenidos históricos básicos.....	141
2.1.1 Noción de espacio .....	141
2.1.2 Noción de tiempo.....	142
2.1.3 Caracterización de actores y procesos históricos.....	144
2.1.4 Consideraciones finales sobre el manejo de los contenidos históricos.....	148
2.2 Noción de explicación causal.....	149
2.2.1 Consideraciones sobre el modelo de explicación causal de revolucionados y fronterizos	151
2.3 Desarrollo de empatía histórica .....	152
2.3.1 Consideraciones sobre el desarrollo de empatía de revolucionados y fronterizos.....	154
3. Reflexiones finales sobre el cambio representacional en revolucionados y fronterizos.....	155
<b>Conclusiones</b> .....	157
1. Sobre el método de la investigación .....	157
2. Logros y aprendizajes en el cambio representacional.....	160
3. Nuevas líneas de trabajo .....	163

<b>Bibliografía</b> .....	165
---------------------------	-----

# Introducción

## I. Aprender historia. Lo mágico, lo científico, lo cercano, lo complejo

Ésta es una investigación acerca de unos estudiantes que no querían cambiar su idea de historia, pero que en el camino se toparon con una revolución del pasado. Nunca imaginaron un destino tan singular. Lo único que querían era permanecer en los juegos diarios de la escuela, alejarse de las fechas y los datos y, en cambio, estudiaron algunos aspectos de un levantamiento armado que los llevó a aprender la historia cambiando su representación de la misma, regresando paradójicamente a aquella primera imagen de la infancia: el gusto por el relato de lo que pasó tiempo atrás -pero cuestionándolo.<sup>1</sup>

Este trabajo es una aproximación al problema del aprendizaje de la historia específicamente en el bachillerato, centrándose tanto en la discusión teórica como en el trabajo didáctico del aprendizaje como cambio en la representación histórica del alumnado, es decir, un aprendizaje no sólo como ensanchamiento de la base de datos o de paradigmas conceptuales, sino del modelo con que se aprehende, comprende y aprende la realidad social e histórica.

El presente estudio se basa en los diferentes planteamientos teóricos sobre el problema de cómo aprender historia, así como en los trabajos didácticos sobre el mismo. Por ello, es pertinente hacer de nueva cuenta los cuestionamientos recurrentes en este tipo de investigaciones: ¿por qué y para qué aprender historia?, ¿cómo se aprende?; ¿qué historia se aprende y qué se aprende de ella? El estudio de esta disciplina, como se plasma en estas preguntas, involucra el aprendizaje no sólo de un tipo específico de contenidos, sino de habilidades y actitudes particulares de este campo del conocimiento, imprescindibles para el desarrollo del individuo.

Aprender historia es comprender la narración de la misma, pero también su proceso de construcción, lugar en su sociedad y época; es, además, modificar la forma en que se entiende ésta, es decir, la representación que se tiene sobre esta disciplina, sus métodos y el tipo de conocimiento que produce. Se aprende historia para comprender el presente, para

---

<sup>1</sup> Paráfrasis de la frase de John Womack jr. en la que se menciona de los zapatistas que “Este es un libro de unos campesinos que no querían cambiar y que, por eso mismo, hicieron una revolución [...]”. John Womack Jr., *Zapata y la Revolución Mexicana*, Prefacio.

entendernos en él y así transformar nuestra noción de éste -y de la historia-. Entonces cuando se aprende se cambia y viceversa.

Se puede decir así que aprender historia es tan complicado como fácil a la vez -depende el momento, las circunstancias y las intenciones-. La palabra misma remite tanto a la niñez y al relato del abuelo o maestro de historia, como a la compleja construcción científica *sui generis* que es como saber especializado. La historia es tan próxima como distante en nuestras vidas. Cercana, porque nosotros somos historia, nuestro devenir es historia vivida -como diría Jacques Le Goff-, pero lejana cuando tratamos de entender cómo nuestras costumbres, espacios y prácticas se configuran en un respaldo social que se ha venido constituyendo por el accionar de hombres y mujeres en situaciones concretas, todo lo cual ha sido registrado en un pasado resignificado, en una representación de éste que elabora el historiador, es decir, es una historia representada, construida.<sup>2</sup>

La historia irrumpe en nuestras vidas de diferentes maneras: próxima, inmediata, casi imperceptible en nuestro acontecer cotidiano; poética, cuando se escucha la historia mágica, a la vez que realista, de uno de esos de los que saben en nuestras comunidades -maestro, abuelo o historiador-; atrayente, cuando se va de paseo y se conoce el aquí y el ahora del lugar al que se visita, edificado desde un antes que reconstruye el guía de turistas; distante, cuando se asiste a la escuela y se nos enseña a partir de un relato cerrado, y no sólo eso, sino que se nos evalúa con la mimesis del mismo. Compleja, cuando se toma un libro de historia especializado, escrito por y para un sector específico de expertos, y se pierde uno en el laberinto del mismo, logrando el desinterés por la consecución de la lectura; y mucho más difícil, cuando se pide a la persona que, oyendo o leyendo el relato histórico, se reconozca en él, en las personas de las que da cuenta, desde los valores y época de éstos. Así la historia, tan lejos y tan cerca.

Por ello, en nuestros días y en nuestras sociedades, el aprendizaje de la historia es una tarea tan difícil como seductora, y claro, tan necesaria. Las diferentes respuestas construidas desde hace tiempo a los cuestionamientos iniciales de este apartado llevan a diversas y controvertidas resoluciones, desde las más simples hasta las más complejas.

Están desde las soluciones populares e/o ideológicas como: estudiar historia, para no repetir los errores del pasado, para no dejarse de los demás, para cambiar el mundo, pasando

---

<sup>2</sup> Cf. Jacques Le Goff, *Pensar la historia*, p. 47.

por las identitarias-nacionalistas -estudiar historia (patriótica-auto referencial) para protegernos del enemigo externo- y las cosmopolitas, que serían el opuesto a la anterior<sup>3</sup>, hasta las más complejas para el desarrollo integral del individuo y la sociedad, que se refieren a la incorporación social, ética y responsable de la persona, en términos de una educación para la ciudadanía, la tolerancia, el respeto y la paz.

De igual manera, existe de la necesidad de un aprendizaje de la historia para el desarrollo de la identidad del individuo, así como para el mantenimiento de las culturas locales y el respeto entre éstas, prerrogativa urgente, acentuada a razón de la masificada migración mundial, el fortalecimiento de los fundamentalismos religiosos y las xenofobias en el siglo XXI. Y lo que parecería lo más sencillo, pero que implica un esfuerzo mayúsculo, que el individuo llegue al entendimiento de su realidad, de su presente y su estar siendo en el mismo, en concordancia con la comprensión de sus mismas circunstancias, desde la comprensión del pasado.

Toda esta problemática determina al principal espacio institucional de aprendizaje de la historia, la escuela. Lo antes enunciado va a establecer los tipos de enseñanza y aprendizaje vividos y desarrollados por los alumnos. Dependiendo del tipo de historia que se enseñe, el sentido e intencionalidad de la misma, y el cómo se enseña, el alumno se sentirá atraído o no por la historia, y ello determinará si éste desarrolla habilidades de convivencia social y respeto, así como la comprensión de su realidad, relacionándola con un pasado específico.

Por tal, el aprendizaje de la historia estaría confeccionado a partir de la resolución interdependiente y concomitante de los cuestionamientos ya mencionados: ¿Por qué y para qué aprender historia?, ¿cómo se aprende?; ¿qué historia se aprende y qué se aprende de la ella?

---

<sup>3</sup> Pierre Vilar *apud* María José Sobejano, *Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, p.71.

## II. Panorama sobre las investigaciones en enseñanza-aprendizaje de la historia

Muchas propuestas se han elaborado como respuesta a las anteriores preguntas. A pesar de que en nuestro país y en el mundo las investigaciones de este tipo son recientes,<sup>4</sup> de las preguntas iniciales se han derivado muchas otras más, a partir de diferentes perspectivas, las cuales por cuestiones de espacio se pueden resumir en tres categorías: globales, compartidas con otras ciencias sociales -educación para la formación integral del ciudadano actual, para la paz y la tolerancia, formación por competencias para la vida social, laboral y académica, entre otras-; identitarias de la disciplina -por qué y para qué estudiar, enseñar y aprender historia-; y las teórico-metodológicas propias de la disciplina -cómo enseñar historia, cómo enseñar y aprender el método histórico y conceptos los básicos propios de este campo de conocimiento; cómo promover la conciencia y empatía histórica, la identidad individual y colectiva, la dimensión ética en el aprendizaje de la historia, entre otras-. La presente investigación intenta abordar estas tres categorías, partiendo primeramente de los diferentes trabajos realizados a este respecto.

Estos estudios tienen diferentes puntos de partida en el tiempo según el país. Julio Rodríguez propone que el auge de estas investigaciones comienza en los años sesenta en Estados Unidos e Inglaterra, y para Francia, Alemania, España e Italia aproximadamente a partir de la década de 1970.

Sebastián Plá comparte esta periodización y la profundiza. Él regresa hasta finales del siglo XIX para ubicar a cuatro personajes sobresalientes en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, los cuales tenían la semejanza, con sus matices, de considerar que dicho proceso tenía que estar ligado a la educación moral y la profesión del historiador. Posteriormente, marca como un momento significativo la segunda mitad de la década de 1960, en la cual los problemas del mencionado dominio se convierten en una constante preocupación para pedagogos, psicólogos educativos e historiadores. Esto se debe, por un lado, a la profesionalización de la disciplina histórica a partir de la década de 1920,

---

<sup>4</sup> Las investigaciones de este tipo comienzan a adquirir importancia en el mundo a finales de la década de los años sesenta, y específicamente con mayor profesionalización e interés para los casos iberoamericanos, España y México con sus matices, a comienzos de la década de los ochenta. Cf. Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*, pp.25-47.

tomando como base los aportes de *Annales* y, por el otro, la revolución cognitiva en psicología.<sup>5</sup>

Este autor sistematiza cuatro grandes corrientes por las cuales se dividen los trabajos entorno a la enseñanza de la historia: a) las propuestas heredadas de la revolución cognitiva, b) la academicista disciplinar, c) la enseñanza patriótica, la más añeja que refiere a la enseñanza de esta disciplina como elemento constitutivo de los proyectos de identidad de los Estados-nación; y d) la más incipiente, la neo-sociocultural, que toma elementos de la antropología, de la teoría de la historia y principalmente de la psicología sociocultural.<sup>6</sup>

En México, Luz Elena Galván comunica un punto de partida contemporáneo, 1992, inicio de una ola de seminarios, congresos, mesas redondas y simposios, conformados por historiadores y maestros de dicha asignatura, atraídos por la llamada nueva historia la cual, mencionan, con base en ella se intentó construir nuevas alternativas para la enseñanza de la disciplina. Dicha iniciativa parte del interés primordial del análisis de textos educativos, en busca de líneas históricas de trabajo -la presencia de España y del nacionalismo mexicano en dicha literatura- así como de la discusión teórica del “deber ser de Clío” y sus seguidores en la enseñanza<sup>7</sup>; asimismo, están inmersos en la repetición de imperativos morales del deber ser del *profesor Clío* y, en menor medida, tienen trabajos muy específicos sobre didáctica de la historia, como el uso de líneas de tiempo en la enseñanza<sup>8</sup>.

Empero, Sebastián Plá apunta que éste y otros esfuerzos siguen aún desestructurados, inconexos y faltos de solidez teórica, y que para hacer un buen rastreo de la historia contemporánea de la enseñanza de este dominio en México, se tiene que regresar al auge didáctico de finales de los sesenta del siglo XX, para pasar a la reflexión de la herencia y adopción excesiva de la revolución cognitiva que ha determinado la producción mexicana desde la década de los setenta, hasta los años noventa.<sup>9</sup> Finalmente, el panorama se presenta alentador puesto que desde la década de 1990 hay un creciente interés en la enseñanza y el

---

<sup>5</sup> Cf. Sebastián Plá, *op.cit.* pp. 25-26. En páginas posteriores, 26-28, el autor profundiza en el proceso por país.

<sup>6</sup> Cf. Sebastián Plá, *op.cit.*, p. 28. Cursivas del autor de esta investigación.

<sup>7</sup> Luz E. Galván T. y Mireya Lamonedá H., *Un reto: La enseñanza de la historia hoy*, p.3.

<sup>8</sup> L. Galván y M. Lamonedá, *op.cit.*, p.5.

<sup>9</sup> Cf. Sebastián Plá, *op.cit.* p.28. Para ahondar en ello, revisar todo el apartado del estado de la cuestión de este autor, en el cual también presenta un análisis especializado muy interesante de la enseñanza de la historia, no sólo en cuanto a la periodización sino a las diferentes líneas de trabajo a este respecto. Cf. Sebastián Plá, *ibidem* pp.25-48.

aprendizaje de la historia como dominio de investigación;<sup>10</sup> eso lo muestra la proliferación de publicaciones centradas en ello. La gran mayoría de las investigaciones a este respecto se pueden agrupar en dos grandes grupos:<sup>11</sup> los centrados en la enseñanza y los que particularizan sus esfuerzos en el aprendizaje de la historia.

En referencia al primer grupo, existen los estudios que se concentran en el proceso de la enseñanza desde lo teórico (el problema de qué historia enseñar)<sup>12</sup> o en lo práctico (cómo enseñar)<sup>13</sup>. En relación a los primeros, están los que trabajan la especificidad interna del relato contado o transmitido -análisis de textos educativos, de textos especializados, de la relación entre ellos<sup>14</sup>-, así como otros en lo externo: la construcción de dicho relato, o bien la transmisión de éste. Otros esfuerzos se centran en la selección y adecuación del relato histórico, a saber, la selección de contenidos<sup>15</sup> para un específico público, ya sean niños, adolescentes u otros grupos culturales que han impactado en las sociedades actuales, como los indígenas y migrantes<sup>16</sup>.

En este tipo de estudios se habla del rescate e incorporación de ciertos contenidos históricos y corrientes historiográficas, relegados de los planes de estudio oficiales, así como se manejan reivindicaciones ideológicas como la lucha contra la historia de bronce y el eurocentrismo en la comprensión histórica<sup>17</sup>. El problema es que dichos postulados se presentan sin referentes psicopedagógicos, tanto teóricos como prácticos, necesitados de una

---

<sup>10</sup> Cf. Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Introducción.

<sup>11</sup> Una de las dificultades para este esquema es la relación entre teoría de la historia y enseñanza. Si bien en algunos trabajos es clara la distancia, específicamente los relacionados a la didáctica, en otros sucede lo contrario, un vuelco a la sobre-valoración de los contenidos mezclados con imperativos axiológicos de la docencia en historia, o bien una relación laxa, por no decir poco sostenible. Del mismo modo, habría una posibilidad de mencionar una tercera categoría la cual habla no de la separación del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino de una simbiosis, es decir, le llama “enseñaje” (sic) Cf. Michel Saint-Onge, *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* 2001. Empero, por su poca solidez teórica y carácter ideológico, en este trabajo se deja de lado, junto a los planteamientos pedagógicos del deber ser docente de la historia, carentes de respaldo teórico y práctico.

<sup>12</sup> Específicamente se trata de trabajos que intentan incorporar los balances historiográficos en la enseñanza, como el citado de Ma. Carmen, González Muñoz, la discusión de la cientificidad de la historia de Carlos Martínez-Shaw y mayoritariamente, a partir de la revaloración de las aportaciones de la corriente de *Annales* en la historia, para la enseñanza Luz E. Galván y M. Lamonedada, entre otros citados ya en este trabajo.

<sup>13</sup> Como los materiales didácticos presentados en la obra de L. Galván y M. Almoneda, *op.cit.* pp. 47-63.

<sup>14</sup> Los cuales son los que más abundan en México, muy bien logrados por ciertos historiadores.

<sup>15</sup> Los trabajos de L. Galván y M. Lamonedada, y Joaquín Prats.

<sup>16</sup> Cf. L. Galván, *op.cit.*, pp.109-145.

<sup>17</sup> Cf. L. Galván y M. Lamonedada, *op.cit.*, pp. 30-43.

base teórica de la enseñanza de la historia; es decir, priman el valor historiográfico sobre la adecuación y estructuración de la enseñanza aprendizaje de dicha disciplina.

Existen otros trabajos que se centran en discusiones sobre teoría de la historia, dirigidos específicamente a los profesores de dicha asignatura, a manera de manual. Estos trabajos son interesantes y pertinentes ya que, como bien menciona Luz E. Galván, en México se padece de un insuficiente desarrollo en teoría de la historia, lo que se refleja de la misma forma en la *curricula*; por ello, el profesor de historia debe fortalecer su bagaje teórico y ser consciente de la teoría de la historia que maneja.

Incitan a la discusión, desde la disciplina, por afrontar los problemas del manejo de fuentes históricas, por parte del profesor y el alumno, así como a fortalecer la figura del profesor-docente, con la prerrogativa de hacer de la investigación docente (la cual no aclaran cómo debe ser, sino sólo como ideal) una experiencia vital para el aprendizaje y la enseñanza, en la idea de favorecer la transmisión de conceptos básicos, ideas y métodos, más que datos históricos. Se orientan en suma, ambigua y contradictoriamente, en la formación de la conciencia histórica, basada en el entendimiento del presente propio desde el pasado, por parte del alumno. Empero, no hablan de las habilidades que se tendrían que desarrollar para llegar a este complicado nivel de abstracción.<sup>18</sup>

Dentro de estos estudios hay algunos que presentan balances historiográficos y problemas de la ciencia histórica y la validez, pertinencia y método de la misma. Igualmente existen esfuerzos de traducir o forzar debates de la historia hacia el terreno de la enseñanza. Por último, existe una amplia literatura pedagógica orientada a la enseñanza de la historia, pero carente de sustentos teóricos y prácticos que se centran tanto en una sobrada crítica a la educación tradicional como en un deber ser de la enseñanza de Clío.<sup>19</sup>

Con el segundo grupo, orientado en el aprendizaje de la historia, el panorama es más diverso y amplio en cantidad y calidad. A este respecto, resulta oportuno mencionar primeramente la importancia de los avances de este tipo en España para el conjunto de los países de habla hispana, los cuales se dividen minimamente, por un lado, en la producción de trabajos propios desde su realidad y supuestos teóricos y, por el otro, en la traducción y

---

<sup>18</sup> Cf. L. Galván, "Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza" en Galván y Almoneda, *op.cit.*, p. 32.

<sup>19</sup> Algunos ejemplos de este tipo de trabajos son Michel de Saint-Onge, *op.cit.*, la revista Eutopía en sus primeros ejemplares, así como el artículo de M. Lamonedada, "Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp.101-112.

socialización de otras experiencias europeas y americanas, así como del trabajo colegiado, ya sea a partir del trabajo inter-universitario español, o con colaboradores de otros países, trabajando fuera o dentro de España.

Este tipo de estudios se enmarca en la línea psicológica de la adquisición del conocimiento. El espectro es extenso: se parte de los aspectos generales, como el problema de la didáctica general y específica, las diferencias y semejanzas entre los procesos de aprendizaje en ciencias experimentales y sociales, las especificidades de cada dominio de conocimiento y particularmente, al hablar del proceso de aprendizaje de la historia, la perspectiva se abre aún más.

Con respecto a esto último, se pueden delinear las diferentes líneas de trabajo en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Se va desde lo teórico-procedimental del aprendizaje de la historia, las problemáticas particulares en la adquisición del conocimiento histórico, las variables objetivas y subjetivas del mismo -la carencia de la experimentación inmediata, las valoraciones morales en la historia, entre otras-, la resistencia al cambio conceptual en historia, el problema del método del historiador en el proceso de aprendizaje por parte del alumno, aprendizaje de la historia y *currículum*, las habilidades de dominio propias de la historia y su aprendizaje, y últimamente comienzan a crecer los estudios enfocados en los factores socioculturales del aprendizaje de dicha disciplina.<sup>20</sup>

Todos estos trabajos, delineados desde planteamientos tanto generales como especializados, esbozan importantes aportes que van desde la explicación de los conceptos claves de la historia, planteados desde el aprendizaje, la secuenciación de dicho proceso en la historia, la relación de éste y el desarrollo cognitivo del individuo (uno de los temas más controvertidos), el análisis de las habilidades de dominio propias de la historia -desde la psicología-, los problemas de la explicación histórica, la relación de la construcción de identidad individual y social y el aprendizaje de dicha asignatura, entre otros. No obstante, se puede decir que algunas de las cuestiones en las que adolecen son en teoría de la historia, en el contenido histórico de casos específicos, y en el análisis del plano sociocultural de sus investigaciones.

Se encuentran los estudios que relacionan la teoría del aprendizaje de la historia con la didáctica de la misma, que van desde profundas disertaciones sobre los objetivos didácticos

---

<sup>20</sup> Cf. M. Carretero, *Documentos de...*, *op.cit.*, pp.11-32.

de la historia -como Joaquín Prats-, las implicaciones procedimentales y teóricas de la didáctica -incluso particularizando metódicamente en alguna habilidad de dominio de la historia- como Cristófol Trepát y Pablo A. Torres Bravo-, hasta manuales de formación didáctica y acercamientos más laxos que enuncian lo procedimental del proceso o presentan esbozos teóricos de los mismos<sup>21</sup>.

Por último, cabe destacar los estudios que se centran en la enseñanza-aprendizaje de la historia vía el análisis de la narratividad y la escritura de la historia, tema que está cobrando fuerza ampliamente entre los investigadores de este dominio. Por citar dos de las líneas de trabajo más importantes<sup>22</sup>, se ubica primeramente la de los enfoques narrativistas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, representada por los trabajos de Jeretz Topolsky, James V. Werstch y Mark Rozin, los que se centran, por un lado, en el razonamiento en la historia con base en los avances y desarrollos de la filosofía de la historia, y los diferentes niveles de narratividad en la historia y su repercusión en la enseñanza; y por otro, la relación y distanciamiento entre las narrativas oficiales y no oficiales dentro de un Estado tan particular como es el ruso.<sup>23</sup>

La segunda línea de investigación se constata con la existencia de los trabajos mexicanos sobre el aprendizaje de la historia vía la narratividad y la escritura de la misma, representados por Sebastián Plá y Julia Salazar Sotelo, los cuales son muestra de un comienzo serio en la estructuración de un debate local, sustentado en una sólida teoría y metodología para la investigación en enseñanza-aprendizaje de la historia.

En suma, el tipo de investigaciones que se encuentran dentro de este espectro del conocimiento tienen la concurrencia, en mayor o menor medida, de atender a la utilidad de la enseñanza de la historia, denunciando básicamente los usos de la misma, particularmente en la controversia de la enseñanza de la historia nacional frente a la historia mundial, y lo que ello conlleva en términos políticos, ideológicos y de formación ciudadana.

Dichos estudios se pueden dividir a partir de dos formas de pensar la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la historia, el hacer historiadores o el enseñar a pensar

---

<sup>21</sup> Como los trabajos de M. J. Soberano *op.cit.* y F. Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.*

<sup>22</sup> Se conoce también el trabajo argentino de Alba S. González, *Andamiajes para la enseñanza de la historia.* La cuestión es que éste tiene un impacto menor y carece de un sustento teórico sólido, así como de referentes prácticos de la propuesta.

<sup>23</sup> Cf. M. Carretero y J. F. Voss (comps), *Aprender y pensar la historia.*

históricamente, esto con base en los planteamientos mismos que sirven de cimiento a cada investigación, es decir, el sostén de los trabajos es el producto como tal, o el método del historiador.

En otras palabras, los dos grupos en que se dividen las investigaciones tienen diferentes objetivos: unos estudios se enfocan en la enseñanza y su esfuerzo se carga en el manejo de contenidos, en la revisión historiográfica y en cómo el alumno puede asimilar y crear empatía con el producto de este tipo de conocimiento, lo cual hace que la meta sea formar individuos que lean los libros de historia como si fueran historiadores expertos. En cambio, otros trabajos se enfocan en la forma en que el alumno aprende historia a partir del método del historiador y los conceptos propios de la historia, y no con base en la asimilación del conocimiento producido por éste; el objetivo se orienta más al desarrollo del pensamiento histórico. Este último planteamiento se abordará con mayor precisión en el capítulo uno.

### III. El aprendizaje en historia como cambio representacional

Después de presentar sintéticamente los diferentes trabajos relacionados a la enseñanza y aprendizaje de la historia, se puede concluir que el problema no se resuelve sólo incorporando nuevos contenidos, o todos los contenidos. Como ya se expuso, en algunas investigaciones se enfatiza la disociación entre la producción historiográfica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y claman por la incorporación de la primera en los terrenos de la otra<sup>24</sup> como solución de la segunda. La cuestión es que no se ofrece un tipo de relación entre la producción del conocimiento y el aprendizaje de éste. Y mucho menos la solución es la mera traducción en pequeño de la investigación histórica para la enseñanza. Hay todo un proceso de adecuación por el cual la producción especializada de un tema en específico requiere de un tratamiento para su llegada al aula; es un medio y no un fin.

Ello porque el fin no se restringe a la ampliación de la plataforma de información del alumnado, sino a algo más diverso y complejo, el desarrollo de habilidades propias de la disciplina. Éstas están relacionadas a los conceptos básicos de la historia como objetivos de aprendizaje de la misma: el desarrollo de la noción de tiempo histórico, de la explicación causal propia de la historia y de la empatía histórica, pero no como categorías aisladas sino

---

<sup>24</sup> Cf. L. Galván, "Clío y..." *op.cit. ibidem*.

interdependientes en un modelo de representación histórica. Por ello, la relación de éstas con la construcción de una narración de tipo histórico desarrollada por los alumnos adquiere importancia en el cambio representacional, al ser en ésta donde se plasma su representación histórica y la interrelación de los tres conceptos citados.

El objetivo central de esta tesis es realizar una aproximación teórico-práctica del cambio representacional como fundamento del aprendizaje de la historia, basándose en las narraciones de los alumnos, por las cuales se analiza el desarrollo de dichas habilidades y los vínculos entre éstas dentro de un modelo global de historia.

Ello porque el aprendizaje basado en este modelo no se fundamenta en el incremento de información (a por A) o el cambio de paradigmas (A por B), sino en el cambio de la noción de la historia desde el aprendizaje de ésta, es decir, que la idea de historia del estudiante no sea sustituida por otra sino que, primeramente, la propia se vuelva consciente para el alumnado, para después volverse más compleja (A hacia A') y que esto se plasme en la forma en que construye una narración sobre un hecho histórico, fundamentada en el desarrollo de los conceptos históricos -causalidad, de temporalidad y empatía históricas- vinculados por un modelo representacional global.

Por lo tanto, en el cambio representacional se aprende cuando un estudiante toma conciencia de su idea de historia, es decir, cómo piensa y estructura la misma, y ésta cambia cuando se desarrollan habilidades propias de la historia y se vinculan éstas entre sí, para conformar una red de destrezas históricas más compleja.

#### IV. ¿Por qué la Revolución Mexicana? I. Supuestos e intenciones

Esta aproximación en el aprendizaje de la historia se basa en un caso específico, la Revolución Mexicana. Dicho proceso es uno de los más estudiados de nuestra historia y sus análisis e interpretaciones, como la misma Revolución, no son homogéneos y siguen aún en construcción y revisión. Esta revolución y los diferentes estudios alrededor de la misma son múltiples, producto de varias revoluciones -regionales y conceptuales-, de interpretaciones y enfoques, de procesos académicos e históricos de continuidades y cambios, nacionales e internacionales.

Este acontecimiento histórico es un caso paradigmático para el aprendizaje de la historia, en el sentido de las distorsiones que se tienen en cuanto a su interpretación, explicación y enseñanza. Cuando se habla de Revolución Mexicana se considera primeramente una ruptura, generalmente un quiebre violento -teórico y práctico-, y a partir de ello se analiza el rompimiento y su devenir minimizándola; en otras palabras, se aplica un desdén por lo que se dejó atrás y se prioriza el nuevo rumbo, lo que implica un rompimiento con el pasado en términos de comprensión histórica<sup>25</sup>. De hecho, hasta hace muy poco tiempo, cuando se investigaba, enseñaba y aprendía historia se hablaba de lo que cambió, de los quiebres y así se partía la historia en bloques temporales y temáticos: la Conquista, la Colonia, la Independencia, entre otros.

Empero, y partiendo de los aportes de la visión del tiempo histórico de Braudel, de la corriente historiográfica del revisionismo de este tema, y de la historia de la cultura de finales del siglo XX, se ha demostrado que la ruptura permite también evidenciar la continuidad. Por ello, la experimentación del cambio representacional en el caso de la Revolución Mexicana resulta pertinente pues permite evidenciar los cambios en el alumnado, basados en los cuatro conceptos básicos de la historia. Por lo tanto, a partir de un acontecimiento de ruptura como es la revolución, se puede analizar qué cambió y qué permaneció en el tiempo: esta revolución es un momento de rompimiento que tiene las condiciones adecuadas para analizar en el aula el cambio y la continuidad en el devenir histórico de una sociedad.

De igual modo sucede con el desarrollo de la empatía histórica, en el entendido de que el alumno puede enfrentarse a momentos de ruptura en los cuales hombres y mujeres tuvieron que tomar decisiones fundamentales en su vida: ¿cómo es que ciertos grupos revolucionarios optaron por el rompimiento político, social, cultural -hasta llegar a la vía armada-, con un sistema?; ¿cómo sucedieron las cosas, qué circunstancias acompañaron y/o determinaron esas intenciones, esos motivos?; ¿en qué afecta tomar ese tipo de decisiones, qué implica en esos momentos y en la actualidad? -esto ligado a la corriente educativa fuertemente presente en la actualidad de promover una educación para la paz y la tolerancia, es decir, aprender historia para la tolerancia, para el respeto.

---

<sup>25</sup> Como se analiza en el capítulo uno de esta investigación, la misma historiografía de la Revolución Mexicana vivió un momento en el cual se le definía como un suceso sin precedentes, único, sin vínculos con el pasado. Posteriormente la investigación rescató el vínculo que tenía dicha revolución con su pasado porfirista.

Por otro lado, la cuestión de la causalidad histórica, clave para el entendimiento de la historia y en el cambio representacional, en relación a las distorsiones que se tienen no sólo de la imagen de la misma sino de su origen, generalmente relaciona a la lucha maniquea entre el gobierno y el pueblo, entre los héroes y los traidores, por las injusticias sociales, por los sueños de liberación (como se analiza en el capítulo dos de este trabajo). Y por último, cómo todo esto se expresa en una narración, en su análisis y elaboración, por parte del alumnado.

En suma, con base en lo antes mencionado y a las distorsiones populares que se tienen en torno a este acontecimiento histórico, los supuestos con respecto a la noción de estas cuatro variables en el aprendizaje de la historia son:

- El modelo de explicación que manejan los alumnos es monocausal y romántico, basado en la idea de que la revolución es producto del conflicto del gobierno contra los líderes populares y/o de las injusticias sociales frente al sueño libertador del pueblo.
- El nivel de empatía histórica de los estudiantes es nulo o en proyección, es decir, o carecen de un interés por saber qué pasaba con la gente de ese momento histórico, o sobrevaloran las intenciones y acciones de los mismos (los verdaderos héroes de la revolución fueron Zapata y Villa, frente a los traidores, Díaz, Madero y Carranza)
- Con base en la noción de ruptura relacionada al tiempo histórico, como hipótesis se tiene que el alumnado tiene una noción del tiempo cronológico, factual y fragmentado en etapas desvinculadas unas con otras.
- La narración construida desde los alumnos es incoherente, inconexa entre sus partes y descriptiva.

El objetivo es lograr el desarrollo de estas categorías hacia niveles más próximos a la comprensión y construcción de la historia propias de los especialistas en esta disciplina, tales como:

- El tránsito de una noción monocausal de la historia a una multicausal, por la cual considere varias circunstancias que posibilitan el origen del hecho histórico,

interconectadas y con diferentes niveles de incidencia en la posibilidad del acontecimiento.

- El desarrollo de la empatía historia, entendida como la comprensión del concepto de otredad y el alejamiento del enjuiciamiento, hacia el entendimiento de los actores históricos, en sus circunstancias y sus intenciones.
- La noción del tiempo histórico, basado en conceptos como el cambio y la continuidad, la simultaneidad y la relación entre estos mismos.
- La construcción de un relato acorde a la narrativa histórica, que considere la descripción y explicación del hecho basadas en la articulación coherente entre las categorías antes mencionadas.

## V. Metodología

Este trabajo se aproxima a su cometido a partir del diseño, aplicación y evaluación de una propuesta psicopedagógica. Ésta se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur (CCH Sur) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicha iniciativa se construyó primero teóricamente, se aplicó después en el salón de clases, y por último se analizó.<sup>26</sup>

La intervención didáctica, base de la propuesta de este trabajo, se instrumentó en dos momentos didácticos correspondientes a los tiempos de enseñanza de la institución, y de la historiografía misma: primero la construcción nacional del XIX -de 1854 a 1876- y luego el Porfiriato y el estallido de la revolución -1876-1910-. Dicha propuesta se basó en la explicitación del conocimiento previo, la confrontación de modelos representacionales y en el aprendizaje de los conceptos históricos ya mencionadas.

Para la puesta en práctica de esta propuesta se consideraron dos grupos de trabajo, uno para implementar la didáctica, y otro para confrontar los resultados de aquél con un grupo alejado de la intervención de este trabajo. El primero es llamado grupo de prueba educativa y el otro grupo control. Ambos grupos eran del turno matutino. En los dos se aplicaron

---

<sup>26</sup> Como se menciona en el capítulo dos de este trabajo, estas tres etapas no son lineales sino que se transitó muchas veces entre la teoría y la práctica y viceversa, durante la construcción e implementación de la misma.

cuestionarios, uno exploratorio para conocer las ideas previas, y otro de evaluación para conocer y comparar los resultados de la implementación didáctica al interior del grupo de prueba, y frente al grupo control. El análisis de los resultados se realizó con base en categorías relacionadas a los conceptos básicos de la historia ya señalados, estructuradas en orden ascendente hacia el pensamiento histórico de expertos.

Así, en el capítulo uno de este trabajo se hace una breve presentación de las particularidades del conocimiento histórico y los problemas de su aprendizaje, especificando en los conceptos básicos de la disciplina a desarrollar en el alumnado del bachillerato. En el capítulo dos se expone el carácter del conocimiento previo de los estudiantes, adquirido tanto social como institucionalmente, y los posibles encuentros y desencuentros entre estos dos niveles de aprendizaje. Para ello se hace un análisis de una de las fuentes básicas para el aprendizaje institucional, el libro de texto de secundaria, así como del imaginario social, especificando ambos en el caso seleccionado, la Revolución Mexicana.

En el capítulo tres se expone detalladamente la construcción de la propuesta psicopedagógica, así como la construcción del tipo de investigación relacionada al aprendizaje de la historia, primando el tipo de aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional. El capítulo cuatro se refiere al análisis de conocimiento previo de los dos grupos de trabajo de la investigación, y la comparación entre estos, como proyección hacia la intervención didáctica. El capítulo cinco es la descripción y análisis de los resultados de la intervención didáctica y finalmente se exponen las conclusiones de esta investigación.

## **I. El conocimiento histórico: especificidad, enseñanza y aprendizaje**

### 1. Rompecabezas para armar: aprender y enseñar historia.

Enseñar y aprender historia no es un laberinto, pero mucho menos un juego de azar. Implica la pericia de domeñar un amplio y acertado espectro de conocimientos disciplinarios, así como de habilidades psicopedagógicas para el aprendizaje de los mismos, por parte de los alumnos. Se necesita un trabajo parecido al antropológico, por el cual el profesor conozca las características del que aprende, la relación con los medios sociales en los que aprende –la escuela, la casa, los grupos de pares, los lugares de esparcimiento, en sí todos los lugares en que se desenvuelve-, así como los valores globales de la sociedad en la que el individuo aprende -y que se busca aprendan de cierta manera, para su inserción con plenitud y responsabilidad en el mundo social, todo en una constante y sensible relación del docente con estos factores. Esto se vislumbra así, complicado, para una actividad ancestral que parecería tan fácil y cotidiana, hasta ya mecánica y automatizada en nuestras sociedades.

La enseñanza de la historia se parecería más a un rompecabezas, del cual existirían diferentes modelos, diferentes formas de llegar al objetivo común: el aprendizaje de la historia. Éste estaría confeccionado a partir de la resolución interdependiente y concomitante de los cuestionamientos básicos referidos a la historia: por qué estudiar historia, para qué, cómo y qué historia enseñar y aprender. Así, resulta prudente hacer una revisión epistemológica de este tipo de conocimiento para abordar posteriormente su aprendizaje y enseñanza.

#### 1.1. La historia: El guardián y el pasado

Enseñar y aprender historia puede ser tan fácil y difícil, científico como poético, como es la historia misma. Fácil, puesto que el aprendizaje de esta disciplina ha estado relacionado a prácticas tan lejanas y vigentes en el tiempo como es la narratividad -el contar lo que pasó de cierta manera al otro-. Complejo, por lo que esto involucra en el quehacer de la historia: una narración que está construida desde una representación histórica dotada de valores,

modelos de causalidad, temporalidad, espacialidad y un esquema que silencia y/o acentúa actores y circunstancias, según el sentido de la idea de historia de quien narra.

El acercamiento a la historia parte, por ejemplo, desde hace tiempo, desde la infancia, a través de una figura central. Piénsese en la imagen antropológica básica del aprendizaje de la historia, el abuelo. Éste, como tal, es la representación cultural e histórica del guardián y transmisor del conocimiento; dicho anciano le da coherencia y sentido al acontecer de la humanidad, o de un sector de ésta. Su autoridad, por el número y calidad de pasos recorridos en el tiempo, le permite crear la representación válida y real del pasado para una comunidad dada. Y no sólo eso, sino dicho imperio le posibilita perpetuar su continuidad y reproducción -los niños no sólo escuchan, sino que les queda la misión de seguirlo transmitiendo.<sup>27</sup>

Se está entonces frente a dos representaciones que, si bien se reproducen de diferentes maneras en las sociedades, son constantes y muy complejas en su ser y construcción, más para entender y enseñar historia; éstas son el guardián y el pasado. Y el guardián (ya sea el viejo en la figura de mago, sacerdote, historiador o profesor de historia) y el pasado -lo que hemos venido siendo- no son por nada entidades cerradas y unívocas.

Tanto en sociedades temporalmente cíclicas como en sociedades lineales, indígenas y occidentales respectivamente, ambas construcciones han transitado a la tendencia del unívoco, en mayor o menor medida. En las escuelas de occidente, una amplia diversidad de voces se han reunido en la crítica al guardián anquilosado del pasado, y a la reliquia que éste representa en manos del primero; en otras palabras, al profesor de historia -y al historiador- que reproduce un relato histórico cerrado, absoluto, acabado.

Ello ha provocado que diferentes personalidades, desde diferentes campos, intenten encontrar nuevos caminos de lo que es ser el guardián y lo que es representar el pasado, lo que se ha materializado, por un lado, en otras formas de hacer historias y por el otro, como ya se expuso en la introducción, diferentes estudios sobre las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

---

<sup>27</sup> Dígase de un escritor contemporáneo maya, al referirse a las enseñanzas de su abuelo: “¡Cuánta razón tenían los abuelos cuando nos decían: -Tu corazón es el guardián de las palabras, no su cueva, porque tus palabras no estarán ahí para alojarse eternamente! [...]No guardes, no escondas, no impidas la libertad a tus palabras, porque por tu palabra habrás de escribir para todas las edades y para todos los tiempos, que es uno solo y eterno, mientras haya vida sobre la tierra” J. M. Cocom Pech, *Secretos del abuelo. Mukultán in nool*, p.23.

## 1.2. Las historias del abuelo. Caracterización del conocimiento histórico

*Escuchar al abuelo que tantas veces le habló, fue (...) acercarse a la antigua palabra, la que a su vez (el abuelo) había recibido de sus ancestros. Y no fue un mero escuchar. (quien escuchó) aprendió a preguntar. Tras prestar atención a las respuestas, revelación de la antigua palabra, pudo formular una última pregunta: “¿quién soy yo?”<sup>28</sup>*

Lo antes citado se rescata por varias razones. Primero, para reflexionar sobre la historia misma, sus métodos y el tipo de conocimiento que produce. Segundo, para deliberar sobre el valor social de la historia, y el lugar que le da la gente a ésta en su vida, y por qué la contradicción social que sobrelleva al ser rechazada en su forma académica, y aceptada como narración ideológica, romántica y/o pedagógica. Y tercero, para cavilar sobre el papel social y académico del que enseña, y la historia que enseña.

Al primer señalamiento se pueden aducir dos puntos centrales en la historia: el sentido y la legitimidad de ésta –lo cual, esto último, no pocas veces se ha confundido con su utilidad. Entonces, ¿qué tiene que ver esto con la figura del abuelo? Pues que, aunque no sea la primera imagen cercana para todos en cuanto a la imagen que se tiene de la persona o vehículo que hace o transmite la historia, ésta sí encierra lo que sí se tiene como representación intuitiva general de la historia. Porque si bien la historia crea representaciones, la historia en sí es una, y se reproduce de varias maneras.

Cuando se reflexiona en este primer aspecto del abuelo, se tienen mínimo dos ideas: 1) el sentido: él nos cuenta algo para que pase algo, es decir, dice algo para provocar un efecto; 2) la legitimidad: ese algo, entonces tiene una utilidad legítima por sí misma, y porque la dijo el abuelo. Así, él cuenta una historia pues la función de ésta es descubrir el sentido de los pasos del ser humano, desde éstos mismos. Por ello se piensa que el historiador tiene como sentido el recuperar y encontrar la verdad del pasado y preservarlo, y así se convierte en su guardián. De ahí que al historiador se le representa indirectamente en la sociedad como al abuelo, el que sabe la verdad de la historia, le saca su sentido y lo preserva, lo mantiene vivo y nos invita a preservarlo. Y sucede esto porque: “mucho tiempo la historia fue concebida como si su tarea fuera mantener vivo el recuerdo de

---

<sup>28</sup> J. M. Cocom Pech, *idem*, p.16. Paréntesis de quien escribe este trabajo.

acontecimiento memorables, [...] conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad”<sup>29</sup>

Esta idea intuitiva del abuelo-historiador se basa en la concepción de que él sabe la verdad, él ha preguntado y encontrado la verdad de las cosas en ellas mismas. Empero, el historiador no es eso –aunque en la actualidad aún haya quienes lo sigan haciendo así. Para el mundo occidental, esta idea positivista del personaje que encuentra la verdad en los hechos ha sido ampliamente rebasada, y si sus defensores recuerdan a Tucídides, que estaba seguro de su intención de elaborar una historia provechosa, con el sentido de dejar una huella para aquellos que quisiesen saber la verdad de las cosas pasadas<sup>30</sup>, el historiador del segundo tercio del siglo XX<sup>31</sup> ya no se encuentra familiarizado con esta idea, sino con una construcción menos determinista de la veracidad y la función de la historia.

No hay ningún sentido de la historia en sí, ni los hechos tienen la verdad por sí mismos, ni se dejaron ahí para un sentido último. La historia, el historiador, pregunta desde el presente para significar el pasado, reconstruirlo, dar una representación del mismo, y no para repetir un significado ancestral de dicho pasado. En otras palabras, la confianza incauta en la pureza de los documentos se ha vuelto cada vez más insostenible, pues no se puede desvincular la realidad desde la que se indaga y toma posición, de la que se investiga y se escribe, ya que “la función del historiador no es amar el pasado [...], sino dominarlo y entenderlo como clave para la comprensión del presente”.<sup>32</sup>

La legitimidad del historiador no es por sí mismo sino por las preguntas que realiza, por su método y la representación del pasado que construye, y la legitimidad de su relato no sería de nueva cuenta así por su verdad intrínseca, sino por su relación significativa con el presente. Tomado el camino de la legitimidad en historia, cabe manejarlo por su científicidad y no por su valor de acción.

---

<sup>29</sup> Cf. Carlos Pereyra, “Historia, ¿para qué?” en Carlos Pereyra *et.al.* *Historia, ¿para qué?*, p. 18. Cursivas del autor de esta investigación.

<sup>30</sup> Cf. C. Pereyra, *idem*, p.12.

<sup>31</sup> Aquí no se mide con el mismo rasero. Se menciona de esta forma por el punto de quiebre que significó la corriente de los *Annales* en la década de 1920 y en adelante, lo cual no significa que todos se “cambiaran” automáticamente de forma de hacer la historia, pero lo cierto es que a partir de ese momento se replanteó el quehacer del historiador.

<sup>32</sup> E. H. Carr, *¿Qué es la historia?* p.34.

Se sabe que la historia tiene minimamente dos funciones, cognoscitiva y social<sup>33</sup>. El problema, como muestra la ya tan recurrida frase de Marc Bloch sobre el niño que le pregunta a su papá sobre la utilidad de ésta<sup>34</sup>, es un enredo entre la validez y la utilidad puesto que se confunde la historia que se hace, y el uso de ésta. Esto ocurre porque se tiene la idea errónea “de que la historia sigue un curso ineluctable: [...] la confianza en que hay una vinculación directa e inmediata entre conocimiento y acción se apoya en la creencia de que la comprensión del pasado otorga pleno manejo de la situación actual”<sup>35</sup>; ello implica que la concepción ideológica de que la historia está hecha para usarse<sup>36</sup> y no para comprender, y que el pasado está al servicio del presente, y esa es su utilidad.

Resulta pertinente afinar el concepto de científicidad al que se refiere en historia. Generalmente este término está relacionado al propio de las ciencias experimentales, resumido en la inmediatez de la verificación. En cambio, en historia no es de ese tipo y por un lado es válido porque “al historiador le interesa, como a cualquier científico, conocer un sector de la realidad”<sup>37</sup>; y por el otro, porque su método y sus variables de autenticidad son autónomos de otras ciencias –sería ridículo pedirle a un biólogo que valide sus resultados a partir de los supuestos de la historia, y resulta lo mismo en la otra dirección.

La especificidad del conocimiento histórico tiene características diferentes a las de otras ciencias: éste se basa en el pasado y no en el presente inmediato. Ello podría parecer una contradicción, siendo que su interés es comprender la situación presente. Pero no, lo que sucede es que para responder a este objetivo se hace uso del análisis del pasado y no de la verificación inmediata. Del mismo modo, no se plantea una relación unívoca del pasado por el presente, sino que se comprende y explica el presente “acudiendo a los antecedentes que se presentan como sus condiciones necesarias, [...] *admitiendo que el antes da razón del ahora, pero que igual el pasado se descubre a partir de aquello que explica: el presente*”<sup>38</sup>.

---

<sup>33</sup> Cf. C. Pereyra, *Historia...*, *op.cit.*, pp.11-15. En este artículo el autor expone brillantemente la relación que hay entre estas dos funciones, la cual acarrea diversas consecuencias para un presente determinado en que se recupera un pasado dado.

<sup>34</sup> March Bloch, *Introducción a la historia*, 1972.

<sup>35</sup> Cf. C. Pereyra, *Historia...*, *op.cit.*, p.13.

<sup>36</sup> Se vuelve a este tema en el apartado tres de este capítulo.

<sup>37</sup> Luis Villoro, “El sentido de la Historia”, en C. Pereyra, *et.al.*, *Historia...*, *op.cit.*, p.35.

<sup>38</sup> L. Villoro, *idem*, p.38. Cursivas del autor de esta investigación.

Dicho conocimiento no basa su validez en la réplica experimental, la repetición empírica y la verificación inmediata, sino que se sustenta en una edificación cimentada en las fuentes y el manejo de las mismas. El conocimiento histórico es así la reconstrucción de un pasado histórico, en forma de relato narrativo, a partir de fuentes históricas, mediante un método de análisis e interpretación que aprehende, codifica y significa esos antecedentes en una representación específica del mismo.

Esto sucede así porque el pasado, la materia prima del historiador, no es accesible a la inspección directa. El pasado no es *per se*, se reconstruye a partir de la huella que deja el hombre, y el historiador selecciona e interpreta. Esto conlleva que no haya una verdad absoluta verificable sino una respuesta preliminar, entre muchas, para comprender ese pasado. Además, por esto, se tiene que hablar de un tipo específico de objetividad en historia que no tiene que ver con lo empírico, sino con la rigurosidad de la representación erigida, a partir del manejo de la información y la interpretación construida de ésta. En otras palabras:

La historia no es producto del conocimiento directo de los sentidos al estilo “yo lo ví” o “yo lo viví” o que sólo describe los acontecimientos tal como sucedieron. La historia se construye a fuerza de un trabajo de reflexión, de elaboración de conjeturas que permiten trascender lo estrictamente factual, de crear representaciones posibles de lo real, y de dar sentido a los acontecimientos<sup>39</sup>

La cientificidad del conocimiento histórico no es sólo por la mera existencia de las fuentes del historiador, sino por el tratamiento, interpretación y significación –simbólica y de la relación presente/pasado- inmiscuidos en la creación de la representación que se crea. Si bien este conocimiento se somete al modo de razonar científico general –inferencias, búsqueda de causas y respuestas- la diferencia radica en la integración de la explicación del historiador, la cual no se desarrolla como visión total y cerrada de la realidad, sino como aproximación válidas, comprensión preliminares de un pasado con un presente específicos; no analiza o busca la explicación del hecho como manifestación de una ley –la historia no

---

<sup>39</sup> J. Salazar S., *Narrar y aprender historia*, p.61.

es repetición- sino que indaga por la explicación del hecho en su particularidad, y cada problema histórico implica rutas específicas y diferenciadas.<sup>40</sup>

Con respecto al segundo punto, el valor social de la historia, cabría partir de la contradicción para entender la estimación que se le da. Resulta paradójico que, después de tanto esfuerzo por “probar” la validez propia de la historia como ciencia, ésta misma haya caído en el rechazo a razón de lo arriba mencionado, la confusión de la legitimidad y la utilidad. Porque parece que es más sugerente pensar en que “me sirve” a corto plazo, y no como algo válido y sustancial, pero lejano y complejo. Así, se acepta más la narración ideológica, romántica o pedagógica de la historia, que la científicidad de la misma y su método de producción del conocimiento.

Regresando a la metáfora del abuelo, cuando el niño menciona: “Tras prestar atención a las respuestas, revelación de la antigua palabra, pudo formular una última pregunta: “¿quien soy yo?” se percibe un tipo de seducción por la historia: ella sirve para entender quién soy, de dónde vengo; es la *magistra vitae*. Así, nos sentimos atraídos por su función pedagógica. Pero la historia no enseña qué hacer ni “nuestros errores”, pues ésta no se basa en leyes. Esto porque “las condiciones en que se producen los actos humanos son raras veces suficientemente semejantes para que las “lecciones de la historia” puedan ser aplicadas directamente”<sup>41</sup>.

Tampoco la ciencia histórica dice románticamente los orígenes para crear sentimientos identitarios patriotas, sino que apunta a comprender el presente como resultado de una indagación e interpretación de un cúmulo de circunstancias e intenciones del pasado. La búsqueda por los orígenes puede convertirse, por un lado, en una obsesión nacionalista que distorsiona la idea de conformación de una sociedad en un espacio y tiempos dados, y por el otro, que en el “vocabulario corriente los orígenes son un comienzo que explica, peor aún, que basta para explicar [...]; si bien para todo fenómeno social, el conocimiento de sus orígenes es imprescindible del análisis y [...] la explicación, ésta no se agota aquí: saber cómo algo llegó a ser lo que es no supone todavía reunir los elementos suficientes para explicar su organización actual”<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Cf. J. Salazar S., *Narrar y...*, *op.cit.*, pp.64-69.

<sup>41</sup> Langlois y Seignobos *apud* C. Pereyra, *Historia...* *op.cit.*, p.19.

<sup>42</sup> C. Pereyra, *Historia...*, *op.cit.*, p.20.

Suele así caerse en la fascinación del uso ideológico de la historia, es decir, la idea de que la historia sirve para la reproducción o transformación del sistema establecido<sup>43</sup>, sea así, en la enseñanza, la repetición metódica de actos conmemorativos oficiales que reviven un pasado útil para un sector. Así, todos los sectores de la sociedad están atraídos por la invocación de la historia para justificar sus intenciones o privilegios; de este modo, la historia está sometida a una intensa explotación ideológica, y muchas veces este factor obstaculiza la realización y toma de conciencia del papel de la historia como ciencia.

Lo central dentro de estas discusiones es no confundir u obviar las funciones de la historia, a saber, la teórica y la social, sino que son complementarias: “el saber intelectual recibe sus estímulos más profundos de la matriz social [...] y a la vez, los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se *deberían* procurar en cada coyuntura”<sup>44</sup>.

Dicha complementariedad no está en armonía, muchas veces la una dificulta a la otra puesto que entran en juego los juicios de valor para preservar una supuesta neutralidad científica, frente a otros juicios ideológicos que impiden la objetividad propia de la historia; el problema, en el fondo, radica entonces en evitar el desplazamiento de la pregunta ¿porqué? a ¿quien es el culpable -o el Mesías?, en otras palabras, que la preocupación por la utilidad del discurso histórico no resulte en detrimento de su legitimidad teórica. Así, el historiador no es ni abogado, ni juez, ni biólogo sino todo lo contrario, su tarea es la búsqueda de la comprensión situada en sus propias proporciones y limitantes.

Y la tercera cuestión que queda se abre a modo de reflexiones a responder con mayor profundidad en el penúltimo apartado de este capítulo. Expuesta la científicidad de la historia, ¿por qué permanece el alejamiento, el desencanto por esta disciplina en la escuela? Es, posiblemente, porque en su enseñanza no se incorpora el camino que recorre el historiador para llegar a su relato, y ésta se basa en dicho producto narrativo presentado como un trabajo acabado, cerrado y veraz, y no como lo que es, una válida aproximación de un acontecimiento específico.

Volviendo por última vez a la figura del abuelo: ¿seguiremos enseñando la historia sólo a partir de la mera narración? Si bien varias personalidades han respondido negativamente,

---

<sup>43</sup> Este punto se desarrolla más profundamente en el apartado “Usos y desusos de la historia en su enseñanza” de este capítulo.

<sup>44</sup> C. Pereyra, *Historia...*, *op.cit.*, p. 28. Cursivas del autor de esta investigación.

lo cierto es que no se ha llegado a esa “otra forma” de enseñar –lo cual no niega la importancia de dichas investigaciones- y algunas ocasiones, confundiendo a la enseñanza tradicional con la narratividad, ésta se elimina o desprecia como forma válida de enseñar, siendo necesaria e indispensable dentro de un marco metodológico global coherente entre sus partes. Esto porque no se puede negar la narratividad misma de la historia, y el impacto que ésta provoca en los individuos. La narración siempre va a ser aceptada, el problema es no abusar de ésta, y relacionarla con los procesos de construcción y seducción que llevan a ella.

## 2. Usos y desusos de la historia en su enseñanza

Como se mencionó, uno de los principales cuestionamientos en la enseñanza-aprendizaje de la historia es el para qué enseñar -y qué historia por consecuencia aprenderán los individuos-. Parece sugerente pensar que dicha pregunta es una constante de larga duración en las sociedades, y al menos lo que se expone en algunas investigaciones al respecto, así lo sustenta. A saber, Mario Carretero propone un corte temporal, finales del siglo XIX, para enmarcar el nacimiento de la enseñanza de una historia identitaria, “romántica”, que permea la *curricula* de muchos países durante el siglo XX y principios del siglo XXI.

Dicha enseñanza con fines identitarios, ligada “al espíritu romántico y vinculada con la construcción de naciones, se estructura hacia mediados del siglo XX sobre la contradicción entre dichos fines y otros más cercanos a una comprensión disciplinar de la historia”<sup>45</sup>, además de entrar en contradicción con los avances mismos de la ciencia histórica ocurridos desde comienzos del siglo XX, y los objetivos democráticos de la educación de la segunda mitad del mismo siglo.

Esta tipo de educación se fundamenta en la misma construcción de las naciones, anterior al fin del siglo XIX. La enseñanza nacionalista va de la mano de la construcción de Estados nacionales fuertes. Se puede remontar al caso alemán, el cual es el mejor ejemplo de la construcción romántico-nacionalista de un Estado-nación sólido, lo que después se convirtió en todo un problema, más con la radicalización del nacionalismo y el militarismo de la primera mitad del siglo XX, que llevó a la descomposición del nacionalismo alemán,

---

<sup>45</sup> M. Carretero, *Documentos de...*, *op.cit.*, p.20.

a la división territorial e ideológica, y a la crisis de identidad que no termina por resolverse a principios del siglo XXI<sup>46</sup>. Hay conocimiento de que existen claros lazos entre el surgimiento del estado liberal y la enseñanza de la historia durante el siglo XIX. Ello llevó a que perdurara la idea de que aprender historia era convertirse en un buen patriota.<sup>47</sup>

En el caso mexicano sucede algo parecido. Durante el siglo XX se privilegió una educación de masas nacionalista, la cual se basaba en la versión teleológica oficial de la historia, que culmina con el triunfo de la revolución, y su transformación en un sistema político justo. Dicha versión, presente aún a principios del siglo XXI, enaltece una visión romántica de los diferentes períodos de la historia de México, es decir, una visión particular identitaria del México originario –los mexicas imperiales; de la independencia –los criollos autonomistas; del liberalismo mexicano, particularmente engrandeciendo la figura de Juárez –sobre los conservadores mexicanos, que tenían más semejanzas que diferencias con sus opositores; de la Revolución Mexicana –la revolución político-democrática de Madero, y el triunfo e institucionalización de dicha revolución, encarnada en el partido de Estado, el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Esa enseñanza se basa en lo que se conoce por historia de bronce<sup>48</sup>, que privilegia la narración teleológica, el enaltecimiento de los grandes héroes y las grandes batallas, y el devenir histórico como armonía, por sobre la comprensión histórica, la historia como problema, y la diversidad de factores en la causalidad histórica. Este tipo de enseñanza, se vive, se padece aún en nuestros días.

¿Y qué pasa en tiempos de la mundialización?, ¿este tipo de modelo de educación identitaria muere, entra en crisis, se transforma? Al menos en México se puede decir que no, específicamente porque desde la década de 1990 se está viviendo una reconstrucción del concepto de nación, apuntalada por el resurgimiento y renovación de la cuestión indígena, y la decadencia de las instituciones posrevolucionarias, así como del “nuevo”

---

<sup>46</sup> En una plática informal con alemanes, se constataba cómo aún después de la unificación, la misma enseñanza de la historia nacional seguía siendo distinta en Alemania, y que la reconstrucción social e identitaria no ha sido contemplada aún por la escuela, además del silencio que se antepone a la comprensión de la historia de Alemania, de la segunda guerra mundial a la caída del muro de Berlín.

<sup>47</sup> Cf. M. Carretero y M. Kriger, “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global” en M. Carretero y J.F. Voss (comps), *Aprender y... op.cit.*, pp.71-98.

<sup>48</sup> Este término fue desarrollado por Luis González para describir la historia oficial mexicana. Cf. Luis González, *El oficio de historiar*, 1988.

modelo de re inserción internacional que vive México, a partir de la transición a la democracia de finales del siglo XX.

La disputa por el rumbo de la supremacía en la educación ha revivido puesto que, si bien antes ésta estaba bajo el control estatal, introyectando la fuerte versión oficial nacionalista de la historia, ésta está en crisis, bajo el descrédito y descomposición de las mismas instituciones que le dieron vida. El panorama se vuelve más complejo cuando se asiste a una asunción en el trabajo historiográfico en México desde inicios de la segunda mitad del siglo XX, por el cual la historia de bronce ha entrado en crisis<sup>49</sup>, desarrollándose diversas formas de hacer historia en el país, aunque la historia política siga siendo el principal campo de producción histórica y de consumo.

Existe la polémica de si en esta nueva época se tiene que subsumir la formación nacional -que no patriota- bajo la cosmopolita -ciudadanía mundial<sup>50</sup>. Como posible respuesta, y sin ninguna intención de agotar el debate, la cuestión sería no caer en el falso juego de extremos, menos con el panorama mundial en el que lo que menos está pasando desde finales del siglo XX es la eliminación de nacionalidades, sino todo lo contrario puesto que si bien se están formando alianzas continentales exitosas, también se están viviendo tiempos en los que los fundamentalismos religiosos, políticos y nacionales se fortalecen, a la vez que el intercambio cultural llega a un punto nunca antes visto anteriormente, lo cual da la posibilidad de una nueva educación tanto local como global, siendo que en las aulas de diferentes escuelas en el mundo ya no se encuentra a un ciudadano totalmente originario, sino en convivencia con otras culturas e historias locales.

Carretero y otros autores mencionan el uso político de la historia, particularmente en la enseñanza de la misma. El hecho de que ésta esté fundamentada en un relato oficial de la nación, implica una construcción particular del ciudadano, con una conciencia histórica, comprensión de la realidad, del tiempo histórico y de la causalidad específicas. También ello involucra los silencios y los acentos en historia. Como menciona Marc Ferro a lo largo de su obra, el contenido corresponde a una versión de la historia, específicamente a la del

---

<sup>49</sup> Sin embargo, atendiendo a las ventajas de ésta en la enseñanza de la disciplina, resulta que puede brindar una visión totalizadora, global, que permite un acercamiento menos fragmentario que las nuevas corrientes especializantes de la historia, pues si bien sus postulados son de carácter cerrado, los resultados preliminares de otras corrientes fragmentarias permiten una comprensión de la realidad menos estable entre los alumnos.

<sup>50</sup> Cf. M. Carretero y M. Kriger, "Forjar patriotas o... *op.cit.*, *ibidem*."

grupo que controla el poder político<sup>51</sup>. Sucede lo mismo en el otro extremo: el querer incorporar historias marginales por sobre las historias oficiales ha llevado irremediablemente a que las primeras pasen a ser la nueva versión total y verdadera de la historia –piénsese en estados totalitarios como la ex URSS, Cuba, o las dictaduras en América Latina de la segunda mitad del siglo XX.

Cabe mencionar cómo esto impacta en el desarrollo del individuo. Si una persona se educa bajo una visión local, cerrada, autorreferencial y sin contradicciones, el esquema representacional que desarrollo dicho individuo va a estar ampliamente determinado por éstas condicionantes, y no sólo por la educación institucional, puesto que la cultura dominante permea toda la vida social, tanto en la escuela, como en la casa, en los medios de comunicación y en el calendario, es decir en el espacio-tiempo social e histórico de la gente.<sup>52</sup>

Otro punto interesante de esta educación identitaria es el tipo de relación que promueve entre el individuo y el conocimiento. Dicha enseñanza impone una “adhesión emocional a la representaciones históricas, con la consiguiente construcción de sistemas valorativos y emotivos endogámicos”<sup>53</sup>. A la postre, este tipo de adhesión conlleva el gran problema del cambio cognitivo en la comprensión histórica, al estar subsumida esta última a imperativos emocionales.

Carretero plantea esta contradicción escolar entre objetivos de enseñanza identitarios e ilustrados, definiendo así a estos últimos “debido a su estrecha relación con la formación del conocimiento social y la construcción del espíritu crítico [...] *que* pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos sometiéndolos a un recurso de objetivación progresiva”<sup>54</sup>. No obstante, lo que parece una contradicción puede ser una paradoja necesaria en nuestras sociedades actuales, y para el aprendizaje. Esto porque la representación de la realidad y de la historia en el individuo se aprende racionalmente, pero hay una condicionante emocional muy importante en el aprendizaje de ésta, lo cual lleva a

---

<sup>51</sup> Cf. Marc Ferro, *Use of History*, 1982.

<sup>52</sup> M. Carretero hace una alusión a las fechas patrias y al himno a la bandera como reproducción de la representación dominante de la historia, comparando lo que sucede en algunos países de América y Europa. Si bien desde la investigación no se termina de estar de acuerdo con dicho ejemplo, por razones de tamización en la construcción histórica de cada país y continente, resulta muy interesante la referencia del autor. Cf. M. Carretero, *Documentos de...*, *op.cit.* pp.21-24.

<sup>53</sup> M. Carretero, *idem*, p. 20.

<sup>54</sup> M. Carretero, *ibidem*.

que, como se presenta en el capítulo dos de esta investigación, se analice el conocimiento previo del alumnado, tanto escolar como social.

### 3. ¿Qué historia enseñar?

Ante esto, varias de las investigaciones mencionan atinadamente que, para emprender la tarea de responder a dicha pregunta, primero se tiene que atender a las referencias epistemológicas de la historia como tal, como “un ejercicio de responsabilidad ante la conveniencia de afianzar el edificio por sus cimientos”<sup>55</sup>, o más simple y directo, para saber de que se está hablando –y enseñando. Por tal, ante la labor de enseñar a pensar históricamente, el profesor tiene que responder primero una interrogante anterior base: ¿qué historia enseñar?

Ante este cuestionamiento, es prudente ahondar en la problemática de la idea de historia, expresada en la confusión entre la historia que se aprende socialmente, y la de manufactura académica. Conforme esto, la intención hacia el aprendizaje es lograr que haya una correspondencia entre la necesidad social por la historia, y la producción y reproducción constante de ésta desde el plano especializado. Así, para enseñar historia, se tiene que atender inicialmente a la explicitación de la noción de historia del que va a aprender<sup>56</sup>.

Vilar y Levstik colaboran con sus aportes para entender este proceso. Primeramente, para resolver esta dicotomía, se puede ubicar lo que Pierre Vilar<sup>57</sup> llama las interpretaciones populares de la historia, representaciones descontextualizadas y distorsionadas por la transmisión vulgar o irresponsable de la misma<sup>58</sup>. Dichas representaciones chocan con las

---

<sup>55</sup> M. J. Soberano, *Didáctica de la...* (2000), *op. cit.* p.71.

<sup>56</sup> De la misma manera, no es en vano la aclaración de que el profesor debe emprender un proceso de reforzamiento teórico para llegar a esto. Empero, el tratamiento de este problema desde la presente investigación deja de lado este aspecto, central para la enseñanza de la historia, y se enfoca por el conocimiento latente del que aprende.

<sup>57</sup> Pierre Vilar, *La historia hoy*.

<sup>58</sup> Anteriormente ya se habló de esto. Dichas representaciones se expresan en definiciones o frases sobre la historia como “*magistra vitae*, la historia se repite, quien no conoce la historia está condenado a repetirla, la historia me absolverá (osease que ésta juzga)”, las cuales quedan fuera del razonamiento especializado y que, descontextualizadas de sus circunstancias y realizadores, distorsionan el sentido de dicha disciplina y su forma de entendimiento sobre la sociedad.

del trabajo académico, atribuyen tareas no necesariamente inherentes a la historia<sup>59</sup>, y provocan la creación de mitos y pensamientos cerrados sobre esta disciplina, y su objeto de estudio.

El trabajo de Levstik<sup>60</sup> fortalece este hecho. Cuando este autor le pregunta a los estudiantes qué es historia, las respuestas que recibe refuerzan la idea y fortaleza de las representaciones populares de la historia, al ubicar que los alumnos tienen ideas de corto alcance sobre dicha disciplina, a saber, que la historia “son los acontecimientos importantes que no ocurren en los días normales (sic)”<sup>61</sup>, que ésta es una especie de concurso de popularidad e importancia –qué héroes o hechos son los más importantes- o una suerte de colección de hechos del pasado, basados en una crónica unívoca de dichos acontecimientos. Otros autores encontraron que para muchos estudiantes, esta disciplina es una ciencia exacta que establece hechos inequívocos<sup>62</sup> y no perciben así que, por un lado, éste no es el sentido de científicidad propio de la historia, y por el otro, que el producto de la misma está sujeto a la interpretación y que es un resultado siempre preliminar, en constante reelaboración y reflexión.

Vilar y Levstik, en mayor o menor medida, comentan el hecho de que esto es un reflejo del tipo de instrucción que reciben los alumnos, la que deja de lado el conocimiento y acercamiento al método del historiador, por el cual llega a los resultados que se trabajan en el aula. Este hecho acarrea problemas sustanciales tanto para la comprensión y el aprendizaje, como para la construcción de explicaciones históricas, por parte del alumnado.

Así, dichas representaciones significan un obstáculo importante para el aprender a pensar históricamente, más no un peligro o chivo expiatorio, en todo caso un posible aliado<sup>63</sup>. Éstas son el punto de partida hacia el aprendizaje de la historia, por que para aprender la historia primero se tiene que saber qué es y en este caso, qué se cree qué es. Para lograr esto, se debe partir de la teoría y métodos de la historia, antes que del producto,

---

<sup>59</sup> Como lo mencionado arriba sobre una utilidad de la historia, directamente práctica para la vida.

<sup>60</sup> Cf. M. Carretero, *Construir y enseñar...*, *op.cit.* pp.44-51.

<sup>61</sup> Levstik *apud* M. Carretero, *Construir y enseñar*, *op.cit.*, p. 45.

<sup>62</sup> Brophy, Van Sledright y Verdín *apud* M. Carretero *ibidem*

<sup>63</sup> La satanización de las preconcepciones del alumnado ha sido una muletilla recurrente en la crítica a la educación tradicional. Empero, más allá de criminalizarlas por un delito escolar o de aprendizaje, éstas deben de ser trabajadas con mucho cuidado y siendo la prioridad, puesto que son el centro del cambio hacia el pensar históricamente. Además, resulta erróneo buscar desterrarlas ya que, como muestras varias investigaciones, se está lejos de modificarlas completamente, al contrario, acaso han cambiado ligeramente.

evitando la confusión de que para enseñar historia uno se tiene que casar con una corriente, sino que para enseñar se tiene que enseñar desde su pensar y su hacer, es decir, desde el quehacer del historiador y la reflexión del mismo.

Por tal, el manejo conceptual y procedimental de los cambios epistemológicos de este tipo de conocimiento es indispensable para la enseñanza y aprendizaje de la historia. En tanto se sabe la construcción del método de trabajo y su reconstrucción en el tiempo, se entiende que la historia es ciencia del cambio, y que por tal sus productos no pueden verse como cerrados, lo cual permitirá que la idea de historia que tiene el alumnado se vuelva más diversa y flexible.

Al respecto de qué historia enseñar, en el apartado sobre el estado de la cuestión de las investigaciones sobre esta materia se expuso cómo ciertos historiadores, interesados en la enseñanza de su disciplina, urgen por la incorporación de nuevos contenidos -marginados u olvidados-; otros, debaten sobre la necesidad de hacer más pequeño el contenido para su aprendizaje, reservando éste para el nivel superior de enseñanza.

Sin embargo, la cuestión de los contenidos no se resuelve con la incorporación o eliminación de algunos, es decir, no se soluciona abordando el problema de manera cuantitativa. En cambio, una respuesta más convincente podría ser no con base en la cantidad sino en la pertinencia y coherencia de los mismos, considerando el momento de aprendizaje<sup>64</sup> de la historia, y la correspondencia de éstos con las características y necesidades de los que aprenden y, por último, si estos son accesibles, literal y figurativamente, al alumno.

Esto último no quiere decir que la enseñanza de la historia tenga que ser una calca en pequeño de los avances de la ciencia histórica, ello porque “una directa dependencia de la educación con respecto a las teorías históricas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares”<sup>65</sup>. Esto significa que no debe actuarse mecánicamente, buscando que cada corriente historiográfica o teoría de la historia tengan una mimesis educativa. Tampoco que se obvие el dominio de los avances en la disciplina para su

---

<sup>64</sup> Existe también el aspecto del desarrollo cognitivo del alumno, sobre el cual hay una fuerte discusión de si cada edad requiere un cierto tipo de conocimiento y didáctica para su adquisición y que, además, estos procesos son progresivos y direccionados por el desarrollo biológico del estudiante. Autores como Joaquín Prats concuerdan con esta postura. Otros, como Wabensburg postulan de que no es el tipo de conocimiento sino el acceso a él lo que determina la adquisición del mismo. Por motivos de espacio no se profundiza en este aspecto en este trabajo.

<sup>65</sup> Joaquín Prats, *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*, p.60.

enseñanza, sino que se debe distinguir el ámbito historiográfico del escolar, pero sin disociarlos sino buscando una relación pertinente, con base en lo mencionado.

La selección de contenidos siempre debe estar ligada al avance de la ciencia que le compete, pero este es un factor más, pues para su adquisición no debe primar sobre los momentos de aprendizaje, las características y necesidades del que aprende, así como la dinámica sociocultural específica del mismo. Más allá de hablar de un equilibrio entre la ciencia histórica y los objetivos educativos, se puede referir a la proporción adecuada entre estos dos, a partir del período de aprendizaje. En otras palabras, la relación no tiene que ser cincuenta-cincuenta sino la adecuada según la secuencia en la que se está aprendiendo.

A esto hay que sumarle un problema más: el alto grado de abstracción que requiere la comprensión de los conceptos históricos. Dichos conceptos son muy diversos e implican jerarquías internas que le hacen más complicado. Empero, partiendo de ello, lo prudente resultaría que, con base en este aspecto, se considere una enseñanza partiendo de secuencias de aprendizaje de lo más elemental a lo complejo, por ejemplo, en el tratamiento de la causalidad histórica, partir de nociones simples de causa-efecto, para ir avanzando hacia la multicausalidad.

Se podría entender el aprendizaje del tiempo histórico, partiendo de nociones instrumentales del mismo –tiempo natural, basado en el calendario, en los años, en décadas- para progresivamente acceder a un dominio más complejo del tiempo histórico – los conceptos como cambio, continuidad, ruptura, simultaneidad, entre otros. A este respecto, cabe aclarar someramente que esta secuenciación no corresponde directamente proporcional al nivel de desarrollo biológico del ser humano (su edad), puesto que algunos estudios han mostrado que tantos adolescentes y adultos encuentran grandes dificultades para acceder al manejo de conceptos de esta disciplina, como tiempo histórico, empatía y causalidad históricas.<sup>66</sup>

Así, en síntesis, la propuesta de este trabajo se construye a partir de la incorporación de los principales consensos y disensos de la historiografía del tema en cuestión, de la estructura epistemológica de la ciencia histórica y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, y en el intento de especificar un poco más lo antes dicho, Joaquín Prats menciona los rasgos imprescindibles por los cuales estructurar una secuencia

---

<sup>66</sup> Cf. Carretero, Asensio, Pozo, *La enseñanza de las ciencias sociales*, pp. 211-239.

de aprendizaje desde qué historia enseñar, las cuales pueden ser de “diversos tipos de temáticas que adoptarán diversas presentaciones, tanto en cuanto a la selección de hechos, como las distintas épocas en la Historia, como en el tipo de ámbito de conocimiento que se seleccione (economía, cultural, política, etc.), como en su dimensión espacial-política (loca, regional, nacional, occidental, etc.”<sup>67</sup>.

Dichos rasgos imprescindibles son enunciados de diferentes maneras: conceptos base, categorías clave, categorías o temáticas de la historia, así como la más concurrida que es la definición de habilidades de dominio propias de la historia. La profundización o especialización de estas habilidades varía según la propuesta. Luz Elena Galván propone tres (espacio, tiempo, y trabajo de fuentes)<sup>68</sup>, Joaquín Prats propone seis (cronología y tiempo histórico, caracterización histórica, cambio y continuidad, explicación multicausal, formulación de problemas, el trabajo comparativo)<sup>69</sup>.

No obstante, la esquematización más concurrida para la enseñanza de la historia parte de cuatro categorías: Tiempo histórico, trabajo de fuentes propio del historiador, causalidad y empatía históricas. A este respecto, desde la presente investigación se incluyen una categoría transversal para la enseñanza-aprendizaje de la historia, la representación histórica reproducida en la narratividad del alumnado, mencionando que ésta y las demás categorías se inscriben en el debate no ya de qué enseñar, sino cómo enseñar, a saber, la discusión en torno a la pertinencia del uso del método del historiador para el enseñar y aprender a pensar históricamente.

La enseñanza de la historia debe así partir de la *episteme* de dicha disciplina que, como ciencia de cambio y la continuidad, no puede plantear su aprendizaje a partir de contenidos cerrados y descontextualizados; una representación histórica cimentada en lo anterior procurará la selección de contenidos acordes a la misma. También, que es si bien es necesario que la epistemología sea la base de la instrucción, su incorporación a su enseñanza no debe ser mecánica sino buscando la proporción adecuada entre los objetivos educativos y los disciplinares.

Si bien la enseñanza de la historia requiere una toma de posición historiográfica, ello no implica que dicha labor implique delimitar a los estudiantes en la misma sino la apertura a

---

<sup>67</sup> J. Prats, *Enseñar Historia...*, *op.cit.*, p. 66.

<sup>68</sup> Cf. L. Galván y M. Lamonedá, *Un reto...*, *op.cit.*, pp.30-59.

<sup>69</sup> J. Prats, *Enseñar Historia...*, *op.cit.*, pp. 66-69.

ésta y otras. Por ello, la selección de contenidos se determina no primando la adscripción ideológica del profesor, sino a partir de la pertinencia y correspondencia con las características y necesidades del alumnado.

#### 4. ¿Por qué la Revolución Mexicana? II. Balance historiográfico

Resulta prudente, después de hablar de la selección de contenidos, exponer brevemente la revisión historiográfica por la que ha pasado el caso seleccionado por esta investigación. Ya en la introducción se habló de la pertinencia de tratar este tema, ahora lo que analiza es lo que se ha escrito sobre éste para, en capítulos posteriores, abordarlo didácticamente. El devenir del trabajo historiográfico en torno a este proceso es largo, y ha tenido un amplio camino que constantemente se ha reinventado a partir de cambios interpretativos en relación a la Revolución.

En la primera etapa de este devenir historiográfico, a la que Álvaro Matute llama de “militancia e inmediatez”<sup>70</sup>, se encuentran los testigos activos de la Revolución quienes dan lugar a una historiografía inmediata desde dentro que capta dicho proceso a partir de las trincheras –sus trincheras- de la misma, brindando ejercicios de sistematización articulados por la experiencia, carentes aún de una visión de conjunto.<sup>71</sup>

Posteriormente nace una historia de la Revolución que es escrita desde los años en que ésta está en marcha, pero que se diferencia de la anterior en que sus escritores no practican una militancia tan activa, sin en cambio se caracterizan por su esfuerzo por intentar dar visiones de conjunto del proceso<sup>72</sup>, es decir, se presenta un avance en la sistematización al tratar de dar un panorama global de la misma.

El período que abarca el México post-revolucionario hasta los años ochenta aproximadamente, brinda una amplia diversidad de interpretaciones de la Revolución Mexicana. De 1920 a finales de la década de 1950 se erige un nacionalismo popular y triunfante que define a la Revolución desde la legitimación del Estado. En este período se

---

<sup>70</sup> Álvaro Matute, *Aproximaciones a la historiografía de la Revolución Mexicana*, pp. 21-25.

<sup>71</sup> Empero, estas memorias nos brindan una visión épica y popular que impregna la definición de Revolución en la época, no importando el bando en la misma, lo cual permite tener hasta este punto historiográfico un primer acercamiento incipiente de conjunto con respecto a la misma. (Nota del autor de esta investigación)

<sup>72</sup> Álvaro Matute, *idem*, p. 8.

escribe una historia oficialista<sup>73</sup> a partir del Estado mexicano, es decir, si bien el pueblo es el gran actor de este proceso, es el Estado que se erige posteriormente la consecuencia y consolidación triunfal de la Revolución Mexicana. Así, la Revolución vino a ser derecho reservado del Estado y del partido Revolucionario Institucional, y funcionó como eje legitimador del sistema político que nació con él.<sup>74</sup>

Sin embargo, a mediados de la década de 1950 brota el cuestionamiento al proceso: Cosío Villegas se preguntó si ésta había muerto, y para la década de los años sesenta la Revolución estaba en tela de juicio, dentro de un clima de crítica al sistema político, poniendo en duda los triunfos de la Revolución. En el terreno académico se dieron importantes avances pues se profesionalizó el quehacer del historiador, nacieron nuevas corrientes históricas y, dentro de todo este contexto, surgió el Revisionismo que planteó importantes cambios de interpretación del movimiento que permanecen hasta nuestros días como trascendentes paradigmas en torno a la Revolución Mexicana; el Revisionismo la desmitificó, la ubicó internacionalmente a la vez que la redimensionó e interpretó desde otros enfoques y actores de la misma<sup>75</sup>.

Así, definitivamente la historiografía de la Revolución Mexicana no es motivo de productos finitos ya que siempre está en constante construcción y revisión. Entonces ¿por qué su enseñanza no tendría que ser concomitante con este camino historiográfico en términos de diversidad, pero especificando los objetivos de la enseñanza de la Historia? De cierta manera, desde la óptica de ciertas investigaciones sobre la enseñanza de la Historia<sup>76</sup>, este trabajo bien podría situarse solamente en la continuación de la revisión historiográfica de dicho proceso, o dicho de otra manera y justificando la orientación de este trabajo, en la revisión de contenidos para la enseñanza de la Historia.

Empero, a la luz del enfoque de esta investigación, el curso de la presente tesis busca crear una propuesta que contemple dicho ámbito académico, la investigación especializada, pero no sólo sino que busca crear, analizar y evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Revolución Mexicana, acorde los objetivos de la enseñanza de la Historia.

---

<sup>73</sup> Subrayado del autor de esta investigación

<sup>74</sup> Cf. Javier Rico, *Pasado y futuro en la historiografía de la Revolución Mexicana*, 1990.

<sup>75</sup> Cf. J. Rico *Idem*, y Á. Matute, *Aproximaciones a la...*, *op.cit.* pp.39-78.

<sup>76</sup> Cf. L. Galván, (Coord.) *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*, pp. 7-15.

## 5. Pensar historia y pensar históricamente

Si la cuestión de qué historia enseñar trae consigo fuertes discusiones, la cuestión de cómo enseñar y aprender causa aún más conflicto, como problemática en sí y como tema de discusión. El debate en torno al modo en que se debe enseñar y aprender historia se desarrolla desde dos posiciones, la que plantea la enseñanza de historia y alerta contra el didactismo o herramentismo en detrimento de los contenidos históricos, y la que propone el uso psicopedagógico del método del historiador y las habilidades de dominio propias de esta disciplina, centrándose en el aprendizaje del razonamiento de la historia. Dichas posturas discrepan asimismo en el objetivo pues, en resumen, la primera pretende que los alumnos aprendan historia, y la otra, que aprendan a pensar históricamente.

La primera posición acentúa el papel de la influencia y adecuación de las corrientes historiográficas a la enseñanza de la historia, y el interés por el respeto irrestricto del conocimiento histórico. Además, en cuanto al debate sobre el tipo de enseñanza, reacciona “defendiendo” a la indebidamente llamada educación tradicional, y contra los “activistas”, aquellos que propugnan por la didáctica sobre los contenidos; así, finalmente, su objetivo es transmitir el pasado a quienes viven un presente, y hacerles comprender el presente como inferencia del pasado.<sup>77</sup> De igual manera, esta postura se perfila por la enseñanza de la historia declarativa y no procedimental. Ello porque, mencionan, enseñar a historiar es una tarea muy difícil, y ya es suficiente con la adquisición de contenidos.<sup>78</sup>

Por lo demás, no se considera necesario profundizar en esta perspectiva. Ya se habló de la prudencia de la selección de contenidos y, al hacerlo, no se sugirió en ningún momento el detrimento de los contenidos declarativos por los procedimentales. De hecho, lo que se considera desde este trabajo es que estas discusiones, más que presentarse como contradictorias entre sí, son parte del todo en la enseñanza-aprendizaje de la historia pues qué enseñar no puede estar desprendido del cómo enseñarlo. El problema es que los malentendidos en este tipo de discusión han planteando la disociación.

La cuestión es que enseñar historia declarativa encuentra rápidamente sus límites. Más aún si el mismo contenido que se utiliza se desliga de su proceso creativo. Por ello, el trabajar

---

<sup>77</sup> Cf. J. Rodríguez, *Enseñar historia...*, *op.cit.*, pp.11-13.

<sup>78</sup> CF. J. Valdeón Baroque, “Enseñar historia o enseñar a historiar” en J. Rodríguez, *Enseñar historia...op.cit.*, pp.25-27.

con ciertos contenidos no excluye enseñar cómo se llegó a este. De igual manera, dentro de los malentendidos sobre estas materias, uno de los puntos que se les achacan a los herramentistas es su afán utópico de que el alumno construya, invente el conocimiento histórico. Mas el asunto no es que el estudiante invente o genere el conocimiento histórico, sino que haga consciente el proceso por el que pasó dicho producto y logre, posteriormente, reconstruir su propio esquema cognitivo.

Pero ¿Cómo puede llegar a suceder esto?, ¿qué trae consigo? Una respuesta posible es a partir del trabajo de las habilidades de dominio de la historia, hacia el aprendizaje del pensar históricamente. Esto significa que, a través del conocimiento y utilización del método del historiador, el alumno puede no sólo “saber historia” sino entender historia y pensar históricamente.

¿Qué se entiende por esta manera tan particular de pensar? Sebastián Plá, desde su relación con la escritura, le define como “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”<sup>79</sup> es decir, es la comprensión de la realidad y su acontecer, pasado y presente, a partir de un entendimiento normado desde categorías definidas, que tienen que ver con la codificación del devenir humano respondiendo a preguntas centrales como el por qué suceden las cosas, cuándo, en qué espacio y circunstancias, quienes las lleva a cabo y por qué, y qué significación interna y externamente, a corto o largo plazo, tienen en un circuito de acontecimientos más global.

Para llegar a dicha instancia se tiene que trabajar a partir de las categorías del quehacer del historiador. Y no pensando que el alumno llegará al nivel de abstracción que domina el especialista sino que, como se ha señalado, el conocimiento histórico como tal tiene diferentes niveles jerarquizados que permiten, por un lado, entender y crear empatía con dicho quehacer y, por el otro, manejarlo minimamente para la comprensión de la realidad. En síntesis, el aprender a pensar históricamente en bachillerato se puede definir como la ubicación, comprensión empática y manipulación mínima del método del historiador y su

---

<sup>79</sup> Esta definición está determinada por el enfoque que este autor le da a su investigación, a saber, que “la construcción de un conocimiento disciplinar, como esquema mental, está ligado a la estructura retórica en que se manifiesta”. S. Plá, *Aprender a pensar... op.cit.*, p. 16.

producto final, a fin de que el alumno tenga los elementos para reconstruir su conocimiento y representación histórica, y estructurar su entendimiento de la realidad.

Para el aprendizaje escolar de este tipo de pensamiento no se puede disociar la historia como objeto de enseñanza y como objeto de conocimiento, lo cual lleva a pensar los objetivos educativos en relación a la construcción de la misma ciencia. Es ahí, en el aprender a pensar de este modo, donde se asocian ambos aspectos pues tanto en el aula como en la academia, si bien con proyecciones diferentes, se busca la comprensión de la realidad presente, apoyada en el entendimiento de los hechos históricos en su justa dimensión, es decir, “pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos históricos que se sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto sino que constituye el presente”<sup>80</sup>.

Así, tanto el historiador inserto en la academia como el alumno en el aula, tienen una meta común que se proyecta según sus capacidades y necesidades; uno, hacia la construcción del conocimiento, otro rumbo al desarrollo de su entendimiento de la realidad. Del mismo modo, el pensar históricamente no implica el mismo tipo de reconstrucción para el historiador que para el alumno, y puede ser que en ello radica la confusión. La cuestión es que el historiador reconstruye el pasado y el conocimiento que se tiene de éste, en cambio el alumno reconstruye su conocimiento sobre la historia. Para el alumno, el pensar de esta manera implica una reconstrucción de su representación histórica para un nuevo acceso a la realidad. Y claro, ambas reconstrucciones no debieran ser ni cerradas ni univocas.

En otras palabras, si bien Sebastián Plá señala que hay que enseñar la estructura del conocimiento histórico a través de la escritura<sup>81</sup>, antes o simultáneamente se tiene que relacionar al alumno con el método que le dio origen. Esto implica que este proceso tiene que ser coherente y secuenciado, lo que significa que “cada momento educativo requiere de problemáticas históricas específicas de acuerdo con el nivel educativo al que están dirigidas, y de actividades procedimentales diferenciadas”<sup>82</sup>.

Para que el alumno aprenda a pensar históricamente, éste debe conocer y trabajar su realidad –y desde ésta misma-, a partir de las habilidades de dominio propias de la historia. El esquema de habilidades primordiales para el pensamiento histórico que propone esta

---

<sup>80</sup> J. Salazar S., *Narrar y...*, *op.cit.*, p.81.

<sup>81</sup> S. Plá, *Aprender a pensar...*, *op.cit.*, p.41.

<sup>82</sup> J. Salazar S. *Narrar y...*, *op.cit.*, p.83.

investigación son los siguientes: Tiempo histórico, causalidad y empatía históricas, manejo de fuentes históricas y las transversales, y la narratividad relacionada con el modelo de representación histórica.

### 5.1. El tiempo histórico

Dicho concepto es considerado por historiadores e investigadores de su enseñanza como la columna vertebral de la disciplina, el dominio indispensable para la comprensión histórica, representada por la adecuada relación proporcional entre el pasado y el presente y, junto al espacio, es lo específico de la estructura epistemológica de la historia. Del mismo modo, como se menciona en el capítulo tres de este trabajo, es el eje central que articula el método psicopedagógico de este estudio.

El tiempo histórico, como las demás habilidades de dominio, es un concepto de difícil adquisición puesto que no es tangible, conmensurable como lo es el espacio, además de que es complicado de entender por su alta complejidad y su multiplicidad, es decir, dentro de sí tiene diferentes niveles de abstracción los cuales pueden tener o no una secuencia progresiva o simultánea de aprendizaje, así como otros subsistemas. Estas diferentes capas que posee el tiempo histórico pueden dividirse en dos grandes rubros, el tiempo como medición y como organización conceptual.

Dentro del tiempo como medición se tiene el tiempo natural y social (la cronología, los calendarios y las categorías básicas de lo conmensurable, como el día, el año, la década, el siglo, etc.); el natural es el considerado subjetivo pues es un tiempo que transcurre y se experimenta, progresivamente, a partir de un horizonte temporal –el presente que se vive– dependiente de factores como la edad, la personalidad, el medio sociocultural, conformando una conciencia temporal cerrada, individual. El tiempo social, anclado en este espectro, puede ser caracterizado también como subjetivo, en el sentido de que orienta en el mundo social del presente para regular los ritmos de la convivencia humana; es el tiempo social del hombre que se reproduce, cíclica o linealmente, a partir de la lectura de estrellas, de los calendarios, los relojes, las sociedades. Así, el tiempo subjetivo:

[...] individual o de la conciencia, se manifiesta en la dimensión perceptiva de la propia experiencia (t. psicológico) o de sus ritmos vitales (t. biológico). La conciencia del tiempo está directamente vinculada con la percepción y la sensación de una serie de relaciones: ordinales: sucesión (antes o después), interposición (entre); topológicas: finitud, infinitud, apertura y cierre de curvas temporales, dimensión, etc.; y métricas: duración, cronometría, periodización, medida del cambio estacional y biológico (sic)<sup>83</sup>

Dentro de la organización conceptual cabe el tiempo histórico y los conceptos especializados de este dominio (secuenciación, duración –corta, mediana o larga-, evolución, cambio, continuidad, simultaneidad, diacronía, sincronía, ruptura, proceso, etc.). Este tiempo puede ser considerado objetivo, en tanto tiene que ver con una actividad intelectual más acabada. No es evolutivo sino que padece de arritmia, a la vez que es rítmico en ciertos momentos. Ello porque no niega sino que incorpora el tiempo subjetivo antes mencionado, y le lleva más allá, al grado de una abstracción más compleja.

Se puede decir que los tiempos natural y social -homogéneos, unívocos, cualitativos- son resignificados por el tiempo histórico convirtiéndoles en tiempos dotados de más pluralidad, heterogeneidad, cualidad y complejidad, así como por la peculiaridad de que es un tiempo en cambio, pues es una construcción cultural e histórica que varía según el momento histórico. Por ello, este tiempo no existe en sí sino desde un presente que reconstruye un pasado y le significa desde el mismo, es decir, mide, representa y transforma en significados el tiempo del hombre.

Así, la peculiaridad del tiempo histórico es la dupla interdependiente cambio y continuidad. Esto en el entendido de que el cambio no siempre es radical pues ciertas veces surge paulatinamente de la inmovilidad -aunque tampoco es la suma de pequeños cambios progresivos. Del mismo modo, cambio es discontinuidad, ruptura, aunque la crisis y el conflicto no siempre llevan al cambio sino, algunas veces, a lo tradicional de nueva cuenta; es por eso que esta pareja de discontinuidades y permanencias se desarrollan en una serie de complejas relaciones, a varios niveles, desde las estructuras más perceptibles de la sociedad, hasta la vinculación con lo más íntimo y propio de ésta.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> M. J. Sobejano, *Didáctica de la historia: Fundamentación epistemológica y currículum*, 1993, p.130.

<sup>84</sup> Cf. Saturnino Sánchez P., *¿Y qué es...*, op.cit., pp.106-110.

Por ello, el trabajo en el aula de esta dupla tiene importantes implicaciones en cuanto al saber, el hacer y la actitud. Por un lado, es importante que el alumno conozca las fechas significativas que marcaron un cambio –inicio o cierre, mas lo importante del conocimiento histórico es el proceso y contextualización de las mismas. Así, el manejo del tiempo histórico puede permitir el conocimiento de la especificidad de cada época, negando anacronismos interpretativos<sup>85</sup>; es saber historia y pensar historia a partir de la identificación de un hecho y su comprensión.

Por otro lado, el estudio no sólo del cambio sino de las permanencias potencia actitudes trascendentales en el desarrollo formativo del estudiante. El estudiar las continuidades es un excelente ejercicio para constatar y respetar la diversidad cultural, así como para la toma de conciencia de los hechos que contribuyen a la conformación de situaciones particulares al interior de las sociedades y entre ellas, como la dependencia o desarrollo de muchos países. De igual manera, el análisis de los cambios y las continuidades puede permitir la comprensión de la arritmia en la historia, es decir, el entendimiento de la particularidad de cada ritmo en cada sociedad, y que no hay un tiempo lineal a seguir para todas.<sup>86</sup>

Esto porque, lejos de desarrollarse de manera gradual, la historia avanza a saltos discontinuos, comparables a las mutaciones de la ciencia experimental -es decir, no hay evolucionismo de Darwin como tal sino como uso, pues “no es en modo alguno probable que la etapa siguiente en la línea de evolución humana se sitúe en el interior de la sociedad que ha alcanzado un alto grado de perfeccionamiento -*suyo, particular*- en una dirección determinada”<sup>87</sup>.

Por eso, estudiar y aprender el tiempo histórico y sus implicaciones es también aprender tolerancia y respeto. Así, específicamente en nuestra sociedad, el estudio del tiempo histórico puede permitir al alumno romper el estereotipo de un occidente avanzado y pauta de evolución, y su creencia de que todo progresa y todo tiene un fin último, lo cual conllevaría, en el mejor de los casos, a que descubra que cada sociedad tiene sus propias velocidades, problemas y virtudes.

En síntesis, para la enseñanza y la construcción del conocimiento histórico, ambas divisiones del tiempo se relacionan a partir de una secuenciación progresiva y/o simultánea

---

<sup>85</sup> Cf. S. Sánchez P., *¿Y qué es...*, op.cit. p.120

<sup>86</sup> Cf. S. Sánchez P., *¿Y qué es...*, op.cit., p. 111

<sup>87</sup> S. Sánchez P., *¿Y qué es...*, op.cit., p. 112. Cursivas del autor de esta investigación.

hacia el dominio total de este concepto, a saber, que primeramente se exploran los términos conmensurables –año, mes, década, etc.- para después ascender paulatina o sincrónicamente a categorías explicativas relacionadas al cambio y la permanencia de los modos de vida y de las instituciones a través del tiempo en una sociedad determinada.

El tiempo histórico tiene una vital importancia pues tiene la característica de que se desenvuelve como contenido declarativo, procedimental y actitudinal<sup>88</sup> y, por tanto, su aprendizaje tendrá que ver con el entendimiento y manejo de los sistemas y subsistemas que le componen, pero “sobre todo en su uso y en sus mecánicas discursivas para construir significados”<sup>89</sup>.

## 5.2 La Causalidad histórica

¿Por qué sucedió tal o cual cosa? es acaso la pregunta más recurrente dirigida al historiador y al profesor de historia. La gente siempre quiere saber las causas de las cosas y, por lo general, quieren que la explicación sea simple, clara y sintética. Es así que en la sociedad predomina un sistema de causalidad positivista, determinado por la relación unívoca causa-efecto, la cual dispone la existencia de una relación lineal entre una acción y una consecuencia anunciada, cerrando el horizonte de posibilidades en un hecho histórico.

Esta habilidad tiene mucha relación con la antes expuesta ya que, en la búsqueda de la explicación de las causas que posibilitaron cierto acontecimiento, están íntimamente ligados tanto la objetividad como los juicios de valor. Como se expone más adelante, esto involucra dos cuestiones: por un lado la selección, crítica y análisis de las fuentes históricas, junto a los procesos que le dan sustento y legitimidad al producto del historiador, y por el otro, el problema doble de desde dónde se escribe y desde dónde se lee la explicación histórica, lo que tiene que ver con un juego de relaciones de intencionalidades, intereses y juicios de valor morales y científicos.

Asimismo, la idea de causalidad entendida como “búsqueda de causas” ha creado una gran polémica entre los historiadores. Si bien historiadores tan notables como Edward H.

---

<sup>88</sup> Cf. Pablo A. Torres Bravo, *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*, pp.333-352.

<sup>89</sup> S. Plá, *Aprender a...*, *op.cit.*, p.155.

Carr<sup>90</sup> definen a la historia como el estudio de las causas, otros como Marrou disienten de esta idea y proponen su sustitución por una “búsqueda de desarrollos coordinados”<sup>91</sup>, así como Georges Duby<sup>92</sup> habla de la “pesquisa de correlaciones”, no entendida en términos de influencia jerárquica, es decir, de hechos sobre otros en nivel de importancia. No obstante la amplia discusión a este respecto, en términos generales el término de causalidad sigue siendo un consenso sólido.

La causalidad también posee una gama de subsistemas que van moldeando el tipo de explicación causal. Sobejano propone cuatro pasos jerarquizados para ésta: la descripción, el tratamiento analítico, la explicación como conocimiento razonado y la comprensión histórica, esto en orden ascendente<sup>93</sup>. Ante esta situación, lo recomendable es una enseñanza acorde a la misma estructuración del discurso histórico, a fin de que el alumno aprenda paso a paso la construcción de la explicación de esta disciplina, lo que implica que, si bien el modelo causa-efecto es el más generalizado a la vez que criticado, dicha relación simple puede usarse en los primeros acercamientos.

Otro de los aspectos esenciales para la construcción de la explicación causal es la intencionalidad de los actores participantes. Si bien la causalidad responde a un por qué desde un lugar y situaciones específicas, heterogéneas y cambiantes, también debe integrar las voluntades individuales y colectivas inmiscuidas en esos hechos, evitando la confusión entre causa y motivo pues, como menciona Páges, “comprender las causas que responden a la voluntad consciente de los hombres, significa descubrir esta voluntad; pero significa también descubrir las causas que han motivado la formación de esa voluntad”<sup>94</sup>. Del mismo modo, y relacionado nuevamente con la cuestión del desarrollo de la conciencia del otro en los alumnos, el conocimiento de la intencionalidad permite “el conocimiento del contexto mental de la época y a la comprensión, que no justificación, de determinadas formas de proceder y de difícil significado para nuestra mentalidad actual”<sup>95</sup>.

Por último, con respecto al aprendizaje de la causalidad, Prats propone tres niveles de comprensión para acercar al alumno a este concepto. Primero está la identificación del “por

---

<sup>90</sup> Cf. E. H. Carr, *¿Qué es...?*, op.cit., pp.117-146.

<sup>91</sup> Marrou *apud* M. J. Soberano, *Didáctica de la...* (2000), op.cit. p. 115.

<sup>92</sup> Georges Duby, *Diálogo sobre la historia*, 1985.

<sup>93</sup> M. J. Sobejano, *Didáctica de la...* (2000), op.cit., p. 117.

<sup>94</sup> Pelai Páges, *Introducción a la historia*, p.35

<sup>95</sup> Jesús Domínguez, “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía” en *Infancia y aprendizaje*, #34, Madrid, 1986, pp. 5

qué” ocurrieron los hechos, trabajando con problemas de causalidad simple y lineal; después, la incorporación de la acción intencional y *su diferenciación a partir del esquema de causas frente a motivos*; y finalmente, articulada las explicaciones causal e intencional, prosigue el uso de teorías explicativas, lo cual involucra el planteamiento de nuevas preguntas e hipótesis, el manejo de fuentes históricas como *proceso dialéctico*.<sup>96</sup>

### 5.3. La Empatía histórica

Este concepto es posiblemente el menos estudiado y valorado en su enseñanza y aprendizaje, pero clave para el entendimiento de la construcción y escritura de la misma. Ello porque, desde la disciplina, marca el lugar desde dónde se escribe y piensa y, en la enseñanza, define desde dónde se asimila el conocimiento y se proyecta el aprendizaje, además de las implicaciones precedentemente enunciadas sobre el carácter moralizante de la enseñanza de la historia, y el alto impacto de los juicios de valor en la comprensión de la historia.

Cuando se habla de empatía se habla de identificación. El problema adquiere grandes dimensiones cuando ésta no se logra a razón de un sistema de enseñanza basado en hechos duros, relacionados a personajes cerrados, viejos, adultos y ya muertos que nada tienen que ver con el horizonte temporal y empático del adolescente. Y ello se acrecenta cuando no se acerca al estudiante a la identificación de la intencionalidad de los actores y su espectro de posibilidades, es decir, no se crean los mecanismos para romper con el anacronismo interpretativo y el egoísmo cognitivo, alejándole del dominio y cercanía de la idea del otro, y fortaleciendo una comprensión simplista e intolerante de la historia. Ante esto, la empatía histórica involucra el desarrollo de una disposición afectiva, cognitiva e imaginativa para situarse en el lugar del actor histórico, estimulando la comprensión de situaciones pasadas desde la perspectiva y lógica de las mismas.

Porque la empatía histórica no es simple identificación y mucho menos la contemplación moral de los hechos y las personas o colectividades (pobre/incrédula/arrogante persona) sino la comprensión, o superación de las dificultades

---

<sup>96</sup> Cf. J. Prats, *Enseñar historia...*, *op.cit.* pp.30-33. Las cursivas son introducidas para tamizar o ampliar ciertos conceptos e ideas con respecto a lo aludido.

para la misma, del juego de intenciones y circunstancias en que se desarrollan en un momento histórico determinado; es situarse en el lugar del otro.

Por tanto, como la misma historia, su enseñanza no estaría encaminada a la abogacía, es decir, a juzgar los hechos puesto que el historiador: “no es ni siquiera un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender -y hacer comprender [...] los juicios de valor inhiben la recuperación y *entendimiento* de [...] los forcejeos y las contradicciones que integran el movimiento de la sociedad y borran todo con la tajante distinción entre el bien y el mal”<sup>97</sup>; es por ello que juzgar limita e imposibilita la capacidad de pensar históricamente, engrosa la utilidad político-ideológica de la historia, en detrimento de su legitimidad teórica.

Y esto, en el aprender a pensar históricamente, tiene mucho que ver puesto que la asimilación y aplicabilidad de las habilidades básicas del historiador se basan minimamente en dos caminos, el descubrimiento y la identificación, es decir, que alumno se adueña de un esquema cognitivo, pero que al ser incorporado a su estructura cognitiva preexistente, debe ser permeado por la significación propia de quien accede a dicho conocimiento<sup>98</sup>. Por ello la empatía histórica, traducida en actividades en el aula, puede fortalecer la motivación personal al poner al alumno como protagonista del hecho, estimulando no sólo la significación de la historia a través de la imaginación, sino que incita su desarrollo en la toma de decisiones frente a problemas concretos.

Empero, actividades como la simulación, la dramatización, el sociodrama y otras diseñadas para la estimulación de la empatía deben ser elaboradas y aplicadas con cuidado pues se puede caer en lo lúdico por lo lúdico, ya que ciertas veces se confunde el uso de la analogía, la metáfora y la reconstrucción imaginativa con la trivialización y el juego. Es cierto que dichas actividades relajan el acto educativo, potencian la participación activa y el interés, pero ello no trae directamente consigo el desarrollo de la empatía histórica<sup>99</sup>. En síntesis, el uso adecuado de actividades de este tipo puede lograr uno de los objetivos centrales en la enseñanza de la historia, la identificación del alumno con la misma y el conocimiento de que ésta se escribe desde un lugar físico, temporal, emotivo e intencional.

---

<sup>97</sup> C. Pereyra, *Historia... op.cit.* p. 30.

<sup>98</sup> Cf. M. J. Soberano, *Didáctica de... (1993) op.cit.*, p.86.

<sup>99</sup> Para más detalle sobre la elaboración y aplicación de estas actividades, véase Cristolof Trepát, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, pp.277-315.

#### 5.4 El manejo de fuentes históricas

El dominio de esta habilidad involucra el trabajo con la materia prima del historiador, el pasado. Para trabajarlo, se tiene que aclarar primero que el pasado no es una entidad en sí, sino una reconstrucción basada en las huellas que deja el hombre en el tiempo. Éstas son conocidas como las fuentes históricas, y desde ya hace mucho tiempo se ha consensuado que trascienden la expresión escrita y material ortodoxa –libros, documentos diplomáticos, etc., siendo que a comienzos del siglo XXI se trabaja con una variedad impresionante de fuentes que van desde las materiales heterodoxas –utensilios de la casa o el trabajo, la fotografía, los menús, entre otros- hasta las creadas o rescatadas por las nuevas tecnologías, como son los registros audiovisuales, es decir los relatos y vivencias de la gente, canciones, entre otras- y su asunción como fuentes primordiales para las nuevas historias surgidas en la segunda mitad del siglo XX –historia oral, cotidiana, microhistoria, mentalidades, entre otras.

El trabajo con las fuentes históricas en el aula permite al estudiante experimentar *quasi* directamente el objeto de estudio de esta disciplina, y no sólo eso sino el aprendizaje sobre el modo en que el historiador pregunta a la fuente lo que quiere saber. Esto trae consigo otro acuerdo explícito entre los historiadores que es el carácter de la fuente, el cual dictamina que ésta no es la verdad absoluta, o que el historiador al encontrarla, encuentra directamente la verdad contenida en ella. No, dicha huella del pasado cobra significación a partir de la relevancia que se le otorga desde una latitud presente, y adquiere coherencia en la reconstrucción conjunta con otras.

Así, la fuente es el medio y no el fin y se tiene que ser consciente de las limitantes que ésta posee. Igualmente, el aprendiz tiene que reconocer el valor que tiene la fuente, es decir, que éste no está determinado por su imperfección, rareza o belleza sino por el valor intrínseco y extrínseco que tiene, es decir, la diversidad de información y usos que puede tener, y su valor por las circunstancias en que fue creado y su significación en dicho momento.

El desarrollo de esta habilidad permite al estudiante conocer “cómo se obtienen los datos que sirven para construir una explicación histórica”<sup>100</sup>. Ello porque no es suficiente que el alumno sepa encontrar la información sino que la exponga a un proceso científico. En otras

---

<sup>100</sup> J. Prats, *Enseñar historia...*, *op.cit.* p.18.

palabras, que el estudiante tiene que saber hallar las fuentes, caracterizarlas y diferenciarlas<sup>101</sup> entre ellas, para después seleccionar la más pertinente, dependiendo el tipo de información necesaria para su problema de investigación. Un nivel posterior es la crítica y valoración de fuentes, por la cual se llega a un nivel de discernimiento más especializado que involucra su contrastación, contradicción o complementariedad con otras fuentes y con el proceso mismo que le dio vida. Ello, en el alumno, fomenta su capacidad de formulación de hipótesis.

### 5.5 Representación y narratividad históricas

Estas categorías podrían parecer no un dominio sino un concepto, pero puede funcionar como ambos. En tanto concepto, porque comprende una idea global que se tiene de la historia; como habilidad, conforme al dominio consciente de esa idea central, permite entender la coherencia global del pensamiento histórico, con base en la red de relaciones de la comprensión histórica y sus categorías. Involucra los mecanismos que vinculan la sucesión de acontecimientos con la dinámica de las estructuras, es decir, es la reconstrucción de los hechos a partir de un modelo, la reducción formal de la realidad en un gran molde donde se *vacía* el contenido de la misma.

El historiador la construye y reconstruye desde ésta puesto que “su tarea es construir esquemas estructurales de funcionamiento de las sociedad en movimiento [...] considerando las relaciones estáticas y dinámicas, *así como* las contradicciones que llevan a los cambios de las estructuras”<sup>102</sup> en un juego de de-construcción y reestructuración.<sup>103</sup>

La representación histórica se reproduce como un todo y por sus partes, es decir, este juego de estructuras funciona en lo micro y en lo macro. En esto último, proyecta un esquema general coordinador y expositor de la coherencia de las categorías cognitivas de aprehensión de la realidad, y en lo micro, funciona como explicitación espontánea del entendimiento de un hecho.

---

<sup>101</sup> Para ahondar más sobre el proceso integral de manejo de fuentes históricas, (ubicación, clasificación, selección, análisis y valoración), véase J. Prats, *Enseñar historia...*, *op.cit.*, pp.25-29.

<sup>102</sup> P. Vilar, *Iniciación al vocabulario histórico*, p. 66.

<sup>103</sup> No obstante, existe la polémica en cuanto a la orientación de este “molde”, a saber, si se da el énfasis, dentro de la estructura, a lo estable o al cambio, al modo de producción o según la civilización y época. Dicha polémica está enmarcada, dentro del estructuralismo, entre el modelo marxista y el braudeliano, aunque existe otros. Cf., S. Sánchez P., *¿Y qué es...*, pp. 69-95.

En otras palabras, cuando a alguien se le pide que explique un hecho, su respuesta espontánea estará explicitando su representación general. Si a continuación se le pide que argumente su explicación, comenzará a sistematizar su representación del hecho con base a una narrativa, y a partir de una estructuración del tiempo, espacio, causalidad y empatía, coherente para sí, pero tal vez no entre sí, a razón de la ausencia de alguna de sus partes, o contradicción entre otras. Finalmente, está la relación de este modelo representacional de la historia con la literatura, condensada en la forma de escribir la historia.

Esta relación, menospreciada por mucho tiempo, vino a adquirir mucha importancia a partir del concepto de giro lingüístico y la obra de Hayden White. La principal aportación de este enfoque es la preponderancia por equilibrar la forma en relación al fondo, es decir, que los ejes fundamentales de la historiografía son la interpretación y el proceso que conlleva, pero así mismo la escritura del pasado, siendo ésta última no sólo vehículo sino parte activa de la construcción histórica. Por ello la narrativa histórica es tan particular porque transita en un vaivén entre las ciencias y los géneros literarios, siendo una simbiosis que reconstruye e interpreta la realidad desde la conveniencia con otras ciencias, pero desde pautas normadas específicas, internas.<sup>104</sup>

Por ello Hayden White<sup>105</sup>, desde la reflexión epistemológica narrativista plantea la revisión del funcionamiento estructural del discurso y del libro de historia. ¿Cómo se construye la narración histórica?, ¿con qué fin? Dicho autor plantea que el funcionamiento parte de una trama, la cual es la forma estructural con la que el historiador da significado a los hechos. Esta trama está íntimamente ligada a lo que se define al comienzo de este apartado como representación histórica, puesto que ésta es la que va marcando la forma en que se reconstruye y se interpretan los acontecimientos.

Luego entonces, las tramas no están en las fuentes sino en el horizonte cultural de quien escribe. Esto quiere decir que las tramas o arquetipos (otra de las formas en que les llama el

---

<sup>104</sup> Ya se han dado debates en torno a este hecho. Igualmente, en apartados anteriores se ha explicado las diferencias y cercanías entre la historia y las ciencias experimentales. Empero, cabe aclarar que hay una postura que plantea que la historia es una extensión de la literatura, lo cual habría que matizar porque si bien es contundente el carácter literario de la primera, la diferencia radical entre ambos campos se encuentra en el orden de las intenciones: la preocupación máxima de la novela y otros géneros afines es de orden estético, mientras que la de la historia es la objetividad del discurso y su cientificidad. Para más detalles, véase Max Nordau, *The interpretation of History*, pp. 7-15.

<sup>105</sup> Hayden White, *El texto histórico como artefacto literario*, 2000 y *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, 1973.

autor) parten de intencionalidades específicas, se sabe “a dónde se quiere llegar” con tal o cual construcción, y reafirman una postura epistemológica. Asimismo, esta significación del devenir está cargada de una valoración ética y moral –empatía.

¿Y esto qué tiene que ver con el aprendizaje de la historia? Pues ello está íntimamente relacionado y no sólo con ese proceso sino con la vida misma ya que la narrativa es la forma básica que tiene el hombre para dotar de sentido al flujo de la experiencia. En nuestras sociedades contemporáneas, esta coherencia que se le da a la experiencia, y la forma en que se plasma la representación histórica individual en ella, se ha concretado vía la literatura como vehículo primordial, ya que permite la fusión del discurso científico, estético, ficcional y real, entre otros. Así, para Michel de Certeau, la historiografía tiene la doble capacidad de producir historia y contar historia, esto es, abre y cierra el conocimiento desde la complejidad o sencillez, según el caso y, más aún, según su interpretación, la historia se mantiene como narración<sup>106</sup>.

Es más, la narrativa está íntimamente ligada al aprendizaje en general puesto que uno de los objetivos centrales de la educación es que el individuo aprenda a leer y escribir. Y particularmente en la asignatura de Historia, la meta no es sólo que escriba y lean textos descriptivos y argumentativos –como reflejo de desarrollo del paso de los primeros a los segundos- sino que sepan interpretar lo que leen y explicar lo que escriben desde las habilidades de la historia, pues ésta es una forma particular de leer y escribir el pasado.<sup>107</sup> De igual modo, si bien desde hace mucho tiempo se le ha dado más valor a la enseñanza basada en elementos no escritos, lo cierto es que el vehículo fundamental para el aprendizaje de éstas y otras ciencias sigue siendo la narrativa.

Ahora, ¿pero cómo lograr que la narratividad histórica en la enseñanza no se vuelva la descripción de tal o cual hecho o héroe? Primeramente, lo que se tendría que aclarar es que

---

<sup>106</sup> Cf. M. de Certeau, *The writing of History*, p.43-45

<sup>107</sup> A este respecto, S. Plá expone cómo, dentro de las investigaciones relacionadas a la escritura y el aprendizaje de la historia, existen dos corrientes generales: la representada por los trabajos de Carretero y colaboradores quienes, a su parecer, confunden el carácter narrativo de la historia con el de la literatura, además de que aplican una superposición de la herencia psicopedagógica de Piaget al pensamiento histórico –paso del pensamiento concreto al abstracto igual a texto argumentativo sobre el narrativo-, siendo que éste último tiene formas particulares de representarse. La otra postura es la representada por Winesburg quien plantea sus estudios a partir de la idea de que la historia es una forma de conocimiento particular que requiere y genera procesos cognitivos particulares, distintos a los de otras ciencias, y que no se subsumen al sistema de Piaget. No obstante, para continuar la investigación sobre este tema, es necesario el diálogo entre estas dos posturas. Cf. S. Plá, *Aprender a pensar... op.cit.* pp.42-47.

para que esto no suceda, debe haber un cambio profundo en la docencia. Esto quiere decir que si el modelo de enseñanza es patriótico, seguramente la narración será usada como mera descripción de hechos, pero si se pretende el aprendizaje del pensamiento histórico, entonces la utilización del relato histórico debe estar condicionada por el modo de lectura el cual, consecuentemente, debe estar apoyado en el manejo de las habilidades de dominio.

De ello resultaría que primero se tiene que aprender a leer históricamente un texto: de qué habla, quién lo escribió, en qué circunstancias, con qué intencionalidad, quien lo leyó, cómo se le ha interpretado, cuáles fueron sus fuentes y su método para construir el texto, entre otras. Así, “la narrativa en la enseñanza de la historia *será* concebida como una forma de representar el mundo en que vivimos, de comprender nuestros actos cotidianos y darle significado, forma, a nuestra realidad social [...] *pues* la intención de una narrativa no es un intento de registrar los hechos del pasado sino, como precisa Ricoeur, el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos”<sup>108</sup>.

El relato histórico permite abarcar un tema tan profundo o superficial como se quiere y planeé para la enseñanza, y tiene que ver con el tipo o nivel de explicación histórica pues ésta puede ser tan liviana o compleja como se busque; se puede comenzar “contando historias” para después leerlas y comprenderlas. Este relato, además, es muy versátil en el sentido de que puede ser una actividad focal introductoria, cierre de la didáctica o parte del desarrollo pues, como se señaló anteriormente, dentro de la diversificación de métodos y herramientas para la didáctica de la historia, la narración histórica sigue siendo parte importante y central en la misma.

La narrativa potencia en el alumnado tanto la comprensión intrínseca como extrínseca del relato mismo. Puede ser que el estudiante concuerde con las cuestiones que plantea el autor y, más allá, que proyecte su razonamiento a partir de la profundización de las mismas, o en contraposición de éstas pero, como sea, el efecto transformador de la narrativa impacta en él. Además, el bueno manejo de la narrativa puede permitir no sólo este proceso de reestructuración del conocimiento previo, sino la estimulación de la empatía histórica, con base en personajes o *quasipersonajes* –instituciones como la iglesia, etc- reales o ficticios, que estimulen la imaginación y la toma de posición entre los estudiantes.

---

<sup>108</sup> J. Salazar S, *Narrar y... op.cit.*, p.177.

No obstante, se debe de tener mucho cuidado con ello puesto que una de las formas más comunes para acceder a la narrativa es a partir de la lectura binaria, maniquea, de la misma - malos y buenos- que puede atraer más fácilmente al lector, y desviarlo de la comprensión histórica. Por eso, como se señaló, la relación y tratamiento de la narratividad con la representación histórica son claves para que no suceda, y se acceda a una lectura acorde a los objetivos educativos planeados, a saber, la comprensión del relato histórico como depositario de una significación del pasado.

Por otro lado, el trabajo de la narrativa histórica debe complementarse con la concreción de este pensamiento en escritura. Si bien ésta es una cuestión muy complicada, ya que tiene que ver con aspectos más globales como las estrategias trucas de alfabetización en los alumnos (el analfabetismo funcional desarrollado desde el comienzo de su educación institucional, el nivel intelectual de su familia y entorno, entre otros), la estimulación de la escritura histórica estará apoyada en la forma en que se aprendió a leer históricamente, hechos que, conjuntos, llevarán idealmente al pensar históricamente.

Como las otras habilidades de dominio, ésta también está determinada por una serie de subsistemas o niveles, compatibles pero tensos entre sí y para sí,<sup>109</sup> que plantea una tipo de secuenciación progresiva y/o simultánea en su aprendizaje. Hay una distancia considerable entre el texto descriptivo y el argumentativo, entre la crónica y el ensayo, y por tal, se debe construir una cadena de aprendizaje acorde a este hecho y a las características y motivaciones del aprendiz.

---

<sup>109</sup> Topolski propone tres niveles básicos: superficial o informativo, persuasivo o retórico, y el teórico-ideológico. Cf. Jeretz Topolski, "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia" en M. Carretero y J. F. Voss (comps.), *Aprender y...*, *op.cit.*, pp.101-119.

## II. Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional.

### 1. El historiador frente al aprendizaje de su disciplina

Como ha ocurrido en su propia historia, el historiador se ha visto en la necesidad de buscar nuevas herramientas para desarrollar sus investigaciones y trabajar nuevos tipos de fuentes. Para el presente trabajo, el objetivo es una búsqueda parecida pero no para una nueva materia prima, sino para el aprendizaje del método y conocimiento que genera dicha disciplina.

Un caso paradigmático a este respecto es la corriente historiográfica francesa de *Annales*, la cual importó métodos e instrumentos de la antropología, sociología, economía, psicología, geografía, demografía y lingüística, para crear uno propio<sup>110</sup>. Más allá de la acusada moda o excentricidad que se atribuyó a dicho movimiento historiográfico<sup>111</sup>, se toma en cuenta como ejemplo de transformación en la ciencia histórica, y principalmente como referencia de ello para la construcción metodológica del historiador frente al aprendizaje de su quehacer.

Dicha corriente nació como rechazo a la historia positivista, la cual postulaba la objetividad científica y la pulcritud de la fuente como depositaria de la verdad histórica. La forma en que ésta construía el relato histórico era a partir de períodos cronológicos de proyección histórica global, una definición territorial de los objetos de investigación, el predominio de las relaciones diplomáticas, las grandes hazañas, los grandes héroes y acontecimientos, y la preponderancia de la historia basada en la idea de desarrollo, progreso, las más de las veces confiada en la figura del Estado.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> Cf. A.S. González, *Andamiajes para...*, pp. 31-32.

<sup>111</sup> Cuando Febvre y Bloch, fundadores de dicho movimiento, presentaron sus trabajos en la década de 1920, no pocos historiadores ironizaron sobre sus temas de investigación. Como ejemplos, está la molestia de algunos geógrafos profesionales por el trabajo de Febvre, y el comentario que Bloch recibió de un colega inglés, “ese curioso desvío de usted”, en referencia a su obra *Los reyes taumaturgos*. Cf. Marc Bloch *apud* Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales, 1929-1984*, pp. 22-24.

<sup>112</sup> Cf. Peter Burke, *La revolución...*, *op.cit.* pp. 11-12.

*Annales* significó un cambio significativo frente a esta forma de hacer historia. Hasta antes de su aparición, los historiadores acostumbraban definir sus investigaciones a partir de períodos. Lo que planteó dicha corriente fue la sustitución de la tradicional narración de los acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema, lo cual estaba enfocado no en una historia centrada en un pasado monolítico, sino en una interacción dinámica de las dimensiones temporales, el acontecimiento –tiempo corto-, los ciclos-tiempo medio o coyuntura- y la estructura -el tiempo largo de las civilizaciones.

En síntesis, su propuesta fue la sustitución de la historia-relato por la historia-problema, la historia cronológica por la temática. Lo que propuso para guiar sus investigaciones fue la interdisciplinariedad, específicamente con las ciencias sociales, así como la extensión de la fuente a cualquier huella histórica, allende el documento escrito.

Ese primer punto es el que más interesa para el presente trabajo. Ante la apertura de nuevos enfoques de investigación y el enfrentamiento a un nuevo tipo de fuentes y problemas históricos, el historiador tuvo que buscar nuevos métodos. Si le interesaba situar el espacio a estudiar en un marco histórico-cultural, si buscaba hablar de las estructuras, tanto de las tradicionales -económicas, políticas, religiosas, militares- como de las hasta ese momento frívolas o nimias -los modos de pensar y de comportamiento en una sociedad y región específicos- y la relación que éstas guardaban, tenía que dialogar con otras formas de construcción del saber.

Los casos de los fundadores de *Annales* son paradigmáticos a este respecto. La obra de Lucien Febvre, Felipe II y el Franco Condado, es ejemplo de lo que vendría a ser una constante en trabajos posteriores, la interdisciplina, en este caso a partir del trabajo de las mentalidades y la geografía. En dicha tesis doctoral, Febvre acentúa no la disputa económica entre dos clases rivales, sino la lucha concebida como un conflicto de ideas y sentimientos, conciliando fuerzas sociales y pasiones individuales.<sup>113</sup>

Los reyes taumaturgos de Marc Bloch es otra muestra de esta situación. Este libro tiene por lo menos tres aspectos trascendentales en la construcción de un método para el historiador: a) No limitaba su trabajo a un período histórico convencional sino a un problema con perspectiva a largo plazo, b) El mismo autor hablada de este trabajo como una contribución a la psicología religiosa, en el sentido de que discutía sobre el problema

---

<sup>113</sup> Cf. Peter Burke, *La revolución...*, *op.cit.*, pp. 21-22.

de explicar cómo la gente podía creer en una ilusión colectiva, usando asimismo elementos de la sociología de Durkheim, como el término representaciones colectivas; c) y por último, la cuestión de una historia comparada, al estudiar los casos de Francia, Inglaterra, y hasta algunas de las sociedad de la Polinesia.<sup>114</sup> Así, *Annales* concretó su rechazo en la insistencia en estudios centrados en el Estado, la administración y el derecho, realizando trabajos que se refirieran a cuestiones más de la psicología, la antropología y la sociología, por citar las ciencias de las que más se tomaron prestadas sus herramientas metodológico-conceptuales.

No obstante, se le ha acusado de subsumir de la teoría bajo la práctica, es decir, se le criticó que su influencia recaía en la profundidad metodológica y no en la teórica. Iggers, a este respecto, plantea que los mismos postulados metodológicos contienen propuestas teóricas que, si bien no han sido desarrolladas, no implica que no existan.<sup>115</sup>

Algo similar sucede en el acercamiento de los historiadores al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de su disciplina. Cuando uno se adentra a la construcción de este tipo de investigaciones tiene que considerar aspectos metodológicos-interdisciplinarios como son: el aspecto sociocultural y la convivencia con el objeto-sujeto de estudio, que se nutre de la antropología; el análisis del comportamiento, la mentalidad y la adquisición del conocimiento por parte del alumnado, importado de la psicología; y el enfrentarse a una crítica similar a la expuesta sobre *Annales*, el posible detrimento de la teoría bajo la práctica.

A modo personal, el que escribe da cuenta de este suceso: al iniciar la investigación, ésta se orientó por el problema de la relación historiografía-enseñanza de la historia, la cual generalmente ha sido reducida a la dupla historiografía-profesorado, y su consecuente resolución producto de la dosificación de la primera por el segundo para el alumnado. Inicialmente se pensó hacer más amplia esta relación e incorporar a ésta al alumnado de una manera directa, buscando que éste se relacione con la producción historiográfica al graduar, a la inversa, el papel del profesor.

Conforme se desarrolló la investigación, se encontró que esto era parte del problema, pero no todo. Al realizar el análisis de la producción académica en torno a la problemática

---

<sup>114</sup> Cf. Peter Burke, *La revolución..., op.cit.*, pp.25-26.

<sup>115</sup> Cf. Georg Iggers, *La ciencia... op.cit.* pp. 49-58.

de la enseñanza-aprendizaje de la historia, se halló que ésta requiere, además del contacto directo del alumnado con las fuentes y los productos historiográficos, el mismo con el método del historiador. Esto vino a definir el objetivo central del trabajo: responder a cómo se da el proceso de aprendizaje como cambio representacional en la historia, y ello va más allá del aprendizaje como contenido disciplinar ya que involucra cuestiones procedimentales y actitudinales a atender, y que nutrieron este trabajo.

No sólo se tuvo que dar una revisión historiográfica del tema en cuestión y plantear una didáctica de dicha literatura, sino que nació la necesidad de crear un procedimiento psicopedagógico integral, que considerara lo disciplinar y las cuestiones de la adquisición del conocimiento histórico, así como una serie de procedimientos para intervenir y analizar dicha práctica y sus resultados.

Fue ahí donde surgió la duda de cómo pensar y vivir esta investigación, o dicho con otras palabras, interactuar y analizar con lo que ya pasó, la Revolución Mexicana, su modo de transmisión socioeducativa, y principalmente, su interacción e impacto (aprendizaje) con los sujetos de aprendizaje. Así fue que el que escribe se encontró en la situación de dialogar con otras disciplinas para contestar esta pregunta.

## 2. La justificación y construcción del método para el aprendizaje de la historia

El interés por crear métodos renovadores o alternativos para el aprendizaje, es una constante ocupación de profesores, psicólogos y pedagogos. En la literatura enfocada en este asunto, recurrentemente se llama a la pertinencia de un modelo acorde a las necesidades y características del alumnado, de la institución escolar y sociedad en las que está inmerso, así como de las especificidades del dominio en cuestión. Específicamente sobre la ciencia histórica, se ha ubicado la necesidad de generar una serie de procedimientos que promuevan el aprendizaje del método y literatura de esta disciplina, por parte del alumno.<sup>116</sup>

A este respecto, se expone aquí la propuesta metodología diseñada y desarrollada para el aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional, la cual trajo consigo la

---

<sup>116</sup> En específico, los trabajos de J.I. Pozo, M. Carretero y colaboradores, S. Plá e I. Pecharromán, de quienes ya se ha presentado un análisis de sus obras.

necesidad de importar e innovar herramientas conceptuales y procedimentales de otras disciplinas, a razón de la especificidad de este tipo de estudios que no tienen un uso teórico y metodológico propio y definido. La misma no parte del vacío sino que se basa en importantes trabajos realizados en el aprendizaje de esta área de conocimiento.

Esta propuesta se sustenta en cuatro procedimientos<sup>117</sup>: a) el académico, basado en la revisión de la literatura producida sobre este tipo de investigaciones, relacionada a los procesos de aprendizaje en general, y de la historia en particular; b) el historiográfico, específicamente para el tratamiento del caso seleccionado, la Revolución Mexicana (ya presentados en capítulos anteriores); c) el antropológico, que tiene que ver con el trabajo de campo en el aula y la sistematización y análisis del proceso de enseñanza y d) el propio de la psicopedagogía, que involucra la creación, adecuación y aplicación de una serie de herramientas conceptuales y didácticas para el aprendizaje de la historia, basado principalmente en los estudios que se han realizado en la psicología y las ciencias experimentales con respecto a la adquisición del conocimiento.

Surgió la problemática de cómo interactuar, diseñar e investigar al mismo tiempo, puesto que no sólo el objeto de investigación era el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino el método de enseñanza<sup>118</sup>. De ahí la especificidad de este tipo de investigaciones<sup>119</sup>: éstas se caracterizan por su complejidad y dinamismo pues los objetos-sujetos de estudio no son estáticos sino que son objeto de constante revisión, por el lado del hecho histórico, y por el otro lado, están vivos, son estudiantes y por ello el margen de probabilidad se expande.

Se atendió por tal a las teorías antropológicas de la investigación de observación participante y la investigación-acción, y al concepto pedagógico del docente-investigador las cuales, a primera vista, pueden parecer sinónimos pero guardan diferencias que les determinan.<sup>120</sup>

---

<sup>117</sup> En este capítulo se expone el método sistematizado y esquematizado. Empero, su construcción no fue lineal sino con base en la simultaneidad de estrategias de investigación, es decir, la aplicación didáctica generó en sí misma replanteamientos psicopedagógicos y historiográficos, que provocaron que los objetivos, expectativas y procedimientos se expandieran, enriqueciendo así la metodología y los aportes de este trabajo.

<sup>118</sup> Es común escuchar que este tipo de fenómenos se vive (o padece) y reflexiona en la práctica y *a posteriori*, sin embargo, no se sistematizan y/o teorizan.

<sup>119</sup> En su libro, Sebastián Plá hace una serie de reflexiones en torno a ello, las cuales se comparten en este estudio. Cf. S. Plá, *Aprender a pensar... op.cit.*, pp. 83-92.

<sup>120</sup> Véase Sebastián Plá, *ibidem*

Del enfoque del docente-investigador, tomando distancia de los imperativos morales que se acusan en la misma, se comparte el perfil de un docente que enseña con base en lo que investiga, y hace de su práctica docente su objeto de estudio; que replantea sus supuestos teóricos y prácticas en el aula.<sup>121</sup>

Sobre la investigación-acción se considera la reflexión que el profesor llevada a cabo sobre sus propias prácticas pues “siendo el investigador la misma persona que el docente del curso de historia de la investigación, podría concluirse que se reflexiona sobre la práctica propia”<sup>122</sup>. La finalidad de este enfoque es actuar directamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, adoptando una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente, hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión. A lo enunciado por J. Elliot, se agrega que no sólo se analiza sobre la acción sino en la acción misma, lo que ocurrió durante la misma intervención didáctica que se fue modificando en su desarrollo.<sup>123</sup>

De la observación participante se comparte la metodología puesto que, como el antropólogo, el profesor pasa el mayor tiempo posible con los sujetos de aprendizaje, comparte su cotidiano y sistematiza las interacciones y actividades en notas de campo o, en este caso, en lo que se escribe en el pizarrón mientras se trabaja en el aula. Empero, no se trabaja con entrevistas, y aunque se utilizó una especie de diario de campo, no implicó el rigor del propio de la antropología ya que, aunque se valoró la expresión oral del alumnado, el producto a analizar fue principalmente su producción escrita.

Con respecto al proceso de aprendizaje, se diseñó un procedimiento un psicopedagógico basado en las teorías recientes sobre la adquisición del conocimiento en ciencias exactas e historia -y la comparación entre éstas-, principalmente la propuesta del cambio representacional de Juan Ignacio Pozo, y los trabajos de Mario Carretero y Margarita Limón sobre el valor cultural y el factor emocional en el aprendizaje de la historia. También se tomó de la psicología las herramientas didácticas y analíticas que ha generado para evaluar este proceso.

---

<sup>121</sup> Cf. Porfirio Morán Oviedo, “Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la universidad”.

<sup>122</sup> Y S. Keemis *apud* S. Plá, *Aprender a... op.cit.* p. 86.

<sup>123</sup> J. Elliot, *apud* S. Plá, *ibidem*

El planteamiento de aprendizaje no se basa en la incorporación de nueva información marginada por los planes de estudio o corrientes historiográficas, sino en el cambio representacional, es decir, no que se cambie A por B sino que A se vuelva más diversa y consciente de sí, y el propio alumno sepa como llegar a ella y le reconstruya.

El esquema psicopedagógico se dividió en tres fases: la exploración, la intervención didáctica y la evaluación de la misma, a partir del trabajo con dos grupos de alumnos. Inicialmente los planteamientos psicopedagógicos se orientaron al análisis del tiempo histórico, sin embargo, conforme se desarrolló la intervención didáctica, surgió el interés por el estudio de la causalidad, narratividad y empatía históricas.

Por la importancia que tiene para el trabajo, este procedimiento es desarrollado con mayor profundidad, partiendo del concepto de aprendizaje, hasta llegar a la propuesta didáctica del mismo.

### 3. El concepto de aprendizaje: ¿Incorporación, sustitución o cambio?

Cuando se emprende la tarea de enseñar, suele obviarse o confundirse el acto de aprender con dicha práctica. El fundamento es generalmente el paradigma artesanal de que basta saber una ciencia para enseñarla. Por tal se pone énfasis en la transmisión y no en la adquisición del conocimiento, y se le atribuye a la acción de la primera el resultado de la segunda. Empero, desde mediados de la década de los setenta del siglo pasado, el interés por saber cómo la gente aprende y las circunstancias que rodean al sujeto que se involucra en dicho proceso, ha crecido cuantitativa y cualitativamente.

Uno de los principales aportes de la psicología ha sido el concepto de aprendizaje significativo, desarrollado por el psicólogo David Ausubel<sup>124</sup> a finales de los años setenta del siglo pasado. Éste vino a responder a la necesidad de elaborar una noción de aprendizaje, contraria a la memorístico-conductista la cual, observó, impactaba débilmente en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Este parte de que, cuando un alumno se encuentra frente a un nuevo aprendizaje o situación, su forma de enfrentarlo no es pasiva sino todo lo contrario, pues su estructura cognitiva no está en el vacío ya que ha venido construyéndose previamente, con el

---

<sup>124</sup> Véase David P. Ausubel, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

acontecer de la experiencia de dicho sujeto, tanto de manera social como escolar; el alumno se relaciona con el nuevo aprendizaje a partir de sus estructuras cognitivas previas, incluyéndolo y transformándolo, adaptando ese nuevo contenido a su esquema de interpretación de la realidad.

Esto sucede cuando el individuo logra cambiar sus estructuras conceptuales y representacionales en relación con un nuevo aprendizaje, es decir, no memoriza sino que lo hace significativo para su experiencia vital, lo hace parte de su estructura cognitiva. Y la forma en que se toma en cuenta el conocimiento previo no es sólo cuantitativa sino cualitativamente ya que este tipo de aprendizaje no se basa sólo en el número sino en la forma de relación, en la estructura por la cual se que conectan estos contenidos entre sí.

Ahora, si este tipo de aprendizaje hace referencia a un cambio, ¿qué se entiende por éste? En su definición más básica o común se le relaciona al abandono o supresión. Si se adopta esta concepción se estaría contradiciendo el principio del aprendizaje ya citado puesto que para cambiar, para aprender, no hay que suprimir las ideas y creencias previas del alumnado sino reestructurarlas. De hecho, varias investigaciones ya han mostrado la inviabilidad del cambio como supresión pues, a lo sumo, se consigue acrecentar la base de datos del estudiante, más no se abandona la estructura representacional que la sustenta.<sup>125</sup> Por ello, el cambio no implica un abandono del conocimiento previo del alumnado sino la reestructuración, el reacomodo del mismo apoyado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el concepto de cambio como aprendizaje ya existe una amplia diversidad de términos muy especializada, por no decir especializante. Basta partir de la raíz, la categoría de cambio conceptual, para encontrar una infinidad de términos meticulosos, rigoristas, a veces hasta obstinados. La categoría inicial propuesta fue el cambio conceptual. Ésta “se basa en los desarrollos epistemológicos de T. S. Kuhn y J. Piaget [...] y *persigue* una especie de revolución paradigmática en las concepciones de partida del estudiante; sin embargo, dicha propuesta ha sido abandonada debido a los resultados poco favorables que ha arrojado”<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Duit *apud* J. I. Pozo, “Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional” en J. I. Pozo y F. Flores (editores), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*, p.13

<sup>126</sup> Cf. Rómulo Gallego, *et.al.*, *La construcción escolar de las ciencias*, pp. 102-103.

Del replanteamiento de esta propuesta han surgido diferentes taxonomías que simplemente, en ciertos casos, agregan términos al supuesto inicial: se puede hablar del cambio conceptual y metodológico, que se basa en lo procedimental, argumentando que las estructuras conceptuales son más metodológicas y por tal, se busca cambiar la metodología cognitiva del estudiante; una categorización posterior agrega lo actitudinal y consecutivamente otra añade lo axiológico, para llegar por último al vago concepto de aprendizaje total y colectivo que pretende condensar las propuestas previas.<sup>127</sup>

Sin embargo, estudios exponen las ventajas e inconvenientes de dichas experiencias, y en algunos de ellos se nos advierte que, si bien se ha progresado poco en esta materia en ciencias experimentales, en el caso de las ciencias sociales se ha logrado mucho menos, a razón también de las dificultades específicas de estos dominios.<sup>128</sup>

Por lo tanto, más allá de especular y detallar en terminologías, lo que se propone desde la investigación es una nueva iniciativa más global que basa el aprendizaje en el cambio representacional, entendido como un proceso de reestructuración del modelo con que se aprende y aprehende la realidad.

#### 4. Aprendizaje como cambio representacional en las ciencias experimentales y en la historia

Frente a las confusiones teóricas antes mencionadas, Juan Ignacio Pozo propone una categorización por la cual se puede analizar el aprendizaje como cambio con base en tres tipologías: epistemológica, instruccional y evolutiva. Éstas se pueden comparar a partir de tres dimensiones: la naturaleza del cambio, los procesos del mismo y el dominio en que se estudia.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Como se expone en la obra de Rómulo Gallego *et.al. La construcción...*, *op.cit.*, pp. 103-128.

<sup>128</sup> Cf. La interesante exposición que hace el autor de dichos estudios. Isidro Pecharrmán, *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios*, pp.195-203.

<sup>129</sup> Cf. J. I. Pozo, “Ni cambio ni...” *op.cit.*, pp.1-2. Por motivos de espacio, no se profundiza aquí sobre problemas específicos de dicha temática. Algunos de los más importantes son: la implicación o no de una reestructuración radical de los conocimientos en el cambio conceptual; la continuidad o discontinuidad del mismo; las posibles semejanzas del cambio en los diferentes dominios de conocimiento; la definición de fronteras entre los tres tipos de categorización del cambio, a saber, si son similares entre sí, si guardan algún tipo de secuencia en el cambio cognitivo, y qué tipo de relación guardan entre ellos. Para ahondar en estas cuestiones, consultar la obra mencionada.

Sobre la naturaleza del cambio, se da un debate en tres momentos: epistemológico, en relación a los procesos de cambio conceptual en la historia de la ciencia, y su posible relación con su enseñanza-aprendizaje; con respecto a las posibles fronteras de los tipos del cambio conceptual la su relación entre estos, y en qué medida se relacionan y/o complementan; y en específico sobre la enseñanza-aprendizaje de la ciencia, las posibles restricciones de la mente humana a superarse o cambiarse.<sup>130</sup>

De la naturaleza del cambio se considera para la investigación, el que éste como aprendizaje se basa en el método de construcción del conocimiento como guía didáctica para su adquisición, es decir, nada mejor para aprender ciencia que seguir los pasos de los científicos -y para este caso, los del historiador:

El método que favorece la transmisión del conocimiento es el mismo que favorece su creación [...] no hay ninguna necesidad de hacer trampas, de disfrazar [...] todo conocimiento, por riguroso y complejo que sea, es transmisible usando el propio método científico, con las mismas dudas, errores e inquietudes. Y ello es además independientemente de la edad y formación de los destinatarios del conocimiento<sup>131</sup>

En relación al debate entre el cambio evolutivo e instruccional, se considera que, si bien hay restricciones y movimientos evolutivos naturales para el sistema cognitivo humano en su desarrollo, lo prudente en la enseñanza de las ciencias es ubicar si lo instruccional puede superar dichas barreras, y en qué medida; en otras palabras, hasta qué punto es representacionalmente flexible la mente humana, hasta dónde el hombre puede *reformatearse*.<sup>132</sup>

Estos dos hechos suponen una reconfiguración en los supuestos o principios desde los que se representa un dominio dado de conocimiento, y del modo en que se adquieren.<sup>133</sup> Implica que “adquirir los conocimientos científicos requiere no sólo acceder a nuevos

---

<sup>130</sup> Cf. J. I. Pozo, “Ni cambio ni...” *op.cit.*, p. 3.

<sup>131</sup> Wagensberg *Apud* J. I. Pozo, “Ni cambio...” *ibidem*.

<sup>132</sup> Cf. J. I. Pozo, “Ni cambio ni...” *op.cit.*, p. 4.

<sup>133</sup> Una construcción parecida es la que propone Soto Lombada. Él propone el concepto de cambio de perfil conceptual, definido por el cambio del sistema “superindividual” (sic) de formas de pensamiento. No obstante, las mismas investigaciones en torno a dicha propuesta demuestran la dificultad y limitaciones de la misma, particularmente el carácter situacional del mismo, es decir, se restringe al área en que se aplica y no rebasa la dualidad “conocimiento cotidiano-científico”, proponiendo diferencias epistemológicas entre ellos, así como incompatibilidad de los mismos en el proceso de enseñanza. Cf. C.A. Solo Lombana, *Metacognición...*, *op.cit.* pp.78-87.

conceptos sino sobre todo a nuevos formatos y sistemas de representación”<sup>134</sup> más complejos que los que estructuran las teorías intuitivas -implícitas y empíricas- de los alumnos. Ese conocimiento científico a aprender, a diferencia del conocimiento común, es una representación explícita, descontextualizada, que no simplifica sino extiende las relaciones causales de cierto hecho, situación o aprendizaje.<sup>135</sup> Es por ello que el aprendizaje como cambio representacional considera lo conceptual pero lo trasciende: apunta a la estructura misma de representación con que el estudiante aprende y aprehende la realidad, y la reestructuración de la misma por parte alumno.

Pero, ¿cómo pensar el cambio representacional para el aprendizaje de la historia? Una posible solución es buscar la relación entre este tipo de aprendizaje con la ciencia histórica, con base en la ubicación de las restricciones al mismo ya identificadas en estudios previos sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales e historia.

Primeramente, los estudios en ciencias experimentales tienen ubicado que las ideas previas sobre este tipo de dominios, son producto de la experiencia cotidiana y son individuales, resistentes y coherentes para sí. Carretero y Limón explican algo similar para la historia:

Los alumnos tienen ideas previas semejantes al área científico natural (ideas muy ligadas a su experiencia y acción en el mundo cotidiano, basadas en lo perceptivo, y resistentes) *pero que* es muy posible que *sus* conocimientos históricos presenten una mayor resistencia al cambio, comparados con otros tipos de conceptos escolares, ya que suelen tener un alto valor emocional y afectivo al formar parte de las identidades colectivas y nacionales<sup>136</sup>

A ello se suma el inconveniente que presenta el que los alumnos no puedan interactuar y/o manipular directamente los contenidos históricos, lo que lleva consigo un esfuerzo más profundo de imaginación, simulación y empatía que implica una dificultad mayor para ellos, y para la transformación de sus representaciones históricas previas que, en mayor medida, están ligadas a una experiencia y certificación físico-emocional-perceptivas.

---

<sup>134</sup> J. I. Pozo, “Ni cambio ni...”*op.cit.* p.15.

<sup>135</sup> En otra obra, Pozo presenta un esquema sobre las restricciones estructurales de las teorías implícitas, frente al conocimiento científico. Posteriormente analiza cada una de ellas. Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, pp. 278-282.

<sup>136</sup> Carretero y Limón, *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *op.cit.*, p. 199. *Cursivas* del que escribe.

La misma ciencia histórica tiene particularidades que determinan su aprendizaje puesto que un dominio de este tipo, “tan estrechamente unido a los valores y a las intenciones humanas [...] debe verse dentro del marco sociocultural y político en que se desarrolla”<sup>137</sup> y esto implica una dificultad mayor, ya que es una ciencia íntimamente ligada al acontecer humano, tanto a las estructuras duras -economía, política, por citar las más importantes-, como a las mentalidades, comportamientos, costumbres e intencionalidades del medio sociocultural.

La doctora Limón expone, en síntesis, tres grandes interrupciones para el aprendizaje de la historia: a) La profundidad de las raíces emocionales en las representaciones e ideas previas sobre la historia; b) la discriminación científica a la historia: las teorías de las ciencias sociales suelen ser percibidas como “menos científicas” que las de las naturales, y c) El valor de legitimidad en la historia: en ciencias sociales no se parte tanto del acuerdo entre los expertos si no de la diversidad de interpretaciones -en historia se pueden ofrecer interpretaciones discrepantes entre sí, pero coherentes y correctas al interior de cada una, para un mismo hecho-, todo lo cual lleva a que, con más frecuencia, la gente opte por rechazar estas teorías, e interpretar los contenidos históricos desde su propia representación del acontecer histórico.<sup>138</sup>

Por otro lado, en las ciencias experimentales se han ubicado también tres restricciones estructurales para reorganizar lo aprendido: la causalidad lineal y unívoca, la no cuantificación o estrategias de cuantificación erróneas, y la transformación sin conservación, las cuales, en términos generales, parten del esquema monocausal (causa-efecto; *está nublado, lloverá*) que, a diferencia del pensamiento científico, no se basa en leyes proporcionales ni probabilísticas, ni en consideraciones de estabilidad sino de cambio.<sup>139</sup>

Estos esquemas aparecen muy sugerentes para el diseño del cambio representacional en historia, más considerando los tres conceptos de la historia que se manejan en este trabajo -el tiempo, la causalidad y la empatía históricas. Resulta además pertinente relacionar y compararlos, con la idea de encontrar semejanzas y diferencias que permitan un mejor diseño de intervención didáctica y análisis de los resultados del método.

---

<sup>137</sup> Georg Iggers, *La ciencia histórica...*, *op.cit.* pp. 23-24.

<sup>138</sup> Cf. Limón *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *ibidem*. Cursivas e incisos del que escribe.

<sup>139</sup> Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y...*, *ibidem*.

Sobre la causalidad, ésta parece ser un concepto que arroja los mismos problemas en las dos áreas. En ciencias experimentales se menciona mucho el caso de la causalidad lineal simple, que simplifica o reduce la complejidad de los fenómenos científicos. Esto choca con la mayor parte de las teorías científicas que requieren “entender las situaciones como una interacción de sistemas en las que se produce una relación causal recíproca”<sup>140</sup>, dígase la teoría mecánica de Newton.

La causalidad en historia, si bien comparte la preocupación de la unicausalidad para interpretar los fenómenos, el modelo alternativo es otro. Sí es cierto que se busca entender un acontecimiento histórico a partir de una interacción de sistemas, mas no sucede como en la teoría de Newton donde interactúan dos fuerzas de atracción, sino a partir de una red de causalidades más compleja que, más que una interacción entre dos factores, involucra una multiplicidad de éstos íntimamente interrelacionados, pero que en ciertas veces son incompatibles en las dimensiones espacial y temporal.

Algo parecido ocurre con la idea de centrarse en el cambio frente a la conservación y el equilibrio. Ésta nos habla de la tendencia del pensamiento causal cotidiano a centrarse en el cambio más que en los estados. Todo lo contrario ocurre con los conceptos científicos que implican una conservación, observable o no.

En historia se puede pensar en estos términos al considerar el tiempo histórico. A razón de cómo se ha enseñado la historia en el nivel básico, los estudiantes tienden a hacer una relación naturalista, teleológica, de hechos que avanzan armoniosos o, cuando hay guerras, con baches necesarios para la evolución. De hecho, es aquí donde se constata una visión unívoca del tiempo como conservación -no confundir con la noción de continuidad-, así como una cientifización experimental de la comprensión histórica, puesto que se analiza el devenir histórico de una sociedad como un organismo vivo, con un inicio, desarrollo y fin unívoco, hecho provocado en gran medida por la influencia del positivismo en esta disciplina.

Al hablar de la empatía histórica, surge la necesidad de hilar con detenimiento, pues es una cuestión clave para entender el problema del aprendizaje en historia. Como mencionan Carretero y Limón, el estudio del aprendizaje de la historia “no puede quedarse

---

<sup>140</sup> Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y...*, *op.cit.*, pp. 279-280.

únicamente en los conceptos, sino que debe incluir las actitudes y valores que los acompañan. *Éstos, particularmente, dificultan el estudio en este dominio*”<sup>141</sup>.

Esto es muy importante puesto que, cuando se pide al estudiante o a la gente común que exprese su comprensión de un hecho histórico en particular, generalmente ésta está determinada por juicios valorativos, morales y maniqueos: algo pasó porque alguien o algunos así lo quisieron, y su intención fue correcta o incorrecta, válida o no, según los valores de quien lo exprese.

Por ello, la imaginación, la empatía histórica es una herramienta de la cual tiene que hacer uso el historiador para el trabajo historiográfico pues sirve para “llenar los vacíos que van quedando en la serie de las imágenes ofrecidas por las noticias documentadas [...] *el historiador* interviene para vencer lo discontinuo de aquellas noticias y tejer un relato coherente” que no tiene que ver con el seguimiento de estímulos de lo agradable, el bien y el mal, como en las novelas.<sup>142</sup>

La misma comprensión de esta disciplina implica un gran esfuerzo de imaginación histórica puesto que ésta le da continuidad a la narración y descripción de la misma; esta imaginación “tiene como tarea especial imaginar el pasado, que no es un objeto posible de percepción, puesto que no existe ahora, sino que puede convertirse, a través de esta actividad, en objeto de nuestro pensamiento”<sup>143</sup>.

A diferencia de las ciencias experimentales, en historia el alumnado no tiene un referente material con el cual crear empatía o no, como puede ser el acceder al contacto de un animal enfermo, a la observación de dos objetos en caída libre; en historia, el estudiante tiene que imaginar el hecho, y después creerlo. Ello se complica cuando se sabe que esta situación supone un grado de abstracción más profundo que en otras habilidades cognitivas, puesto que involucra un dominio de un bagaje conceptual determinado; tiene un camino a contracorriente al saber que este bagaje necesario para el alumno viene siendo determinado desde la niñez por su contexto social y familiar, como por su paso por la educación básica, lo que presume cierto grado de imprecisión, distorsión o puntos inconexos en su comprensión.

---

<sup>141</sup> M. Carretero y M. Limón *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *ibidem*

<sup>142</sup> Cf. Benedetto Croce, *La historia como hazaña de la libertad*, pp. 117-119.

<sup>143</sup> Cf. R.G. Collingwood, *Idea de la historia*, p.235.

Si la comprensión de la historia involucra un entendimiento de la causalidad y el tiempo históricos, se vuelve más complicada para el alumno cuando se le pide que intente pensarse dentro de un escenario histórico, que puede ser accesible a él físicamente, pero no así en el tiempo y en la empatía. Además, que se piense en un escenario histórico lejano, diferente, y a partir de valores distintos a los suyos y los de su época.

Está el hecho mismo de que estos inconvenientes se mezclan en ciertas ocasiones con la confusión del aprendizaje según la edad. Ello puesto que si bien es cierto que los niños pueden tener problemas para comprender la historia, no les es privativo, al contrario, ya avanzada la edad, gente mayor y hasta universitarios siguen comprendiendo el devenir histórico a partir de esquemas inflexibles, simples y distorsionados.<sup>144</sup>

Por lo tanto, si bien ambos sistemas de ciencias tienen paralelismos en las problemáticas para la construcción y la reconstrucción del conocimiento, en historia éstas poseen particularidades que requieren de una elaboración teórico-práctica específica en la enseñanza, en busca de resultados que permitan una mejor comprensión del cambio representacional en este dominio, concretamente en las tres habilidades mencionadas, el tiempo, la causalidad y empatía históricas, representadas en un modelo de narratividad histórica.

##### 5. Propuesta didáctica para el aprendizaje de la historia como cambio representacional

La intervención didáctica se realizó en tres momentos: 1) conceptual-exploratorio, basado en el análisis teórico del tipo de configuración del conocimiento histórico, así como en una evaluación diagnóstica por la cual se examinaron las ideas previas del alumnado, en relación con la Revolución Mexicana; 2) intervención didáctica: a partir de la aplicación de las herramientas de enseñanza y aprendizaje para el cambio representacional y por último, 3) la evaluación integral del proceso psicopedagógico.

---

<sup>144</sup> En un artículo relacionado a este aspecto, referente a estudiantes italianos, se expone que si bien es cierto que los alumnos de enseñanza primaria están lejos de reconocer el carácter interpretativo del conocimiento histórico, universitarios viven en una situación muy parecida a la de dichos estudiantes. Cf. Mason *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *op.cit.* pp. 202-203.

Dichas fases, si bien fueron secuenciadas en el orden que se menciona, fueron alterándose conforme se desarrolló la aplicación, principalmente las dos últimas, sin perder de vista el andamiaje central construido desde el inicio.

Por razones institucionales, una primera parte de la intervención didáctica se dio previo a la exploración diagnóstica formal, lo cual no alteró el desarrollo del mismo pues esa fase referida versó en contenidos introductorios, que apoyaron la orientación de la exploración formal del tema en cuestión, buscando crear una plataforma para abordar el tema específico de investigación.

El eje transversal que guió los tres momentos fue el cambio representacional, en la forma de la ubicación y reconstrucción del conocimiento previo del alumnado, a partir de la contrastación de modelos representacionales -historiográficos frente a los intuitivos-, como se presenta en la parte de la intervención didáctica. De antemano se sabía la dificultad de esta forma de cambio cognitivo, el cual supone una forma más compleja de aprendizaje, no obstante se llevó a la práctica con esta certidumbre, buscando no aciertos anunciados por lo ya comprobado sino los propios de esta aproximación, junto con sus errores como pauta de análisis de dicho proceso, no antes experimentado en el aprendizaje de la historia.

Se asumió la reestructuración en el entendido que, a la luz de los resultados que arrojó la exploración del conocimiento del estudiantado, las estructuras cognitivas previa de éstos aparecieron incompatibles con la estructura de los nuevos modelos o aprendizajes a aprender, en otras palabras, que el modelo de representación del alumnado era opuesto al propio generado por la historia, lo cual llevó a la necesidad de aplicar la contrastación de modelos que, si bien al principio se diseñó y aplicó de modo intuitivo, adquirió mayor coherencia a razón de la consulta de estudios sobre este tipo de estrategia, basada en la presentación de modelos alternativos de representación de la realidad.<sup>145</sup>

Se consideró esta estrategia ya que el concepto de cambio de esta investigación no se basa en la reestructuración a partir del abandono de las teorías intuitivas del alumnado - como, por ejemplo, propone el conflicto cognitivo- sino en lo que posibilita la contrastación que:

---

<sup>145</sup> Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y... op.cit.* pp. 261-289.

Está más vinculada a la diferenciación y reorganización de las posiciones teóricas que a la existencia de datos empíricos a favor o en contra. Aunque el aprendiz descubra que la masa de los objetos no afecta a su velocidad de caída, no por ello introducirá cambios relevantes en su física intuitiva. De hecho, si carece de explicaciones teóricas alternativas, lo más probable es que su respuesta al conflicto sea considerar esos casos como contraejemplos ocasionales, no como norma. Sólo cuando disponga de un modelo teórico alternativo para dar significado a esos datos, éstos afectarán a su estructura de conocimiento en ese dominio.<sup>146</sup>

En nuestra materia, esto sería semejante a pensar que con la mera presentación de nuevos actores en la Revolución, el estudiante modificará su modo de entender la causalidad de dicho hecho. Por ello, como se presenta más adelante, la contrastación de modelos representacionales en historia se presenta como una propuesta para lograr dicho cambio y se basa principalmente en la explicitación del conocimiento previo.

Dicho procedimiento fue aplicado en dos grupos del turno matutino del CCH-Sur, que cursaban la asignatura de Historia de México, con 46 estudiantes cada uno. Los profesores que facilitaron el apoyo para dicha experimentación comparten un perfil de docencia no tradicional, así como una definición de historia similar, basada en la complejidad del conocimiento historia, la multicausalidad y la constante reconstrucción de dicho conocimiento.

Con respecto a la categorización de los grupos de trabajo, uno es el grupo de prueba educativa, en el cual que se aplicaron los tres momentos enunciados, principalmente la intervención didáctica de la presente investigación, realizada en los meses de noviembre de 2007 y enero-marzo de 2008, con un total de doce sesiones de dos horas cada una. El otro grupo es el control, y sirvió para contrastar los resultados del primero con este último, el cual permaneció bajo las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del profesorado del CCH-Sur mencionado párrafo atrás. Con este último sólo se tuvieron dos acercamientos, para la aplicación de la exploración diagnóstica y la evaluación, entre enero y mayo de 2008.

---

<sup>146</sup> J. I. Pozo, *Aprendices y...*, *op.cit.*, p. 285.

### 5.1. La exploración diagnóstica. “Nuestras ideas entorno a la Revolución Mexicana”

Para la parte de la exploración diagnóstica se tuvieron dos etapas: el análisis teórico de la configuración del conocimiento histórico previo al bachillerato, expuesto en el siguiente capítulo, y la evaluación diagnóstica del grupo de prueba educativa, con base en un cuestionario, del cual se presenta aquí su justificación.<sup>147</sup>

Éste fue seleccionado por su flexibilidad, pues permite obtener tanto información cualitativa como cuantitativa, con base en el formato de las preguntas. En aspectos operativos, logra economizar tiempo y sistematización de la información deseada. Como no pretende un análisis exhaustivo, la herramienta es suficiente para los objetivos propuestos. Este cuestionario se aplicó a los dos grupos de trabajo en el mes de enero de 2008, ocupando poco más de uno hora.

El cuestionario elaborado no es, como en otros casos, general y descontextualizado<sup>148</sup> sino que tiene sus fronteras bien definidas. Éste está contextualizado al caso seleccionado para esta investigación, y está diseñado con base en la explicitación del modelo representacional que tiene el alumnado en relación a la Revolución, así como del conocimiento de las habilidades de dominio ya mencionadas, la causalidad, la empatía y el tiempo históricos.

Está diseñado para conocer y explicitar las creencias y conocimientos previos que tienen los alumnos sobre dicho tema, a manera de que no sólo el profesor sea consciente de esto sino el mismo alumno. En un segundo momento, este cuestionario sirvió para identificar las características –compartidas o no- de los grupos con que se trabaja y compararles. A partir de la sistematización de los resultados de la implementación del cuestionario en los dos grupos se tendrá un punto de partida para, por un lado, reflexionar sobre la misma intervención didáctica en el grupo experimental, y por otro, saber primeramente las condiciones del grupo control y poder compararlos. Dicho instrumento se basó en los siguientes lineamientos:

---

<sup>147</sup> Ver anexo 1 *Pre-test “Nuestras ideas entorno a la Revolución Mexicana”*

<sup>148</sup> El presente diseño psicopedagógico se basó en el método de investigación elaborado por I. Pecharromán, *Teorías...*, *op.cit.* pp.195-322. Empero, las metas del presente trabajo no son tan globales como las de la tesis citada. Para profundizar en el diseño del formato de cuestionario, sus beneficios e inconvenientes, véanse pp. 265-271 del mismo trabajo.

-Cada pregunta planea una hipótesis de qué saben y una proyección al qué se quiere que aprendan.

-Cada pregunta responde a una teoría, ya sea sobre el proceso histórico referido o al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, o a ambas, (es decir, las preguntas corresponden a un modelo explicativo en la historia y de aprendizaje, por ejemplo, con un tipo de pregunta se busca conocer si el tipo de explicación de la causalidad histórica es monocausal, multicausal, causa-efecto, etc.)

-El objetivo de la elaboración de estas preguntas es, posteriormente con la intervención didáctica, hacer más complejo el conocimiento de los alumnos sobre este hecho, así como generar el cambio representacional en los mismos.

El carácter de las preguntas fue en dos sentidos, cerrado y abierto, conforme a lo que se quería conocer del estudiantado. Con respecto al criterio de elaboración de las posibles respuestas del alumnado, no se consideró la estimación de acuerdo o desacuerdo, sino el reconocimiento o discriminación; si bien este tipo de criterio puede provocar una tendencia a responder lo que parece más inteligente o lo que espera el maestro.

La elaboración de los *ítems* fue de forma tal que permitiera, en unos casos, la discriminación y elección de una sola opción (preguntas 4, 8, 9), la selección libre de las más relevantes –buscando que el alumno discrimine con base a su representación del fenómeno- (14 a 18), y en otros la selección múltiple (preguntas 5, 10, 11, 12, 19), pero acompañada de un párrafo de sustentación de su elección. Las preguntas que fueron delineadas con carácter abierto, con excepción de la pregunta uno y trece, tienen directrices que guían la respuesta en dos sentidos para reforzar su afirmación, (preguntas 2, 3,6, 7).

El diseño de las preguntas se basó en cuatro núcleos temáticos, los cuales permitieron la explicitación del conocimiento previo propio del alumnado, en cuatro aspectos: a) El manejo de contenidos históricos básicos, como son el tiempo, el espacio y los actores históricos (preguntas 2, 10, 11, 12, 13, 17); b) la noción de causalidad histórica que usan los alumnos (preguntas 1, 3, 4, 5, 16, 18); c) el desarrollo de empatía histórica que tienen con respecto a la Revolución, su actitud ante ella -justificar la violencia por el cambio social, o el rechazo por las vías violentas para el cambio social- (preguntas 6 a la 9; 19); y

d) la noción de tiempo histórico –no sólo cuándo ocurrió sino qué cambió, qué permaneció durante este hecho y posterior a éste- (preguntas 1, 14, 15).

Este instrumento sirvió para flexibilizar el diseño didáctico y valoración de los resultados de la práctica didáctica, es decir, al conocer las representaciones que tienen los alumnos del tema en cuestión se puede dirigir la atención hacia el cambio representacional: de una causalidad personalista a una multicausal; de una base de datos basada en la historia oficial de héroes, a una historia que contemple a todos los actores y situaciones que interactuaron; de una revolución lineal, cerrada, a una Revolución de revoluciones (como es el caso); de una visión romántica-maniqueísta a una visión más compleja de la Revolución

Por último, con relación al análisis de los resultados de este cuestionario, se diseñaron cuatro categorías basadas en los cuatro núcleos temáticos antes mencionados, las cuales se presentan en el capítulo cuatro.

## 5.2. Intervención didáctica sobre el origen de la Revolución Mexicana

La aplicación de esta propuesta didáctica se llevó a cabo en los meses de noviembre de 2007 y enero-marzo de 2008, con un total de 12 sesiones de 2 horas cada una. La intervención se inscribe en el programa de estudio de CCH de Historia de México I y II, específicamente a la unidad V de Historia de México I, “Reforma y consolidación del Porfiriato, 1854-1920”, y unidad I del curso II, “Crisis del Porfiriato y México revolucionario, 1910-1920”. Dicha intervención respondió también a las asignaturas de práctica docente II y III de la MADEMS.

Con respecto al diseño didáctico, éste se adecuó conforme se desarrolló, respetando lo central pero transformando actividades y tareas, según el momento y las necesidades de aprendizaje. Se basó en exposiciones del maestro y por equipos de estudiantes. La asistencia fue constante y en clase se trabajó mayoritariamente en equipos. Los productos de análisis fueron tanto la producción escrita de los alumnos, como las participaciones de los mismos, capturadas y sistematizadas posteriormente por el profesor en su diario de campo. Además, el profesor titular estuvo en todas las sesiones, con la idea de brindar apoyo y supervisar la propuesta.

La didáctica de la Revolución Mexicana se dividió en dos etapas, la primera sobre el estudio de las raíces decimonónicas de la revolución Mexicana, y la segunda sobre el origen y estallido de la misma.

### 5.2.1 La raíz decimonónica de la Revolución Mexicana

El lapso de tiempo a estudiar en este módulo fue de 1854 a 1867, es decir, de la revolución de Ayutla a la caída de Maximiliano. Para ello, se diseñaron dos actividades, una relacionada con Porfirio Díaz y otra con los principales procesos de la segunda mitad del siglo XIX.

Se comenzó con el análisis de una de las figuras emblemáticas de estos dos períodos históricos, Porfirio Díaz, y la dictadura relacionada a este personaje. Con base en este personaje, se trabajó la contrastación de modelos representacionales históricos al mostrar diferentes representaciones de él en el tiempo; la intención en este momento didáctico fue tanto confrontar epistemológicamente la percepción del alumno (la imagen de Díaz como realidad o como una representación) como el carácter con que valoran a un actor histórico en el tiempo.

Otros aspectos a desarrollar a partir de este personaje fueron la causalidad y la empatía en historia, con base en la contrastación de modelos de causalidad. Se partió de la idea de que el alumnado hace una relación entre este personaje y el origen de la revolución, siendo el causante de la misma por su intencionalidad. Esta forma de interpretación monocausal sería contrastada con la multicausal, apoyándose en las actividades referidas en los anexos.

En relación a la empatía, el objetivo fue cambiar el esquema maniqueísta y romántico con que se comprende a este personaje en la vida de México, expresado en la idea del malo que ocasionó todos los problemas y el levantamiento armado de 1910. La intención es que los alumnos entiendan que un personaje histórico no es bueno o malo por naturaleza, sino que actúa a partir de intenciones y en circunstancias que no tienen que ser juzgadas desde los valores individuales actuales.

Para ello se contrastó, con base en notas de periódico e imágenes de Díaz propias de la época, dos facetas diferentes del personaje –héroe *versus* dictador-, para analizar posteriormente las implicaciones e historicidad de dichos aspectos de Díaz.

La segunda actividad de esta secuencia didáctica fue la “reconstrucción de la nación mexicana”, con la creación de un periódico de la época de la segunda mitad del siglo XIX, con base en la disputa entre los dos proyectos de nación que domina el siglo XIX, el liberal y el conservador.

Este ejercicio llevó al estudio del tiempo histórico: reconstruir la historia de México no cronológica ni unívocamente, sino con base en la multicausalidad y el tiempo histórico. Para esto, dicho periódico debe sustentarse no en la cronología sino en la importancia de dos sucesos de ese período, tal vez alejados en el tiempo, pero que guardan una relación de continuidad o ruptura, lo cual explicaría la relación causal entre ellos y con los demás de la época. Asimismo, se les pidió que asuman posición, es decir, que definan y defiendan por qué el periódico es de tendencia liberal o conservadora.

La intencionalidad de esta actividad fue hacer una analogía entre la construcción de un periódico con la propia del conocimiento histórico: en ambos procesos, se debe preguntar quien escribe, a quien se escribe, desde dónde lo hace, cuales son sus motivos, sus circunstancias, su postura, cómo construye el relato, sus fuentes, a qué le da peso, a qué no, entre otras cuestiones; en síntesis, se busca que el alumnado realice una reconstrucción histórica, que abarque las cuatro habilidades básicas de dominio de la historia: la empatía, el manejo de fuentes, la causalidad y el tiempo histórico. En suma, este ejercicio es el central para la evaluación del módulo, y debe reflejar la comprensión del alumno con respecto a dichas habilidades. Como cierre de esta secuencia, se reconstruye grupalmente el período histórico delimitado -1854/1867- a partir del tratamiento que le dieron los alumnos, encuadrando todo en una plenaria con la facilitación del profesor.

### 5.2.2 Didáctica del origen de la Revolución Mexicana

El lapso de tiempo manejado en esta segunda fase es de 1867 a 1911, es decir, de la república restaurada al primer año de la Revolución. Como primer momento didáctico, se busca la explicitación del modelo de revolución del alumnado. Para ello, se diseñaron una

serie de preguntas para provocar la enunciación de su modelo y, posteriormente, la caracterización y análisis del mismo. Los cuestionamientos fueron: ¿Qué es una Revolución?, ¿Revolución es igual a guerra?, ¿Qué imágenes llegan a tu mente cuando escuchas hablar de revolución? El diseño y la secuencia de los mismos se orientaron por la posibilidad de crear una contradicción al interior de la representación de Revolución del estudiante.

La segunda etapa didáctica se orientó al desarrollo de la empatía histórica. A razón del análisis del concepto de revolución mexicana, resultaba conveniente estudiar su historia, y la diferencia de otros procesos de conflicto previos a ésta. De ahí, su busca crear empatía en los alumnos a partir del factor humano, económico y social que trajeron consigo dichos conflictos. Para esta actividad se realizó la lectura de Cosío Villegas sobre los conflictos en la segunda mitad del siglo XIX, y su impacto en la política y la sociedad.

Como se aprecia en la lectura, lo que ocasionaron las guerras de Reforma fue una sociedad deshecha, necesitada de orden y paz; soldados deshabilitados e incapaces de incorporarse a la vida social; pobreza social y económica; incapacidad de gobernar pues seguían las disputas, ahora dentro de los liberales, lo cual impedía administrar el país (el dinero era usado para las nuevas peleas), todo lo cual debe ser analizado por el alumnado.

El tercer momento didáctico tiene que ver con la radiografía del poder del Porfiriato. Este punto es clave ya que se relaciona con uno de los aspectos discutidos en la didáctica de la historia: ¿el alumno puede leer directamente la literatura del conocimiento histórico especializado, o necesita textos más ligeros? Particularmente se examina el trabajo de Francois Xavier Guerra, y el objetivo en esta actividad fue la realización de una síntesis analítica de la obra de este autor, con base en los aprendizajes previos y los debates en clase. Además de la discusión de la adecuación historiográfica, la intención hasta este momento era analizar la causalidad de la revolución con base en un proceso de continuidad y ruptura del tiempo histórico, la crisis del porfiriato, y del modelo de causalidad que manejan los alumnos.

El cuarto momento didáctico se construyó con actividades sobre la contrastación de modelos representacionales de la Revolución Mexicana. El primer paso fue la explicitación de la misma por parte del alumnado. Para ello se les pidió que escribieran una carta a un extranjero, contándole sobre este acontecimiento. Ello implicaría que explicitaran su noción

de causalidad, así como de tiempo y empatía históricos. El hecho de escribirle a un extranjero supondrá el ejercicio de ponerse en el lugar del otro, en busca de un ejercicio de entendimiento de la otredad, así como de explicitación de los nuevos contenidos que en verdad le signifiquen al alumnado, pues generalmente no los dice directamente, ni de forma consciente.

Después, con base en la plástica desarrollada en torno a este hecho histórico, específicamente litografías y el muralismo mexicano de la Revolución, se analizó el tipo de representación de la Revolución mexicana que esta producción proyecta. Dicha imagen de revolución se contrastó con imágenes reales de la revolución misma, es decir, se mostró la imagen romántica del combate que nos presenta el muralismo mexicano, frente a la imagen real del combate, expuesta en las fotografías del momento.

Como cierre de la intervención, se analizó la causalidad y la empatía: ¿fue nacional la revolución mexicana, o regional?, ¿por qué participó la gente?, ¿todos participaron?, ¿por qué lo hicieron o por qué no lo hicieron?; y tú, ¿con quien hubieras participado si lo hubieras hecho? Para trabajar estos aspectos, se leyó un cuento sobre la revolución<sup>149</sup>, así como los planes revolucionarios de las diferentes facciones revolucionarias, analizándolos para encontrar las particularidades y semejanzas que llevaron a la gente a participar, regionalmente, en dicho hecho histórico.

### 5.3 Cuéntame cómo pasó. Narratividad, interpretación e historia. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación se basa en la construcción de un relato síntesis de los aprendizajes. Se ha confirmado, apoyándose de nuevo en los resultados de esta intervención y otras investigaciones<sup>150</sup>, la importancia del análisis de la narrativa en el aprendizaje de la historia, pues a partir de la narración y la construcción de un relato, se puede ubicar y analizar el modelo de representación histórica que maneja el alumnado.

---

<sup>149</sup> Ricardo Flores Magón *El apóstol*. Dicho cuento nos narra la incredulidad y desconocimiento de la gente ante el levantamiento armado, situación que rompe con la imagen monolítica, uniforme de la misma.

<sup>150</sup> Cf. S. Plá, *Aprender a...*, *op.cit.*; A. S. González, *Andamiajes para...*, *op.cit.*, pp. 13-26; J. Salazar, *Narrar y...*, 159-196.

Esto porque la construcción de una carta, un cuento, etc., involucra una jerarquización, una representación de los acontecimientos, con base en una representación central que se tiene de ese hecho, y de la historia como tal. Así, el relato que construyen los alumnos al final del proceso didáctico puede permitir la ubicación de los aprendizajes, a saber, el cambio representacional o no en la causalidad, empatía y tiempo históricos.

Esto ocurre en la construcción del conocimiento histórico. Autores destacados como Collingwood y Hayden White han apuntado la gran importancia de la narratividad en la historia, puesto que ésta guarda la naturaleza y coherencia de las representaciones históricas de las personas y de los historiadores; el relato está construido a partir de una trama que reproduce un tipo específico de representación de la realidad, de las caracterizaciones de unos acontecimientos dados. Como menciona White, el relato, como ficción, es una sublimación de las estructuras míticas arquetípicas de una sociedad, es decir, es una ejemplificación del mito arquetípico o estructura pregenérica de trama con que se construye un relato histórico.<sup>151</sup>

Dichas representaciones responden a un mito histórico lo cual, como en los alumnos, unifica una trama, la cual puede ser tanto novelesca –peregrinaje hacia la ciudad prometida, cósmica -de progreso a través de la evolución o revolución, trágicos, como la decadencia o caída; o irónicos de recurrencia o catástrofe causal<sup>152</sup>, tipos míticos que vienen a apoyar las categorías de interpretación causal construidas para el cuestionario de evaluación diagnóstica antes presentado. Finalmente, ésta se aplicó un mes después de las intervenciones didácticas, para tener una valoración más objetiva de los resultados (como se analiza en el capítulo cinco), y el análisis de dichas preguntas se basa en las categorías diseñadas para el cuestionario de exploración diagnóstica.

---

<sup>151</sup> Cf. Hayden White, *El texto histórico como artefacto literario*, pp. 109-115.

<sup>152</sup> Cf. Northrop Frye *apud* Hayden White, *ibidem*.

## II. Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional.

### 1. El historiador frente al aprendizaje de su disciplina

Como ha ocurrido en su propia historia, el historiador se ha visto en la necesidad de buscar nuevas herramientas para desarrollar sus investigaciones y trabajar nuevos tipos de fuentes. Para el presente trabajo, el objetivo es una búsqueda parecida pero no para una nueva materia prima, sino para el aprendizaje del método y conocimiento que genera dicha disciplina.

Un caso paradigmático a este respecto es la corriente historiográfica francesa de *Annales*, la cual importó métodos e instrumentos de la antropología, sociología, economía, psicología, geografía, demografía y lingüística, para crear uno propio<sup>110</sup>. Más allá de la acusada moda o excentricidad que se atribuyó a dicho movimiento historiográfico<sup>111</sup>, se toma en cuenta como ejemplo de transformación en la ciencia histórica, y principalmente como referencia de ello para la construcción metodológica del historiador frente al aprendizaje de su quehacer.

Dicha corriente nació como rechazo a la historia positivista, la cual postulaba la objetividad científica y la pulcritud de la fuente como depositaria de la verdad histórica. La forma en que ésta construía el relato histórico era a partir de períodos cronológicos de proyección histórica global, una definición territorial de los objetos de investigación, el predominio de las relaciones diplomáticas, las grandes hazañas, los grandes héroes y acontecimientos, y la preponderancia de la historia basada en la idea de desarrollo, progreso, las más de las veces confiada en la figura del Estado.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> Cf. A.S. González, *Andamiajes para...*, pp. 31-32.

<sup>111</sup> Cuando Febvre y Bloch, fundadores de dicho movimiento, presentaron sus trabajos en la década de 1920, no pocos historiadores ironizaron sobre sus temas de investigación. Como ejemplos, está la molestia de algunos geógrafos profesionales por el trabajo de Febvre, y el comentario que Bloch recibió de un colega inglés, “ese curioso desvío de usted”, en referencia a su obra *Los reyes taumaturgos*. Cf. Marc Bloch *apud* Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales, 1929-1984*, pp. 22-24.

<sup>112</sup> Cf. Peter Burke, *La revolución...*, *op.cit.* pp. 11-12.

*Annales* significó un cambio significativo frente a esta forma de hacer historia. Hasta antes de su aparición, los historiadores acostumbraban definir sus investigaciones a partir de períodos. Lo que planteó dicha corriente fue la sustitución de la tradicional narración de los acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema, lo cual estaba enfocado no en una historia centrada en un pasado monolítico, sino en una interacción dinámica de las dimensiones temporales, el acontecimiento –tiempo corto-, los ciclos-tiempo medio o coyuntura- y la estructura -el tiempo largo de las civilizaciones.

En síntesis, su propuesta fue la sustitución de la historia-relato por la historia-problema, la historia cronológica por la temática. Lo que propuso para guiar sus investigaciones fue la interdisciplinariedad, específicamente con las ciencias sociales, así como la extensión de la fuente a cualquier huella histórica, allende el documento escrito.

Ese primer punto es el que más interesa para el presente trabajo. Ante la apertura de nuevos enfoques de investigación y el enfrentamiento a un nuevo tipo de fuentes y problemas históricos, el historiador tuvo que buscar nuevos métodos. Si le interesaba situar el espacio a estudiar en un marco histórico-cultural, si buscaba hablar de las estructuras, tanto de las tradicionales -económicas, políticas, religiosas, militares- como de las hasta ese momento frívolas o nimias -los modos de pensar y de comportamiento en una sociedad y región específicos- y la relación que éstas guardaban, tenía que dialogar con otras formas de construcción del saber.

Los casos de los fundadores de *Annales* son paradigmáticos a este respecto. La obra de Lucien Febvre, Felipe II y el Franco Condado, es ejemplo de lo que vendría a ser una constante en trabajos posteriores, la interdisciplina, en este caso a partir del trabajo de las mentalidades y la geografía. En dicha tesis doctoral, Febvre acentúa no la disputa económica entre dos clases rivales, sino la lucha concebida como un conflicto de ideas y sentimientos, conciliando fuerzas sociales y pasiones individuales.<sup>113</sup>

Los reyes taumaturgos de Marc Bloch es otra muestra de esta situación. Este libro tiene por lo menos tres aspectos trascendentales en la construcción de un método para el historiador: a) No limitaba su trabajo a un período histórico convencional sino a un problema con perspectiva a largo plazo, b) El mismo autor hablada de este trabajo como una contribución a la psicología religiosa, en el sentido de que discutía sobre el problema

---

<sup>113</sup> Cf. Peter Burke, *La revolución...*, *op.cit.*, pp. 21-22.

de explicar cómo la gente podía creer en una ilusión colectiva, usando asimismo elementos de la sociología de Durkheim, como el término representaciones colectivas; c) y por último, la cuestión de una historia comparada, al estudiar los casos de Francia, Inglaterra, y hasta algunas de las sociedad de la Polinesia.<sup>114</sup> Así, *Annales* concretó su rechazo en la insistencia en estudios centrados en el Estado, la administración y el derecho, realizando trabajos que se refirieran a cuestiones más de la psicología, la antropología y la sociología, por citar las ciencias de las que más se tomaron prestadas sus herramientas metodológico-conceptuales.

No obstante, se le ha acusado de subsumir de la teoría bajo la práctica, es decir, se le criticó que su influencia recaía en la profundidad metodológica y no en la teórica. Iggers, a este respecto, plantea que los mismos postulados metodológicos contienen propuestas teóricas que, si bien no han sido desarrolladas, no implica que no existan.<sup>115</sup>

Algo similar sucede en el acercamiento de los historiadores al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de su disciplina. Cuando uno se adentra a la construcción de este tipo de investigaciones tiene que considerar aspectos metodológicos-interdisciplinarios como son: el aspecto sociocultural y la convivencia con el objeto-sujeto de estudio, que se nutre de la antropología; el análisis del comportamiento, la mentalidad y la adquisición del conocimiento por parte del alumnado, importado de la psicología; y el enfrentarse a una crítica similar a la expuesta sobre *Annales*, el posible detrimento de la teoría bajo la práctica.

A modo personal, el que escribe da cuenta de este suceso: al iniciar la investigación, ésta se orientó por el problema de la relación historiografía-enseñanza de la historia, la cual generalmente ha sido reducida a la dupla historiografía-profesorado, y su consecuente resolución producto de la dosificación de la primera por el segundo para el alumnado. Inicialmente se pensó hacer más amplia esta relación e incorporar a ésta al alumnado de una manera directa, buscando que éste se relacione con la producción historiográfica al graduar, a la inversa, el papel del profesor.

Conforme se desarrolló la investigación, se encontró que esto era parte del problema, pero no todo. Al realizar el análisis de la producción académica en torno a la problemática

---

<sup>114</sup> Cf. Peter Burke, *La revolución..., op.cit.*, pp.25-26.

<sup>115</sup> Cf. Georg Iggers, *La ciencia... op.cit.* pp. 49-58.

de la enseñanza-aprendizaje de la historia, se halló que ésta requiere, además del contacto directo del alumnado con las fuentes y los productos historiográficos, el mismo con el método del historiador. Esto vino a definir el objetivo central del trabajo: responder a cómo se da el proceso de aprendizaje como cambio representacional en la historia, y ello va más allá del aprendizaje como contenido disciplinar ya que involucra cuestiones procedimentales y actitudinales a atender, y que nutrieron este trabajo.

No sólo se tuvo que dar una revisión historiográfica del tema en cuestión y plantear una didáctica de dicha literatura, sino que nació la necesidad de crear un procedimiento psicopedagógico integral, que considerara lo disciplinar y las cuestiones de la adquisición del conocimiento histórico, así como una serie de procedimientos para intervenir y analizar dicha práctica y sus resultados.

Fue ahí donde surgió la duda de cómo pensar y vivir esta investigación, o dicho con otras palabras, interactuar y analizar con lo que ya pasó, la Revolución Mexicana, su modo de transmisión socioeducativa, y principalmente, su interacción e impacto (aprendizaje) con los sujetos de aprendizaje. Así fue que el que escribe se encontró en la situación de dialogar con otras disciplinas para contestar esta pregunta.

## 2. La justificación y construcción del método para el aprendizaje de la historia

El interés por crear métodos renovadores o alternativos para el aprendizaje, es una constante ocupación de profesores, psicólogos y pedagogos. En la literatura enfocada en este asunto, recurrentemente se llama a la pertinencia de un modelo acorde a las necesidades y características del alumnado, de la institución escolar y sociedad en las que está inmerso, así como de las especificidades del dominio en cuestión. Específicamente sobre la ciencia histórica, se ha ubicado la necesidad de generar una serie de procedimientos que promuevan el aprendizaje del método y literatura de esta disciplina, por parte del alumno.<sup>116</sup>

A este respecto, se expone aquí la propuesta metodología diseñada y desarrollada para el aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional, la cual trajo consigo la

---

<sup>116</sup> En específico, los trabajos de J.I. Pozo, M. Carretero y colaboradores, S. Plá e I. Pecharromán, de quienes ya se ha presentado un análisis de sus obras.

necesidad de importar e innovar herramientas conceptuales y procedimentales de otras disciplinas, a razón de la especificidad de este tipo de estudios que no tienen un uso teórico y metodológico propio y definido. La misma no parte del vacío sino que se basa en importantes trabajos realizados en el aprendizaje de esta área de conocimiento.

Esta propuesta se sustenta en cuatro procedimientos<sup>117</sup>: a) el académico, basado en la revisión de la literatura producida sobre este tipo de investigaciones, relacionada a los procesos de aprendizaje en general, y de la historia en particular; b) el historiográfico, específicamente para el tratamiento del caso seleccionado, la Revolución Mexicana (ya presentados en capítulos anteriores); c) el antropológico, que tiene que ver con el trabajo de campo en el aula y la sistematización y análisis del proceso de enseñanza y d) el propio de la psicopedagogía, que involucra la creación, adecuación y aplicación de una serie de herramientas conceptuales y didácticas para el aprendizaje de la historia, basado principalmente en los estudios que se han realizado en la psicología y las ciencias experimentales con respecto a la adquisición del conocimiento.

Surgió la problemática de cómo interactuar, diseñar e investigar al mismo tiempo, puesto que no sólo el objeto de investigación era el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino el método de enseñanza<sup>118</sup>. De ahí la especificidad de este tipo de investigaciones<sup>119</sup>: éstas se caracterizan por su complejidad y dinamismo pues los objetos-sujetos de estudio no son estáticos sino que son objeto de constante revisión, por el lado del hecho histórico, y por el otro lado, están vivos, son estudiantes y por ello el margen de probabilidad se expande.

Se atendió por tal a las teorías antropológicas de la investigación de observación participante y la investigación-acción, y al concepto pedagógico del docente-investigador las cuales, a primera vista, pueden parecer sinónimos pero guardan diferencias que les determinan.<sup>120</sup>

---

<sup>117</sup> En este capítulo se expone el método sistematizado y esquematizado. Empero, su construcción no fue lineal sino con base en la simultaneidad de estrategias de investigación, es decir, la aplicación didáctica generó en sí misma replanteamientos psicopedagógicos y historiográficos, que provocaron que los objetivos, expectativas y procedimientos se expandieran, enriqueciendo así la metodología y los aportes de este trabajo.

<sup>118</sup> Es común escuchar que este tipo de fenómenos se vive (o padece) y reflexiona en la práctica y *a posteriori*, sin embargo, no se sistematizan y/o teorizan.

<sup>119</sup> En su libro, Sebastián Plá hace una serie de reflexiones en torno a ello, las cuales se comparten en este estudio. Cf. S. Plá, *Aprender a pensar... op.cit.*, pp. 83-92.

<sup>120</sup> Véase Sebastián Plá, *ibidem*

Del enfoque del docente-investigador, tomando distancia de los imperativos morales que se acusan en la misma, se comparte el perfil de un docente que enseña con base en lo que investiga, y hace de su práctica docente su objeto de estudio; que replantea sus supuestos teóricos y prácticas en el aula.<sup>121</sup>

Sobre la investigación-acción se considera la reflexión que el profesor llevada a cabo sobre sus propias prácticas pues “siendo el investigador la misma persona que el docente del curso de historia de la investigación, podría concluirse que se reflexiona sobre la práctica propia”<sup>122</sup>. La finalidad de este enfoque es actuar directamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, adoptando una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente, hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión. A lo enunciado por J. Elliot, se agrega que no sólo se analiza sobre la acción sino en la acción misma, lo que ocurrió durante la misma intervención didáctica que se fue modificando en su desarrollo.<sup>123</sup>

De la observación participante se comparte la metodología puesto que, como el antropólogo, el profesor pasa el mayor tiempo posible con los sujetos de aprendizaje, comparte su cotidiano y sistematiza las interacciones y actividades en notas de campo o, en este caso, en lo que se escribe en el pizarrón mientras se trabaja en el aula. Empero, no se trabaja con entrevistas, y aunque se utilizó una especie de diario de campo, no implicó el rigor del propio de la antropología ya que, aunque se valoró la expresión oral del alumnado, el producto a analizar fue principalmente su producción escrita.

Con respecto al proceso de aprendizaje, se diseñó un procedimiento un psicopedagógico basado en las teorías recientes sobre la adquisición del conocimiento en ciencias exactas e historia -y la comparación entre éstas-, principalmente la propuesta del cambio representacional de Juan Ignacio Pozo, y los trabajos de Mario Carretero y Margarita Limón sobre el valor cultural y el factor emocional en el aprendizaje de la historia. También se tomó de la psicología las herramientas didácticas y analíticas que ha generado para evaluar este proceso.

---

<sup>121</sup> Cf. Porfirio Morán Oviedo, “Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la universidad”.

<sup>122</sup> Y S. Keemis *apud* S. Plá, *Aprender a... op.cit.* p. 86.

<sup>123</sup> J. Elliot, *apud* S. Plá, *ibidem*

El planteamiento de aprendizaje no se basa en la incorporación de nueva información marginada por los planes de estudio o corrientes historiográficas, sino en el cambio representacional, es decir, no que se cambie A por B sino que A se vuelva más diversa y consciente de sí, y el propio alumno sepa como llegar a ella y le reconstruya.

El esquema psicopedagógico se dividió en tres fases: la exploración, la intervención didáctica y la evaluación de la misma, a partir del trabajo con dos grupos de alumnos. Inicialmente los planteamientos psicopedagógicos se orientaron al análisis del tiempo histórico, sin embargo, conforme se desarrolló la intervención didáctica, surgió el interés por el estudio de la causalidad, narratividad y empatía históricas.

Por la importancia que tiene para el trabajo, este procedimiento es desarrollado con mayor profundidad, partiendo del concepto de aprendizaje, hasta llegar a la propuesta didáctica del mismo.

### 3. El concepto de aprendizaje: ¿Incorporación, sustitución o cambio?

Cuando se emprende la tarea de enseñar, suele obviarse o confundirse el acto de aprender con dicha práctica. El fundamento es generalmente el paradigma artesanal de que basta saber una ciencia para enseñarla. Por tal se pone énfasis en la transmisión y no en la adquisición del conocimiento, y se le atribuye a la acción de la primera el resultado de la segunda. Empero, desde mediados de la década de los setenta del siglo pasado, el interés por saber cómo la gente aprende y las circunstancias que rodean al sujeto que se involucra en dicho proceso, ha crecido cuantitativa y cualitativamente.

Uno de los principales aportes de la psicología ha sido el concepto de aprendizaje significativo, desarrollado por el psicólogo David Ausubel<sup>124</sup> a finales de los años setenta del siglo pasado. Éste vino a responder a la necesidad de elaborar una noción de aprendizaje, contraria a la memorístico-conductista la cual, observó, impactaba débilmente en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Este parte de que, cuando un alumno se encuentra frente a un nuevo aprendizaje o situación, su forma de enfrentarlo no es pasiva sino todo lo contrario, pues su estructura cognitiva no está en el vacío ya que ha venido construyéndose previamente, con el

---

<sup>124</sup> Véase David P. Ausubel, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

acontecer de la experiencia de dicho sujeto, tanto de manera social como escolar; el alumno se relaciona con el nuevo aprendizaje a partir de sus estructuras cognitivas previas, incluyéndolo y transformándolo, adaptando ese nuevo contenido a su esquema de interpretación de la realidad.

Esto sucede cuando el individuo logra cambiar sus estructuras conceptuales y representacionales en relación con un nuevo aprendizaje, es decir, no memoriza sino que lo hace significativo para su experiencia vital, lo hace parte de su estructura cognitiva. Y la forma en que se toma en cuenta el conocimiento previo no es sólo cuantitativa sino cualitativamente ya que este tipo de aprendizaje no se basa sólo en el número sino en la forma de relación, en la estructura por la cual se que conectan estos contenidos entre sí.

Ahora, si este tipo de aprendizaje hace referencia a un cambio, ¿qué se entiende por éste? En su definición más básica o común se le relaciona al abandono o supresión. Si se adopta esta concepción se estaría contradiciendo el principio del aprendizaje ya citado puesto que para cambiar, para aprender, no hay que suprimir las ideas y creencias previas del alumnado sino reestructurarlas. De hecho, varias investigaciones ya han mostrado la inviabilidad del cambio como supresión pues, a lo sumo, se consigue acrecentar la base de datos del estudiante, más no se abandona la estructura representacional que la sustenta.<sup>125</sup> Por ello, el cambio no implica un abandono del conocimiento previo del alumnado sino la reestructuración, el reacomodo del mismo apoyado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el concepto de cambio como aprendizaje ya existe una amplia diversidad de términos muy especializada, por no decir especializante. Basta partir de la raíz, la categoría de cambio conceptual, para encontrar una infinidad de términos meticulosos, rigoristas, a veces hasta obstinados. La categoría inicial propuesta fue el cambio conceptual. Ésta “se basa en los desarrollos epistemológicos de T. S. Kuhn y J. Piaget [...] y *persigue* una especie de revolución paradigmática en las concepciones de partida del estudiante; sin embargo, dicha propuesta ha sido abandonada debido a los resultados poco favorables que ha arrojado”<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Duit *apud* J. I. Pozo, “Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional” en J. I. Pozo y F. Flores (editores), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*, p.13

<sup>126</sup> Cf. Rómulo Gallego, *et.al.*, *La construcción escolar de las ciencias*, pp. 102-103.

Del replanteamiento de esta propuesta han surgido diferentes taxonomías que simplemente, en ciertos casos, agregan términos al supuesto inicial: se puede hablar del cambio conceptual y metodológico, que se basa en lo procedimental, argumentando que las estructuras conceptuales son más metodológicas y por tal, se busca cambiar la metodología cognitiva del estudiante; una categorización posterior agrega lo actitudinal y consecutivamente otra añade lo axiológico, para llegar por último al vago concepto de aprendizaje total y colectivo que pretende condensar las propuestas previas.<sup>127</sup>

Sin embargo, estudios exponen las ventajas e inconvenientes de dichas experiencias, y en algunos de ellos se nos advierte que, si bien se ha progresado poco en esta materia en ciencias experimentales, en el caso de las ciencias sociales se ha logrado mucho menos, a razón también de las dificultades específicas de estos dominios.<sup>128</sup>

Por lo tanto, más allá de especular y detallar en terminologías, lo que se propone desde la investigación es una nueva iniciativa más global que basa el aprendizaje en el cambio representacional, entendido como un proceso de reestructuración del modelo con que se aprende y aprehende la realidad.

#### 4. Aprendizaje como cambio representacional en las ciencias experimentales y en la historia

Frente a las confusiones teóricas antes mencionadas, Juan Ignacio Pozo propone una categorización por la cual se puede analizar el aprendizaje como cambio con base en tres tipologías: epistemológica, instruccional y evolutiva. Éstas se pueden comparar a partir de tres dimensiones: la naturaleza del cambio, los procesos del mismo y el dominio en que se estudia.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Como se expone en la obra de Rómulo Gallego *et.al. La construcción...*, *op.cit.*, pp. 103-128.

<sup>128</sup> Cf. La interesante exposición que hace el autor de dichos estudios. Isidro Pecharromás, *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios*, pp.195-203.

<sup>129</sup> Cf. J. I. Pozo, “Ni cambio ni...” *op.cit.*, pp.1-2. Por motivos de espacio, no se profundiza aquí sobre problemas específicos de dicha temática. Algunos de los más importantes son: la implicación o no de una reestructuración radical de los conocimientos en el cambio conceptual; la continuidad o discontinuidad del mismo; las posibles semejanzas del cambio en los diferentes dominios de conocimiento; la definición de fronteras entre los tres tipos de categorización del cambio, a saber, si son similares entre sí, si guardan algún tipo de secuencia en el cambio cognitivo, y qué tipo de relación guardan entre ellos. Para ahondar en estas cuestiones, consultar la obra mencionada.

Sobre la naturaleza del cambio, se da un debate en tres momentos: epistemológico, en relación a los procesos de cambio conceptual en la historia de la ciencia, y su posible relación con su enseñanza-aprendizaje; con respecto a las posibles fronteras de los tipos del cambio conceptual la su relación entre estos, y en qué medida se relacionan y/o complementan; y en específico sobre la enseñanza-aprendizaje de la ciencia, las posibles restricciones de la mente humana a superarse o cambiarse.<sup>130</sup>

De la naturaleza del cambio se considera para la investigación, el que éste como aprendizaje se basa en el método de construcción del conocimiento como guía didáctica para su adquisición, es decir, nada mejor para aprender ciencia que seguir los pasos de los científicos -y para este caso, los del historiador:

El método que favorece la transmisión del conocimiento es el mismo que favorece su creación [...] no hay ninguna necesidad de hacer trampas, de disfrazar [...] todo conocimiento, por riguroso y complejo que sea, es transmisible usando el propio método científico, con las mismas dudas, errores e inquietudes. Y ello es además independientemente de la edad y formación de los destinatarios del conocimiento<sup>131</sup>

En relación al debate entre el cambio evolutivo e instruccional, se considera que, si bien hay restricciones y movimientos evolutivos naturales para el sistema cognitivo humano en su desarrollo, lo prudente en la enseñanza de las ciencias es ubicar si lo instruccional puede superar dichas barreras, y en qué medida; en otras palabras, hasta qué punto es representacionalmente flexible la mente humana, hasta dónde el hombre puede *reformatearse*.<sup>132</sup>

Estos dos hechos suponen una reconfiguración en los supuestos o principios desde los que se representa un dominio dado de conocimiento, y del modo en que se adquieren.<sup>133</sup> Implica que “adquirir los conocimientos científicos requiere no sólo acceder a nuevos

---

<sup>130</sup> Cf. J. I. Pozo, “Ni cambio ni...” *op.cit.*, p. 3.

<sup>131</sup> Wagensberg *Apud* J. I. Pozo, “Ni cambio...” *ibidem*.

<sup>132</sup> Cf. J. I. Pozo, “Ni cambio ni...” *op.cit.*, p. 4.

<sup>133</sup> Una construcción parecida es la que propone Soto Lombada. Él propone el concepto de cambio de perfil conceptual, definido por el cambio del sistema “superindividual” (sic) de formas de pensamiento. No obstante, las mismas investigaciones en torno a dicha propuesta demuestran la dificultad y limitaciones de la misma, particularmente el carácter situacional del mismo, es decir, se restringe al área en que se aplica y no rebasa la dualidad “conocimiento cotidiano-científico”, proponiendo diferencias epistemológicas entre ellos, así como incompatibilidad de los mismos en el proceso de enseñanza. Cf. C.A. Solo Lombana, *Metacognición...*, *op.cit.* pp.78-87.

conceptos sino sobre todo a nuevos formatos y sistemas de representación”<sup>134</sup> más complejos que los que estructuran las teorías intuitivas -implícitas y empíricas- de los alumnos. Ese conocimiento científico a aprender, a diferencia del conocimiento común, es una representación explícita, descontextualizada, que no simplifica sino extiende las relaciones causales de cierto hecho, situación o aprendizaje.<sup>135</sup> Es por ello que el aprendizaje como cambio representacional considera lo conceptual pero lo trasciende: apunta a la estructura misma de representación con que el estudiante aprende y aprehende la realidad, y la reestructuración de la misma por parte alumno.

Pero, ¿cómo pensar el cambio representacional para el aprendizaje de la historia? Una posible solución es buscar la relación entre este tipo de aprendizaje con la ciencia histórica, con base en la ubicación de las restricciones al mismo ya identificadas en estudios previos sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales e historia.

Primeramente, los estudios en ciencias experimentales tienen ubicado que las ideas previas sobre este tipo de dominios, son producto de la experiencia cotidiana y son individuales, resistentes y coherentes para sí. Carretero y Limón explican algo similar para la historia:

Los alumnos tienen ideas previas semejantes al área científico natural (ideas muy ligadas a su experiencia y acción en el mundo cotidiano, basadas en lo perceptivo, y resistentes) *pero que* es muy posible que *sus* conocimientos históricos presenten una mayor resistencia al cambio, comparados con otros tipos de conceptos escolares, ya que suelen tener un alto valor emocional y afectivo al formar parte de las identidades colectivas y nacionales<sup>136</sup>

A ello se suma el inconveniente que presenta el que los alumnos no puedan interactuar y/o manipular directamente los contenidos históricos, lo que lleva consigo un esfuerzo más profundo de imaginación, simulación y empatía que implica una dificultad mayor para ellos, y para la transformación de sus representaciones históricas previas que, en mayor medida, están ligadas a una experiencia y certificación físico-emocional-perceptivas.

---

<sup>134</sup> J. I. Pozo, “Ni cambio ni...”*op.cit.* p.15.

<sup>135</sup> En otra obra, Pozo presenta un esquema sobre las restricciones estructurales de las teorías implícitas, frente al conocimiento científico. Posteriormente analiza cada una de ellas. Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, pp. 278-282.

<sup>136</sup> Carretero y Limón, *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *op.cit.*, p. 199. *Cursivas* del que escribe.

La misma ciencia histórica tiene particularidades que determinan su aprendizaje puesto que un dominio de este tipo, “tan estrechamente unido a los valores y a las intenciones humanas [...] debe verse dentro del marco sociocultural y político en que se desarrolla”<sup>137</sup> y esto implica una dificultad mayor, ya que es una ciencia íntimamente ligada al acontecer humano, tanto a las estructuras duras -economía, política, por citar las más importantes-, como a las mentalidades, comportamientos, costumbres e intencionalidades del medio sociocultural.

La doctora Limón expone, en síntesis, tres grandes interrupciones para el aprendizaje de la historia: a) La profundidad de las raíces emocionales en las representaciones e ideas previas sobre la historia; b) la discriminación científica a la historia: las teorías de las ciencias sociales suelen ser percibidas como “menos científicas” que las de las naturales, y c) El valor de legitimidad en la historia: en ciencias sociales no se parte tanto del acuerdo entre los expertos si no de la diversidad de interpretaciones -en historia se pueden ofrecer interpretaciones discrepantes entre sí, pero coherentes y correctas al interior de cada una, para un mismo hecho-, todo lo cual lleva a que, con más frecuencia, la gente opte por rechazar estas teorías, e interpretar los contenidos históricos desde su propia representación del acontecer histórico.<sup>138</sup>

Por otro lado, en las ciencias experimentales se han ubicado también tres restricciones estructurales para reorganizar lo aprendido: la causalidad lineal y unívoca, la no cuantificación o estrategias de cuantificación erróneas, y la transformación sin conservación, las cuales, en términos generales, parten del esquema monocausal (causa-efecto; *está nublado, lloverá*) que, a diferencia del pensamiento científico, no se basa en leyes proporcionales ni probabilísticas, ni en consideraciones de estabilidad sino de cambio.<sup>139</sup>

Estos esquemas aparecen muy sugerentes para el diseño del cambio representacional en historia, más considerando los tres conceptos de la historia que se manejan en este trabajo -el tiempo, la causalidad y la empatía históricas. Resulta además pertinente relacionar y compararlos, con la idea de encontrar semejanzas y diferencias que permitan un mejor diseño de intervención didáctica y análisis de los resultados del método.

---

<sup>137</sup> Georg Iggers, *La ciencia histórica...*, *op.cit.* pp. 23-24.

<sup>138</sup> Cf. Limón *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *ibidem*. Cursivas e incisos del que escribe.

<sup>139</sup> Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y...*, *ibidem*.

Sobre la causalidad, ésta parece ser un concepto que arroja los mismos problemas en las dos áreas. En ciencias experimentales se menciona mucho el caso de la causalidad lineal simple, que simplifica o reduce la complejidad de los fenómenos científicos. Esto choca con la mayor parte de las teorías científicas que requieren “entender las situaciones como una interacción de sistemas en las que se produce una relación causal recíproca”<sup>140</sup>, dígase la teoría mecánica de Newton.

La causalidad en historia, si bien comparte la preocupación de la unicausalidad para interpretar los fenómenos, el modelo alternativo es otro. Sí es cierto que se busca entender un acontecimiento histórico a partir de una interacción de sistemas, mas no sucede como en la teoría de Newton donde interactúan dos fuerzas de atracción, sino a partir de una red de causalidades más compleja que, más que una interacción entre dos factores, involucra una multiplicidad de éstos íntimamente interrelacionados, pero que en ciertas veces son incompatibles en las dimensiones espacial y temporal.

Algo parecido ocurre con la idea de centrarse en el cambio frente a la conservación y el equilibrio. Ésta nos habla de la tendencia del pensamiento causal cotidiano a centrarse en el cambio más que en los estados. Todo lo contrario ocurre con los conceptos científicos que implican una conservación, observable o no.

En historia se puede pensar en estos términos al considerar el tiempo histórico. A razón de cómo se ha enseñado la historia en el nivel básico, los estudiantes tienden a hacer una relación naturalista, teleológica, de hechos que avanzan armoniosos o, cuando hay guerras, con baches necesarios para la evolución. De hecho, es aquí donde se constata una visión unívoca del tiempo como conservación -no confundir con la noción de continuidad-, así como una cientifización experimental de la comprensión histórica, puesto que se analiza el devenir histórico de una sociedad como un organismo vivo, con un inicio, desarrollo y fin unívoco, hecho provocado en gran medida por la influencia del positivismo en esta disciplina.

Al hablar de la empatía histórica, surge la necesidad de hilar con detenimiento, pues es una cuestión clave para entender el problema del aprendizaje en historia. Como mencionan Carretero y Limón, el estudio del aprendizaje de la historia “no puede quedarse

---

<sup>140</sup> Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y...*, *op.cit.*, pp. 279-280.

únicamente en los conceptos, sino que debe incluir las actitudes y valores que los acompañan. *Éstos*, particularmente, dificultan el estudio en este dominio”<sup>141</sup>.

Esto es muy importante puesto que, cuando se pide al estudiante o a la gente común que exprese su comprensión de un hecho histórico en particular, generalmente ésta está determinada por juicios valorativos, morales y maniqueos: algo pasó porque alguien o algunos así lo quisieron, y su intención fue correcta o incorrecta, válida o no, según los valores de quien lo exprese.

Por ello, la imaginación, la empatía histórica es una herramienta de la cual tiene que hacer uso el historiador para el trabajo historiográfico pues sirve para “llenar los vacíos que van quedando en la serie de las imágenes ofrecidas por las noticias documentadas [...] *el historiador* interviene para vencer lo discontinuo de aquellas noticias y tejer un relato coherente” que no tiene que ver con el seguimiento de estímulos de lo agradable, el bien y el mal, como en las novelas.<sup>142</sup>

La misma comprensión de esta disciplina implica un gran esfuerzo de imaginación histórica puesto que ésta le da continuidad a la narración y descripción de la misma; esta imaginación “tiene como tarea especial imaginar el pasado, que no es un objeto posible de percepción, puesto que no existe ahora, sino que puede convertirse, a través de esta actividad, en objeto de nuestro pensamiento”<sup>143</sup>.

A diferencia de las ciencias experimentales, en historia el alumnado no tiene un referente material con el cual crear empatía o no, como puede ser el acceder al contacto de un animal enfermo, a la observación de dos objetos en caída libre; en historia, el estudiante tiene que imaginar el hecho, y después creerlo. Ello se complica cuando se sabe que esta situación supone un grado de abstracción más profundo que en otras habilidades cognitivas, puesto que involucra un dominio de un bagaje conceptual determinado; tiene un camino a contracorriente al saber que este bagaje necesario para el alumno viene siendo determinado desde la niñez por su contexto social y familiar, como por su paso por la educación básica, lo que presume cierto grado de imprecisión, distorsión o puntos inconexos en su comprensión.

---

<sup>141</sup> M. Carretero y M. Limón *apud* I. Pecharromán, *Teorías...*, *ibidem*

<sup>142</sup> Cf. Benedetto Croce, *La historia como hazaña de la libertad*, pp. 117-119.

<sup>143</sup> Cf. R.G. Collingwood, *Idea de la historia*, p.235.

Si la comprensión de la historia involucra un entendimiento de la causalidad y el tiempo históricos, se vuelve más complicada para el alumno cuando se le pide que intente pensarse dentro de un escenario histórico, que puede ser accesible a él físicamente, pero no así en el tiempo y en la empatía. Además, que se piense en un escenario histórico lejano, diferente, y a partir de valores distintos a los suyos y los de su época.

Está el hecho mismo de que estos inconvenientes se mezclan en ciertas ocasiones con la confusión del aprendizaje según la edad. Ello puesto que si bien es cierto que los niños pueden tener problemas para comprender la historia, no les es privativo, al contrario, ya avanzada la edad, gente mayor y hasta universitarios siguen comprendiendo el devenir histórico a partir de esquemas inflexibles, simples y distorsionados.<sup>144</sup>

Por lo tanto, si bien ambos sistemas de ciencias tienen paralelismos en las problemáticas para la construcción y la reconstrucción del conocimiento, en historia éstas poseen particularidades que requieren de una elaboración teórico-práctica específica en la enseñanza, en busca de resultados que permitan una mejor comprensión del cambio representacional en este dominio, concretamente en las tres habilidades mencionadas, el tiempo, la causalidad y empatía históricas, representadas en un modelo de narratividad histórica.

##### 5. Propuesta didáctica para el aprendizaje de la historia como cambio representacional

La intervención didáctica se realizó en tres momentos: 1) conceptual-exploratorio, basado en el análisis teórico del tipo de configuración del conocimiento histórico, así como en una evaluación diagnóstica por la cual se examinaron las ideas previas del alumnado, en relación con la Revolución Mexicana; 2) intervención didáctica: a partir de la aplicación de las herramientas de enseñanza y aprendizaje para el cambio representacional y por último, 3) la evaluación integral del proceso psicopedagógico.

---

<sup>144</sup> En un artículo relacionado a este aspecto, referente a estudiantes italianos, se expone que si bien es cierto que los alumnos de enseñanza primaria están lejos de reconocer el carácter interpretativo del conocimiento histórico, universitarios viven en una situación muy parecida a la de dichos estudiantes. Cf. Mason *apud* I. Pecharromás, *Teorías...*, *op.cit.* pp. 202-203.

Dichas fases, si bien fueron secuenciadas en el orden que se menciona, fueron alterándose conforme se desarrolló la aplicación, principalmente las dos últimas, sin perder de vista el andamiaje central construido desde el inicio.

Por razones institucionales, una primera parte de la intervención didáctica se dio previo a la exploración diagnóstica formal, lo cual no alteró el desarrollo del mismo pues esa fase referida versó en contenidos introductorios, que apoyaron la orientación de la exploración formal del tema en cuestión, buscando crear una plataforma para abordar el tema específico de investigación.

El eje transversal que guió los tres momentos fue el cambio representacional, en la forma de la ubicación y reconstrucción del conocimiento previo del alumnado, a partir de la contrastación de modelos representacionales -historiográficos frente a los intuitivos-, como se presenta en la parte de la intervención didáctica. De antemano se sabía la dificultad de esta forma de cambio cognitivo, el cual supone una forma más compleja de aprendizaje, no obstante se llevó a la práctica con esta certidumbre, buscando no aciertos anunciados por lo ya comprobado sino los propios de esta aproximación, junto con sus errores como pauta de análisis de dicho proceso, no antes experimentado en el aprendizaje de la historia.

Se asumió la reestructuración en el entendido que, a la luz de los resultados que arrojó la exploración del conocimiento del estudiantado, las estructuras cognitivas previa de éstos aparecieron incompatibles con la estructura de los nuevos modelos o aprendizajes a aprender, en otras palabras, que el modelo de representación del alumnado era opuesto al propio generado por la historia, lo cual llevó a la necesidad de aplicar la contrastación de modelos que, si bien al principio se diseñó y aplicó de modo intuitivo, adquirió mayor coherencia a razón de la consulta de estudios sobre este tipo de estrategia, basada en la presentación de modelos alternativos de representación de la realidad.<sup>145</sup>

Se consideró esta estrategia ya que el concepto de cambio de esta investigación no se basa en la reestructuración a partir del abandono de las teorías intuitivas del alumnado - como, por ejemplo, propone el conflicto cognitivo- sino en lo que posibilita la contrastación que:

---

<sup>145</sup> Cf. J. I. Pozo, *Aprendices y... op.cit.* pp. 261-289.

Está más vinculada a la diferenciación y reorganización de las posiciones teóricas que a la existencia de datos empíricos a favor o en contra. Aunque el aprendiz descubra que la masa de los objetos no afecta a su velocidad de caída, no por ello introducirá cambios relevantes en su física intuitiva. De hecho, si carece de explicaciones teóricas alternativas, lo más probable es que su respuesta al conflicto sea considerar esos casos como contraejemplos ocasionales, no como norma. Sólo cuando disponga de un modelo teórico alternativo para dar significado a esos datos, éstos afectarán a su estructura de conocimiento en ese dominio.<sup>146</sup>

En nuestra materia, esto sería semejante a pensar que con la mera presentación de nuevos actores en la Revolución, el estudiante modificará su modo de entender la causalidad de dicho hecho. Por ello, como se presenta más adelante, la contrastación de modelos representacionales en historia se presenta como una propuesta para lograr dicho cambio y se basa principalmente en la explicitación del conocimiento previo.

Dicho procedimiento fue aplicado en dos grupos del turno matutino del CCH-Sur, que cursaban la asignatura de Historia de México, con 46 estudiantes cada uno. Los profesores que facilitaron el apoyo para dicha experimentación comparten un perfil de docencia no tradicional, así como una definición de historia similar, basada en la complejidad del conocimiento historia, la multicausalidad y la constante reconstrucción de dicho conocimiento.

Con respecto a la categorización de los grupos de trabajo, uno es el grupo de prueba educativa, en el cual que se aplicaron los tres momentos enunciados, principalmente la intervención didáctica de la presente investigación, realizada en los meses de noviembre de 2007 y enero-marzo de 2008, con un total de doce sesiones de dos horas cada una. El otro grupo es el control, y sirvió para contrastar los resultados del primero con este último, el cual permaneció bajo las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del profesorado del CCH-Sur mencionado párrafo atrás. Con este último sólo se tuvieron dos acercamientos, para la aplicación de la exploración diagnóstica y la evaluación, entre enero y mayo de 2008.

---

<sup>146</sup> J. I. Pozo, *Aprendices y...*, *op.cit.*, p. 285.

### 5.1. La exploración diagnóstica. “Nuestras ideas entorno a la Revolución Mexicana”

Para la parte de la exploración diagnóstica se tuvieron dos etapas: el análisis teórico de la configuración del conocimiento histórico previo al bachillerato, expuesto en el siguiente capítulo, y la evaluación diagnóstica del grupo de prueba educativa, con base en un cuestionario, del cual se presenta aquí su justificación.<sup>147</sup>

Éste fue seleccionado por su flexibilidad, pues permite obtener tanto información cualitativa como cuantitativa, con base en el formato de las preguntas. En aspectos operativos, logra economizar tiempo y sistematización de la información deseada. Como no pretende un análisis exhaustivo, la herramienta es suficiente para los objetivos propuestos. Este cuestionario se aplicó a los dos grupos de trabajo en el mes de enero de 2008, ocupando poco más de uno hora.

El cuestionario elaborado no es, como en otros casos, general y descontextualizado<sup>148</sup> sino que tiene sus fronteras bien definidas. Éste está contextualizado al caso seleccionado para esta investigación, y está diseñado con base en la explicitación del modelo representacional que tiene el alumnado en relación a la Revolución, así como del conocimiento de las habilidades de dominio ya mencionadas, la causalidad, la empatía y el tiempo históricos.

Está diseñado para conocer y explicitar las creencias y conocimientos previos que tienen los alumnos sobre dicho tema, a manera de que no sólo el profesor sea consciente de esto sino el mismo alumno. En un segundo momento, este cuestionario sirvió para identificar las características –compartidas o no- de los grupos con que se trabaja y compararles. A partir de la sistematización de los resultados de la implementación del cuestionario en los dos grupos se tendrá un punto de partida para, por un lado, reflexionar sobre la misma intervención didáctica en el grupo experimental, y por otro, saber primeramente las condiciones del grupo control y poder compararlos. Dicho instrumento se basó en los siguientes lineamientos:

---

<sup>147</sup> Ver anexo 1 *Pre-test “Nuestras ideas entorno a la Revolución Mexicana”*

<sup>148</sup> El presente diseño psicopedagógico se basó en el método de investigación elaborado por I. Pecharromán, *Teorías...*, *op.cit.* pp.195-322. Empero, las metas del presente trabajo no son tan globales como las de la tesis citada. Para profundizar en el diseño del formato de cuestionario, sus beneficios e inconvenientes, véanse pp. 265-271 del mismo trabajo.

-Cada pregunta planea una hipótesis de qué saben y una proyección al qué se quiere que aprendan.

-Cada pregunta responde a una teoría, ya sea sobre el proceso histórico referido o al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, o a ambas, (es decir, las preguntas corresponden a un modelo explicativo en la historia y de aprendizaje, por ejemplo, con un tipo de pregunta se busca conocer si el tipo de explicación de la causalidad histórica es monocausal, multicausal, causa-efecto, etc.)

-El objetivo de la elaboración de estas preguntas es, posteriormente con la intervención didáctica, hacer más complejo el conocimiento de los alumnos sobre este hecho, así como generar el cambio representacional en los mismos.

El carácter de las preguntas fue en dos sentidos, cerrado y abierto, conforme a lo que se quería conocer del estudiantado. Con respecto al criterio de elaboración de las posibles respuestas del alumnado, no se consideró la estimación de acuerdo o desacuerdo, sino el reconocimiento o discriminación; si bien este tipo de criterio puede provocar una tendencia a responder lo que parece más inteligente o lo que espera el maestro.

La elaboración de los *ítems* fue de forma tal que permitiera, en unos casos, la discriminación y elección de una sola opción (preguntas 4, 8, 9), la selección libre de las más relevantes –buscando que el alumno discrimine con base a su representación del fenómeno- (14 a 18), y en otros la selección múltiple (preguntas 5, 10, 11, 12, 19), pero acompañada de un párrafo de sustentación de su elección. Las preguntas que fueron delineadas con carácter abierto, con excepción de la pregunta uno y trece, tienen directrices que guían la respuesta en dos sentidos para reforzar su afirmación, (preguntas 2, 3,6, 7).

El diseño de las preguntas se basó en cuatro núcleos temáticos, los cuales permitieron la explicitación del conocimiento previo propio del alumnado, en cuatro aspectos: a) El manejo de contenidos históricos básicos, como son el tiempo, el espacio y los actores históricos (preguntas 2, 10, 11, 12, 13, 17); b) la noción de causalidad histórica que usan los alumnos (preguntas 1, 3, 4, 5, 16, 18); c) el desarrollo de empatía histórica que tienen con respecto a la Revolución, su actitud ante ella -justificar la violencia por el cambio social, o el rechazo por las vías violentas para el cambio social- (preguntas 6 a la 9; 19); y

d) la noción de tiempo histórico –no sólo cuándo ocurrió sino qué cambió, qué permaneció durante este hecho y posterior a éste- (preguntas 1, 14, 15).

Este instrumento sirvió para flexibilizar el diseño didáctico y valoración de los resultados de la práctica didáctica, es decir, al conocer las representaciones que tienen los alumnos del tema en cuestión se puede dirigir la atención hacia el cambio representacional: de una causalidad personalista a una multicausal; de una base de datos basada en la historia oficial de héroes, a una historia que contemple a todos los actores y situaciones que interactuaron; de una revolución lineal, cerrada, a una Revolución de revoluciones (como es el caso); de una visión romántica-maniqueísta a una visión más compleja de la Revolución

Por último, con relación al análisis de los resultados de este cuestionario, se diseñaron cuatro categorías basadas en los cuatro núcleos temáticos antes mencionados, las cuales se presentan en el capítulo cuatro.

## 5.2. Intervención didáctica sobre el origen de la Revolución Mexicana

La aplicación de esta propuesta didáctica se llevó a cabo en los meses de noviembre de 2007 y enero-marzo de 2008, con un total de 12 sesiones de 2 horas cada una. La intervención se inscribe en el programa de estudio de CCH de Historia de México I y II, específicamente a la unidad V de Historia de México I, “Reforma y consolidación del Porfiriato, 1854-1920”, y unidad I del curso II, “Crisis del Porfiriato y México revolucionario, 1910-1920”. Dicha intervención respondió también a las asignaturas de práctica docente II y III de la MADEMS.

Con respecto al diseño didáctico, éste se adecuó conforme se desarrolló, respetando lo central pero transformando actividades y tareas, según el momento y las necesidades de aprendizaje. Se basó en exposiciones del maestro y por equipos de estudiantes. La asistencia fue constante y en clase se trabajó mayoritariamente en equipos. Los productos de análisis fueron tanto la producción escrita de los alumnos, como las participaciones de los mismos, capturadas y sistematizadas posteriormente por el profesor en su diario de campo. Además, el profesor titular estuvo en todas las sesiones, con la idea de brindar apoyo y supervisar la propuesta.

La didáctica de la Revolución Mexicana se dividió en dos etapas, la primera sobre el estudio de las raíces decimonónicas de la revolución Mexicana, y la segunda sobre el origen y estallido de la misma.

### 5.2.1 La raíz decimonónica de la Revolución Mexicana

El lapso de tiempo a estudiar en este módulo fue de 1854 a 1867, es decir, de la revolución de Ayutla a la caída de Maximiliano. Para ello, se diseñaron dos actividades, una relacionada con Porfirio Díaz y otra con los principales procesos de la segunda mitad del siglo XIX.

Se comenzó con el análisis de una de las figuras emblemáticas de estos dos períodos históricos, Porfirio Díaz, y la dictadura relacionada a este personaje. Con base en este personaje, se trabajó la contrastación de modelos representacionales históricos al mostrar diferentes representaciones de él en el tiempo; la intención en este momento didáctico fue tanto confrontar epistemológicamente la percepción del alumno (la imagen de Díaz como realidad o como una representación) como el carácter con que valoran a un actor histórico en el tiempo.

Otros aspectos a desarrollar a partir de este personaje fueron la causalidad y la empatía en historia, con base en la contrastación de modelos de causalidad. Se partió de la idea de que el alumnado hace una relación entre este personaje y el origen de la revolución, siendo el causante de la misma por su intencionalidad. Esta forma de interpretación monocausal sería contrastada con la multicausal, apoyándose en las actividades referidas en los anexos.

En relación a la empatía, el objetivo fue cambiar el esquema maniqueísta y romántico con que se comprende a este personaje en la vida de México, expresado en la idea del malo que ocasionó todos los problemas y el levantamiento armado de 1910. La intención es que los alumnos entiendan que un personaje histórico no es bueno o malo por naturaleza, sino que actúa a partir de intenciones y en circunstancias que no tienen que ser juzgadas desde los valores individuales actuales.

Para ello se contrastó, con base en notas de periódico e imágenes de Díaz propias de la época, dos facetas diferentes del personaje –héroe *versus* dictador-, para analizar posteriormente las implicaciones e historicidad de dichos aspectos de Díaz.

La segunda actividad de esta secuencia didáctica fue la “reconstrucción de la nación mexicana”, con la creación de un periódico de la época de la segunda mitad del siglo XIX, con base en la disputa entre los dos proyectos de nación que domina el siglo XIX, el liberal y el conservador.

Este ejercicio llevó al estudio del tiempo histórico: reconstruir la historia de México no cronológica ni unívocamente, sino con base en la multicausalidad y el tiempo histórico. Para esto, dicho periódico debe sustentarse no en la cronología sino en la importancia de dos sucesos de ese período, tal vez alejados en el tiempo, pero que guardan una relación de continuidad o ruptura, lo cual explicaría la relación causal entre ellos y con los demás de la época. Asimismo, se les pidió que asuman posición, es decir, que definan y defiendan por qué el periódico es de tendencia liberal o conservadora.

La intencionalidad de esta actividad fue hacer una analogía entre la construcción de un periódico con la propia del conocimiento histórico: en ambos procesos, se debe preguntar quien escribe, a quien se escribe, desde dónde lo hace, cuales son sus motivos, sus circunstancias, su postura, cómo construye el relato, sus fuentes, a qué le da peso, a qué no, entre otras cuestiones; en síntesis, se busca que el alumnado realice una reconstrucción histórica, que abarque las cuatro habilidades básicas de dominio de la historia: la empatía, el manejo de fuentes, la causalidad y el tiempo histórico. En suma, este ejercicio es el central para la evaluación del módulo, y debe reflejar la comprensión del alumno con respecto a dichas habilidades. Como cierre de esta secuencia, se reconstruye grupalmente el período histórico delimitado -1854/1867- a partir del tratamiento que le dieron los alumnos, encuadrando todo en una plenaria con la facilitación del profesor.

### 5.2.2 Didáctica del origen de la Revolución Mexicana

El lapso de tiempo manejado en esta segunda fase es de 1867 a 1911, es decir, de la república restaurada al primer año de la Revolución. Como primer momento didáctico, se busca la explicitación del modelo de revolución del alumnado. Para ello, se diseñaron una

serie de preguntas para provocar la enunciación de su modelo y, posteriormente, la caracterización y análisis del mismo. Los cuestionamientos fueron: ¿Qué es una Revolución?, ¿Revolución es igual a guerra?, ¿Qué imágenes llegan a tu mente cuando escuchas hablar de revolución? El diseño y la secuencia de los mismos se orientaron por la posibilidad de crear una contradicción al interior de la representación de Revolución del estudiante.

La segunda etapa didáctica se orientó al desarrollo de la empatía histórica. A razón del análisis del concepto de revolución mexicana, resultaba conveniente estudiar su historia, y la diferencia de otros procesos de conflicto previos a ésta. De ahí, su busca crear empatía en los alumnos a partir del factor humano, económico y social que trajeron consigo dichos conflictos. Para esta actividad se realizó la lectura de Cosío Villegas sobre los conflictos en la segunda mitad del siglo XIX, y su impacto en la política y la sociedad.

Como se aprecia en la lectura, lo que ocasionaron las guerras de Reforma fue una sociedad deshecha, necesitada de orden y paz; soldados deshabilitados e incapaces de incorporarse a la vida social; pobreza social y económica; incapacidad de gobernar pues seguían las disputas, ahora dentro de los liberales, lo cual impedía administrar el país (el dinero era usado para las nuevas peleas), todo lo cual debe ser analizado por el alumnado.

El tercer momento didáctico tiene que ver con la radiografía del poder del Porfiriato. Este punto es clave ya que se relaciona con uno de los aspectos discutidos en la didáctica de la historia: ¿el alumno puede leer directamente la literatura del conocimiento histórico especializado, o necesita textos más ligeros? Particularmente se examina el trabajo de Francois Xavier Guerra, y el objetivo en esta actividad fue la realización de una síntesis analítica de la obra de este autor, con base en los aprendizajes previos y los debates en clase. Además de la discusión de la adecuación historiográfica, la intención hasta este momento era analizar la causalidad de la revolución con base en un proceso de continuidad y ruptura del tiempo histórico, la crisis del porfiriato, y del modelo de causalidad que manejan los alumnos.

El cuarto momento didáctico se construyó con actividades sobre la contrastación de modelos representacionales de la Revolución Mexicana. El primer paso fue la explicitación de la misma por parte del alumnado. Para ello se les pidió que escribieran una carta a un extranjero, contándole sobre este acontecimiento. Ello implicaría que explicitaran su noción

de causalidad, así como de tiempo y empatía históricos. El hecho de escribirle a un extranjero supondrá el ejercicio de ponerse en el lugar del otro, en busca de un ejercicio de entendimiento de la otredad, así como de explicitación de los nuevos contenidos que en verdad le signifiquen al alumnado, pues generalmente no los dice directamente, ni de forma consciente.

Después, con base en la plástica desarrollada en torno a este hecho histórico, específicamente litografías y el muralismo mexicano de la Revolución, se analizó el tipo de representación de la Revolución mexicana que esta producción proyecta. Dicha imagen de revolución se contrastó con imágenes reales de la revolución misma, es decir, se mostró la imagen romántica del combate que nos presenta el muralismo mexicano, frente a la imagen real del combate, expuesta en las fotografías del momento.

Como cierre de la intervención, se analizó la causalidad y la empatía: ¿fue nacional la revolución mexicana, o regional?, ¿por qué participó la gente?, ¿todos participaron?, ¿por qué lo hicieron o por qué no lo hicieron?; y tú, ¿con quien hubieras participado si lo hubieras hecho? Para trabajar estos aspectos, se leyó un cuento sobre la revolución<sup>149</sup>, así como los planes revolucionarios de las diferentes facciones revolucionarias, analizándolos para encontrar las particularidades y semejanzas que llevaron a la gente a participar, regionalmente, en dicho hecho histórico.

### 5.3 Cuéntame cómo pasó. Narratividad, interpretación e historia. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación se basa en la construcción de un relato síntesis de los aprendizajes. Se ha confirmado, apoyándose de nuevo en los resultados de esta intervención y otras investigaciones<sup>150</sup>, la importancia del análisis de la narrativa en el aprendizaje de la historia, pues a partir de la narración y la construcción de un relato, se puede ubicar y analizar el modelo de representación histórica que maneja el alumnado.

---

<sup>149</sup> Ricardo Flores Magón *El apóstol*. Dicho cuento nos narra la incredulidad y desconocimiento de la gente ante el levantamiento armado, situación que rompe con la imagen monolítica, uniforme de la misma.

<sup>150</sup> Cf. S. Plá, *Aprender a...*, *op.cit.*; A. S. González, *Andamiajes para...*, *op.cit.*, pp. 13-26; J. Salazar, *Narrar y...*, 159-196.

Esto porque la construcción de una carta, un cuento, etc., involucra una jerarquización, una representación de los acontecimientos, con base en una representación central que se tiene de ese hecho, y de la historia como tal. Así, el relato que construyen los alumnos al final del proceso didáctico puede permitir la ubicación de los aprendizajes, a saber, el cambio representacional o no en la causalidad, empatía y tiempo históricos.

Esto ocurre en la construcción del conocimiento histórico. Autores destacados como Collingwood y Hayden White han apuntado la gran importancia de la narratividad en la historia, puesto que ésta guarda la naturaleza y coherencia de las representaciones históricas de las personas y de los historiadores; el relato está construido a partir de una trama que reproduce un tipo específico de representación de la realidad, de las caracterizaciones de unos acontecimientos dados. Como menciona White, el relato, como ficción, es una sublimación de las estructuras míticas arquetípicas de una sociedad, es decir, es una ejemplificación del mito arquetípico o estructura pregenérica de trama con que se construye un relato histórico.<sup>151</sup>

Dichas representaciones responden a un mito histórico lo cual, como en los alumnos, unifica una trama, la cual puede ser tanto novelesca –peregrinaje hacia la ciudad prometida, cósmica -de progreso a través de la evolución o revolución, trágicos, como la decadencia o caída; o irónicos de recurrencia o catástrofe causal<sup>152</sup>, tipos míticos que vienen a apoyar las categorías de interpretación causal construidas para el cuestionario de evaluación diagnóstica antes presentado. Finalmente, ésta se aplicó un mes después de las intervenciones didácticas, para tener una valoración más objetiva de los resultados (como se analiza en el capítulo cinco), y el análisis de dichas preguntas se basa en las categorías diseñadas para el cuestionario de exploración diagnóstica.

---

<sup>151</sup> Cf. Hayden White, *El texto histórico como artefacto literario*, pp. 109-115.

<sup>152</sup> Cf. Northrop Frye *apud* Hayden White, *ibidem*.

### III. Configuración del conocimiento histórico del alumnado: Encuentros y desencuentros entre los aprendizajes social e institucional

#### 1. Importancia del conocimiento previo para el aprendizaje

La toma de conciencia del alumnado de su propio conocimiento, y el trabajo psicopedagógico de éste por parte del profesor es clave para el aprendizaje. A pesar de que puede parecer obvio, recurrentemente en el salón de clases se pasa de largo esta situación. Esto implica el supuesto de que el alumno llega en blanco o viviendo en el error, y que la mera transmisión de contenidos le dará el conocimiento verdadero. Empero, esto no sucede puesto que el proceso de aprendizaje, como argumenta la teoría de los constructos personales de George Kelly:

Es un proceso en el cual el sujeto, en interacción con su medio, desarrolla las potencialidades para comprender su entorno y el conocimiento [...] *así*, cuando un sujeto interactúa con otros, lo hace a partir de determinados constructos personales, determinadas representaciones, las cuales son producto de la manera en que los individuos *viven* y analizan el mundo.<sup>153</sup>

Es por ello que el alumno no parte de cero sino que llega al aula con una amplia plataforma de información, minimamente estructurada por una serie de teorías intuitivas, pero sin conciencia de ello. Para que el estudiante aprenda debe primero saber y reflexionar sobre esta situación pero, consciente de este hecho, ¿tiene que desechar este conocimiento, ante la supremacía del científico?<sup>154</sup> Algunas investigaciones<sup>155</sup> se basan en el concepto de aprendizaje como cambio y éste es entendido en su acepción primaria, sustitución, lo que

---

<sup>153</sup> George Kelly *apud* Carlos A. Soto Lombada, *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*, p. 15. Cursivas del autor de este trabajo.

<sup>154</sup> En este trabajo se utilizarán estos términos para determinar el conocimiento previo y el nuevo a aprender, en concordancia al trabajo de Juan Ignacio Pozo sobre la enseñanza de las ciencias. Véase Juan Ignacio Pozo, *Cambio conceptual y...*, *op.cit* pp.1-18. En otras investigaciones más enfocadas a la enseñanza de la historia, como la de María José Soberano, se utilizan los términos conocimiento vulgar y conocimiento histórico. Esto, a mi parecer, supone una superioridad de uno sobre otro. Cf. María José Soberano, *Didáctica de la Historia: fundamentación epistemológica y currículum*. pp. 70-72.

<sup>155</sup> Cf. García y García, *apud*, C. A. Soto Lombada, *Metacognición...*, *op.cit*, pp. 19-20.

implica abandonar el conocimiento viejo (cotidiano) por el nuevo (científico), suplir uno por otro. No obstante, otras investigaciones han demostrado que el reemplazo o sustitución de un conocimiento por el otro ha tenido con poco éxito<sup>156</sup>, por lo cual este supuesto carece de solidez para llevarlo a cabo.

En cambio, en esta investigación la propuesta de aprendizaje es el que se basa en el cambio representacional que, como se expuso en el capítulo anterior, lo que busca no es “sustituir un conocimiento simple, el cotidiano, por otro más complejo, el científico, sino adquirir diferentes tipos de conocimientos o representaciones para tareas o situaciones distintas”<sup>157</sup>, a la par de una reestructuración consciente del conocimiento y el esquema por el cual se organiza.

Empero, cabe la aclaración de que el conocimiento cotidiano y el científico sí son diferentes y no se manejan en el mismo nivel<sup>158</sup>. El cotidiano se refiere a teorías intuitivas del individuo relacionadas a lo sensorial y lo social; éste es predictivo y descriptivo, con muy poca capacidad explicativa pues se basa en la monocausalidad. Es por ello que en la vida cotidiana, empírica, se actúa y piensa con base en teorías propias -implícitas- dirigidas al éxito, accionando como si las teorías y los modelos intuitivos fueran reales.

En cambio, el científico tiene una naturaleza metacognitiva, se piensa y actúa con base en teorías explícitas que, se sabe, no son una representación real del mundo sino un modelo<sup>159</sup>. Las estructuras conceptuales que utiliza este tipo de conocimiento son más dinámicas e interactivas entre sí pues se parte de que la causalidad de los fenómenos no acontece en un solo sentido, por ello son más complejas que las del conocimiento cotidiano. En síntesis, este último se contextualiza a diferencia del científico que actúa descontextualizado, pues se puede adaptar a cualquier situación.<sup>160</sup>

Ello no implica que uno sea superior a otro e involucre el reemplazo o sustitución del científico por el cotidiano. Como se comentó antes, el alumnado no vive en blanco, y

---

<sup>156</sup> Cf. J. I. Pozo, *Cambio conceptual y...*, *op.cit.* pp. 11-15.

<sup>157</sup> Cf. J. I. Pozo, *Cambio conceptual y...*, *op.cit.*, p.12.

<sup>158</sup> Con respecto a esto hay una discusión de si los dos conocimientos son dos formas de un mismo tipo de conocimiento, si son incompatibles y excluyentes, o si sólo son conocimientos diferentes contextualmente distintos. Ello implica una postura ante el aprendizaje y el cambio conceptual o representacional. Empero, por espacio e intereses de esta obra, no se aborda con profundidad este debate. Para eso, consultar la breve síntesis que presenta C. A. Soto Lombada, *Metacognición...*, *op.cit.*, pp.13-27.

<sup>159</sup> Cf. Diana Kuhn *apud* C. A. Soto Lombada, *idem*, p.19.

<sup>160</sup> Cf. J. I. Pozo, *Cambio conceptual y...*, *op.cit.*, pp.14-16.

además de la validez de su conocimiento, lo cierto es que éste es la base para su aprendizaje. Además, con base en el cambio representacional, aprender no es abandonar o sustituir sino diversificar, reestructurar.

## 2. El conocimiento histórico previo del alumnado: entre los aprendizajes académico y social

¿Qué conocimientos de historia poseen los alumnos del bachillerato universitario?, ¿cómo se configura?, ¿por qué medios y experiencias los adquieren? Para responder a estos cuestionamientos se plantean dos ejes de análisis interdependientes, lo institucional a aprender y lo socialmente aprendido. Lo primero hace referencia a la instrucción formal en la sociedad, la cual plantea los contenidos históricos de carácter obligatorio que los establecimientos educativos transmiten para el aprendizaje de la historia y la conformación del ciudadano.

Idealmente, éstos se basan y están respaldados por la producción historiográfica de los historiadores, es decir, están avalados académicamente. El instrumento básico para esta instrucción es el libro de texto de historia de los niveles de educación básica, reproducido por diferentes editoriales. Este conocimiento es, en síntesis, el ideal a aprender.

Por el otro lado, lo socialmente aprendido se refiere a los conocimientos adquiridos por el individuo en su medio sociocultural, por medio de relaciones educativas informales expresadas en la interacción social, directa e indirecta, que van desde la asimilación de las representaciones históricas que se exhiben en el muralismo oficial y no oficial -piénsese por ejemplo en los murales de la UNAM y en los *graffitis*-, en la venta de *souvenirs* y material turístico, hasta la asistencia a eventos masivos, y en particular en la interacción inmediata familiar y con pares.

Estos conocimientos no están avalados por una producción historiográfica sino que son producto de interpretaciones personales, lugares comunes, imaginarios sociales, distorsiones y amalgamas representacionales del conocimiento histórico, mezclado con la forma particular en que el individuo construye el relato general de su vida, es decir, todo ello que asimila se configura no en modelo de historia determinado, sino en un esquema

funcional, una trama, por la cual la persona da coherencia a su devenir.<sup>161</sup> Esta trama vital no es menos coherente e inestable que otras, al contrario, presenta mucha resistencia al cambio, particularmente al inducido por la instrucción oficial de las escuelas.

Entonces, ¿cual es la proporción entre los aprendizajes institucionales y sociales en la configuración del conocimiento? La relación entre estos dos tipos de adquisición cognitiva es muy compleja ya que ambos procesos sufren de distorsiones y no hay una determinación vertical de uno sobre otro sino que son interdependientes. No se puede determinar con facilidad qué es más significativo para la conformación del conocimiento histórico previo del alumnado, varía mucho según el individuo y sus circunstancias. Por ello, antes de analizar las características de éste (lo cual se presenta más adelante en el capítulo cuatro), se exponen las implicaciones que tienen estas dos formas de adquisición en la configuración del mismo, en el contexto de la importancia del conocimiento previo en el aprendizaje.

### 3. Lo institucionalmente a aprender de la historia. Un acercamiento a los libros de texto de Historia, nivel Secundaria

Esto se puede entender como los objetivos que tiene la sociedad para la formación integral del ciudadano, con base en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Su sustento teórico y práctico es la educación formal institucionalizada en las escuelas públicas y privadas. Las síntesis básicas de los objetivos y contenidos de esta educación son el *curriculum* y el libro de texto de historia.<sup>162</sup>

En el caso de la enseñanza de la historia, y con relación a los conocimientos previos institucionales, se analiza aquí una selección de libros de textos de Historia de México de tercer grado del nivel secundaria, esto con la idea de conocer con qué conocimientos y

---

<sup>161</sup> Por ejemplo, cuando un alumno argumenta por qué sucedió tal o cual hecho histórico, intuitivamente lo explica a partir de una trama que adquiere con base en su interacción social, dígame ya novelesca, trágica o cómica. La cuestión de las tramas histórico-sociales se analiza con mayor profundidad en el capítulo cuatro del presente trabajo.

<sup>162</sup> Por el espacio y objetivos que se tiene para esta investigación, sólo se presenta un análisis representativo y no exhaustivo de los libros de texto de Historia para secundaria de tercer grado, dejando para otro trabajo uno más profundo de éste, del libro de Historia Universal para secundaria y de los *currícula* de Historia Universal y de México, nivel secundaria.

carga de intenciones curriculares oficiales ingresa el estudiante de dicho nivel educativo al bachillerato universitario.

El espectro temporal de las publicaciones examinadas es de veinte años, 1986-2006, del cual se toman cinco casos representativos<sup>163</sup> seleccionados por su fecha de publicación - buscando desde una publicación longeva hasta la más reciente-, la recomendación que hace la SEP para la utilización de ciertos materiales, el prestigio de la editorial y el uso y la accesibilidad en bibliotecas públicas.<sup>164</sup>

Para el análisis de los mismos se han considerado los siguientes factores: la justificación de cada uno de ellos, es decir, su argumentación de por qué y para qué estudiar historia; los contenidos que propone, su adecuación y tratamiento didáctico y el manejo que le da al tema de esta investigación, la Revolución Mexicana, con relación a los procesos anteriores y posteriores del mismo, el Porfiriato (1877-1911) y las transformaciones de la Revolución (1917-1940).

Así, se parte de la obra de José Manuel Lozano Reyes, del año de 1986, y concluye con la obra de Concepción Jiménez Alarcón, de 2006. Se puede apreciar de inicio una diferencia en la elaboración de estos materiales: hay un corte temporal que marca el contraste entre estas producciones, ubicado aproximadamente a mediados de la década de 1990 cuando se presenta un cambio en la confección de estos libros. Los textos de Lozano Reyes, Héctor Jaime Treviño y Amílcar Luis González, 1986-1995, están más orientados hacia los contenidos; en cambio, los de Concepción Jiménez y Gloria Villegas, 1998-2006, tienen una orientación más didáctica y hacia el desarrollo de las habilidades de dominio propias de la historia<sup>165</sup>.

---

<sup>163</sup>Gloria Villegas Moreno, *Historia 3. Historia de México. Secundaria*,; Concepción Jiménez Alarcón, *Historia del Hombre en México 3*; Amílcar Luis González Villafuerte, *Historia 3. Historia de México*,; José Manuel Lozano Fuentes y Amalia López Reyes, *Historia General de México*; Héctor Jaime Treviño Villareal, *Historia de México. Tercer grado*.

<sup>164</sup> Los más recientes son los de Gloria Villegas y Concepción Jiménez, el más longevo es el de José Manuel Lozano Fuentes. Se escogieron tres de editoriales reconocidas, como son Fernández Editores, Ediciones Castillo y Larousse. Estos cinco libros son de fácil acceso y muy utilizados en las secundarias, además de que se encuentran fácilmente en distintas bibliotecas públicas.

<sup>165</sup> Esta apreciación se produce con base al análisis propuesto en este apartado. Para una aproximación más exacta se requeriría un estudio más profundo de todas las obras de este tipo, de los contextos en que se producen, del *currículum* de educación secundaria para Historia y sus reformas al que están adscritas, así como otras variables que, por los objetivos de este trabajo, no se incorporan y se dejan para otra investigación.

La diferencia entre estos dos modelos de manufactura está en la justificación del aprendizaje de la Historia y el tratamiento de los contenidos. Si bien hay una constante en los temas que se manejan – las cinco obras consultadas, y las demás que no se consideran para este análisis, consideran el esquema de contenidos recomendado por la SEP<sup>166</sup> - en las obras analizadas de finales de 1990 hay un cambio en las variables mencionadas al inicio de este párrafo.

Los libros que se inscriben en la orientación declarativa tienen una justificación del aprendizaje de la historia basada en los contenidos, y su toda argumentación gira en torno a la importancia de ello:

El propósito de la asignatura de Historia 3 es el de proporcionar a los alumnos los conocimientos acerca de los procesos históricos por los que ha pasado nuestro país, desde las civilizaciones prehispánicas, las diversas etapas de la conformación del estado mexicanos, hasta las transformaciones del México contemporáneo [...] *en esta obra se contempla el tratado de temas que abordan las principales características de dichos temas*<sup>167</sup> [...] *esta obra ha sido presentada con el propósito de poder dar una visión de conjunto sobre nuestra historia [...] de una manera sintética, los principales acontecimientos de nuestra trayectoria*<sup>168</sup>

Además, se constata un tipo de contradicción ideológica, al considerar la neutralidad de la obra y de la historia misma, pero argumentando lo contrario, con un corte nacionalista y dotándole de juicios de valor al quehacer del historiador en líneas posteriores:

Nos hemos limitado, por tanto, a presentar los sucesos sin tomar partido ni censurar o justificar las actitudes de los personajes que en ella aparecen [...] *para después argumentar en el mismo texto, por ejemplo, al hablar de la Revolución Mexicana: [...] En la etapa de Nuestra Revolución es preciso encontrar cuál es la forma más justa y benéfica para nuestra nación sobre la propiedad, y de modo de gobierno, pero todos los personajes que figuran en*

---

<sup>166</sup> Ver Anexo: *Índice I Historia de México 3*. Si bien algunos libros como el de G. Villegas, no lo desarrollan al pie de la letra, modificando o condensando subtemas, los contenidos son los mismos. Cf. *Índice II Historia de México 3*. Y la mayoría de las obras sigue literalmente este esquema.

<sup>167</sup> H. J. Treviño, *Historia de México 3*, *op.cit.* prologo. Cursivas del autor de la investigación. La obra de A.L. González tiene una redacción muy parecida. Cf. A. L. González, *et.al. Historia 3...*, *op.cit* Introducción.

<sup>168</sup> J.M. Lozano, *Historia General...*, *op.cit.* Prólogo, p. 11. Cursivas del autor la investigación.

nuestros devenir, sacrificando vidas y haciendas buscando una solución a nuestros problemas. Así comprendida la historia deja de ser un atentado contra el sentido común<sup>169</sup>

En la obra de Treviño se aprecia este corte nacionalista cuando acentúa el estudio de la conformación del estado mexicano, y refuerza al explicitar el aprendizaje actitudinal cuando dice: “De esta manera se pretende fortalecer en ellos la identidad nacional con base al análisis (sic) de los sucesos y acontecimientos resultantes de la constante evolución de la sociedad”<sup>170</sup>. También en la obra de Amílcar se aprecia el mismo corte, pero mezclado con una actitud que defino como un fatalismo nacional-marxista puesto que dentro de la presentación que hace a maestros y alumnos, respectivamente, dice:

Queremos que por este medio fomentes en los alumnos el sentido crítico, la reflexión y estudio de la Historia de México y que, apoyado en el método dialéctico, descubran las contradicciones o compatibilidades de todo fenómeno social [...] para ti (*alumno*) que eres testigo de los grandes cambios [...] lo advertimos para ti que adviertes que los conflictos son cada días mayores, como son: pobreza, desempleo, carestía y delincuencia, debes prepararte para el futuro [...] conocer nuestros orígenes y las luchas por nuestra independencia y libertad producirán en ti profundos cambios en tu pensamiento y actuación, para que como miembro de nuestra sociedad, participes con responsabilidad en la construcción de un México mejor en beneficio de todos<sup>171</sup>

En cuanto a la consideración que le dan a lo didáctico, ésta se relega a la inclusión de algunas imágenes de apoyo a los textos, glosarios, subrayados fluorescentes que saturan las páginas, un laboratorio de reforzamiento de aprendizajes,<sup>172</sup> “lenguaje sencillo”<sup>173</sup> y a anécdotas históricas, notas de periódico y extractos de fuentes primarias<sup>174</sup> sin tratamiento didáctico. En general, las tres obras tienen una saturación visual de imagen-texto-subrayados que más que acercar al alumno, le aleja. Lo más cercano a la didáctica de la

---

<sup>169</sup> J.M. Lozano, *Historia General...*, *op.cit.*, *ibidem*.

<sup>170</sup> H. J. Treviño, *Historia de México 3*, *op.cit.* *ibidem*.

<sup>171</sup> A.L. González. *Historia 3...*, *op.cit.* Introducción.

<sup>172</sup> El cual se presenta de tres maneras, las tres enfocadas en lo declarativo: como cuestionario de opción múltiple, cuestionario a responder con palabras clave, y en forma de crucigrama A.L. González. *Historia 3...*, *op.cit.* pp. 13, 18, 24, 27, 30, 34.

<sup>173</sup> Cf. H.J. Treviño, *Historia de...*, *op.cit.* Prólogo.

<sup>174</sup> Cf. A.L. González, *Historia 3...*, *op.cit.* pp. 7-8.

historia se presenta en la obra de Treviño, cuando incluye líneas del tiempo y mapas geográficos. Empero, ninguna de estas obras hace una secuenciación didáctica de los contenidos, es decir, la unidad seis no recupera lo de la cinco sino que se articulan como bloques temáticos cerrados por lo declarativo.

Las obras de finales de 1990 tienen otro perfil –lo cual no las hace mejores sino más complejas, como se observa en el análisis. Su justificación tiene una orientación centrada en el aprendizaje y comprensión de la Historia, sus contenidos, las habilidades propias de esta disciplina,<sup>175</sup> así como la formación de un ciudadano consciente y responsable: “...tu libro [...] te permitirá comprender la historia de este gran país [...] y contribuir a forjar para él, un futuro de equidad y justicia”.<sup>176</sup> Además, dentro de la argumentación se plantea una definición de la Historia más precisa y cercana al alumnado, así como se le invita a pensar históricamente:

Te invitamos a ver que la historia es un conocimiento que se construye desde el presente y que le da vida quien la estudia; que se enriquece cotidianamente, no sólo con los hallazgos arqueológicos, documentales o testimoniales, si con la reflexión [...] te pedimos que ejercites tu capacidad para la investigación y el análisis, ya que así aprenderás a pensar históricamente; es decir, tendrás presente que el mundo y el ser humano se transforman a cada momento [...] <sup>177</sup>

Concepción Jiménez hace la invitación, pero adjetivando la realidad que se pretende entender, con una carga negativa, lo cual supone en su argumentación un uso de la Historia para un fin que, posiblemente, es el cambio social: “este libro pretende ayudarte a interpretar la realidad actual de nuestro país, para que comprendas los momentos difíciles por los que pasa actualmente [...] la Historia de México no puede ser considerada [...] sino como una realidad viva, en permanente cambio hacia el futuro”.<sup>178</sup>

Otro de los puntos interesantes que aparecen dentro del estudio de estas obras se inscribe en la discusión del carácter del conocimiento histórico y su enseñanza, esto es, el carácter

---

<sup>175</sup> Cf. C. Jiménez, *Historia del...*, *op.cit.*, Introducción; G. Villegas, *Historia 3...*, *op.cit.*, Introducción.

<sup>176</sup> G. Villegas, *Historia 3...*, *ibidem*. La redacción de C. Jiménez es muy parecida, sólo cambia los adjetivos y plantea “formar un mundo mejor y más justo para todos”. C. Jiménez, *Historia del...*, *op.cit. ibidem*.

<sup>177</sup> G. Villegas, *Historia 3*, *op.cit.*, *ibidem*.

<sup>178</sup> C. Jiménez, *Historia del...*, *op.cit. ibidem*

lúdico de ésta última. Gloria Villegas anota más adelante, hablando hacia el alumno, que “verás que el estudio de la Historia también puede ser divertido”<sup>179</sup>, lo cual implica distorsiones en lo que concierne a la didáctica y la construcción del ambiente propicio para el aprendizaje; el aprendizaje de un conocimiento, al parecer del que escribe, no pasa por su carácter lúdico sino por elementos propios de dicho proceso.<sup>180</sup>

La misma construcción de ciertos apartados didácticos dentro de su libro parten de ese supuesto (como el nombrado “curiosidades históricas”), y si bien la intencionalidad es aportar una información complementaria que ayude al aprendizaje del alumno, esto no ocurre en todos los casos porque la información que aparece en este apartado está, en varias ocasiones, desconectada de la unidad temática que le antecede, lo cual, más que apoyar, contradice y confunde.<sup>181</sup>

Una particularidad compartida de ambos libros es la coherencia y diversidad didáctica, así como la promoción de empatía histórica hacia el alumno. Esto se observa primeramente por la incorporación de líneas de tiempo, recuadros de contenidos, señalización de palabras claves, actividades de reforzamiento, actividades para desarrollar tanto aprendizaje declarativos, como procedimentales y actitudinales, todo con una estructuración adecuada a la temática de la unidad y sin saturar visualmente.

Una especificidad interesante del libro de Villegas es la pertinente introducción procedimental que da a su libro. Antes de introducirnos en los contenidos, elabora un apartado llamado “conoce tu libro” con el cual explica cómo usarlo, su estructura y partes y la secuencia de las mismas<sup>182</sup>.

Otra característica que comparten ambas publicaciones es la referida a la presentación, secuenciación y relación de los contenidos. Al inicio de las unidades hay una introducción en la que el alumno encuentra una organización de los contenidos muy accesible, ya a manera de cuadro conceptual o línea del tiempo. Esta misma introducción plantea la secuenciación y la relación de los contenidos de la unidad con los de la pasada;

---

<sup>179</sup> G. Villegas, *Historia 3...*, *op.cit.*, p. 6.

<sup>180</sup> Véase Capítulo uno de esta investigación.

<sup>181</sup> Por ejemplo, en la unidad uno sobre las civilizaciones prehispánicas, el apartado de curiosidades históricas se refiere a cuestiones de vida cotidiana prehispánica acorde a la unidad temática: empero unidades como la 5. 6 y 7 tienen “curiosidades históricas” desconectadas del curso temático. Cf. G. Villegas, *Historia 3...*, *op.cit.*, pp. 8-35; 116-14.

<sup>182</sup> Cf. G. Villegas, *Historia 3...*, *op.cit.* pp.6-7

por ejemplo, al comenzar la unidad cinco, liberales y conservadores, en el libro de Villegas se menciona:

En unidades anteriores aprendiste cuáles fueron las ideas que guiaron a los hombres a decidir el establecimiento de un sistema republicano cuando México se convirtió en un país independiente [...] <sup>183</sup>

La introducción en el libro de Jiménez es similar, pero con una orientación más hacia la empatía histórica; para la misma unidad cinco, Jiménez comienza:

¿Cómo te sientes cuando tu equipo deportivo sufre una derrota?, ¿te pones triste y desanimado? Imagínate lo que habrán sentido los mexicanos después de la invasión estadounidense, de perder la mitad del territorio y de haber visto ondear en nuestro zócalo una bandera extranjera [...] ¿recuerdas que existían dos grupos de pensadores? Los que opinaban que era necesario cambiar la forma de gobierno y los que consideraban que era necesario un gobierno fuerte [...] <sup>184</sup>

El mismo desarrollo del libro busca provocar empatía histórica, relacionar y secuenciar contenidos. Tal vez suceda que algunas actividades didácticas no correspondan enteramente a los contenidos, o no sea clara la instrucción, sentido o secuenciación, pero lo cierto es que hay un cambio cualitativo a finales de la década del 1990 que permite, si no la entera solución, sí contar con insumos para discutir esta cuestión.

Hay una constante que se presenta en los cinco libros, la narración político-militar de la Historia. Si bien los últimos dos libros consultados tienen un acercamiento más a lo cultural, social, a la cotidianidad y las artes para analizar los procesos históricos, esto se diluye en varias unidades. Esto plantea la pertinencia de cambiar el enfoque histórico, no sólo para la escritura sino para la enseñanza de la Historia. Si bien en la escritura de la Historia ha habido cambios que tienden a alejarse de la corriente político-militar, en la escritura de los textos de apoyo a la enseñanza de la Historia no se corre la misma suerte.

---

<sup>183</sup> G. Villegas, *Historia 3...*, *op.cit.*, p. 118.

<sup>184</sup> C. Jiménez, *Historia del...*, *op.cit.* p. 153.

Sin embargo, que esto no se confunda con otra discusión entorno a la enseñanza de la historia que parte del carácter del conocimiento histórico y su modificación según el nivel de enseñanza. Si se analiza el tratamiento didáctico que se le da a ciertos contenidos, y el carácter especializado de estos, bien se puede anunciar que los resultados están condicionados no por la complejidad del contenido sino por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo de esto es, por tomar un caso, la actividad de reforzamiento del libro de Villegas, por la cual se introduce al alumno al debate conceptual en torno al proceso histórico relacionado a Porfirio Díaz. Quienes defienden la postura de que el conocimiento debe ser sencillo para la educación básica y especializado para el nivel licenciatura, tal vez podría eliminar dicha actividad de este libro de texto. La cuestión es que, al parecer del que escribe, la forma en que está instrumentada la actividad, permite introducir adecuadamente al alumno en un terreno que, por definición, le pertenece a los especializados en historia, como es el debate conceptual de si llamar Porfirismo o Porfiriato a este período.<sup>185</sup>

Lo que se plantea desde la investigación, y se intentará exponer y comprobar en el siguiente capítulo, es la falsa disociación de lo especializado y la enseñanza, y que esta relación tiene que ver más con el tratamiento, la dosificación, adecuación y relación de la información con el conocimiento previo y las ideas intuitivas del alumnado. El aprendizaje no se mide, pues, por la densidad o peso del conocimiento sino por su relación con el sujeto de aprendizaje.

En conclusión, se encontraron rasgos que permiten ubicar las intenciones institucionales que se buscan desarrollar en el alumnado, sus contradicciones y coherencias. Si bien los dos modelos de manufactura se contradicen, sucede que ambos tienen coherencia entre lo que plantean y lo que instrumentan, considerando esto para el balance del conocimiento previo que debería tener el alumnado al ingresar al bachillerato.

---

<sup>185</sup> Véase Anexo “Porfirismo o Porfiriato”

### 3.1 Lo institucionalmente enseñado de la Revolución Mexicana

Si bien ya se ha hablado de las diferencias en el tratamiento didáctico entre los libros de texto, lo que también se ubica es el parentesco de contenidos temáticos en estos y varios libros de Historia de México 3 para secundaria. Dicho aspecto declarativo se acentúa en la parte de la Revolución, y de hecho en ese espacio el manejo didáctico es más ambiguo y escaso.

A primera vista, los libros de texto pueden tener un sentido claro en su justificación - como ya se vio anteriormente, empero, al revisar los contenidos se localiza una mezcla de corrientes historiográficas. De hecho para el caso que aquí atañe, confluyen tanto la historiografía tradicional como el revisionismo historiográfico de dicho proceso. Si se analiza la construcción de las unidades cinco a la siete (de los gobiernos liberales [1857-1875] a las transformaciones de la Revolución [1917-1940]), se puede atender dicho fenómeno.

La articulación temática de la unidad cinco coincide con la división de liberales y conservadores a través de una explicación político-militar de sus disputas, remarcando la importancia y virtudes de los primeros en detrimento de los segundos<sup>186</sup>. Empero, el acento, el eje articulador de estas tres unidades se va tejiendo, parece, por debajo, hasta llegar a la Revolución: el liberalismo mexicano en ascenso hacia al poder y al fin último, la construcción del Estado Mexicano.

Es aquí donde confluyen las vertientes historiográficas: la que articula la historia a partir del relato del nacimiento del Estado, la oficial/tradicional, manteniendo la ambigüedad en cuanto a las continuidades y rupturas en este proceso, mostrándole como un todo armonioso, natural hacia el fin último -el Estado-, y la que plantea explícitamente las continuidades en el devenir de México, específicamente de 1854 a 1917, particularmente el papel del liberalismo como eje rector en este período; dicho postulado, como se apunta en el capítulo uno, se encuentra dentro del Revisionismo de la Revolución Mexicana.

Algo parecido sucede con el Porfiriato, aunque ahí la relación es más ambigua y la conexión con los otros bloques temáticos es más débil. Por un lado, está la marcada

---

<sup>186</sup> Cf. Unidad cinco de los cinco libros analizados previamente. De hecho, cuantitativamente, el espacio que se le da a los liberales supera al de los conservadores: de 28 páginas (100%), 24 versan sobre el devenir de los liberales (85%) y 2 específicamente de los conservadores y su proyecto (7%).

tendencia historiográfica tradicional de definirle como la Edad Media mexicana, al acentuar el aspecto represivo y autoritario de este régimen y de la misma personalidad de Díaz, lo cual viene a convivir ambiguamente con la pacificación<sup>187</sup> alcanzada en México por dicho general, los desarrollos tecnológicos, sociales y culturales del mismo período<sup>188</sup>.

Además, cabe analizar el manejo que se le da a la crisis porfirista y su relación con el surgimiento de la Revolución Mexicana. Conjuntamente al poco espacio que se le brinda a este aspecto -apenas 6 de 40 páginas (15% del total), la forma de explicar dicha crisis se sustenta en la variable política, la cual va ligada a lo que en la siguiente unidad se toma como causa y sentido de la Revolución: la demanda democrática<sup>189</sup>. Al entrar a la revisión de la Revolución Mexicana, se encuentran los siguientes aspectos:

1) La causalidad histórica. Las obras consultadas hacen referencia al mismo hecho, en cuanto ubican que el origen de la Revolución se centra en lo político. Si bien anotan las contradicciones socioeconómicas del Porfiriato, plantean que es la prolongada permanencia de Díaz en el poder y la necesidad democrática de los demás grupos sociales lo que la provocó. Es más, en la misma justificación de la crisis Porfirista se le da más espacio al asunto de la sucesión democrática que a los demás problemas socioeconómicos (de 8 páginas -100%-, 1 trata el tema de los problemas socioeconómicos -12.5%-, 7 la cuestión de la sucesión -87.5%-)<sup>190</sup>. Así entonces, cuando se explica el origen de la Revolución, se habla de la lucha democrática por la apertura política, específicamente del maderismo.

El esquema para explicar el inicio de la Revolución es monocausal-personalista, es decir, explican que fue Díaz y su aparato represivo e intolerancia política lo que ocasionó el descontento, lo cual llevó a Madero a organizar en 1910 la lucha democrática y por ello la Revolución, explicación la cual, por lo demás, excluye a otros actores y situaciones como

---

<sup>187</sup> Si bien la historiografía revisionista, específicamente el trabajo de Francois-Xavier Guerra, destaca la particular estrategia de Porfirio Díaz para llevar a cabo su red de sociabilidades y lograr un acuerdo en el desarrollo de un proyecto modernizador, en las páginas de los libros de texto se refiere a este proceso negativamente, definiéndolo no como uno de negociación sino de absorción y aniquilamiento de la oposición. Cf. Subtemas de la unidad seis: “la absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales”, “la represión de la oposición política y social” y “el federalismo y los caciquismos regionales” de los libros de texto utilizados en esta investigación.

<sup>188</sup> De 22 páginas dedicadas para esta unidad, la parte que acentúa la parte negativa está equilibrada con los “logros” económico-sociales y culturales del régimen, 11 páginas para cada parte. Cf. Unidad seis de los libros de texto estudiados en este trabajo.

<sup>189</sup> Cf. último subtema de la unidad seis, “La crisis del porfirismo”, en los libros ya referidos.

<sup>190</sup> Cf. “la crisis del...” *Ibidem*.

los hermanos Magón, la resistencia indígena y las huelgas obreras, que determinaron la organización o germen de la misma<sup>191</sup>.

Si bien dichos libros explicitan la relación de la Revolución con el Porfiriato, sucede que describen la relación de estos dos procesos a partir del modelo mencionado (Díaz malo contra Madero bueno), y no hacen más diverso el panorama de las contradicciones dentro del Porfirismo, las cuales provocaron las circunstancias que dieron lugar a la Revolución, como en su momento plantea la obra de Françoise-Xavier Guerra.

2) Los actores sociales de la Revolución. La argumentación que brindan los libros se basa en personajes políticos y no en actores colectivos, y específicamente se centra en las figuras de Francisco I. Madero y Venustiano Carranza. Del espacio total (22 páginas - 100%) que se asigna para este tema en los libros consultados, origen y desarrollo de la Revolución -1910/1917, al Maderismo se le otorga un promedio de 50% (11 páginas) de cobertura, describiendo desde su personalidad, su carrera política, lucha democrática y victoria frente a Díaz, hasta su caída y muerte; el constitucionalismo de Carranza ocupa un 20% (aproximadamente 5 páginas) y se le define como un “pacificador” de la Revolución; 18% (casi 4 páginas) a lo que definen como diversidad regional y facciones revolucionarias, y 2% (1 página) a los intereses extranjeros.

A la participación de otros actores políticos le dan poco espacio, específicamente el 18% a las facciones revolucionarias, ello en términos de diversidad regional de la revolución. Cuando hablan de esto se están refiriendo a los diferentes escenarios regionales militares y no a los actores y sus circunstancias. Al describir las facciones revolucionarias, hacen una breve descripción de la geografía e ideario de villistas, zapatistas y carrancistas. Villa y Zapata tienen un espacio muy marginal, además de ser representados como “contrarrevolucionarios”, a diferencia de Carranza que lo representan como el “pacificador”.<sup>192</sup>

3) La delimitación temporal de la Revolución. Por lo antes mencionado, delimitan a la Revolución de 1910-1911, periodo de la lucha democrática de Madero. 1911-1917 aparece como una etapa oscura, desordenada, a la que se le da muy poco espacio y no se ofrece una

---

<sup>191</sup> En el libro de Treviño, por ejemplo, sólo se menciona brevemente a los Hermanos Magón, junto con otros personajes del Partido Liberal Mexicano, y a la resistencia indígena y obrar, sin ocupar siquiera en su conjunto una página de este apartado. De igual manera, estos factores están desligados de las causas de la revolución. Cf. H.J. Treviño, *Historia de..., op.cit.*, pp.210-211;236-242.

<sup>192</sup>Cf. Por ejemplo, de entre las obras analizadas, A.L. González, *et.al. Historia 3..., op.cit* pp. 137-139.

argumentación clara de qué pasó en este período –el cual no es definido como parte de la Revolución sino como una guerra civil, perdiéndose en el trasfondo del enfrentamiento militar, para después pasar al período de “Las transformaciones de la Revolución, 1917-1940”, en el que se relata la conformación del Estado Mexicano y la formación de partido institucional de la Revolución.

Este hecho tiene que ver con las formas de hacer y pensar la historia. El que la Revolución se delimite de 1910 a 1911 está definiendo un enfoque de historia política, a partir de un esquema monocausal-personalista; en cambio, si se acentúa el papel de los diversos actores, de la diversidad de escenarios y momentos en la revolución, se puede acercar a la misma desde una historia social, como nos ofrece la corriente historiográfica revisionista.

4) El sentido y fin de la Revolución. En este apartado nos narran desde la derrota de Carranza hasta la expropiación petrolera (1917-1938). La narración tiene un sentido claro: explicar el tránsito del triunfo de la Revolución (política) a la conformación del Estado mexicano como resultado de ello. Relatan cómo los presidentes posteriores a Carranza llevan a la práctica los ideales de la Revolución y los defienden a través del Estado<sup>193</sup>.

La representación de la Revolución que nos brinda así este relato es, por un lado, la de un todo armonioso con una conclusión satisfactoria, la consumación del aparato estatal. Además, si bien hablan de cierta diversidad regional, la argumentación gira más alrededor de un proceso único e integral en el que todos lucharon para alcanzar el mismo fin, pues en ningún momento se aclara si fue un levantamiento general del país o si fue por regiones, y sugieren que la revolución ocurrió el 20 de noviembre, y sólo en esa fecha, hasta 1911.

¿A qué llaman transformación? Por lo que se apunta en los textos, parece que tiene que ver más con el cambio de dirección y directores políticos en el gobierno, y que la llamada transformación se le relaciona con la estabilidad y desarrollo económico y político de los gobiernos post-revolucionarios. Empero, ¿se puede hablar de transformaciones, cambios y rupturas, como nos sugiere la literatura revisionista? Al menos a partir de la narración de los libros de textos consultados, no.

5) Empatía histórica y Revolución Mexicana. La información para este y los demás temas es solamente descriptiva y enfatiza lo político-militar, no presenta cómo la gente

---

<sup>193</sup> Cf. H.J. Treviño, *Historia de..., op.cit*, pp.268-277.

común vivió ese período sino sólo las acciones de los actores políticos. En ningún momento sugiere la reflexión o la toma de posición ante ciertas circunstancias. Acaso el libro de Concepción Jiménez, por su enfoque didáctico, promueve la reflexión y la empatía histórica.

Finalmente, al comparar los contenidos de estos libros con un libro de apoyo del bachillerato de los más recientes y recomendados<sup>194</sup>, se encuentra un grado poco más alto en la complejidad del conocimiento, “propio del avance en el nivel educativo”<sup>195</sup>, pero igualmente se ubica una constante: la lucha de Madero como eje articulador, a pesar de que se encuentran mejor ubicados los demás actores como Villa, Carranza y Zapata, por mencionar los más importantes.

La visión que nos comparte esta obra es más ecléctica y no permite, al terminar su lectura, una concreción en los hechos de este período, así como no sugiere si cambió o no algo después de esta turbulenta época: lo que sí sugiere es cómo este “desorden” va dirigido o culmina con la conformación de la nueva clase política del partido institucional de Estado<sup>196</sup>, hecho que, más que diversificar la temática, propone una lectura unicausal, teleológica, con un fin dirigido de dicho período.

En esta obra para bachillerato no se presenta un eje articulador de continuidad en la conformación de la nación mexicana, el proyecto liberal u otro, sino que presentan rupturas en desorden, desconectadas, perdiendo de vista el papel del liberalismo en la lucha política durante el porfirismo y la revolución Mexicana.

---

<sup>194</sup> Cf. Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de México*, pp.154-200.

<sup>195</sup> En páginas anteriores se ha hablado brevemente de la discusión en torno a la relación de la complejidad del conocimiento histórico y su relación con su enseñanza. Sólo cabría advertir el hecho de que el conocimiento no se puede parcelar o catalogar según el nivel de enseñanza, sino que se debe adecuar a las circunstancias del momento de aprendizaje y a los conocimientos previos de los sujetos de aprendizaje.

<sup>196</sup> Cf. J. Zoraida, *Historia de...*, *op.cit*, *ibidem*.

#### 4. Lo socialmente aprendido de la Historia. El contexto social del que aprende<sup>197</sup>

Los aprendizajes de este tipo son los que las personas aprenden en interacción directa, cotidiana, a partir del contacto con su sociedad, familia y pares. Los contenidos y relaciones conceptuales de este tipo de conocimiento tienen que ver con el complejo amalgama de representaciones, malentendidos y distorsiones que se configuran en el entorno social, es decir, es la amplia red de creencias que tiene la gente sobre su ambiente, plasmadas en las representaciones que forma de éste. De ello se tiene que la representación de la historia que se construye y aprende socialmente, está muy relacionada con cómo la gente vive su realidad, el trabajo, el esparcimiento y su relación con el todo social, así como con el proceso disfuncional de enseñanza y aprendizaje que se vive en las escuelas.

##### 4.1 Lo socialmente aprendido de la Revolución Mexicana

Con base en las imágenes de esta Revolución que se expresan en fotografías, playeras y murales dispuestas en el acontecer diario de la gente, a lo largo y ancho del centro de la Ciudad de México y en toda ella; en las ideas y creencias que se reproducen en los relatos informales dentro de la sociedad -pláticas de café, alrededor de una noticia que se lee en el periódico, o la consulta que hace un hijo a su padre sobre una tarea de historia-, se puede ubicar el tipo de representaciones que en la sociedad se tiene de la Revolución Mexicana.

Éstas se conjugan en dos esquemas generales propuestos por este trabajo. A) el modelo nacionalista oficial, ligado a lo que se representa en los discursos de políticos, monografías escolares, libros de textos, billetes y otras imágenes y B) el nacionalista popular, que se despliega en las calles, la venta popular -litografías, playeras, postales, entre otros productos- restaurantes y establecimientos turísticos (*Sanborns* y *Xochimilco*, por ejemplo) que reproduce la interpretación de una Revolución Mexicana desde abajo, producto de un imaginario simple ligado al nacionalismo oficial de los años treinta y

---

<sup>197</sup> A diferencia de los dos subapartados anteriores, la extensión de éstos es menor ya que no se cuenta con una fuente que contenga en sí el discurso, intencionalidad y contenidos concretamente expuestos, de una instrucción e institución formales de la historia, como el libro de texto. Al contrario, se tiene aquí una infinidad de fuentes tan diversas y extensas que el análisis de las mismas implicaría otra tesis. Por ello, se presenta de modo general las características de este tipo de aprendizaje, apoyado en las fuentes más presentes en el escenario social sobre este tema: fotografías, grabados y murales.

cuarenta, y como una parte de una lectura laxa de la interpretación la historiografía revisionista de este proceso, particularmente de Alan Knight, John Womack y Adolfo Gilly, que hablan de una revolución de los de abajo, específicamente del movimiento armado encabezado por Emiliano Zapata.<sup>198</sup>

La notable distribución que se tiene del archivo fotográfico de Casasola a lo largo de las calles del centro de la Ciudad de México y otros espacios, que representa a esa revolución de abajo<sup>199</sup>, a los campesinos, soldaderas, y principalmente a dos figuras de la misma, Francisco Villa y Emiliano Zapata, acentuando la figura de éste último, viene a reforzar esta imagen romántica y monocausal de la Revolución.

De ello que se piense que esta representación tiene un peso más fuerte en el imaginario y en el aprendizaje de los estudiantes, ya que esta explicación monocausal-romántica de este suceso histórico -los pobres contra los ricos, del explotado contra el patrón, de la causa justa, pura, contra la opresión y la injusticia-, está siendo reforzada día a día en el ambiente del estudiante. De hecho, puede resultar más seductora que la versión oficial de las escuelas, siendo que la primera viene a ser robustecida por el entorno social.

Dicho hecho tiene idealmente un soporte académico o una lectura distorsionada de la producción historiográfica sobre este tema, situación ubicada ya por ciertos autores<sup>200</sup>. Un caso es la obra de John Womack Jr., quien hace un interesante estudio de Zapata, al ubicar la raíz comunitaria del mismo y la antropología de la comunidad que permite entender el papel de este personaje, pero que de cierta manera invita al romanticismo en la lectura de este caudillo y el movimiento que él representa.<sup>201</sup>

Esto influye en la noción de causalidad de las personas con relación a este tema<sup>202</sup>. Cuando se le pregunta a la gente por qué se dio la Revolución Mexicana, la mayoría responde a partir de dos vertientes del esquema monocausal de explicación histórica, el

---

<sup>198</sup> Cf. el análisis del capítulo uno de las obras de estos autores, así como de las obras mismas: Alan Knight, *La Revolución Mexicana...op.cit*; John Womack, *Zapata y...op.cit*; y Adolfo Gilly, *La revolución...,op.cit*.

<sup>199</sup> Alan Knight, *Revolución mexicana..., op.cit*.

<sup>200</sup> Cf. Á. Matute, *Aproximaciones a..., op.cit*. pp. 93 y 103-105.

<sup>201</sup> John Womack Jr. *Zapata y..., op.cit*.

<sup>202</sup> Las afirmaciones cuantitativas (la mayoría, algunos por ejemplo) que se presentan a continuación se basan en la encuesta hecha por estudiantes de la licenciatura de historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Cf. "Que escriban pues la historia. Encuesta hacia el Centenario de la Revolución Mexicana" en *Metate*, noviembre de 2007, p.7.

tradicional (los pobres que se alzaron contra los ricos), o el personalista (Madero -o Zapata- que luchó contra Díaz).

Lo mismo impacta en la noción que se tiene sobre los actores que participaron. Al considerar que las intenciones de los personajes son las que determinan los acontecimientos, ello mismo traerá a lugar a que se piense que las intenciones de unos fueron mejores que las de otros, o que las de unos fueron buenas y otras no. Así que se planté el origen y desarrollo de la revolución de los malos contra los buenos, en este caso, Díaz (y posteriormente Madero y Carranza), contra Zapata y Villa.

Con el modelo tradicional sucede algo similar. Si bien considera una vertiente explicativa más amplia -la oficial, integrada indistintamente por razones económicas, políticas o militares- el problema es que la argumentación la sustraen a la lucha de dos bandos, sean los pobres contra los ricos, el gobierno contra los campesinos, entre otros ejemplos. En cualquiera de los dos casos, sea monocausal personalista o tradicional, la explicación se queda corta en relación con la complejidad de relaciones por las que se originó y desarrolló el acontecimiento histórico.

En el imaginario social hay un constante reforzamiento idílico de las figuras de Zapata y Villa, así como de la gente común como las soldaderas, los soldados de menor rango, y de la gente tomando pulque y participando consciente y activamente en la Revolución. El problema de esta situación es que, por un lado, hace transitar la valoración del hecho histórico hacia el otro extremo pues colocan a Zapata y Villa en el lugar de Madero y Carranza como los auténticos héroes y, por el otro, si bien incluye a la gente común, le presenta de una forma amorfa e uniforme a partir del estereotipo del revolucionario del sur, siendo que en realidad fueron varios los actores los que participaron que no responden sólo a esa imagen.

Esas representaciones gráficas hacen tabla rasa del tipo de participación que tuvo la gente ya que no todos participaron conscientemente ni al mismo tiempo: muchos se vieron obligados a participar, y de los personajes que decidieron incorporarse a la lucha armada, no todos se levantaron en el mismo momento ni mucho menos por una reivindicación común sino lo contrario.

Sobre el manejo de la temporalidad, ocurre que cuando se le pregunta a la gente cuándo comenzó la Revolución, en su mayoría responden que en el 10, es decir, contestan

1810 o 1910, dudando no sólo del año sino de la fecha exacta, confundiendo dos procesos importantes en la historia; esto puede ser por que ambos procesos implican una constante de liberación para el país, idealizada institucionalmente hacia el conjunto de la sociedad (la Independencia y la Revolución mexicanas se conciben en el imaginario como procesos originarios de autonomía ante un poder dictatorial), o bien los errores en la educación institucionalizada. Y cuando se pregunta cuándo terminó, la respuesta es más ambigua o se desconoce. Algo parecido sucede cuándo se pregunta si fue nacional o no, pues generalmente se contesta que fue nacional, o no se sabe bien a bien dónde ocurrió.

Finalmente, en cuanto a la empatía, sucede un hecho muy importante para el aprendizaje de la historia. A razón de la imagen tan exaltada de Emiliano Zapata, la empatía se refuerza hacia los buenos, los de abajo, contra la imagen de los de arriba, entre los que pueden ser incluidos Díaz (tirano), Madero y Carranza (traidores), lo que provoca una confrontación y un juicio de valor moral, más que comprensión y empatía históricas.

Este es uno de los aspectos que con más fortaleza se tienen que atender, pues está relacionado estrechamente con la formación ciudadana y la incorporación a la sociedad a partir del respeto y la convivencia plena y tolerante entre los ciudadanos. Si el alumno va a enjuiciar a los actores en vez de comprenderlos o buscar empatía, una posible consecuencia será la incapacidad de adscripción social con base en la tolerancia.

Una situación similar ocurre en cuanto a la validez del uso de la violencia y el concepto de Revolución. Dentro del esquema de los pobres contra los ricos, las causas justas, la justificación de la violencia no encuentra resistencia, al contrario, lo encuentran válido y vigente para las situaciones actuales, así como considerar que un cambio posible sólo puede ser llevado a la práctica a través de la violencia.

5. Revolución Mexicana. Lo institucionalmente enseñando, lo socialmente aprendido. Encuentros y desencuentros

Lo institucionalmente a aprender y lo socialmente aprendido están ligados dentro del conocimiento previo del alumnado, ya que en éste confluyen tanto lo institucional proyectado e introyectado, como el conocimiento desarrollado en los intersticios informales

de sociabilización del conocimiento, es decir, tanto en lo socialmente aprendido como en lo institucionalmente a aprender confluye el imaginario gubernamental de cómo interpretar la realidad socio-histórica, como las representaciones sociales, cotidianas, que distorsionan, transforman reproducen y/o crean un modelo alternativo, popular de esa realidad socio-histórica, así como un tercer elemento dentro del proceso de aprendizaje de la historia, la adecuación social e institucional de la historiografía de un tema dado, en este caso de la Revolución Mexicana.

Por eso ocurre que un alumno, como se analiza en capítulos posteriores, en su descripción sobre la Revolución Mexicana, mezcla varias variables de este tipo: habla sobre la figura de Emiliano Zapata con base en modelo de enjuiciamiento proyectivo hacia el romanticismo del personaje, impregnado de la representación social que se construye en torno al mismo, pero mezclada con la idea oficial enseñada en la escuela secundaria de que la revolución se logró gracias a la intervención de la política oficial -caudillos, políticos de etiqueta- y no al empuje popular.

Es interesante puesto se representa a dicha revolución triunfadora a partir de Emiliano Zapata, un actor que perdió la revolución, hecho que se contradice, ¿cómo una revolución se representa triunfadora y perdedora a la vez en un mismo relato?, ¿es porque el relato es contradictorio *per se* o por que está desordenado, desfragmentado o inconsciente? Tendrá que ver con procesos formales de educación disfuncionales, enjuiciamientos contruidos socialmente hacia la simpatía, más que a la empatía histórica, con las imágenes distorsionadas y los conocimientos fragmentarios que tiene la sociedad respecto a la historia y a este hecho en particular, entre otras variables que se irán explicando a lo largo de la investigación.

Para las últimas consideraciones en torno al conocimiento previo, se toman en cuenta tres factores: el análisis de los libros de texto de secundaria, lo socialmente aprendido y la revisión historiográfica del tema. La comparación se realiza con base en cinco elementos: la causalidad, los actores, la temporalidad, el fin de la revolución y la empatía.

En relación con modelo causal, se puede decir que la forma en que los jóvenes articulan el origen de la Revolución, y en general de la historia, es a partir de algo bueno contra algo malo, hacia un fin armonioso en donde el bien triunfa sobre el mal, u ocurre lo contrario. Este sentido unidireccional se puede ubicar a partir de los dos modelos propios

de la monocausalidad que son el personalista y el tradicional; el primero argumenta como causa una la culpabilidad de un individuo, y el segundo explica el suceso histórico a partir del eje político-militar.

En consideración de los planteamientos del revisionismo y los diferentes avances sobre causalidad histórica en la enseñanza de la historia, lo pertinente en este aspecto es diseñar una estrategia que considere la multicausalidad histórica a partir de la diversidad de circunstancias que provocaron la Revolución Mexicana.

Sobre los actores se señala que si bien en el ámbito institucional se le da una amplia cobertura al maderismo, lo que se fija en la representación social de la Revolución son los actores políticos de abajo, particularmente Zapata. Empero, la visión de actores individuales sigue presente, al lado de un actor social colectivo amorfo, distorsionado, unificado a partir del estereotipo del revolucionario del sur de México de esas épocas. Por tal, es adecuado considerar la diversidad de actores individuales y colectivos, con sus circunstancias, motivos y su modo y grado de participación puesto que, como menciona el enfoque historiográfico reseñado, hubo gente que participó conscientemente (revolucionarios) y los que se vieron envueltos en la misma (revolucionados).

En cuanto a la ubicación temporal y espacial, es ya conocido cómo estos aspectos, a la vez importantes como desdeñados, se encuentran con más deficiencias. Aunque institucionalmente se remarque la fecha de 1910, la exploración muestra que ésta se confunde con la de la independencia, y no sólo eso sino que no se sabe cuándo a terminó y qué cambió, sólo hay una recurrente respuesta desencantada al referir que nada cambió y que todo siguió igual.

No queda clara la dimensión geográfica de la misma. Ante ello, lo adecuado es integrar adecuadamente los contenidos declarativos correspondientes al espacio y tiempo de este proceso, los cuales están íntimamente ligados a la diversidad regional de actores que participaron en la misma.

Concerniente a la culminación del proceso revolucionario, esto es aún más ambiguo pues no sólo se confunde la fecha de su inicio y desconoce el desenlace, sino que se ignora cómo fue este. Por tal, en consecuencia con los objetivos del presente trabajo, es importante considerar las categorías temporales de cambio y continuidad para este proceso histórico. Para esto, la historiografía revisionista ha presentado críticas sobre la ideología de Estado

de la Revolución, caso importante a tomar en cuenta para manejar el cambio y continuidad en este hecho.

Finalmente, resulta preocupante la situación de la empatía histórica. Por un lado, el hecho de que se enjuicie y no se valore la participación de los actores sociales en este evento es algo que invita a la reflexión del profesorado de historia, así como la distorsión que se tiene de las causas justas y el uso de la violencia. Se debe provocar en los alumnos, por un lado, no los juicios morales sino la valoración histórica acompañada de la empatía, el ponerse en el lugar del otro para entender el por qué de sus acciones. Ello implica una tarea urgente para un tema tan sensible para la sociedad mexicana.

## **IV. Revolucionados y fronterizos. Conocimiento previo de los grupos de trabajo de la investigación**

El presente capítulo expone los dominios de los conceptos básicos de la historia, propios de los dos conjuntos de alumnos considerados para esta investigación, previo al estudio de la Revolución Mexicana.

Si bien dichos grupos compartían una base común de escolaridad en el bachillerato, espacios, tiempos e instrucciones educativas similares (ambos son del turno matutino, a la vez que sus profesores coinciden en los valores y métodos de enseñanza de la historia), así como la cantidad de alumnos<sup>203</sup>, la intención aquí es preguntar por lo siguiente, en el sentido de saber de qué condiciones se parte hacia el aprendizaje de la historia como cambio representacional: ¿alguno posee características más propicias para el aprendizaje de la historia, o parten de las mismas condiciones?, ¿cuán distintos o semejantes son entre sí?

Para responder a estos cuestionamientos, se presentan y analizan las características del conocimiento histórico previo de ambos, al parejo de la comparación entre ellos, con base en los resultados de las preguntas del cuestionario de exploración diagnóstica elaborado y aplicado anteriormente<sup>204</sup>, organizados en cuatro núcleos temáticos: manejo de contenidos históricos básicos, modelo de explicación causal, desarrollo de empatía histórica y comprensión del tiempo histórico. La forma en que se le llama a cada grupo, revolucionados y fronterizos, tiene que ver con sus propias características, y como analogía de los contenidos históricos a aprender para esta investigación.<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> Cada grupo estaba integrado por 46 alumnos. Por motivos de tiempo y espacio de la investigación, se deja fuera del análisis las variables de género así como procedencia sociocultural, asumiendo la generalidad de que ambos grupos tienen un equilibrio de género considerable, y que su origen corresponde mayoritariamente al sur y centro de la Ciudad de México.

<sup>204</sup> Consecuentemente se presentarán las preguntas que corresponden a cada núcleo temático. Cabe aclarar que no todas las preguntas de dicho cuestionario fueron utilizadas para la elaboración de este capítulo, ello porque algunas, en específico las preguntas de la 10 a la 13, corresponden a un momento didáctico que ya no se pudo implementar en esa investigación. Las preguntas 15-16 y 18-19 se anularon por cuestiones que se explican en las conclusiones de este trabajo.

<sup>205</sup> El nombre que se le da a cada grupo corresponde a la analogía con las características de dos grupos que participaron en la Revolución Mexicana, los revolucionados y fronterizos. A los alumnos del grupo de prueba educativa se le llama los revolucionados ya que, como éstos últimos, se vieron involucrados en la Revolución sin decidirlo conscientemente, además de que no querían cambiar sino que más bien quedarse como estaban. A los estudiantes del grupo control se le define como los fronterizos puesto que, como ellos, no respetaban al otro, a nada, y no argumentaban bien a bien causa y seña de lo que hacían o decían. Sobre los revolucionados, véase la entrevista de Enrique Krause a Luis González y González en Enrique Krause,

El análisis que se expone aquí es cuantitativo y cualitativo, es decir, se toma en cuenta tanto las estadísticas de cada grupo<sup>206</sup>, como la particularidad del conocimiento histórico del cual se trata, las especificidades de los conceptos históricos analizados, así como la producción escrita de cada alumno, es decir, los matices propios de las argumentaciones y los contenidos históricos en sí y los anotados por el estudiantado.

Es prudente señalar que se incorporan frases reproducidas literalmente de los alumnos analizados; éstas son las citas que se encuentran en cursivas en el texto. Finalmente, cabe la aclaración de que las categorías de análisis de las que se parte están determinadas por un orden ascendente de adquisición cognitiva, y se explican en cada apartado.

### 1. ¿Cuándo, dónde, quienes? Análisis del manejo de contenidos históricos básicos

Para el estudio de este núcleo temático, se consideraron tres preguntas dentro del cuestionario de exploración diagnóstica, una por cada categoría histórica: para conocer los conocimientos básicos sobre la temporalidad del hecho, así como la explicación que dan coherencia a los mismos, se preguntó: ¿Cuándo y por qué comenzó la Revolución Mexicana?; con objeto de conocer la noción de espacialidad del acontecimiento, se hizo la pregunta: ¿Crees que Revolución Mexicana ocurrió en todo el país?, con dos opciones para responder: Sí, tuvo alcance nacional y No, ocurrió principalmente en [...]; y finalmente, para saber su dominio sobre los actores que participaron en la Revolución, se preguntó: ¿Quiénes fueron los actores más importantes de la Revolución?, con respuesta de opción múltiple, argumentando de su selección.

El análisis de las preguntas se basa en la ubicación del conocimiento del alumnado dentro de una serie de categorías ordenadas de forma ascendente que van de lo factual a lo explicativo, es decir, de la ubicación espacial, temporal y de los actores, a la caracterización y conexión de estos tres términos, para después lograr la interrelación de éstos en procesos, considerando las intenciones individuales y colectivas, las circunstancias que les rodean en

---

“¿Qué piensa sobre la Revolución Mexicana en el siglo XX?”, en *México en un siglo*, pp.1-6. Además, Alejandro Rosas, *Sabías que...Réquiem por la revolución mexicana*, <http://presidencia.gob.mx/mexico/sabiasque/?contenido=21967&pagina=4>. Sobre los fronterizos, véase E. Krause, *¿Qué piensa sobre...*, *op.cit.*, pp.1-2.

<sup>206</sup> Por cuestiones de tiempo y espacio de esta investigación, no se realizó un análisis exhaustivo de cada alumno o algunos en específico, pero ello no implica que se base solamente en la estadística general sino en otras variables mencionadas en esta misma introducción.

un espacio y tiempo específicos, apoyada en nociones de proyección temporal a corto, largo y mediano plazo, apoyadas de igual manera en conceptos de cambio, continuidad, simultaneidad, principalmente. (Tabla A.1)

**TABLA A.1 Contenidos históricos básicos**

<b>Nivel</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Espacio</b>	<b>Actores y (hechos) históricos</b>
Cero. Adquisición disfuncional (información errónea e/o incompleta)	Ubica una fecha o varias pero sin precisión: <i>Creo que fue en 1910; la revolución comenzó en 1920; la revolución es de 1810.</i>	Ubica ambiguamente el lugar donde ocurren los hechos, o no lo hace: <i>La revolución se dio en el país; la revolución se dio creo en casi todo México</i>	Recuerda algunos nombres o apellidos y los confunde entre sí: <i>Creo fue Zapata, Díaz, Hidalgo y[...]; fueron Díaz, y Francisco Zapata</i>
Uno. Adquisición básica (ubicación)	Sitúa temporalmente el hecho histórico por fecha precisa y/o época: <i>la revolución comenzó el 20-10-1910; [...] en un período de formación del país; [...] posterior al Porfiriato</i>	Sitúa espacialmente el hecho histórico: <i>La revolución se dio principalmente en el centro y sur, y algo en el norte del país.</i>	Sitúa los principales actores del hecho histórico: <i>Participaron P. Díaz, E. Zapata, F.I. Madero [...]</i>
Dos. Adquisición media (caracterización e interrelación básica)	Logra ubicar el hecho en su período y algunos rasgos de éste. <i>La revolución fue de 1910 a 1917, en un clima de muchas guerras internas e inestabilidad política.</i>	Explica la división regional basada en 2 o más categorías (economía, sociedad, política, cultural, entre otras): <i>la revolución se dio más que nada en el centro y sur que eran campesinos, pobres y conservadores.</i>	Ubica los principales actores, individuales y colectivos, en su contexto: <i>Estaban los zapatistas, liderados por zapata, que vivían en Morelos y eran campesinos.</i>
Tres. Adquisición especializada (interrelación múltiple)	Logra situar el hecho en su período, en una historia global, y en relación a otros procesos históricos: <i>La revolución fue de 1910 a 1917 y tiene que ver con el porfiriato y con la disputa anterior de liberales y conservadores; [...] y se relaciona con la formación del gobierno en el siglo XX.</i>	Ubica cambios espaciales en el tiempo (fronteras humanas, productivas, bélicas, entre otras): <i>La revolución se fue dando en el centro, luego se incorporó el sur y después el norte.</i>	Situar los principales actores en su medio geográfico, intencional, y en su tiempo: <i>Los zapatistas eran campesinos del sur que luchaban por la propiedad de la tierra y entraron a la revolución en 1911[...]</i>

## 1.1. Noción de Tiempo

Con relación a esta categoría, dentro del grupo de los revolucionados, más de la mitad respondió la fecha exacta convenida como inicio de la Revolución, ubicándose en el nivel uno. Un poco menos de mitad sólo supo confirmar que fue en 1910, situándose en el nivel cero, mientras que sólo un alumno no supo qué contestar. Se señala así que este grupo pose un nivel mínimo de manejo de la temporalidad.

Al interior de los fronterizos, poco menos de la mitad señaló ambiguamente el año de 1910, sin especificar la fecha exacta, localizándose en el nivel cero, mientras que poco más de un tercio contestó la fecha precisa, lo cual los colocó en el nivel uno, y dos alumnos no contestaron. Una característica particular de este grupo es que el 13% anotó una respuesta errónea, al mencionar que la Revolución inició en 1920. Con base en estos datos y en comparación con los revolucionados, este grupo está más cercano al nivel cero de la escala, dado el margen de error y la ambigüedad.

<b>Fecha</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>Fronterizos</b>
	%	%
<b>20/11/1910</b>	<b>54</b>	<b>39</b>
<b>1910</b>	<b>44</b>	<b>44</b>
<b>No sé</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Error</b>	<b>0</b>	<b>13</b>
	100%	100%

## Noción de Espacio.

La ubicación de los revolucionados corresponde al nivel cero, a la adquisición disfuncional, siendo que más de tres cuartos delimita ambiguamente la territorialidad de la misma, afirmando que tuvo alcance nacional, sin argumentar su respuesta. Por lo demás, 7% contestó que ocurrió por regiones –norte, centro, sur- 4% respondió de este modo, pero especificando algunos estados de México, y 2% no contestó.

En cambio, de los fronterizos un poco más de la mitad refirió que la revolución fue de carácter nacional, 16% que fue regional, particularizando en ciertos estados del país; 15% afirmó que fue regional, sin mencionar específicamente dónde sino sólo haciendo

referencia al “norte, sur y centro”, y un 6% no respondió. Con base a esta información, este grupo se localiza en el nivel cero, pero precisa matices al respecto pues, en comparación con los revolucionados, su ubicación se situaría más en los límites del nivel uno, al tener un porcentaje mayor que específico regiones y/o estados donde sucedió la Revolución.

<b>Espacialidad</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Nacional</b>	<b>87</b>	<b>63</b>
<b>Regional 1*</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
<b>Regional 2 **</b>	<b>4</b>	<b>16</b>
<b>No contestó</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
	100%	100%

\*Menciona que fue regional, pero como concepto –norte, sur, centro.

\*\*Menciona que fue regional, especificando estados del país.

### 1.3 Caracterización de actores históricos

Con respecto a esta categoría, se señala que el nivel en el que se encuentran los revolucionados es el cero. Esto a razón de que sólo mencionaron los apellidos de los actores que eligieron, además de que son los más comunes: Zapata con 20%, Villa con 17%, Madero y Carranza con 15% cada uno. Su ubicación en dicho nivel se refuerza por que el 16% contestó de manera errónea, siendo que afirmaron que Díaz era un actor que participó durante la Revolución, y que los que contestaron esto, además, no argumentaron su respuesta. Por último, sólo un 3% seleccionó a un actor colectivo, el campesinado del sur, lo cual afirma el predominio en la explicación del personaje individual sobre el actor colectivo en la historia.

Con relación a los fronterizos, el sitio que les corresponde en la escala es el nivel cero, ello a razón de la argumentación que sustenta su selección, y por el 10% de error al marcar a Díaz como un actor en el desarrollo de la Revolución. La estadística muestra que el más mencionado fue Zapata con 25%, seguido de Villa con 22%, Madero con 18%, Carranza y Díaz con 10% cada uno. Un 6% correspondió a los actores colectivos (trabajadores del norte y sur) y 4% a obregón. Se observa además que en este grupo prima el papel de los individuos en la historia, por sobre los actores colectivos.

Así, se observa cómo ligeramente los fronterizos tienen un mejor conocimiento de los actores que participaron en este acontecimiento histórico.

<b>Actores H.</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>Fronterizos</b>
Cantidad	%	%
<b>Díaz</b>	<b>16</b>	<b>10</b>
<b>Madero</b>	<b>15</b>	<b>18</b>
<b>Zapata</b>	<b>20</b>	<b>25</b>
<b>Carranza</b>	<b>15</b>	<b>10</b>
<b>Obregón</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
<b>Villa</b>	<b>17</b>	<b>22</b>
<b>Huerta</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Campes.Sur</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
	100%	100%

Cuando se le pidió a los revolucionados que sustentaran su selección de actores históricos, un poco menos de la mitad careció de un modelo causal para justificar su respuesta pues, de una manera simple, contestaron: *porque son los que más salen en los libros de la escuela y [...] porque son de los que más se escucha*. El resto de los alumnos lo hizo bajo el esquema causal personalista, al mencionar que *eran los que luchaban contra el gobierno, los que representaban los ideales verdaderos del pueblo, y por eso los seguían*.

Al analizar el tipo de argumentación de los fronterizos, se encuentra que poco más de la mitad justificó su elección en términos personalistas: *eran los representantes, los que principalmente luchaban por los ideales y el pueblo los apoyaba*. El resto de los estudiantes aludió a un modelo no causal, al mencionar que su selección fue porque *son los más recordados [...] y los que siempre se mencionan en los libros*.

Ello implica que ambos grupos están parejos a este respecto.

<b>Actores H.</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>Fronterizos</b>
Argumentación	%	%
<b>Monocausal</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Personalista</b>	<b>57</b>	<b>57</b>
<b>No modelo causal</b>	<b>43</b>	<b>43</b>
	100%	100%

#### 1.4 Consideraciones sobre el manejo de contenidos históricos básicos de revolucionados y fronterizos

En lo que respecta a la temporalidad, los revolucionados presentaron un manejo básico relacionado a este tema, aunque común al conocimiento no escolarizado que proporciona la sociedad, a diferencia de los fronterizos quienes expusieron un dominio deficiente de éstos puesto que, además de brindar datos incompletos, un amplio porcentaje no los proporciona o los anota erróneamente.

Sobre la noción de espacialidad, ambos grupos se ubicaron en el nivel cero, no obstante, habría una situación a señalar: dicha noción se presenta más homogénea y deficiente entre los revolucionados, de manera tal que 87% consideró a la revolución Mexicana como nacional, sin matiz alguno, mientras que los fronterizos tienen una heterogeneidad más interesante puesto que aunque 63% también le dan un carácter total a la revolución, 31% de sus alumnos hace apreciaciones más sutiles sobre la misma: 16% especifica estados y 15% regiones; ello implica que los fronterizos tiene un mejor dominio de la especialidad. No obstante, el porcentaje de alumnos fronterizos sin responder continúa aún más nutrido en relación a los revolucionados.

En relación con el manejo de los actores de este hecho histórico, los grupos están en la misma situación. Las respuestas y los porcentajes son muy similares, primando el personaje sobre los sujetos colectivos, compartiendo un margen de error similar al situar a Díaz como actor activo durante la Revolución, así como las estadísticas se encuentran cuando ambos grupos marcan un 57% a la explicación personalista y 43% a la ausencia de explicación causal, al referir que *son los que más salen en los libros*.

Por lo tanto, se puede concluir a partir de un balance global que ambos grupos están en condiciones similares, ya que en las tres categorías de este núcleo temático ambos se sitúan en los niveles más bajos de la adquisición cognitiva de la escala, con conocimientos comunes o no tan relacionados a la educación escolarizada, así como con un recurrente y considerable margen de error presentado por los dos en dichas categorías.

## 2. ¿Por qué sucedió la Revolución Mexicana? Análisis del modelo de explicación causal

Para el examen de este concepto se recurrió a cuatro preguntas del cuestionario de evaluación diagnóstica, las cuales fueron diseñadas para conocer el modelo mismo de explicación causal del alumnado, los conocimientos que lo sustentan y la forma en que los vinculan. Las preguntas fueron: ¿por qué se produjo la Revolución Mexicana?, ¿Quién provocó la Revolución? Con opción múltiple entre personajes individuales y colectivos, a seleccionar sólo uno; menciona cinco circunstancias, como máximo, que posibilitaron que se diera la Revolución Mexicana; y ¿quiénes fueron los actores más importantes de la Revolución? Con la opción de seleccionar varias, y con la argumentación de las mismas.

El análisis de los resultados se basa en una categorización dividida en dos modelos generales de explicación causal, la unidimensional y la multifactorial. Éstos a su vez están subdivididos en cuatro niveles ordenados en disposición ascendente, que va del esquema personalista al multicausal histórico. (Tabla A.2)

**Tabla A.2 Modelos de explicación causal**

Modelo causal	Nivel	Características
Monocausal	Uno. Personalista	La causalidad se atribuye a las acciones de los individuos, por sobre las circunstancias: <i>Madero salvó al pueblo de la opresión</i> . Las acciones de los personajes están determinadas por su carácter: <i>Díaz era malo por nacimiento, por eso reprimió a tanta gente y después se le rebelaron</i> . Cuando se consideran las circunstancias, se hace de manera naturalista-determinista: <i>Díaz era bueno, pero con el paso del tiempo, el poder lo corrompió</i> . Asimismo, los personajes son definidos por adjetivaciones y se debaten en una trama dualista, al antagonismo de los opuestos: <i>la revolución se dio por la lucha de Díaz que era dictador y malo, contra Madero que era demócrata</i> .
	Dos. Tradicional	La explicación se basa en el accionar de quasi-personajes (iglesia, ejército, pueblo, estado, burguesía) determinados por antagonismos unívocos basados en nociones conceptuales de la economía, la política, lo militar y la sociedad: <i>la pobreza y la injusticia traen la revolución; el gobierno de Díaz reprimía mucho, por eso la gente hizo la revolución; la crisis económica provocó la revolución; la desigualdad de la dictadura hizo que naciera la revuelta</i> . La causalidad se basa en la disputa de estas entidades conceptuales, ya sea entre opuestos: <i>la revolución es el duelo entre el pueblo y el gobierno</i> ; o al interior de un grupo: <i>la revolución se dio por que otras elites querían llegar al poder</i> .

Multicausal	Tres. Inconexa (equivoca)	A diferencia del nivel anterior, integra más de una causa, pero el modo en que les aglutina es enunciativo, inconexo o poco articulado: <i>la revolución se dio por la pobreza, la dictadura y la injusticia política</i> . La coherencia y trama adolece de conectores, dejando la argumentación confusa: <i>primero se luchó contra Díaz, pero luego ya no sino que entre todos (sic)</i> . Plantea una relación objetivista-relativista de las causas, enunciando varias como verdaderas, sin darles valor y como si todas hubieran influido igual y en el mismo momento: <i>La revolución se dio por muchas causas como la opresión, injusticia, pobreza, duelos políticos al momento del estallido</i> .
	Cuatro Histórica	Se basa en una mínima articulación coherente de las causas que provocaron el hecho histórico, considerando los momentos claves del mismo, y posiblemente en relación con procesos históricos previos y posteriores. <i>“inicialmente se aglutinaron varios grupos para derrocar a Díaz, pero después, por la variedad de gente, la revolución se movilizó por varias demandas”</i>

## 2.1 Resultados

Ante la pregunta de por qué se originó la Revolución Mexicana, los revolucionados contestaron lo siguiente. Poco más de la mitad de ellos se ubicó en el nivel uno, el personalista, al responder que la revolución se produjo *por culpa de Díaz, porque ya estaba muy viejo, o para quitar a Díaz del poder*. El resto se ubica en el nivel dos, el tradicional, pues afirmó que fue *por los conflictos políticos ya insoportables, así como por la pobreza, la inconformidad del pueblo y el maltrato al campesino*. Por último, cuatro alumnos no contestaron.

De los fronterizos, casi tres cuartos respondieron ubicándose en el nivel dos, al mencionar que dicho proceso sucedió porque *había mucha inestabilidad en el país, tanto política y económica, por la inconformidad del pueblo ante las autoridades, que serían los ricos y los pobres en lucha y por la desigualdad social que habían en el país, que hizo que los campesinos se levantaron en armas*.

Otro 15% basó su argumentación en el modelo causal personalista, localizándose en el nivel uno, al mencionar que la Revolución se dio *porque hubo la dictadura de Díaz por más de 20 años*. El 9% restante no contestó, y 11% respondió de forma errónea, dando un 20% de negatividad, argumentando éstos últimos que: *la Revolución se dio en contra del gobierno de Madero de 1920 o porque México quería ser autónomo de los demás países y reformar su constitución*.

Origen Rev.	Revolucionados	Fronterizos
-------------	----------------	-------------

Argumentación	%	%
<b>Personalista</b>	<b>54</b>	<b>15</b>
<b>Tradicional</b>	<b>37</b>	<b>65</b>
<b>Sin respuesta</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Error</b>	<b>0</b>	<b>11</b>
	100%	100%

Cuando se les pidió que dijeran quien provocó la revolución, casi todos los revolucionados se ubicaron en el nivel uno al contestar, dentro de una gama de cuatro respuestas que incluían los personajes, *quasi-personajes*, así como dos tipos de colectividades, que fue un personaje único, contra un 11% que afirmó que fue una colectividad amorfa, “el pueblo”, lo que le ubica en el nivel dos:

Sobre los fronterizos, tres cuartos contestaron que fue un personaje por sobre el actor colectivo, al cual le definieron ambiguamente. Ello implica que el modelo personalista se fortalece con esta estadística, puesto que además el 26% que seleccionaron un actor colectivo como detonante de la misma, le definieron sin precisión como *la clase alta, la clase baja*.

<b>¿Quién la provocó?</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Personaje</b>	<b>89</b>	<b>74</b>
<b>Quasi-prsnj***</b>	-	-
<b>Colectividad 1*</b>	-	-
<b>Colectividad 2**</b>	<b>11</b>	<b>26</b>
	100%	100%

\* concreta: campesinos del sur, trabajadores libres del norte

\*\*ambigua: pobres, clase baja, elite.

\*\*\*instituciones como iglesia, gobierno, entre otros.

En cuanto al personaje seleccionado, cabe destacar que la respuesta apoya la ubicación en el nivel dos ya mencionada pues el 44% de los revolucionados señaló a Díaz como el causante, 41% a Madero y 15% a Zapata.

Dentro de los fronterizos, el 74% que mencionó a un personaje como el causante presenta porcentajes equilibrados: 44% Zapata, 35% Díaz, 15% Madero y 6% Villa. No obstante, esto muestra un manejo de contenidos deficiente ya que el 44% de los estudiantes

que contestaron que fue un personaje quien provocó dicho proceso, respondió erróneamente –Zapata.

<b>¿Quién?</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
individuo	%	%
<b>Díaz</b>	<b>44</b>	<b>35</b>
<b>Zapata</b>	<b>15</b>	<b>44</b>
<b>Madero</b>	<b>41</b>	<b>15</b>
<b>Villa</b>	<b>-</b>	<b>6</b>
	100%	100%

Por otro lado, cuando se les pidió que anotaran las circunstancias que posibilitaron la revolución, la estadística relacionada a estas respuestas muestra un marcado acento hacia el nivel dos dentro de los revolucionados, ya que la mitad mencionó que las causas fueron político-sociales, tales como *la esclavitud, la pobreza, el sometimiento del pueblo, inconformidades, la pésima situación social en que vivían las clases medias.*

Otro 35% señaló, dentro del nivel uno de la escala, que lo que causó la Revolución fue *la caída y exilio de Díaz; que las personas estaban cansadas de las desigualdades políticas, por derrocar al dictador, y por fines y luchas políticas personales.* En cambio 15% refirió no sólo a estas causas si no a otras de carácter ideológico y cultural, ubicándose en el nivel tres, a razón de un argumento multicausal pero inconexo: *nuevos ideales, la ilustración de algunos personajes.*

Con respecto a los fronterizos, su argumentación se sitúa en el nivel dos, puesto que todos ellos anotaron explicaciones que se fundamentan en causas políticas, económicas y sociales, articuladas en un modelo tradicional de causalidad, pues dice que la revolución sucedió por *la reelección, los no derechos laborales, la falta de democracia, mucha desigualdad social, pobreza, poco desarrollo económico.*

<b>Causas de la Rev.</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>Fronterizos</b>
Argumentación	%	%
<b>Personalista</b>	<b>35</b>	<b>0</b>
<b>Tradicional</b>	<b>50</b>	<b>100</b>
<b>Multicausal I.</b>	<b>17</b>	<b>0</b>
	100%	100%

Otra cuestión fue el carácter de las causas que anotaron. Si bien se puede decir que cada alumno de ambos grupos apuntó más de dos, y que el porcentaje mayoritario muestra que escribieron en general más de tres, el hecho es que éstas fueron repetitivas, redundantes, por ejemplo: *gobierno malo-pueblo sometido-pocos recursos; la desigualdad social-el sometimiento del pueblo-el poder de la elite utilizando al pueblo; pobres sin derecho sobre sus bienes-pobres sin propiedad privada- pobres sin propiedad de la tierra-pobres sin derecho a sus productos, pobres sin intereses sociales*

<b>Causas de la Rev.</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
Número	%	%
<b>1</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>38</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>4</b>	<b>9</b>
<b>5</b>	<b>22</b>	<b>26</b>
<b>No contestó</b>	<b>13</b>	<b>24</b>
	100%	100%

Por último, cuando se les preguntó a quienes consideraban los principales actores, y que argumentaran su respuesta, un poco más de la mitad de los revolucionados se ubicó en el nivel uno, siendo que respondiendo que *eran los (hombres) que luchaban contra el gobierno*. El resto no presentó ningún tipo de modelo de explicación causal, ya que su respuesta fue más bien sin sustento, mencionando que eligieron a esos actores *porque son los que más salen en los libros de la escuela y [...] porque son de los que más se escucha*.

Sobre ello, todos los fronterizos carecieron de un modelo de explicación causal para ellos pues, como el 43% del otro grupo, anotaron que seleccionaron a dichos actores *porque son los más mencionados en los libros*.

<b>Actores principales</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
Argumentación	%	%
<b>Personalista</b>	<b>57</b>	<b>0</b>
<b>Tradicional</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>No modelo causal</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

	100%	100%
--	------	------

## 2.2 Consideraciones sobre el modelo de explicación causal de revolucionados y fronterizos

Como síntesis de lo anterior, se puede decir que los revolucionados manejan un modelo de explicación monocausal de la historia, al encontrar que en las cuatro interrogantes los índices porcentuales más altos correspondieron al nivel uno, el personalista, seguido del modelo tradicional. Cabe señalar también que se presentó un porcentaje de alumnado que no presentó un modelo de explicación causal, puesto que cuando se les pedía por el mismo, contestaban con frases factuales más que explicativas (*porque son los que más aparecen en los libros*). No obstante es interesante notar que aunque mínimo, aparece un porcentaje dentro de este alumnado que se acerca más a una explicación multicausal de la historia, pero que no expresa vínculos claros entre las diferentes causas que enuncia.

También se aprecia cómo, dentro de la representación del origen de la Revolución, los revolucionados ubican como causa a un actor histórico, basando su justificación en términos personalistas, pero al pedirles una argumentación más profunda, ésta se desarrolla con características del nivel dos, el tradicional, construyendo su justificación con causas político-sociales confusas, ambiguas, distorsionadas o erróneas. Ello hace que la explicación causal de estos alumnos sea un híbrido entre los dos modelos monocausales de la categorización, el personalista y el tradicional.

Sobre los fronterizos se observa que igualmente manejan un modelo de explicación monocausal de la historia. Las diferencias con los revolucionados son que los primeros se inclinan más por la explicación tradicional que por la personalista, y que poseen un margen de error mayor al de los segundos. Esto último porque, de las preguntas enfocadas a la explicitación del modelo causal, la deficiencia en el uso de un esquema explicativo causal de éste es considerable, tanto por el porcentaje de los alumnos que no contestaron como por manejo erróneo de los contenidos históricos.

Así resulta interesante observar como, aunque el modelo de explicación monocausal de los fronterizos es superior al de los revolucionados -al encontrarse en el nivel dos de la tabla-, éstos tienen un porcentaje considerable de estudiantes que lo manejan de manera deficiente, con errores en el uso de contenidos -fechas, lugares, actores con sus intencionalidades y en circunstancias-, así como presentan un alto porcentaje de alumnos que no dominan alguno. Ello hace concluir que si bien algunos alumnos fronterizos presentan un esquema de explicación monocausal superior al de los revolucionados, esto no hace que los primeros tengan un mejor modelo sino lo contrario, ya que los segundos tienen un manejo más eficiente de éste con base en el dominio de contenidos históricos así como hay un sector, aunque mínimo, que se acerca a la explicación multicausal de la historia.

### 3. ¿Todos participaron en la revolución? Desarrollo de empatía histórica

Para el examen de este concepto se formularon cuatro preguntas con la idea de que el alumnado explicitara su nivel de empatía con relación a este hecho histórico. Las mismas buscaban ubicar al estudiante en situaciones hipotéticas y reflexivas que incentivaran su toma de posición y deliberación ante ello. Los cuestionamientos fueron: ¿crees que toda la gente se enteró y unió a la Revolución?. ¿crees que toda la gente participó tomando las armas?, Si tú te hubieras enterado, ¿hubieras participado?, si decidieras participar, ¿con qué bando lo harías?, ¿por qué?

El análisis se basó en una categorización dividida en dos esquemas generales, el primero de enjuiciamiento y el segundo de empatía. Éstos a su vez están subdivididos en cuatro momentos, que van de los enjuiciamientos moral y proyectivo, a la asertividad y empatía histórica, la comprensión del otro con sus intenciones y en sus circunstancias.

**Tabla A.3 Desarrollo de empatía histórica**

<b>Empatía</b>	<b>Nivel</b>	<b>Características</b>
Enjuiciamie	Cero. Moralizante	Juzga a los actores históricos desde su propia moral y época, así como juzga por equivocadas o acertadas las acciones del otro, denostándolas o engrandeciéndolas de forma a-histórica: “Díaz era inteligente, supo aprovecharse de los demás políticos”; “el pueblo era ignorante, por eso el proyecto liberal no funcionó en México”; “el pueblo era cobarde, por eso no entró a la revolución”; “esa revolución obedecía más a los intereses personales que sociales, el pueblo ignorante se dejó engañar”

nto	Uno. Romántico	Crea simpatía pero no comprensión para con el individuo ni su época. Proyecta sus propios valores románticamente en el otro: <i>“Era bueno porque el pueblo lo seguía”</i> ; <i>“Zapata fue el verdadero héroe de la revolución, luchaba por los pobres”</i> ; <i>“pues como vestía como ellos, seguro pensaba como ellos”</i> ; <i>“sólo los pobres participaron en la revolución, porque ellos lucha por una vida mejor”</i>
Otredad	Dos. Relativista	Hay un primer intento de pensar cómo era la situación y pensamiento del otro, se basa en lo que dice el individuo, pero lo lee desde su época <i>“Zapata era liberal por lo que dice”</i> <i>“Madero era de la elite, su democracia era sólo para engañar al pueblo, como ahora”</i> ; <i>él escribió ese plan, pero lo que quiso decir era otra cosa, no le entendieron”</i> ; <i>“pensaba eso porque era liberal y ellos estaban con los pobres”</i> , <i>“los campesinos querían las tierras, no el gobierno, porque no lo decían en su lema”</i> .
Historicidad	Tres. Histórica	Hay un intento más concreto de entender al individuo desde sus circunstancias y su pensamiento, sin juzgarle sino acercándose a una interpretación de su intencionalidad y acción. <i>“por lo que vio que sucedió con el proyecto liberal, Díaz intentó crear alianza antes que destruir los poderes locales”</i> ; <i>“no era conservador o liberal cerrado, sino que intentó hacer un plan acorde a sus interés y a los de sus allegados”</i> , <i>“no todos se enteraron de la revolución, porque en la época la comunicación no estaba tan desarrollada para llegar a todo el país”</i> , <i>“no fue nacional porque no todos tenían los mismos intereses”</i> .

### 3.1 Resultados

Cuando se preguntó al grupo si creía que toda la gente se enteró y unió a la revolución, 54% de los revolucionados mencionaron que no, 35% que sí y 11% no respondió. De los fronterizos, 54% respondieron que no y 46% que sí.

En relación al 35% de los revolucionados que afirmó que toda la gente sí se enteró y participó, tres cuartos de ellos pertenecen al nivel uno al argumentar, desde una esquema proyectivo romántico, que *todo el pueblo quería un cambio radical para vivir mejor, fue por el bien del pueblo*; menos de un cuarto se ubicó en el nivel dos, desarrollando un primer intento de entender las circunstancias de la época, afirmando que sí se enteraron y participaron porque *Díaz abrió la comunicación para que todos se enteraran, y así se unieran los descontentos e intereses políticos*. Y la minoría restante se localizó en el nivel cero del enjuiciamiento moral, al comentar que *participaron todos porque eran ignorantes y se dejaron engañar por los políticos*.

Del 46% de los fronterizos que contestó afirmativamente, más de tres cuartos se localizaron en el nivel uno al afirmar que *sí, porque era para su beneficio y porque todo el pueblo luchó por sus ideales, porque los guerrilleros eran líderes que sabían a dónde guiar a*

todos hacia el poder [...] la mayoría de la gente era pobre y no burguesa, claro esta que los burgueses no se unieron, sólo el pueblo por la revolución. El otro 19% no argumentó.

<b>SÍ participaron</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>E. Romántico</b>	<b>75</b>	<b>81</b>
<b>Empatía A.</b>	<b>19</b>	<b>0</b>
<b>Juicio Moral</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>No argumentó</b>	<b>0</b>	<b>19</b>
% parciales	35/100	46/100

Al interior del 54% de los revolucionados que anotó que no, casi tres cuartos de ellos se situaron en el nivel cero de la escala al enjuiciar el accionar de las personas: *no participaron porque tenía miedo, no tenían el valor, eran ignorantes o porque [...] sólo los que tenían intereses políticos que usaron al pueblo.* Cerca de un cuarto se ubicó en el nivel tres, al hacer un intento más estructurado de entender la época y las circunstancias en las que vivían las personas: *no todos se enteraron porque la comunicación en esos tiempos no estaba tan desarrollada como para que la noticia de la revolución llegar a todo el país; no todos participaron porque no todos tenían los mismos intereses.* La minoría restante correspondió al nivel uno, pues comentaban que *no todos participaron, sólo los pobres que luchaban contra los ricos para tener un mejor nivel de vida y porque era a favor de ellos.*

Del 54% de los fronterizos que contestaron negativamente, 40% se ubica en el nivel cero, ello por el tipo de argumentación que presentan, como: *no toda la gente participó...eran unos idealistas [...] porque tenían miedo; sólo participó la gente que le beneficiaba, que le convenía.* El 52% de este grupo se ubica en el nivel uno, al explicar que *sólo los del pueblo, es decir, los más pobres que querían una mejor vida; porque la clase baja ya quería ser libre, quería vivir, dejar de trabajar para la burguesía.* El otro 8% no argumentó.

<b>No participaron</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Juicio moral</b>	<b>68</b>	<b>40</b>
<b>Personalista</b>	<b>8</b>	<b>52</b>

<b>Relativista</b>	<b>24</b>	<b>0</b>
<b>No argumentó</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
% parciales	54/100	54/100

Por otro lado, cuando se les cuestionó si ellos hubieran participado, el 70% de los revolucionados respondió que no, contra un 30% que sí. De los fronterizos, 61% comentaron que sí hubieran participado, mientras que 39% que no.

De los revolucionados que respondieron que no participarían, 63% se ubicó en el nivel tres, al seleccionar la opción que apunta que no, porque pueden y pudieron existir otras formas de cambio sin violencia. El 37% restante se ubicó en el nivel cero, al responder que no porque era una revolución que sólo respondía a intereses personales y no sociales.

Al interior del 39% de los fronterizos que respondió negativamente, se encuentra que un 56% localiza en el nivel cero, al responder que no hubieran participado pues la Revolución respondía más a intereses personales que sociales; en cambio, 44% se ubicó en el nivel tres, al mencionar que pueden existir otras formas de cambio sin violencia.

<b>No participaría</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Juicio Moral</b>	<b>37</b>	<b>56</b>
<b>E. histórica</b>	<b>63</b>	<b>44</b>
% parciales	70/100	39/100

De los alumnos que respondieron que sí hubieran participado, el total del 30% de los revolucionados se localizó en el nivel uno, al señalar que compartían los ideales y las causas eran legítimas y favorables para la gente. En cambio, al interior del porcentaje de los fronterizos que respondió afirmativamente, 86% se ubicaron en el nivel cero, al mencionar que sentían afinidad por los ideales de la misma, así como ya se habían agotado las demás instancias para lograr cambios. El 14% restante se ubica en el nivel uno, al mencionar que sí, porque los líderes eran los buenos y sabían claramente cómo resolver los problemas.

<b>Sí participaría</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Romántica</b>	<b>100</b>	<b>14</b>
<b>Juicio moral</b>	<b>0</b>	<b>86</b>
% parciales	30/100	61/100

Por otro lado, cuando se les preguntó que, en el hipotético caso que tuvieran que participar, con quien lo harían, 21% de los revolucionados no respondió y 20% no sabían, dando un 41% de negatividad por participar, mientras que un 59% accedió a hacer el ejercicio de imaginación, se ubicó en el nivel uno, señalando que se incorporarían a las filas de un bando revolucionario *por su líder, ya que éste estaba a favor del pueblo*, y porque el bando de su selección estaba *a favor de los derechos políticos del pueblo, y estaban con los pobres*.

De los fronterizos, 57% se ubicó en el nivel uno, al responder que participaría con cierto bando, porque el *líder defendía las causas justas, y buscaba la liberación del país*. 15% se localizó en el nivel dos, al aseverar que su participación era porque *creía en el poder del pueblo, porque los campesinos sí sabían que quería el pueblo (sic) (perla)*. Finalmente, 28% no respondió.

<b>Si estuviera ahí</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Romántico</b>	<b>59</b>	<b>72</b>
<b>No respondió</b>	<b>41</b>	<b>28</b>
	100%	100%

Por último, al ser interrogados sobre el tipo de participación que tuvo la gente en la Revolución, si con armas u otros medios, 85% de los revolucionados respondió que no toda la gente que participó lo hizo usando armas, 6% dijo que sí, y 9% no respondió, mientras que de los fronterizos, 67% contestó que no, 20% que sí, y 13% no respondió.

De los revolucionados que respondieron afirmativamente, 100% se ubicaron en el nivel uno, argumentando que era la única vía. El 20% de los fronterizos respondió de la misma manera, al aseverar que *sí, pues finalmente era una lucha que beneficiaría al pueblo; sí, incluso las mujeres acompañaban a los hombres, y no había otra forma de combatir al ejército*.

<b>Tipo de participación</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>Fronterizos</b>
	<b>SÍ</b>	
	%	%
<b>Romántica</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
% parciales	6/100	20/100

Dentro de los revolucionados que pensaron que no todos participaron usando armas, 80% se sitúan en el nivel cero, al justificar su respuesta al miedo e ignorancia de la gente, mientras que el 20% restante se ubica en el nivel dos, al argumentar que *hubo personas – intelectuales, periodistas, entre otros- que participaron con otros medios, y porque no necesariamente se necesita la violencia para lograr cambios.*

Del 67% los fronterizos que respondió que no, 84% se ubica en el nivel cero, ya que argumentaron que *tenían miedo y eran sumisos* o bien, *porque no todos sabían usar armas, eran ignorantes.* En cambio, el 16% restante se situó en el nivel dos, al expresar un intento más concreto de situarse en el momento y alejarse de la justificación de la violencia, al argumentar que *muchos se dedicaban a apoyar con sus ideas, a veces el razonamiento debió servir más que las armas.*

<b>Tipo de participación</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	<b>NO</b>	
	%	%
<b>Juicio Moral</b>	<b>80</b>	<b>84</b>
<b>Relativista</b>	<b>20</b>	<b>16</b>
% parciales	85/100	67/100

### 3.2 Consideraciones sobre el nivel de empatía histórica de revolucionados y fronterizos

Se presentan así dos grupos que coinciden en el enjuiciamiento con respecto a este núcleo temático. Sobre los revolucionados, se observan considerables índices de enjuiciamiento y apatía en su intento de entender al otro. Los porcentajes y frases a este respecto muestran cómo se refieren a la participación e intencionalidades de los actores históricos denostándolos, valorándolos desde sus propios valores.

Con respecto a esto se señala como, dentro de los dos niveles de enjuiciamiento, el relacionado a la proyección romántica de los actores tiene más fuerza entre estos alumnos pues sobrevaloran las acciones y las intencionalidades de los personajes históricos, ya que enjuician desde una visión alejada de las condiciones del sujeto histórico, y más cercanas a las idealizaciones del propio sujeto que enuncia: *es que era el pueblo, y su demanda es justa y legítima*. Además, esta misma justificación tiene aseveraciones favorables en cuanto a la justificación de la violencia, poco alentadoras para el desarrollo del entendimiento del actor histórico en su época: *era su única vía, no le dejaron otro camino [...] además, era legítima su lucha y eso les justifica*.

No obstante, dentro del mismo grupo se encuentra un porcentaje -aunque menor- que está más cercano a la empatía, con un primer intento para acceder al entendimiento del otro y de su época. Ello también involucra un distanciamiento a la justificación de la violencia, lo cual tiene implicaciones importantes para el desarrollo del alumnado en su vida social e histórica.

De los fronterizos se puede advertir algo parecido. Esto porque los índices de enjuiciamiento al interior de este grupo son muy recurrentes y amplios, así como la negativa a responder las preguntas. Sobre el tipo de enjuiciamiento, este grupo tiene características que le ubican en el nivel cero de la tabla, el enjuiciamiento moral, al juzgar como malas o equivocadas las acciones e intenciones de los sujetos de la época que estudian. Además, se observa que la presencia de un porcentaje de alumnos cercano a la empatía es casi inexistente.

Por lo tanto, si bien ambos grupos se encuentran en los niveles de enjuiciamiento, los fronterizos se localizan en una posición más desfavorable hacia el desarrollo de la empatía histórica.

4. ¿Qué son las Revoluciones?, ¿cambian algo en el tiempo, en las sociedades? Tiempo histórico

El estudio de esta categoría se basó en dos preguntas formuladas a partir de dos categorías del tiempo histórico, el cambio y la continuidad. Ello con la intención de conocer la relación que guardan los alumnos con estos términos de este nivel de abstracción. Los

cuestionamientos fueron: ¿La revolución cambió el país? y ¿con qué relacionas la palabra revolución?

El análisis de los resultados se realizó a partir de la tabla A.1, tomando específicamente la categorización que se hizo de la noción de tiempo histórico.

Tabla A 1.1 Manejo del tiempo histórico

Nivel	Característica
Cero. Adquisición disfuncional (información errónea e/o incompleta)	Ubica una fecha o varias pero sin precisión: <i>Creo que fue en 1910; la revolución comenzó en 1920; la revolución es de 1810.</i>
Uno. Adquisición básica (ubicación)	Sitúa temporalmente el hecho histórico por fecha precisa y/o época: <i>la revolución comenzó el 20-10-1910; [...] en un período de formación del país; [...] posterior al Porfiriato</i>
Dos. Adquisición media (caracterización e interrelación básica)	Logra ubicar el hecho en su período y algunos rasgos de éste. <i>La revolución fue de 1910 a 1917, en un clima de muchas guerras internas e inestabilidad política.</i>
Tres. Adquisición especializada (interrelación múltiple)	Logra situar el hecho en su período, en una historia global, y en relación a otros procesos históricos: <i>La revolución fue de 1910 a 1917 y tiene que ver con el porfiriato y con la disputa anterior de liberales y conservadores; [...] y se relaciona con la formación del gobierno en el siglo XX.</i>

#### 4.1 Resultados

Al cuestionarles si algo cambió con la Revolución Mexicana, 58% de los revolucionados mencionó que sí, 35% que no y 7% no respondió. De los fronterizos, 87% respondió que no, 6% que sí y 7% no respondió

Sobre los que respondieron que no hubo cambios, todos los revolucionados argumentaron que las elites continuaron con sus privilegios y las clases bajas quedaron con lo mismo, ubicándose en el nivel cero. Del 87% de los fronterizos que contestaron negativamente, 57% se sitúan en el nivel uno –cambio radical a favor de la gente- y 43% en el nivel dos –cambios políticos moderados que impactaron favorablemente para la sociedad en general.

No cambió	revolucionados	fronterizos
	%	%
<b>Dos</b>	<b>0</b>	<b>57</b>

<b>Uno</b>	<b>0</b>	<b>43</b>
<b>Cero</b>	<b>100</b>	<b>0</b>
% parciales	35/100	87/100

Del 58% de los revolucionados que dijeron que hubo cambios, 75% se sitúan en el nivel uno -cambio radical- y 25% en el nivel dos -cambios políticos moderados que impactaron favorablemente para la sociedad en general-. Por el otro lado, todos los fronterizos argumentaron que las elites no continuaron con sus privilegios y las clases bajas obtuvieron sus derechos, ubicándose en el nivel cero.

<b>Sí cambió</b>	<b>revolucionados</b>	<b>fronterizos</b>
	%	%
<b>Cero</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
<b>Uno</b>	<b>75</b>	<b>0</b>
<b>Dos</b>	<b>25</b>	<b>0</b>
% parciales	58/100	6/100

Al hablar de la representación histórica de la Revolución Mexicana, se encontró que 54% de los revolucionados le relacionó con la violencia, 43% con cambios radicales y la ruptura con el pasado, y sólo un 3% con procesos pacíficos. De los fronterizos, 62% le relacionó con la violencia, 38% con cambios radicales y la ruptura con el pasado, y nadie se refirió a ésta en relación con procesos pacíficos. Las implicaciones de esto se analizan a continuación

<b>Representación de la Revolución</b>	<b>Revolucionados</b>	<b>Fronterizos</b>
	%	%
Cambio radical/ ruptura con el pasado	<b>43</b>	<b>38</b>
Violencia	<b>54</b>	<b>62</b>
Paz	<b>3</b>	<b>-</b>
	100%	100%

#### 4.2 Consideraciones sobre el manejo del tiempo histórico de revolucionados y fronterizos

En este concepto se presenta una diferencia considerable entre los grupos de trabajo. De los fronterizos, se señala que aproximadamente tres cuartos del alumnado puede estar cercano al manejo de conceptos especializados como el cambio y la continuidad, teniendo un 57% de éstos que tendrían más dificultad, pero un 43% que demuestra que puede tener una visión más relativista del tiempo histórico, al considerar cambios políticos que impactan en una estructura social de larga duración, en mayor o menor medida. El 6% que señaló que sí hubo cambios radicales, probablemente tiene una visión más cercana al tiempo cronológico y lineal, por ello se le localiza en el nivel uno.

En contraste, los revolucionados tendrían un alejamiento significativo de los conceptos ya mencionados, puesto que un porcentaje considerable de ellos considera que o no hubo cambios y todo quedó igual, o sucedieron transformaciones radicales; sólo poco menos de un cuarto de los estudiantes consideró que sí hubo cambios que impactaron en ciertas estructuras de la sociedad, observándose en estos alumnos una visión más relativista del tiempo histórico.

Sobre la representación histórica de la revolución del alumnado que se ubica en las respuestas a la última pregunta, se puede decir de ambos grupos que al relacionar mayoritariamente la revolución con la violencia, la ruptura y el cambio radicales, se puede suponer la incapacidad o falta de manejo del tiempo histórico, en el sentido de que parcelan la historia en períodos inconexos -o débilmente inconexos, independientes entre sí-, haciendo tabla rasa de los procesos pasados. En todo caso este tipo de comprensión del tiempo histórico se ubica en el nivel uno de la tabla A.1.1, al situar el hecho con algunas fechas pero no en relación con otros procesos. Del mismo modo, el carácter que se le atañe a la revolución como ruptura con el pasado, aparece como un inconveniente para la comprensión de conceptos más especializados como el de cambio y continuidad.

Por otro lado, si se comparan las respuestas de ambos grupos a las preguntas relacionadas al tiempo histórico, se localiza una suerte de paradoja en el pensamiento histórico del alumnado, al concebir un fenómeno radicalmente transformador, violento y subversivo al tiempo y al espacio de las sociedades, pero que al final siempre logra cambios

moderados, benéficos para la gente en menor o mayor medida, según las circunstancias. Esto, acaso, está relacionado con un nivel de empatía débilmente desarrollado, por el cual contemplan a la historia desde el desencanto hacia una ciencia que se dice del cambio, pero que recurrentemente repite las equivocaciones.

Finalmente se puede decir que, como sucedió en los otros núcleos temáticos, las similitudes entre estos dos grupos se presentan recurrentes, aunque en este concepto se puede constatar un mejor manejo del tiempo histórico por parte de los fronterizos.

## 5. Reflexiones finales. Revolucionados y fronterizos en perspectiva

Por último, se puede mencionar que estos grupos no son muy diferentes entre sí, el rango de respuestas es muy similar, ubicándose en los primeros niveles de las diferentes escalas. Lo que marca distancia son las condiciones desde las que parten. Sobre esto, cabe puntualizar que el horizonte de posibilidades se observa más favorable para los revolucionados ya que, a diferencia de los fronterizos, poseen índices menores de abstencionismo y enjuiciamiento en lo que respecta a la causalidad y empatía históricas, a la par de porcentajes y argumentaciones mejor estructuradas en cuanto a estos últimos conceptos. La misma base de datos de conocimiento históricos de los revolucionados está mejor sustentada, siendo que los fronterizos muchas veces anotaron información no sólo ambigua sino errónea.

El modelo de explicación causal de ambos aparece equilibrado ya que, por un lado, los dos se ubican en el esquema general monocausal de la tabla y, por el otro, tanto revolucionados como fronterizos tienen ventajas y desventajas en su argumentación causal. Por una parte, los revolucionados tienen un mejor manejo de contenidos históricos para sustentar su explicación, pero los fronterizos se localizan en un nivel superior del modelo monocausal, aunque en perspectiva, estos últimos tienen menos estudiantes que expliciten un esquema de causalidad.

En referencia a la empatía, se encuentra que los fronterizos están más cercanos a la apatía y el desencanto, así como al enjuiciamiento moral, mientras que los revolucionados tienen más cercanía al romanticismo y en menor medida, pero mayor que los otros, al desarrollo de la empatía histórica. Cabe señalar como preocupante el hecho de que en

ambos, el enjuiciamiento y la desvalorización del otro se presenta muy recurrente, situación que impediría un desarrollo favorable de la empatía histórica. La misma justificación de la violencia con tintes románticos tiene implicaciones negativas en cuanto al aprendizaje de la empatía histórica y el desenvolvimiento social del alumnado, ocasionando una visión distorsionada de lo que es la realidad, y alejándose de lo que es comprender al otro desde sus circunstancias.

En cuanto al tiempo histórico, los fronterizos tienen dentro de sí una más coherente en comparación con los revolucionados, además de que los primeros tienen una apreciación menos radical de lo que tiene que ser ésta, a diferencia de los otros que la definen con base en la ruptura y los cambios radical. Ello involucra diferentes acercamientos a conceptos más especializados del tiempo histórico. Mientras que los revolucionados se basan en la ruptura y la radicalidad para considerar el tiempo, segmentado el mismo cronológica y diferenciadamente, la posibilidad de los fronterizos de considerar cambios menos radicales, comparándoles con un antes en proyección de un futuro, permite que éstos últimos puedan acceder a un entendimiento de conceptos no sólo de cambio sino de permanencia y continuidad en el tiempo histórico; en suma, el horizonte de posibilidad de los fronterizos se ve más favorable para trascender el tiempo cronológico, a diferencia de los otros.

Con respecto a la representación histórica, se constata el hecho de que ambos grupos relacionan el acontecimiento histórico en cuestión con la violencia. Ello implique que si los alumnos ubican que los cambios deben ser violentos, o han sido violentos, y no comprenden que éstos sucedieron en una larga y compleja red de posibilidades, en la que los actores tomaron ciertas decisiones, que no es el único camino para el cambio -pues el devenir histórico es siempre cambiante-, entonces será muy propensa la justificación de la violencia, no sólo para entender la historia sino la sociedad en su conjunto, y ello conlleva problemas de empatía, tolerancia y respeto histórico-sociales con los hechos y actores históricos y con los demás individuos que lo rodean. Asimismo, invita a pensar que el alumnado concibe el desarrollo de las sociedades en el tiempo con base en rupturas violentas, escalonadas, evolutivas, una a una e la historia.

Por último, el hecho de que sea un proceso relacionado casi en su totalidad con la violencia, implica la atención a la justificación que guarda ésta en su representación histórica y social, particularmente en términos de ciudadanía y empatía con el otro, y en

relación a nuestra profesión, con una educación para la paz. El hecho de que consideren que la historia se desarrolla determinadamente a partir cambios y rupturas violentas, implica un impedimento y una distorsión en el entendimiento del devenir histórico y social; ello puede hacer que el alumnado, por una parte, tenga un entendimiento sesgado y parcelado de la historia, por el cual acaso pueda registrar las grandes rupturas en la historia, pero no así las permanencias, que son más constantes en la misma. Por otra parte, el hecho de que el estudiantado justifique el uso de la violencia por legitimidad o necesidad histórico-social, tiene implicaciones considerables para su sano y óptimo desarrollo e incorporación social, específicamente en términos del respeto al otro.

## V. Resultados de la propuesta del aprendizaje de la historia como cambio representacional

En este último capítulo se presentan los resultados obtenidos de la propuesta psicopedagógica. La exposición está dividida en dos partes, una enfocada en el proceso didáctico del grupo de prueba educativa, y la otra en la evaluación final de los aprendizajes en ambos conjuntos de alumnos<sup>207</sup>. La primera analiza la intervención didáctica con base en las actividades que, por su particularidad en el proceso, permiten observar ventajas e inconvenientes de la didáctica de este estudio. La segunda recae en el análisis de los aprendizajes, comparando los estados anterior y posterior a la didáctica de cada grupo y entre ambos, a partir de los aprendizajes obtenidos del estudio de la Revolución Mexicana.

### 1. Aprendizajes en torno a la propuesta didáctica

#### 1.1 Representaciones sobre la Revolución Mexicana: ¿Es lo mismo guerra y revolución?

La importancia de esta actividad radica en cómo a partir de ésta, el alumnado tomó conciencia de su representación del concepto de Revolución, y reflexionó posteriormente sobre la misma. Ésta fue la primera de toda la propuesta didáctica y se desarrolló a partir de tres preguntas introductorias y operativamente, la labor en el aula se organizó en diez equipos de trabajo y en plenarios basadas en la lluvia de ideas. Para su análisis se usó la tabla A.2, sobre el modelo de explicación causal<sup>208</sup>.

Primero, al preguntarles: ¿crees que hay alguna diferencia entre los conceptos de guerra y revolución? Nueve equipos respondieron que sí y uno que no. Este último se caracterizó por no tener un concepto o modelo causal de Revolución definidos. Dentro los nueve que afirmaron

---

<sup>207</sup> Cabe aclarar que, como en el capítulo anterior, dentro del texto se escriben en cursivas las frases íntegras de los alumnos, para fundamentar las afirmaciones aquí expuestas. Sin embargo, como no todas las reflexiones de los alumnos fueron sistematizadas a partir de sus textos, las que aparecen -en cursivas o no- con la señal (sic) y citadas aparte en el texto, son las reproducidas no literalmente sino como paráfrasis, esto porque son producto de la participación oral de los estudiantes.

<sup>208</sup> Si bien se tenía pensado diseñar categorías de análisis propias del concepto de revolución, los resultados llevaron a que se usara la tabla A.2 sobre la explicación causal, ello porque la forma de definir dicho concepto por parte de los alumnos, se basó en la argumentación que mencionan sobre el origen de la Revolución Mexicana.

que sí, existieron tres posiciones de las cuales sobresale el modelo monocausal tradicional con el 70%, mientras que los niveles de multicausalidad ocuparon el 30% restante.

La primera posición caracterizó a la Revolución como un acontecimiento cerrado por el cual *todos persiguen un fin común*, que es *bueno para todos* y que se identifica por ser *un cambio radical, una ruptura tajante con el pasado*. La trama romántica sobresale en este esquema causal ya que se reitera mucho que fue para beneficio común, a diferencia de la guerra que *se basa en intereses personales y por diferencias entre grupos políticos o posturas*. Esta postura también trajo consigo la recurrente justificación de la violencia, pues la revolución bien pudo *ser usada como último recurso, medio primordial, por defensa propia o de los intereses propios*.

El modelo multicausal inconexo ocupó el 10% del total, con alumnos que expresaron que la diferencia entre guerra y Revolución es que *en la guerra hay una lucha por alguna cosa, puede ser por ganar territorio o poder, etc. [...]* y *la revolución es un proceso parecido, se da por muchas cosas juntas [...]*. Por último, el otro 20% corresponde a la multicausalidad histórica ya que estos estudiantes argumentaron en términos más abiertos, históricos e interpretativos pues dicen que *históricamente se ha confundido el significado de lo que es [...] llevando lo que es un cambio a un conflicto violento. Para nosotros, la revolución es un cambio pacifista pero con el paso de los acontecimientos esto no se ha cumplido”*.

En estos alumnos se observa la reflexión sobre su misma argumentación, sustentada en referencias históricas:

*La concepción que teníamos sobre la revolución tiene que ver con la guerra, ya que la mayoría de las revoluciones históricas se han dado y conseguido por ese medio pero después de discusión y debate, obtuvimos como resultado que es un cambio o serie de cambios (tanto tecnológicos, ideológicos, culturales, etc.,) dados en un determinado lugar, mientras que la guerra ha sido el medio utilizado para lograrla la mayoría de las veces [...],*

Esto acompañado de una noción alejada de la justificación de la violencia, pues reiteran que *algunas excepciones de revolución sin guerra, por ejemplo, es la revolución pacifista de Gandhi en la India*, lo cual marca una importante diferencia con los demás equipos.

Por lo tanto, gran parte del grupo tiene una representación monocausal de la revolución, poco sustentada en conceptos históricos, posiblemente distorsionada por las narraciones populares de la misma, lo cual lleva a que consideren en gran medida la justificación romántica de la violencia de ésta. Sin embargo, la noción de multicausalidad histórica presente en el alumnado, aunque mínima, pudo posibilitar importantes cambios en la noción de este concepto, al considerar una idea de su representación más abierta en términos históricos y sociales.

Después, al cuestionarles de forma abierta por las imágenes que espontáneamente les surgían al pensar en una Revolución, el total de éstas se relacionaron de la violencia: sangre, balas, matanzas, batallas, rebelión, descontento; otras ideas derivaron del romanticismo de la misma: campesinos, gente pobre, explotados, indios. Posteriormente, al preguntarles por su definición de Revolución, todos los que participaron en la lluvia de ideas la definieron como un cambio o transformación, total o radical, respecto al pasado inmediato<sup>209</sup> y como una ruptura con Díaz.

Para el cierre de la actividad se contrastó la producción escrita del alumnado, con su producción oral espontánea. Dicha situación posibilitó que los alumnos reflexionaran sobre ello: se dieron cuenta que lo que escribieron -que revolución y guerra no eran lo mismo- no correspondía con lo que dijeron en la lluvia de ideas (imágenes espontáneas de violencia), y que de hecho se contradecían; los mismos estudiantes que se ubicaron en la multicausalidad histórica no mencionaron alguna otra imagen diferente a las ya señaladas.

Esto provocó que dentro del grupo surgiera la inquietud por entender lo que sucedió, originándose dos preguntas: *¿se puede explicar esa idea de revolución así como salió contraria?, entonces ¿algo cambió o no? (sic)* El alumnado ubicó además la representación romántico-idealista de la Revolución que estaba implícita en sus respuestas, al reflexionar sobre la mención de las imágenes con las que relacionan a este suceso: campesinos, la gente pobre, y los desfavorecidos en general.

En conclusión, esta serie de preguntas ocasionaron, por un lado, la explicitación consciente del alumnado de su noción de revolución y, por el otro, la reflexión y puesta en duda de la misma, con base en la contrastación de su narración escrita con su representación imaginaria. Este hecho posibilitó la reflexión y reestructuración de las siguientes etapas didácticas,

---

<sup>209</sup> Definiciones que por cierto se parecen mucho a la del diccionario: cambio brusco y violento en la estructura social o política de un estado, generalmente de origen popular //cambio total o radical, completo. Véase *El pequeño Larousse ilustrado*, 2000.

sirviendo de plataforma para que el profesor configurara la correspondencia de éste con el conocimiento nuevo a aprender, y permitió al estudiantado contar un precedente para las reflexiones subsiguientes que realizó sobre su propio proceso de aprendizaje.

## 1.2 El origen de la Revolución Mexicana y su relación con el porfiriato

Esta actividad fue la que presentó menores aciertos en su diseño, aplicación y resultados, en relación a las demás. Ello porque, por una parte, los índices de participación bajaron considerablemente, así como los alumnos externaron su inconformidad por lo complicado de la misma. Dicha herramienta didáctica consistía en la lectura y análisis del texto de Francois-Xavier Guerra sobre la estructura política del porfiriato y las contradicciones del mismo. La intención de seleccionar este texto se inscribe en el debate de la disociación entre la producción historiográfica especializada y el alumnado, es decir, que este último no está preparado para relacionarse con el otro, por lo cual el profesor debe seleccionar materiales más laxos para el aprendizaje del estudiante.

En contraposición a esta idea, se implementó y adecuó esta lectura con base en el conocimiento previo del estudiantado y los conocimientos adquiridos en la unidad previa, hacia el aprendizaje de la estructura del porfiriato, en relación al origen de la Revolución Mexicana. El ejercicio se sustentó en un cuestionario de cuatro preguntas, en relación a los subtemas del texto proporcionado,<sup>210</sup> a responder individualmente. Como resultado, se obtuvo que ni un cuarto del grupo entregó el ejercicio, y sí se recibió el acuse de inconformidad por la dificultad del mismo. De los cuestionarios entregados, se observó que las respuestas fueron erróneas o se redactaron con base en sus ideas intuitivas relacionadas al tema. Como ejemplo, se tiene la respuesta que presentaron ante la pregunta de las características principales del proyecto porfirista, a la cual respondieron que *su proyecto intentaba crear un sistema de ecuación para todos, que no hubiera diferencias entre las clases sociales, proporcionar un desarrollo económico y diversificación social*, afirmación que no guardan sustento en la obra consultada.

---

<sup>210</sup> Los subtemas de la obra de Francois-Xavier Guerra fueron: Ficción y realidad de un sistema político; El marco de referencia. La constitución; Las sociabilidades tradicionales y modernas; La modernización y la Historia como pedagogía. Las preguntas fueron: ¿Cuáles son las características principales del proyecto porfirista? ¿cual es el papel del liberalismo en esta época?, ¿cómo logró Díaz llevar a la práctica su poder?, ¿crees que su proyecto modernizador presenta contradicciones -cuales-?, ¿cómo define a la Historia su proyecto?

El replanteamiento consistió en una dosificación mayor de los contenidos, al dividir un subtema por cada equipo para su exposición, entregando al final cada uno una recapitulación analítica de todo lo presentado por los grupos de trabajo, sobre el Porfiriato. Las preguntas centrales que articularon las exposiciones también disminuyeron, siendo sólo dos: a partir de tu lectura ¿qué le permitió a este régimen desarrollarse y fortalecerse de la forma en que lo hizo?, ¿cuáles fueron sus contradicciones?

De los diez grupos, siete entregaron el producto final de la actividad. De éstos, tres entregaron textos descriptivos cortos de las exposiciones, algunos incompletos y con contenidos incorrectos o deficientes, sin ninguna mención reflexiva. Además, estos textos prescindieron de la parte de las contradicciones del Porfiriato, construyendo así un texto argumentativo a favor de Díaz, en una especie de carta de las virtudes del Porfirismo que resalta los avances tecnológicos, económicos y materiales, y generalizando todo el proceso como un éxito:

*Esta gran etapa del porfiriato se dice que fue triunfal porque hay una gran inversión extranjera, hay un crecimiento industrial, comunicaciones, transporte e infraestructura. Así también hubo un gran crecimiento demográfico. Se empieza a dar un desarrollo de la cultura moderna europea en nuestro país y simultáneamente se desarrolla el sistema de elecciones para el gobierno. Se considera que el éxito se da porque prácticamente el cambio que hubo fue para el bien del país y de la sociedad, ya que se desarrollaron muchas posibilidades para mejorar.*

Los otros cuatro trabajos tienen un grado más alto de elaboración y argumentación. De éstos, dos se caracterizan por ser textos tanto descriptivos como argumentativos en su interior, medianamente largos, integrando todos los contenidos históricos estudiados, pero carentes de una narratividad que articule todo la síntesis, es decir, la exposición del trabajo está segmentada por temas que no muestran una articulación clara o continua entre los mismos (o incluso están distribuidos en un cuadro sinóptico que después se desarrolla, o no), y que además en ciertas ocasiones respetan los títulos de las lecturas relacionadas a las presentaciones:

*Vínculos y solidaridades:*

- *Ciudadanía moderna*
- *Gobierno compuesto por amistades: el pueblo no votaba*
- *Múltiples limitaciones*
- *Liberalismo plan contra valores que imponía la iglesia*
- *La autoridad no provenía del pueblo sino de las alianzas con el antiguo régimen*

Los otros dos lograron síntesis que integraron tanto la descripción, la argumentación y la reflexión de los contenidos estudiados. Estos trabajos incorporaron la información histórica a partir de una narratividad clara y coherente, con espacio para la argumentación de cada tema, concluyendo con una reflexión final que integró tanto las particularidades como las contradicciones del Porfiriato:

*El proyecto del porfiriato se basó en una filosofía liberal y el objetivo principal era modernizar al país en todos los aspectos. Para esto, utilizó algunos elementos fundamentales [...] implantó un sistema de educación pública que [...]. Finalmente el proyecto de Díaz, desde nuestro punto de vista, fue un avance para el país en muchos aspectos materiales, aunque existió mucha desigualdad e injusticia, poca democracia real, esto es una contradicción ya que Díaz buscaba, según esto, el desarrollo tal del país [...]*

Después, como cierre de la actividad, se realizó una puesta en común por la cual todos los equipos expusieron sus resultados, para después cerrar con una recapitulación por parte del profesor.

Finalmente, del análisis de esta experiencia se concluye que, por una parte, el replanteamiento no implicó una interrupción significativa en los aprendizajes del estudiantado, ya que los textos entregados exponen resultados favorables en el manejo de los contenidos estudiados, como se muestra además en los resultados de la evaluación final. Sin embargo, faltó más atención en la adecuación de los materiales de lectura, puesto que éstos no correspondieron directamente con los conocimientos previos ni con la dinámica de trabajo que se venía realizando. Ello provocó que la dinámica de aprendizaje se complicara, dando lugar a una reestructuración que comprimió los tiempos de estudio e impactó en el desarrollo de la didáctica en general.

### 1.3 Representaciones sobre la Revolución Mexicana: carácter, causas y actores históricos

Después de analizar el período histórico donde se originaron las circunstancias específicas que posibilitaron la Revolución, el siguiente momento didáctico se enfocó en el estudio de las representaciones sobre su estallido y carácter, expuestas en la plástica mexicana - particularmente en la fotografía, litografía y murales mexicanos- y el tipo de participación que tuvo la gente al interior de ésta. Esta actividad sirve como ejemplo de la dinámica y los resultados obtenidos a partir de la contrastación de modelos representacionales, dada entre las representaciones artísticas e historiográficas con la propia, inicial, del alumnado en relación a este suceso histórico.

Esta secuencia didáctica se dividió en tres partes: 1) presentación, análisis y contrastación de las representaciones del origen y carácter de la revolución mexicana, expresadas en la plástica mexicana y en las fotografías de la época; 2) análisis de los tipos de participación existentes en la Revolución Mexicana, con base en las fuentes anteriores y el texto de Luis González y González sobre los revolucionados; 3) contrastación final entre las representaciones artísticas, historiográficas (la obra de Friedrick Katz) y la propia del alumnado.

La primera parte tuvo como primera actividad didáctica un encuadre sobre la historicidad de los murales y la representación que plasman sobre los hechos. Como ejercicio focal introductorio a ésta se preguntó al alumnado si alguno de ellos hacía *grafitti* y, si así era, que expresara por qué y para qué lo hacía, esto con la intención de hacer la analogía entre esta actividad y el muralismo mexicano. A esta pregunta sólo dos alumnos contestaron que sí lo hacían. Sus argumentos fueron:

Yo hago grafitti para expresarme, para liberarme, para decir con imágenes lo que yo pienso de una cosa que veo y no siempre quiero decir con palabras [...]; yo hago grafitti para decir sobre algo lo que yo pienso, plasmar mi idea y mi imagen que yo tengo de eso que veo, y porque es un medio poco común y que me permite expresarme, actuar con libertad y que más gente me conozca (sic).

Partiendo de éstas se explicó la analogía: hacer un *graffiti* es como hacer un mural pues se plasma en él la idea que se tiene de un hecho o concepto, pero es eso, la representación que se

tiene, no el hecho o concepto en sí, y esta imagen que se construye del acontecimiento está cargada de una intencionalidad determinada por las circunstancias, intereses, valores y afinidades de su creador.

Posteriormente se proyectaron los murales y litografías realizadas durante y sobre la Revolución Mexicana. Se explicó sobre la historicidad de las obras y sus autores, y la metodología de análisis de la actividad<sup>211</sup>. Las respuestas se expresaron en una lluvia de ideas grupal y fueron sistematizadas en el pizarrón.

Las diferentes reflexiones vertidas compartieron la idea de que la representación de la revolución expuesta era de carácter romántico:

En las imágenes se expresan batallas que dan sentimiento de valor, honor, orgullo sobre la pelea [...]; las personas ahí se ven decididas, todas juntas, unidas por algo bueno para todos, y que todos están seguros de alcanzarlos [...]; como que enaltecen la lucha y la causa de la revolución, que es algo bueno para todos[...](sic).

Sobre la noción de causalidad que expresan las imágenes, se llegó a la conclusión de que ésta era de tipo monocausal, tanto personalista como tradicional, pues se nos mostraba en ellas que:

La revolución era de pobres contra ricos [...]; [...] que los de abajo (en la imagen) de ropa fina estaban contra los de arriba, que están vestidos como campesinos y traían las armas y eran la revolución [...]: que Porfirio Díaz era el causante de la revolución, por eso todos lo atacan desde arriba y los poderosos lo resguardan con un paraguas [...]; que Zapata era el verdadero líder, el de tierra y libertad que es la Revolución [...]por eso sale en todas las imágenes y todos como que se parecen (visten como) a él [...](sic).<sup>212</sup>

Sobre los actores, se concluyó que los murales exponía una representación unívoca, totalizadora y unificadora, que tiene que ver con el carácter total de la misma, es decir, que ésta se dio en toda el país, todos participaron y toda la gente era igual o se dividía en dos sectores -los pobres

---

<sup>211</sup> Ésta se basaba en el análisis discursivo de la imagen y se tenían que identificar los siguientes puntos: la representación de la Revolución plasmada en la obra -carácter, valores, mensaje-, los actores que presenta (para analizar posteriormente el por qué de la inclusión y exclusión de unos y otros), y la noción de causalidad que expresa la obra plástica sobre este acontecimiento.

<sup>212</sup> Paréntesis del autor de la investigación.

y los ricos- y que la imagen del revolucionario es, por tal, también totalizadora y romántica, estereotipada con el rebelde campesino zapatista:

Se nos muestra un pueblo unido, junto [...], como que todos estaban en la revolución decididos por un ideal común [...]; todos se visten igual, están vestidos de manta, son morenos, todos campesinos [...]; la mujer siempre está atrás, agachada o sin rostro, como los otros [...], y toda la gente está decidida contra las élites, aunque unos sean agachones, como se ve en la imagen (sic).

Así, de la presentación en general, se llegó a la conclusión común de que la representación de la Revolución Mexicana plasmada en estas imágenes era romántica, basada en un modelo de explicación monocausal tradicional y personalista, fundamentado en la lucha de opuestos radical como es la lucha entre los campesinos y los poderosos, por un lado, y con la carga de su origen sobre un solo hombre, sea el dictador Díaz, o el gran revolucionario, Emiliana Zapata.

Como segunda parte de la secuencia didáctica, se proyectó una serie de fotografías de la época sobre las batallas y los actores de la Revolución, para después presentarlas frente a los murales, en el entendido de contrastar las imágenes entre sí. Ello originó nuevas reflexiones entre los alumnos, al mencionar que:

Estás imágenes (las fotografías) son opuestas a las otras (los murales), ahí son la verdad, lo que pasó, no lo que quisieron ver los artistas [...]; aquí sí se ve cómo era, a diferencia de las otras [...], estas nos muestran cómo era la cosa, no cómo la querían plasmar después, como en los libros de la “secun” [...], al ver ambas, como que dan más ganas de ver las de los murales, tienen valores más de honor y valentía [...](sic).

Sobre todo esto, se finalizó diciendo que: *como se mencionó al principio* (sobre los murales y el graffiti) *los que se ve ahí no siempre es la realidad sino una interpretación [...], la imagen de algo que pasó, lo que se quiso ver de cómo pasó [...],* aunque hubo una alumna que se refirió a este hecho en términos de enjuiciamiento: *entonces es una mentira lo que nos dicen que pasó [...] la revolución es una mentira (sic).*

A esto, el profesor cerró la actividad recapitulando lo antes dicho, enfatizando el carácter de los murales: lo que se ven en los murales es una representación de un acontecimiento dado

y, en vez de juzgarlo, se tiene que comprender dicha imagen en sus intenciones y circunstancias.

Por otra parte, al final de esta actividad se enfatizó la representación que de los actores se da en la plástica presentada, es decir, el carácter homogéneo de los mismos. Para ello, se retomó la reflexión de uno de los alumnos que mencionó que “parecían todos igual”, por lo que se regresó a las imágenes donde se mostraban éstos como una unidad, como un sujeto amorfo, donde aparecían tanto hombres como mujeres.

Al respecto, el profesor preguntó: entonces, ¿creen que toda la gente participó en la revolución?, ¿todos eran iguales y se incorporaban por las mismas situación e intenciones?, ¿cuántos tipos de participación había en la Revolución? Los estudiantes guardaron silencio, pero pronto comenzaron sus reflexiones: *a mi me parece que no, pero en la imagen se ven todos iguales, y hasta agachados [...]; yo pienso que no, pero si sí pues se veo que la mujer siempre andaba atrás [...]; la onda es que se ve como si todos fueran iguales y como que todos se unieran, así, pero no creo que así pasó [...]* (sic).

Estas reflexiones nacieron pertinentes y justas para la vinculación con la segunda parte de esta secuencia didáctica que fue el análisis del tipo de participación en la revolución, particularmente sobre los actores conocidos como los Revolucionados. Para esto, el profesor realizó un encuadre sobre el tipo de participación y participantes que existieron, sus circunstancias y sus espacios geográficos, con base en la obra de Friedrich Katz, contrastando esta información con las reflexiones de los ejercicios anteriores.

Se enfatizó el papel de los actores que aparecen anónimamente tanto en las imágenes presentadas en la clase como del imaginario popular: las soldaderas, los soldados y mensajeros revolucionarios, todos aquellos que tenían un rostro y una historia no registrada en los grandes relatos de la revolución, y que Luis González y González definió con el término de los revolucionados.

Para profundizar en este término, se leyeron en voz alta dos textos: el propio de este autor y un cuento de Ricardo Flores Magón *-El apóstol-* los cuales provocaron diferentes comentarios entre los estudiantes:

ah! entonces hay revolucionarios y revolucionarios, no todos participaron igual [...]; sí, mi abuelita me contó cómo ella sabía de unas personas que en la revolución escondían a sus hijos

en jarrotos de cerámica, esos para el agua o maíz creo, para que la revolución no se los llevara, o de cómo la gente temía que los metieran a fuerza a la Revolución [...]; sí, pues la imagen del mural es muy romántica, pero entonces no fue así, ¿no? digo, seguro no todos eran campesinos como salen ahí (sic).

Por último, se realizó un encuadre por parte del profesor como síntesis de toda la secuencia de aprendizaje, comparando las diferentes representaciones que se tienen de la Revolución Mexicana, y la distancia que tienen con el hecho mismo; las diferentes circunstancias que posibilitaron dicho acontecimiento histórico, así como las diferentes razones por las que la gente se incorporó a ésta, siendo varias y de diversos orígenes geográficos e intencionales, pero teniendo como punto en común el escenario porfirista de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; y la diferencia de la incorporación y participación consciente y obligada a la misma, lo que da a lugar a la esquema conceptual de revolucionados y revolucionarios en la Revolución, todo lo anterior con base en los materiales usados para el aprendizaje y las reflexiones de los estudiantes.

## 2. Análisis de los aprendizajes de la propuesta psicopedagógica

Esta segunda parte presenta los resultados de las intervenciones didácticas de los dos grupos de trabajo. Con el primero, el de prueba educativa o de los revolucionados, se implementó la propuesta psicopedagógica de la investigación en dos unidades temáticas, durante dos meses y medio con cuatro horas de clase semanales, finalizando con una evaluación. En el segundo, el control o de los fronterizos, sólo ocurrieron dos intervenciones: la aplicación de la exploración diagnóstica y la evaluación final.

Ello con la idea de tener insumos para corroborar la eficacia de la propuesta de esta investigación, en la medida en que el grupo de prueba educativa debiera lograr más cambios en el modelo representacional histórico del alumnado, relacionado específicamente a la Revolución Mexicana, con respecto al grupo control. La evaluación final fue la misma para los dos grupos, y se realizó un mes después de las intervenciones didácticas, ello con la intención de tener un margen más objetivo de valoración, siendo que tal vez, si se aplicaba al

momento de terminar la prueba educativa, podrían encontrarse resultados más a modo, “favorables” a la investigación.

La exposición se basa en dos tipos de análisis comparativos, uno al interior de cada grupo de trabajo, y otro entre ambos a partir de una revisión final. El objetivo es determinar el tipo de cambio que se generó al interior de cada uno y el balance entre éstos. El primer análisis toma los resultados de la intervención didáctica a que fue sometido cada grupo, y los confronta con el estado previo de cada cual. Éstos se analizan con base en las categorías del capítulo cuatro, que corresponden a los cuatro conceptos de la historia considerados por esta investigación: el tiempo histórico, la empatía, causalidad y la contextualización básica en historia (fechas, lugares y actores históricos).

Posteriormente, se expone la comparación de los grupos de trabajo a partir de la actividad de evaluación realizada por ambos, que concierne a la construcción de una narrativa por parte de los alumnos, sobre el tema estudiado. Ésta debía integrar los aprendizajes adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado al caso en cuestión. El análisis, como en los dos capítulos anteriores, se sustenta en una serie de tablas porcentuales y en análisis propios de los conceptos base de la historia para, al final de cada categoría, exponer una conclusión preliminar que alimentará la última valoración de esta investigación.

El nivel de aprendizaje se evalúa, de manera global, a partir del posible cambio representacional. Éste no sólo está determinado por la asunción del alumnado a niveles superiores de adquisición del conocimiento histórico, como muestra de la diversificación de su conocimiento previo, sino en la interrelación de éstos a manera de un cubo de Rubick cognitivo por el cual los colores o aprendizajes históricos del estudiante van encajando en un modelo representacional especializado, de manera vertical y horizontal, al interior de cada dominio del conocimiento histórico y entre los mismos.

## 2.1. Manejo de contenidos históricos básicos

### 2.1.1 Noción de espacio

Con respecto a esta categoría, el cambio fue considerable al interior de los revolucionados. Antes de iniciar la intervención didáctica, el total del alumnado se encontraba en el nivel cero de la tabla A.1, siendo que enunciaban globalmente el hecho histórico: *la Revolución pasó en todo el país*, sin hacer alusión a espacios concretos ni en relación con circunstancias o actores históricos.

En cambio, después del proceso de enseñanza, el alumnado se distanció de esta situación, al sólo ubicar un 21% en dicho nivel, mientras que el 79% restante se situó en niveles superiores. Un 58% se localizó en el nivel uno, pues este grupo de estudiantes explicó la ubicación regional de la Revolución, producto de un origen común: *La dictadura de Díaz [...] propició que hubiera levantamientos en distintos lugares del país, al norte y centro [...]*.

El otro 21% de aquél 79% se ubicó en el nivel dos, al argumentar de una manera más sólida la división regional de la Revolución, con base no sólo en lo geográfico sino en lo económico y político, además de una noción de causalidad más diversa, multicausal:

*Otras circunstancias (además de la reelección de Díaz) que provocaron las tentativas revolucionarias al interior de las regiones del país, fueron: las injusticias económicas, la necesidad democrática, la represión y expropiación exhaustiva de tierras, la resistencia indígenas, etc., [...] por ejemplo Carranza tenía su propio grupo en el norte que era más profesional y no tenía el apoyo de campesinos, sino de obreros y mineros.*

Con respecto al grupo de los fronterizos, los resultados fueron diferentes pues no se percibió cambio en esta categoría sino un retroceso. Al inicio, 63% refirió que la revolución fue de carácter nacional, 16% que fue regional, particularizando en ciertos estados del país; 15% afirmó que fue regional, sin mencionar específicamente dónde sino sólo haciendo referencia al norte, sur y centro, y un 6% no respondió.

Después de la implementación didáctica, 63% de ellos se situó en el nivel cero, al no explicitar lugares concretos, o al sólo enunciar vagamente la especialidad de este hecho: *hola,*

*solo te escribo con la intension de hacerte saber sobre un movimiento que ocurrió en mi país [...]; el 37% restante se ubicó en el nivel uno, al situar regionalmente la revolución: Este movimiento empezó en el norte del país y continuó en el centro.*

Tabla 1. Porcentajes de estudiantes en relación con la noción de espacio, antes y después de la intervención didáctica.

	Niveles (%)			
	cero	Uno	dos	No contestó
<b>Revolucionados antes</b>	89	0	0	0
<b>Revolucionados después</b>	21	58	21	0
<b>Fronterizos antes</b>	63	15	16	6
<b>Fronterizos después</b>	63	37	0	0

Así, en comparación, los revolucionados obtuvieron mejores resultados con respecto al manejo de este concepto ya que, por un lado, los fronterizos se situaron en los dos niveles iniciales, siendo el primero el de mayor porcentaje, mientras que el otro grupo alcanzó los dos niveles intermedios, con mayores índices porcentuales.

### 2.1.2. Noción de tiempo

Con relación a esta categoría, sucedió algo similar al respecto de los revolucionados. Antes de estudiar la Revolución Mexicana, el grupo se encontraba en los niveles cero y uno, con 48% y 52% respectivamente, siendo el cero el nivel de la adquisición disfuncional -sólo supieron mencionar el año del inicio o no lo hicieron- y el uno un dominio básico de la temporalidad -enunciación de la fecha exacta del estallido del hecho histórico.

A diferencia de esto, después se registró que todos los alumnos enunciaron la fecha exacta, y de ellos, la mitad ascendió al nivel dos de la tabla, al situar el acontecimiento en un período de tiempo específico, con algunas características particulares del mismo:

*Voy a comentarte sobre la Revolución Mexicana, tal vez una de las revoluciones más famosas que se suscito entre 1910 y 1919 aproximadamente [...] Desde 1908 Madero la*

*encabezo, en 1910 comenzó, en 1919 fue elegido presidente pero [...] en 1913 murió asesinado porque [...] y en [...]*

Por otro lado, un cuarto del grupo se situó en el nivel tres al exponer el período temporal delimitado para la Revolución, explicándolo en relación con períodos anteriores o posteriores:

*La Revolución Mexicana se dio para intentar transformar muchos aspectos creados durante el Porfiriato. Esta, que contribuyó a formar el México contemporáneo, [...] continuó con revueltas militares y conflictos hasta 1939, cuando llegó Cardenas, quien institucionalizó las reformas que se habían iniciado en el proceso revolucionario [...]*

Y/o analizando cada una de las sub-etapas del período en cuestión:

*En 1910 comenzó [...], pero esto no se hizo tan rápido, tuvo igual 3 etapas: 1) insurrección maderista, que [...] 2) la usurpación de V. Huerta y la rebelión constitucionalista, en la cual [...] y 3) la soberana convención de Aguascalientes, hasta la constitución del 1917 [...]*

Los fronterizos vivieron un tenue cambio en su noción de temporalidad. Antes de la didáctica, 44% señaló ambigüamente el año de 1910, sin especificar la fecha exacta, mientras que el 39% contestó la fecha precisa y 4% no contestó. Además, cabe recordar que en este grupo un 13% anotó una respuesta errónea, al mencionar que la Revolución inició en 1920.

Después de la didáctica, el 71% del total se ubicó en el nivel cero al enunciar únicamente el año de 1910, mientras que el porcentaje restante se repartió en los otros tres niveles: 12% correspondió al nivel uno pues estos tres alumnos anotaron la fecha exacta, pero sin ahondar en el contexto de la época; 17% se situó en el nivel dos, al ubicar el hecho histórico en un período concreto, pero sin precisiones del mismo:

*La Revolución Mexicana de 1910 se desencadenó luego de un largo período presidencial y [...] años posteriores a 1910 continuaron los conflictos, pero los campesinos fueron escuchados recién en 1917.*

Así, comparado con el inicio, los fronterizos redujeron el margen de error -el 17% de alumnos que contestaron mal o no contestaron desapareció- pero registraron un retroceso en su noción de temporalidad, ya que después de la didáctica el nivel cero incrementó su índice con relación a los demás niveles. En otras palabras, los alumnos dejaron de equivocarse, todos anotaron la fecha exacta, pero un mínimo porcentaje trascendió la mera enunciación del 20 de noviembre de 1910.

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes en relación con la noción de tiempo, antes y después de la intervención didáctica.

	Niveles (%)				
	cero	uno	Dos	Tres	No respondió
Revolucionados antes	48	52	0	0	0
Revolucionados después	0	25	50	25	0
Fronterizos antes	44	39	0	0	17
Fronterizos después	71	12	17	0	0

Por lo tanto, los revolucionados obtuvieron mejores resultados pues accedieron, en mayores porcentajes, a niveles superiores con relación al dominio del tiempo histórico, mientras que los fronterizos, con un muy bajo porcentaje, sólo consiguieron alcanzar el nivel dos de la tabla, el de la adquisición media, siendo el predominante el nivel cero entre ellos.

### 2.1.3 Caracterización de actores y procesos históricos

En relación con el manejo de esta categoría, inicialmente el grupo de los revolucionados se ubicaron en el nivel cero, al enunciar solamente algunos de los apellidos de los principales actores, hasta la situación de confundir los nombres, así como la mención general del Porfiriato como causa única. En cambio, después de la intervención se encontró, la constante de que todos los alumnos ubicaron con exactitud a los principales actores de este acontecimiento (Emiliano Zapata, Pancho Villa, entre otros), mientras que un 68% de éstos ascendió al nivel dos, al localizar a uno o más de los actores en su contexto:

*El movimiento se dio por el descontento político de las clases altas de la sociedad, como Madero, por los 30 años de Díaz en el poder, pero el descontento no se dio únicamente entre las clases altas, sino entre las bajas, debido a que los obreros y campesinos no tenían derechos [...] y así surgieron caudillos que se unieron a ellos, como Emiliano Zapata, que se unió a los campesinos para luchar por sus causas [...]*

Así como en sus intenciones y planes: *Durante este proceso, se intentaron dar soluciones por medio de documentos y acuerdos como el plan de Ayala o el de San Luis, etc. que se caracterizaban por [...].*

El 32% restante se situó en el nivel tres, al ubicar a los actores en su tiempo, espacio, intenciones y circunstancias particulares:

*En la Revolución [...] había varios movimientos, los cuales tenían su ejército y sus demandas, ya sean zapatistas, villistas, maderistas, carrancistas, etc., y estos los conformaban campesinos según la región, obreros, intelectuales, etc. [...] hubieron muchos planes, cada uno producto de cada movimiento: el de san luis, el de Ayala y el de Guadalupe. Todos tenían diferentes ideales y necesidades, según su lugar [...]*

Otra constante fue que todos los alumnos ubicaron la Revolución de una manera más global en relación con otros períodos -como el porfiriato- o conceptos históricos más abstractos -la violencia, la ubicación mundial de la revolución, la relación de este hecho con el arte.

Con respecto al Porfiriato, éste tuvo un tratamiento más sólido entre todos, al ser enunciado no sólo por sus características negativas políticas o favorables económicas por separado, entre otras, sino a partir de una argumentación más estructurada que relacionaba varios aspectos del mismo:

*Antes de que sucedieran estos hechos, durante casi tres décadas un señor llamado Porfirio Díaz gobernó el país en los cuales hizo cosas buenas como modernizar el país, implementar tecnología y caminos, pero esto lo hizo con muchos privilegios a los terratenientes y extranjeros, los cuales no tuvieron toda la culpa, pero eso hizo que los*

*campesinos, obreros y trabajadores fueran marginados, obligándolos a buscar sus derechos, libertades e igualdad.*

Es interesante analizar cómo también ubicaron la Revolución con conceptos más abstractos, como su localización histórica:

*[...] cabe destacar el hecho de que fue una de las primeras revoluciones sociales, debido a que en este caso lo que propició fueron beneficios sociales, no como en otras que se realizaron sólo por razones políticas; [...] Te puedo hablar y decir que la Revolución Mexicana es uno de los principales eventos estudiados por todo el mundo[...].*

Asimismo, su relación y debate con el concepto de violencia:

*Dentro de este problema, se originó la violencia como medio para lograr el cambio, hecho muy discutido [...]; La Revolución a lo largo de los años la han tomado como sinónimo de guerra y esto se ha confundido, de lo que es un cambio a un conflicto violento.*

Del arte como representación del acontecimiento histórico en general:

*El muralismo, nos da a conocer desde una forma, una imagen, el comportamiento de los personajes, de cómo pudieron suceder las cosas, la represión, el conflicto, la política, cómo fue evolucionando México, sus cambios y a lo mejor es que te trasmite una idea clara de ello en general.*

Y por último, aunque sólo realizada por una alumna, la presentación de un análisis conceptual de la Revolución:

*En tu carta anterior, me expusiste un acontecimiento histórico que modificó la historia de tu país (Francia) “la revolución francesa”. Un acontecimiento similar ocurrió en el mío, solo que siglo y medio después. [...] me comentaste una duda: “si en México ocurrió algo tan similar, ¿cómo es que los mexicanos consiben la revolución? ¿igual que nosotros? O ¿a pesar de la similitud, las circunstancias y el entorno, fueron tan*

*diferentes que produjeron otra visión de la revolución?” Como bien dices, las circunstancias y el entorno son factores que han provocado que la revolución no obtenga una conceptualización exacta, como decimos aquí en México: “cada quien habla como le va en la feria”. En México la revolución fue [...]*

Acerca de los fronterizos, se señala de nueva cuenta un tenue cambio, pero más significativo en relación a las dos categorías anteriores. Al inicio, todos estaban ubicados en el nivel cero, producto de la enunciación de algunos apellidos de los actores. Posteriormente, casi la totalidad de ellos se situaron en el nivel uno, es decir, la ubicación exacta de los actores históricos, pero sin exponer sus circunstancias e intenciones.

Sólo dos alumnos, que representan el 8% del total, se localizaron en el nivel dos, al situar a uno o más en su contexto inmediato: *muchos campesinos del sur, liderados por Emiliano Zapata, comenzaron a cuestionar el régimen; Madero fue un empresario y hacendado coahuilense, luchó por la restitución de tierras [...]*.

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes en relación con el manejo de actores y hechos históricos, antes y después de la intervención didáctica.

	Niveles (%)			
	cero	Uno	dos	tres
Revolucionados antes	100	0	0	0
Revolucionados después	0	0	68	32
Fronterizos antes	100	0	0	0
Fronterizos después	0	92	8	0

Cabe mencionar dos situaciones particulares con respecto al manejo de contenidos de este grupo. Una, el hecho de que la totalidad de los alumnos hicieron la misma referencia sobre el carácter de la revolución: *la revolución fue política y no social*. Ello se puede analizar como la repetición de una afirmación que les expresó el profesor, siendo que la argumentación que acompaña este enunciado es nula, o carece de fundamentos: *[...] ya que si hubiera sido social habría existido un cambio drástico en la sociedad, y no fue así -raque-*, sin explicar más.

La otra es el caso de una alumna que hizo una mención de carácter conceptual sobre la revolución, con una argumentación breve pero sólida, al explicitar que ésta no fue

homogénea sino: *que no hubo una sino muchas revoluciones mexicanas; algunos motivos que dan origen a estas pequeñas batallas son las contradicciones de expropiación de tierras.*

En conclusión, los fronterizos aparecen de nueva cuenta en desventaja frente a los revolucionados en el aprendizaje de la historia, al ubicarse en el nivel básico del dominio de esta categoría, mientras que los otros llegaron a instancias superiores al respecto.

#### 2.1.4. Consideraciones finales sobre el manejo de los contenidos históricos.

Como balance global, se afirma que en relación con los conceptos antes presentados, los revolucionados presentan amplias ventajas sobre los fronterizos. Éstos últimos sufrieron en las tres categorías sólo cambios tenues y en algún momento retrocesos significativos.

Se diría que, en gran medida, dejaron de manejar contenidos incorrectos para adquirir conocimientos validados pero no aprehendidos por ellos, es decir, en este primer núcleo temático muestran un dominio de las fechas, nombres y geografía exacta, básica, del acontecimiento, pero éste no trascendió el contexto inmediato de dicha información, sino acaso en porcentajes mínimos. Con base en sus afirmaciones repetitivas, como se mostró en la última categoría, se puede inferir que la adquisición en general fue mecanicista, sin una argumentación que proyectara dominios más profundos del hecho histórico.

En contrapartida, en los revolucionados se ubican cambios considerables en el manejo de los conceptos antes mencionados, ya que por un lado, se presenta la asunción porcentual magnificada a niveles superiores en las diferentes categorizaciones, mientras que por el otro, el tipo de argumentaciones, relaciones explicativas y vínculos entre los dominios resulta significativo dentro de su modelo explicativo global. En otras palabras, su relato de este acontecimiento, con base en estos tres conceptos -tiempo, espacios y actores- muestra tanto la interrelación de los aprendizajes como el ascenso en el dominio conceptual en cada uno de ellos.

Ello se sustenta en el hecho de que en cada categoría, los revolucionados ascendieron a los niveles dos y tres de cada tabla, demostrando con base en sus argumentaciones, que trascendieron la ubicación básica y lograron acceder a la comprensión de la historicidad del hecho, sustentada en la interrelación de estos tres aprendizajes.

En la noción de la especialidad, no sólo localizaron regionalmente el acontecimiento sino a partir de contenidos económicos y políticos; con respecto al tiempo, más de la mitad ubicó el hecho histórico apoyándose en etapas internas del mismo, afirmándolas con la enunciación de los personajes que participaban en cada una de ellas, mientras que un cuarto de los revolucionados pudo abstraer el hecho en sí y en relación con procesos históricos anteriores y posteriores al éste; y por último, lograron caracterizar a los actores históricos a lo externo e interno de los mismos, es decir, fundamentaron su explicación en el contexto geográfico, político y social de la época en que vivían dichos personajes, y también en las intencionalidades de cada uno de ellos, sintetizadas en sus planes revolucionarios, discursos, lemas o acciones.

## 2.2 Noción de explicación causal

Previo a las clases de la Revolución Mexicana el grupo de los revolucionados tenía totalmente una noción monocausal de la historia, con un 70% de enfoque personalista y 30% tradicional. Al momento de la evaluación final, se encontró que esto había cambiado: el espectro unicausal se redujo al 25% y el multicausal ascendió al 75%. Del primer porcentaje, se ubica que el 11% se ubicó en el nivel uno, el personalista, argumentando que *La revolución Mexicana inicio para sacar a Porfirio Díaz del poder porque ya llevaba mucho tiempo en el*, mientras que el otro 14% se situó en el nivel dos, el tradicional, explicando que *la Revolución se dio porque el pueblo fue reprimido, había mucha pobreza y represión.*

Con respecto al modelo multicausal 46% correspondió al nivel tres, multicausalidad inconexa, pues delimitaron el estallido de la revolución no por una causa sino por varias, pero sin una relación totalmente coherente, siendo acaso enunciativa o mencionándolas de manera secuencial:

*Todo comenzó porque Porfirio Díaz provocó inconformidades, y el reparto de tierras no era uniforme y no había democracia, y así varios grupos se revelaron y comenzó la revolución; esto se originó debido a que en México había una especie de dictadura, pero además había muchos otros problemas de carácter campesino y tierra, así como sociales.*

En cambio, el 29% restante construyó su argumentación a partir de una explicación multicausal más coherente, incorporando varias circunstancias y las posibles relaciones entre éstas:

*[...] no tuvo un carácter homogéneo sino que consistió en conflictos internos [...] en sus orígenes, las primeras tentativas revolucionarias fueron inspiradas por Madero, que pretendían el derrocamiento de Porfirio Díaz, que se había mantenido en el poder por 30 años. Pero otras circunstancias fueron también las que provocaron la revolución: las injusticias socioeconómicas, la necesidad democrática, la expropiación exhaustiva de tierras, la resistencia indígena [...]*

*[...] las circunstancias que provocaron la revolución fueron, de manera simultánea: las injusticias socio-económicas, el quiebre del pacto político de las élites, las necesidades democráticas, la modernización económica excluyente de Díaz, la expropiación de tierras, no sólo el régimen político y represivo de Díaz. También la alteración de las prácticas de decisión comunitarias y su autonomía fue contribuyendo al alzamiento en varios lugares [...]*

Con los fronterizos, sucedió una situación opuesta pues no se registró cambio significativo. Inicialmente, el 80% de ellos se situaron en un modelo monocausal personalista, con la particularidad de que el otro 20% no manejaba esquema alguno.

A continuación de la didáctica, un amplio porcentaje de los alumnos (70%) se mantuvo en los niveles monocausales, mientras que una minoría en el multicausal (30%). Al interior del mayoritario, el modelo personalista, el más bajo de la tabla, acaparó los índices porcentuales (58%), argumentando que la revolución *Todo inició cuando Madero quería despojar al que en ese entonces era presidente, Díaz; la Revolución ocurrió a causa de la dictadura de un hombre.* Junto a éste, el modelo tradicional ocupó el 12%, con explicaciones causales del tipo: *fue un gran cambio político de las masas, especialmente de las clases bajas, que lucharon por su libertad contra el gobierno.*

El porcentaje minoritario relacionado a la causalidad se divide en un 18% situado en el nivel tres, multicausalidad inconexa, que se expresa con la enunciación desvinculada de dos o más causas -o que ocasionaron la Revolución: *Hubo varias como la expropiación de tierras, la búsqueda de libertad política y expresión, y la organización de la gente;* el 12% final se

ubicó en el nivel cuatro, cercano a la explicación histórica, con una relación más estructurada entre las circunstancias expuestas: *La revolución se dio por problemas de democracia y decisión política en ciertos lugares del norte, por cuestiones de propiedad de la tierra en el sur y centro, y por el descontento general contra el poder de Díaz[...]*.

Tabla 4. Porcentajes de estudiantes en relación con el modelo de explicación causal, antes y después de la intervención didáctica.

	Niveles (%)				
	uno	dos	tres	Cuatro	No explicación
Revolucionados antes	70	30	0	0	0
Revolucionados después	11	14	46	29	0
Fronterizos antes	80	0	0	0	20
Fronterizos después	58	12	18	12	0

Así, en conclusión, los revolucionados tienen modelos de explicación causal más cercanos a los de la historia siendo que, por un lado, accedieron a los niveles más altos de la tabla, y por el otro, estructuraron argumentaciones más sólidas y menos enunciativas que los fronterizos.

### 2.2.1 Consideraciones sobre el modelo de explicación causal de revolucionados y fronterizos

En panorámica, se aprecia cómo existen cambios significativos dentro de los revolucionados, y con los fronterizos ocurre lo contrarios. Estos últimos permanecieron con amplios índices de monocausalidad, hasta con el mismo equilibrio entre el esquema personalista y tradicional a su interior, y sólo un poco más de un cuarto de ellos logró ascender a la multicausalidad, sino la inconexa la mayoritaria sobre la histórica. De la primera, se encuentra una explicación de igual manera desprendida de un hilo conductor, mientras que la histórica presenta una narración más conectada pero, en comparación con la de los revolucionados, con menos argumentos.

En contrapartida, los revolucionados presentaron avances considerables en su modelo de explicación. Por una parte, pasaron de ser un grupo que totalmente explicaba los hechos desde lo unicasal, a uno donde tres cuartos de los mismos comprendían el acontecimiento

desde un esquema multicausal. Este modelo, representado en su mayoría por la categoría inconexa, presentaba un cantidad significativa de variables para explicar el hecho, pero sin una trama claro, explícita; la enunciación de las causas de manera secuencial, expositiva, caracterizó este tipo de explicación. En cambio, más de un cuarto de ellos presentó una explicación multicausal histórica que trascendió la enunciación, al exponer un relato coherente en sí y entre sus partes, desde lo espacial, temporal y las circunstancias e intenciones que dieron lugar al hecho mismo.

Éste último sector de alumnos presentó, además, una vinculación con otro tipo de categorías -como la de la simultaneidad, propia del tiempo histórico- así como una comprensión más profunda del hecho, al basarse en un esquema más panorámico, refiriéndose al carácter conceptual del acontecimiento *-fue una revolución de muchas revoluciones [...] que sucedió por muchas situaciones simultáneas o no, en el tiempo (sic).*

### 2.3 Desarrollo de empatía histórica

Sobre esto se señala que también hubo cambios significativos entre los revolucionados. Inicialmente, todos los estudiantes estaban imbuidos en el enjuiciamiento, mayoritariamente en la proyección romántica de los actores y acontecimientos *-Zapata era el verdadero héroe que luchaba contra el gobierno; el pueblo lucho por la justicia y la libertad que se merecía-* y en menor medida juzgando desde la moral del que enuncia: *no participaron por cobardes.*

En cambio, al culminar la didáctica, los índices se modificaron, siendo que el porcentaje mayoritario se acercó al desarrollo de la empatía histórica, mientras que el enjuiciamiento perdió terreno. De este último, correspondiente al 32% del total de los alumnos, un cuarto del estudiantado continuaba proyectando valores, pues mencionaron que en la revolución había *caudillos que se unieron a los campesinos para luchar por las causas justas del pueblo, ya que estos sufrían la explotación*, entre otras frases, mientras que un 7% enjuició a los actores relacionados a la misma a partir de imperativos morales puesto que, como se dijo de Díaz, *todo sucedió porque Díaz era un tirano y disfrutaba ver morir a sus hermanos y por eso fue.*

En cambio, 68% del alumnado desarrollo niveles de empatía cercanos al histórico. 29% de éste se ubicó en el nivel dos, al ser que estos estudiantes intentaron entender a los actores desde sus declaraciones e intenciones, pero no desde su época:

*Murieron muchas personas en esta lucha, muchas igual no sabían porque entraron, pero si sabrían que se lograrían cambios; [...] también estaban inconformes porque decían que trabajan mucho y pagaban una miseria, por lo que morían a veces de hambre. Para que quede más claro de cómo se sentían, te voy a mencionar un pequeño lema que era parte de su lucha: “la tierra es de quien la trabaja”.*

Y finalmente, un 39% se situó en el nivel tres, cercano a la empatía histórica, al considerar las intenciones de los actores, en sus circunstancias específicas:

*La revolución consistió en conflictos internos que eran porque se atacaban las decisiones autónomas de ciertos grupos, y estos se agruparon para responder a este ataque. No todos participaron ni se metieron al mismo tiempo, mucho menos eran todos iguales. Los del norte eran diferentes de los del sur y entraron por razones diferentes. También muchos mexicanos no supieron ni por que se luchaba [...]*

Con respecto a los fronterizos, de nueva cuenta el panorama fue distinto al de los revolucionados y a su interior no se registraron cambios. Inicialmente, el 80% se ubicó en los niveles de enjuiciamiento, mientras un 20% se acercaba más al desarrollo de la empatía histórica.

Al término de la didáctica, casi un 80% de ellos se ubicó en los niveles del enjuiciamiento, mientras que menos de un cuarto desarrolló niveles de empatía alejados de dicha instancia. La mitad de los alumnos enjuiciaron basándose en imperativos morales, juzgando por buenas o malas las acciones de los personajes de esos tiempos: *en fin, fue un desastre, fue todos contra todos pues cada quien buscaba sus ideales, a cada rato se aliaban y separaban según las conveniencias*; el otro 12% enjuició proyectando valores del otro extremo, sobre-valorando las intenciones de ciertos caudillos: *Zapata buscaba favorecer a las grandes masas mediante una nueva forma de gobierno.*

El 21% restante del total se acercó al nivel dos, al hacer un primer intento de pensar sobre la revolución desde la situación de la época: *En el país no se lograron varios cambios políticos ni sociales, pero el país vivía de mejor manera que antes de la revolución [...]*

Tabla 5. Porcentajes de estudiantes en relación con la empatía histórica, antes y después de la intervención didáctica.

	Niveles (%)			
	cero	Uno	Dos	tres
Revolucionados antes	7	93	0	0
Revolucionados después	7	25	29	39
Fronterizos antes	70	10	20	0
Fronterizos después	50	29	21	0

Por lo tanto, como una constante en la comparación, los fronterizos se situaron en niveles inferiores con respecto a los revolucionados, con respecto al desarrollo de la empatía histórica.

### 2.3.1 Consideraciones sobre el desarrollo de empatía de revolucionados y fronterizos

Sobre este dominio, la situación ubicada en los anteriores es muy parecida. Los fronterizos no mostraron cambio alguno, siendo que los porcentajes se mantuvieron de la misma manera: los enjuiciamientos siguieron acaparando el espectro de estos alumnos, y los pocos que trascendieron este hecho, se mantuvieron en la línea del entendimiento del otro desde sus intenciones y discursos, pero sin considerar sus circunstancias.

Dentro de los revolucionados ocurrieron cambios más significativos. De partir del enjuiciamiento total, estos estudiantes fueron avanzando al entendimiento de los actores en sus circunstancias, primero basándose en sus discursos, lemas o planes revolucionarios, para después atender a sus intenciones en relación con una red de circunstancias cambiantes, que posibilitaban o impedían las acciones de los actores en su tiempo.

Es importante destacar como en este núcleo temático, el alejamiento de la justificación de la violencia vino a crecer entre los alumnos: ya no fue el enjuiciamiento de la violencia por la violencia -justificable o no para ellos-, sino el esfuerzo de comprender en qué circunstancias se dio. Del mismo modo, cabe destacar el hecho de la diferenciación esquemática entre los que participaron conscientemente y los que no ya que esto, en términos de empatía, marca una amplia distancia entre la comprensión de los actores y su enjuiciamiento.

### 3. Reflexiones finales sobre el cambio representacional en revolucionados y fronterizos

En panorámica, se puede apreciar claramente como el grupo de los fronterizos se mantuvo muy cerca de su estado inicial, con cambios tenues y algunos retrocesos a considerar. Así, más que reiterar las diferencias en los aprendizajes de estos dos estudiantados, cabría el análisis final de la posible integración de éstos dentro de un modelo explicativo más global, en específico, de una narratividad que muestre cambios en el modelo representacional histórico en ambos grupos.

Sobre los fronterizos se apunta cómo, partiendo de que no se observaron cambios significativos en sus modelos conceptuales, la mayoría de los relatos que construyeron se presentaron desestructurados, enunciativos, sin una trama coherente y explícita que dé cuenta de una representación histórica sólida de la Revolución Mexicana. Al contrario, cabría el señalamiento de que sus estructuras narrativas tienden a la explicación ahistórica del acontecimiento, en el entendido, por una parte, de la repetición mecanicista de supuestos de su profesor, de la falta de relación entre sus partes y de un mensaje claro ofrecido por las mismas y, por otra, del enjuiciamiento de las acciones, cambios y procesos sucedidos en ese momento histórico en particular, desde sus valores del siglo XXI.

En relación con los revolucionados, se aprecia un esfuerzo más estructurado por dotar a sus relatos de una coherencia entre sus partes, con un discurso más claro y entendible. Se observa cómo existen conexiones entre los aprendizajes conceptuales adquiridos, en la medida en que al desarrollar un argumento desde un concepto histórico, éste se entrelaza con categorías de otros, dando como resultado una explicación más sólida y estructurada; igualmente, la comprensión que se expone en un dominio específico se refleja en la relación de éste con otros, dentro del relato general.

Por ello se puede hablar de un relato incluyente y coherente en sí. Por ejemplo, cuando uno de los revolucionados va construyendo su argumento desde la caracterización de los actores que participaron en el hecho histórico, se apoya de la lógica misma de este aspecto a la vez que de otras categorías; en otras palabras, cuando explica el estado de un actor histórico en particular, trasciende el contexto inmediato del mismo para situarlo globalmente en una red de circunstancias que incorporan nociones de empatía, causalidad y tiempo históricos.

La estructuración del hecho entre sus partes se relaciona con la ubicación de éste al exterior, en un panorama de mayor amplitud que implica un nivel de abstracción más profundo, al situar a la Revolución Mexicana en un contexto teórico que explicita la reflexión del alumno sobre la representación que tiene de este hecho. Ello significa que el alumno ubica la revolución en el relato para sí, pero también fuera de sí, en un espectro que define su carácter en relación a otros aspectos externos a la misma -su ubicación mundial en el momento y como objeto de estudio de la Historia, su relación con el concepto de violencia, su reproducción discursiva en las artes, entre otras categorías conceptuales.

Por lo tanto, se puede constatar un cambio en la representación de este hecho histórico, por parte de estos estudiantes. De valorarlo como un hecho legítimamente violento, único, unívoco y radical en su desarrollo, se transitó a una incipiente idea más relativa del mismo, analizando su relación con la violencia, la diversidad que le caracteriza, las intencionalidades y circunstancias de sus actores, y el alcance de los cambios provocados en y por su devenir.

## **El Aprendizaje de la historia como cambio representacional. Últimas consideraciones**

Después del análisis de los efectos de la intervención didáctica en el grupo de prueba educativa, y su comparación con el grupo control, cabe reflexionar sobre el proceso en general con base en tres aspectos: la deliberación de la metodología didáctica, los resultados finales de la misma, y los posibles temas de investigación y líneas de trabajo a futuro, producto de este estudio.

### **1. Sobre el método de la investigación**

En buena medida, las herramientas didácticas cumplieron su objetivo enfocado en el cambio representacional en historia, con base en las cuatro categorías históricas propuestas por la investigación. Teniendo como fundamento el conocimiento previo del alumnado, posibilitaron que el alumnado lograra cambios considerables en cada uno de dichos núcleos temáticos, y en relación con su modelo representacional de la historia. No obstante, es necesario señalar que ciertas actividades -o elementos de las mismas- fueron replanteadas y otras simplemente no cumplieron su cometido. Por ello, es prudente recapacitar sobre estos casos, con el objeto de lograr un aprendizaje de los mismos.

Esto es notorio en dos casos, en una actividad sobre la empatía histórica y en otra sobre el tiempo histórico. La situación de la primera, siendo parte de la secuencia inicial de aprendizaje relacionada a la segunda mitad del siglo XIX, permitió que la estructura y sentido de las actividades posteriores a este respecto se replantearan, pero en su momento no provocó el desarrollo de dicha categoría sino que favoreció la simpatía del estudiantado hacia un grupo social en específico, siendo que la intención era que el alumno optara por uno u otro con base en su reflexión.

Ello no sucedió por dos razones: la selección de contenidos por parte del que escribe, y la implementación de ésta. La presentación didáctica que hizo referencia a los dos grupos en disputa por el poder político, liberales y conservadores, tenía inconscientemente una inclinación favorable hacia la postura liberal, lo que provocó que

más de la mitad de los estudiantes optaran por esta tendencia para definir la posición de su trabajo. Además, el fallo en la explicación de las instrucciones no permitió que cierto sector de los estudiantes, aproximadamente un tercio, realizara la actividad seleccionando una postura política clara.

Esto deja como aprendizaje que el profesor debe realizar un ejercicio consciente en la selección y adecuación de los contenidos disciplinarios. Esto porque en ciertas ocasiones, de manera inconsciente se favorece cierto tipo de información o tendencia, en detrimento de los aprendizajes del alumnado. Tampoco significa que se tenga que equilibrar cuantitativamente la información para así, por la paridad porcentual en sí, provocar la reflexión del estudiantado en automático.

Lo que se puede hacer es que esta selección y adecuación de contenidos esté lo más cercana a las explicaciones historiográficas más consensuadas del suceso, y que el ajuste didáctico se relacione al conocimiento previo del alumnado. Esto podría parecer un lugar común dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero es pertinente resaltarlo. En particular, como se mencionó, dentro del replanteamiento psicopedagógico posterior a esta actividad, se buscó que los contenidos se presentaran cualitativamente equilibrados, es decir, que se enseñara la información presentando las circunstancias e intencionalidades de cada personaje o grupo frente a otro u otros, dentro de una amplia red de relaciones causales.

Esta situación permitió que el alumnado valorara las implicaciones de favorecer su atención hacía uno u otro actor histórico, siendo esta elección de manera más consciente e intencionada. Por lo demás, señalar que en mayor medida las actividades posteriores relacionadas a este concepto resultaron exitosas, lo que permite avanzar en la investigación sobre el desarrollo de la empatía histórica, uno de las líneas de estudio menos desarrolladas en el marco de los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de la historia.

Con respecto a las actividades sobre el tiempo histórico, es necesario hacer un examen más profundo sobre las limitaciones que tuvieron durante la implementación didáctica. Por un lado el hecho de que, como mencionan las investigaciones especializadas en este concepto, la reflexión teórica y la intervención práctica de éste resulta en particular muy complicada, por la dificultad que involucra el elevado nivel de

abstracción de sus conceptos, los mismos que los expertos en historia siguen debatiendo continuamente sin llegar a consensos claros.

Por el otro, estas dinámicas lograron cambiar la noción de temporalidad del alumnado, pero en menor medida en comparación con las otras pues la atención se centró, durante la intervención didáctica, en la causalidad y la empatía históricas. El alumnado logró estructurar su argumentación histórica a partir de nociones globales del tiempo histórico, como fue la división en períodos históricos y la relación mínima de sucesión entre el proceso estudiado, el antecesor y el posterior, pero no logró trascender a un dominio más especializado.

La tarea en la que se localizó con mayor fuerza este problema fue la relacionada a la construcción de un periódico sobre los principales acontecimientos de finales del siglo XIX, por la cual el alumnado pudo profundizar en su noción de causalidad y empatía históricas, no así tanto con respecto al tiempo histórico. El mismo estudiante, por la dinámica de la actividad, se centró en entender las causas y no en situarlas temporalmente. Esto también porque la cantidad de contenidos fue excesiva e imposibilitó al alumno realizar relaciones temporales con facilidad. Las actividades no lograron articular una secuencia coherente en búsqueda del desarrollo de las categorías temporales; se habló de conceptos como simultaneidad, cambio y continuidad, pero no hubo una secuencia lógica entre éstos.

En suma, es necesario considerar para futuros trabajos una lógica didáctica más dosificada y coherente a la estructura jerárquica del tiempo histórico, tomando en cuenta tal vez sólo un concepto como objetivo de aprendizaje o una secuencia estructurada en orden ascendente, y no la presentación indiscriminada de varios, sin estudiar con cuidado a alguno de ellos.

Por otro parte, resulta pertinente la consideración de los mecanismos de exploración del conocimiento previo, pieza clave en el diseño del aprendizaje propuesto por esta investigación, y de la propuesta psicopedagógica. Además de las conocidas pruebas a las que se someten este tipo de herramientas -calibración, evaluación, reformulación, entre otras- cabría la reflexión sobre la solidez conceptual de las mismas. Esto quiere decir que, como instrumentos que se aplican en medios dinámicos, deben de anticiparse al cambio de situaciones, cimentados en sólidas bases teóricas y proyectivas

que posibiliten su transformación y adecuación. Ello implica que, como sucedió con la intervención didáctica, pueden surgir nuevos objetivos de aprendizaje que hacen replantear el diseño, pero eso no lleva a una modificación inherente en su base teórica; la propuesta de enseñanza-aprendizaje debe ser capaz de replantearse en situaciones dadas, pero sin perder sus objetivos centrales.

En relación con los mecanismos de evaluación diagnóstica, es importante considerar la base probabilística de ésta ya que como sucedió con los propios de esta investigación, se diseñaron bajo un espectro más amplio del que pudo cubrir, lo que ocasionó que ciertas líneas de trabajo se quedaran pendientes. Ello no sólo implica la toma de conciencia sobre los posibles cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que impidan que ciertas líneas de trabajo no se lleven a cabo, sino la delimitación clara de los objetivos de aprendizaje y los instrumentos para conseguirlos.

Finalmente, sobre la deliberación global de este tipo de investigaciones se señala que es necesaria la toma de conciencia del tipo de trabajo teórico y metodológico que exigen estos trabajos. El vaivén entre la teoría y la práctica, el replanteamiento continuo de supuestos teóricos y prácticos, la incorporación de nuevas actividades e hipótesis, así como la exclusión de otras, hace que estos estudios requieran una planeación que considere un amplio espectro de posibles escenarios así como las probables soluciones a éstos.

De igual modo, las categorías de análisis implican un esfuerzo considerable al ser el objeto de estudio literalmente sujetos de aprendizaje, lo que dificulta constreñir los resultados de las implementaciones con facilidad. Por ello, es necesario recurrir a los estudios ya realizados sobre el aprendizaje de la historia, para obtener el mayor número de aciertos. Y claro, la conciencia de que cometer errores en estos trabajos es principalmente la apertura hacia nuevos temas de trabajo y supuestos teóricos que no se consideran inicialmente.

## 2. Logros y aprendizajes en el cambio representacional

Más allá de redundar sobre los resultados de la intervención didáctica, ya presentados en el capítulo anterior, la intención aquí es reflexionar sobre los mismos. Como se expuso,

en las cuatro categorías de análisis se lograron cambios significativos, en diferentes dimensiones, que no sólo se expresaron al interior de cada dominio, sino en relación con la reestructuración del modelo de representación histórica del alumnado. Esto permite decir que el cambio representacional en historia es posible, pero no de fácil acceso.

Sobre la noción de causalidad, se destaca que el grupo de los revolucionados cambió su noción logrando acceder a una idea más multicausal de la misma. Empero, ésta no terminó de ser totalmente consciente por parte del alumnado, ya que en un amplio porcentaje del estudiantado se observó este esquema, pero sin terminar de construir una relación coherente entre las circunstancias que posibilitaron la Revolución. Como se aprecia en el manejo de los contenidos históricos básicos, estos estudiantes fueron capaces de mejorar el tratamiento de los actores históricos, la especialidad y temporalidad de éstos, creando vínculos geográficos, económicos, sociales y militares entre ellos, pero no bajo una trama explícita y coherente que guiara el relato.

Esta situación trae consigo la pregunta de sí el conocimiento desarrollado por los alumnados debe tener como objetivo el pensamiento de los expertos, o si se busca que su representación histórica esté dimensionada en un espectro más acorde a sus circunstancias, en relación proporcional al conocimiento histórico. Desde la investigación se cree esto último sería lo más prudente, pero el debate sigue en los estudios a este respecto.

Con referencia a la empatía histórica, es importante mencionar que en esta categoría es donde se obtuvieron los mejores resultados. El estudiantado logró transitar de un nivel de enjuiciamiento -moral y proyectivo- hacia la simpatía y luego hacia el concepto de otredad propio de este tipo de empatía. Esto es significativo pues dentro del espectro de los trabajos sobre el aprendizaje de la historia, los especializados en este concepto son pocos y más centrados en la implementación didáctica que en la reflexión teórica.

Si bien es cierto que el conocimiento histórico está determinado popularmente por una amplia carga moral, esto puede también posibilitar el desarrollo de la empatía: el hecho de que el estudiante llegue con esta carga y no con una ausencia de interés o de toma de posición con respecto a un hecho determinado, posibilita que éste pueda cambiar

y lograr la empatía hacia momentos y actores alejados en el tiempo y en intencionalidad con relación a éste.

En relación con el tiempo histórico, se observó que si bien los estudiantes lograron trascender la mera ubicación temporal, situando el proceso en períodos continuos, sucesivos y con una argumentación básica de su secuencia en el tiempo, el conocimiento de conceptos más abstractos como el cambio y la continuidad acaso se enunció, pero no existió evidencia de un manejo consciente de los mismos. Por tal, es necesario aprender de los errores didácticos para que en futuros trabajos se desarrolle un dominio más especializado y consciente de esta categoría y sus estructuras, imprescindibles para la comprensión de la historia.

Por último, sobre la narratividad y su relación con la representación histórica de los individuos, se señala que ésta fue de las principales virtudes de la investigación al encontrar cómo en la construcción retórica de los alumnos se puede acceder no sólo al conocimiento de las circunstancias con que se parte para el aprendizaje de los conceptos básicos de la historia, sino de la interrelación de los mismos dentro de un modelo global definido como representación histórica.

De esto se concluye que el desarrollo del análisis y la construcción de la narratividad histórica con los estudiantes es un factor trascendental para el cambio del conocimiento histórico en el bachillerato. Sin embargo, también es cierto que esta red compleja de vinculaciones conceptuales en la representación histórica es difícil de evaluar, ya que no es fácil determinar si el cambio resulta de la asunción de los alumnos a los últimos niveles de las diferentes categorías, dando como resultado inherente una nueva interconexión de los mismos, o si el cambio se puede evaluar basándose sólo en la reestructuración cognitiva plasmada en la narratividad histórica construida por el alumno; si bien se sabe que no se puede confundir el tránsito de textos descriptivos a textos argumentativos con el aprendizaje del conocimiento histórico, lo cierto es que ésta es una parte fundamental dentro del cambio representacional. Serían así necesarios nuevos estudios que se enfoque en este aspecto, intentando el equilibrio entre estos dos supuestos.

### 3. Nuevas líneas de trabajo

Cabe finalizar con los temas que nacieron como nuevos puntos de partida para continuar con este tipo de estudios. Partiendo de la reflexión de la misma investigación, se señala que es necesario emprender más estudios relacionados con los conceptos históricos ya examinados, especialmente sobre la empatía y la narratividad históricas, categorías de las que menos se ha tratado.

Las posibles líneas de trabajo surgen más a manera de pregunta, y permiten abrir así el panorama con respecto a la respuesta que cada investigador proyecte: ¿El aprendizaje de la historia se puede evaluar con base en el ascenso del conocimiento del alumnado hacia el pensamiento de los expertos, o se necesitan otras categorías para evaluar el aprendizaje en el bachillerato?; ¿el cambio representacional se puede lograr sólo a partir del desarrollo coordinado de los conceptos básicos de la historia, o también surge inherente a la especialización en uno o varios de éstos?; ¿cómo vincular las categorías históricas, hacia el cambio representacional, para que se concreten en una narrativa que incluya tanto lo descriptivo como lo argumentativo a modo del quehacer de los historiadores, por parte del alumnado?; ¿el cambio representacional se puede basar en el conflicto cognitivo, en la contrastación de modelos, en ambos o en qué otras estrategias?, ¿cómo?.

¿Es una limitante o una condición de posibilidad la carga moral en el conocimiento histórico de los estudiantes hacia el aprendizaje de esta disciplina?; ¿cómo se puede lograr que la asunción a la multicausalidad pase de la inconexión a la vinculación relativista, sin que ésta llegue al equivoco de que todas las circunstancias valen por igual?; ¿cómo adecuar una secuencia lógica para el aprendizaje de conceptos tan abstractos como los del tiempo histórico?; Y una de las preguntas más recurrentes en el aprendizaje de la historia: ¿cómo construir categorías viables, globales, para evaluar el aprendizaje de la historia como cambio representacional?, ¿o tienen que ser globales o específicas?

Y finalmente sobre el caso seleccionado, a razón de unos de los temas que quedan pendientes: ¿cómo abordar temas con una carga emocional tan fuerte, como el movimiento zapatista de 1910 y su caudillo, para el aprendizaje de la Revolución

Mexicana? Surgirían de inmediato los supuestos de la desmitificación, el estudio de la historicidad del caudillo y del movimiento como tal, entre otros, pero en particular este asunto implica un reto interesante, minimamente por dos cuestiones: con respecto al desarrollo de la empatía histórica, por el alto grado de simpatía y proyección romántica que se tiene hacia este movimiento y su personaje central; y en relación con la comprensión del cambio y continuidad históricos, al ser un movimiento que “permanece” en el tiempo y en la conciencia de la sociedad mexicana, y que da a lugar a anacronismos, malentendidos e interpretaciones distorsionadas de lo que significan el zapatismo -y el neozapatismo-, su papel en la historia y, en particular para la comprensión histórica, el entendimiento de las diferencias y semejanzas teóricas y prácticas entre estos dos.

De ello, una última reflexión al respecto de la producción historiográfica. Como se observó en la intervención didáctica, el manejo de los contenidos especializados no sólo implica su adecuación, dosificación y secuenciación con respecto a los objetivos de aprendizaje de la enseñanza de esta disciplina y los conocimientos previos del alumnado, sino la pertinencia de los mismos para el cambio representacional: la discusión sobre la relación de la historiografía y el aprendizaje de la historia va más allá de la urgencia por incorporar contenidos marginados, vanguardistas o novedosos, implica la discusión de la viabilidad de la consideración de los mismos.

Esto probablemente llevaría de nueva cuenta al debate de qué contenidos para qué aprendizaje, y tal vez más de uno volvería a la idea de las parcelas del conocimiento histórico para su enseñanza -según el nivel de estudio, la especialización de los contenidos-, pero lo que se plantea aquí es que la enseñanza y el aprendizaje son tareas conjuntas, es decir, con base en el tipo de aprendizaje que se quiera lograr -incorporación, sustitución o cambio- se debe buscar la coherencia en la selección de contenidos, pero siendo conscientes en la congruencia entre estos dos aspectos.

## Bibliografía

- Adleson, Lies, *et.al. Sabores y sinsabores de la Revolución Mexicana*, México: SEP, 1990.
- Braudel, Fernand. *El mediterráneo. El espacio y la historia*, México: FCE, 2ª reimpresión, 1995, tomo I.
- Burke, Peter. *Formas de hacer historia*, Barcelona: Alianza, 1994.
- \_\_\_\_\_. *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales, 1929-1984*, México: FCE, 1995.
- Bustanza, Juan A. *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*, Buenos Aires: A-Z editora, 1998.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*, México: FCE, 1987.
- Carr, Edward. *¿Qué es la historia?*, México: Planeta, 1995.
- Carretero, Mario, Pozo, Juan Ignacio y Mikel Asensio (coords.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Construir y enseñar, Las ciencias sociales y la Historia*, Madrid: Visor, 1996.
- \_\_\_\_\_, Liliana Jacott, Asunción López-Manjón. *Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?* en *Learning and Instruction*, Madrid: Pergamon, 2002.
- \_\_\_\_\_ y James F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Casasola, Gustavo. *Historia gráfica de la Revolución Mexicana*, México: Trillas, 1973.
- Cocom Pech, Jorge Miguel. *Mukult'an in nool. Secretos del abuelo*, México: UNAM, 2001.
- Córdova, Arnaldo. *La ideología de la Revolución Mexicana: la formación del nuevo régimen*, México: Era, 1973.
- Cosío Villegas, Daniel, *et.al. Historia de la revolución mexicana*, México: COLMEX, 1995.
- Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, 2ª edición, Barcelona: Gedisa, 1995.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGrawHill, 2ª ed. 2002.
- Delgado González, Arturo. *El magonismo: la corriente radical y libertaria de la Revolución Mexicana*, México: Quinto sol, 1991.
- De Certeau, Michel. *The writing of History*, New York, Columbia UP, 1987

- Domínguez, Jesús and Juan Ignacio Pozo. *Promoting the learning of Causal Explanations in History through Different Teaching Strategies*, Barcelona: AIQUE, 2001.
- \_\_\_\_\_. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía" en *Infancia y aprendizaje*, #34, Madrid, 1986, pp. 1-18.
- Duby, Geroges. *Diálogos sobre la historia*, México: FCE, 1985.
- Ferro, Marc. *The use and abuse of history, or, How the past is taught to children*, London: Routledge, 2003.
- Garciadiego, Javier. *La Revolución mexicana: crónicas, documentos, planes y testimonios*, México: UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Editorial, 2003.
- Gallego Badillo, Rómulo y Royman Pérez Miranda. *La enseñanza de las ciencias experimentales. El constructivismo del caos*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.
- \_\_\_\_\_. *La construcción escolar de las ciencias*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Mireya Lamonedá H., *Un reto: La enseñanza de la historia hoy*, México: SEP, 1995.
- \_\_\_\_\_. (coord.). *La formación de una conciencia histórica*, México: Academia Mexicana de la Historia, 2006.
- Guerra, Françoise-Xavier. *México: del antiguo régimen a la Revolución*, México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Gilly, Adolfo, et.al. *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*, prologado por Héctor Aguilar Camín, México: Nueva Imagen/UNAM, 6ª edición, 1983.
- González, Alba Susana. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*, Buenos Aires: Lugar editorial, 2000.
- González, González Luis. *Pueblo en vilo*, México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *El oficio del historiador*, México: SEP/Universidad Michoacana, 1988.
- González Muñoz, Ma. Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid: ANAYA, 2002.
- González Navarro, Moisés. *Sociedad y cultura en el porfiriato*, México: CIEN de México/CONACULTA, 1ª ed. 1994.
- González Villafuerte, Amilcal. *Historia 3. Historia de México*, México: Larousse, 1995.
- Hernández Chávez, Alicia. *México: Breve historia contemporánea*, México: FCE, 2000.
- Hurtado Galves, José M., *La aprehensión de la historia en la educación. Una deontología personal*, México: UPN, 2001.

- Iggers, Georg G., *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona: Idea Universitaria, 1998.
- Jaimés, Héctor, *La reescritura de la historia en el ensayo latinoamericano*, Madrid: Espiral hispanoamericana, 2001.
- Jiménez Alarcón, Concepción *Historia del Hombre en México 3*, México: Fernández Editores, 5ª reimpresión, 2006.
- Katz, Friedrich. *La guerra secreta en México*, tr. de Isabel Fraire, México: Era, 1983.
- \_\_\_\_\_. *De Díaz a Madero. Orígenes y estallido de la Revolución Mexicana*, tr. De Isabel Freire, México: Era, 2004.
- Knight, Alan. *La Revolución Mexicana: del Porfiriato al nuevo régimen constitucional*, tr. Luis Cortez Bargallo, México: Grijalbo, 1996.
- Lamoneda, Mireya. “Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?” (sic) en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp.101-112.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia*, Barcelona: Paidós, 1991.
- Leal, Luis. *Cuentos de la Revolución*, México: UNAM, 1987.
- Limón, M. y Mason L. (eds). *Reconsidering conceptual change*, Madrid: Kluwer Academia Publishers, 2002.
- Lozano Fuentes José M.y Amalia López Reyes, *Historia General de México*, México: Editorial Continental, 1986.
- Matute, Álvaro. *La Revolución Mexicana: Actores, escenarios y acciones (vida cultural y política, 1901-1919)*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Aproximaciones a la historiografía de la Revolución Mexicana*, México: UNAM/IIH, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la Revolución Mexicana, 1917-1924: las dificultades del nuevo estado*, México: COLMEX 1995.
- Meyer, Jean. *La Revolución Mexicana, 1910-1940*, México: Jus, 1991.
- Meyer, Lorenzo. *Revolución y sistema. México, 1910-1940*, México: CIEN de México, 1ª ed. 1987.
- Moreira, M. Antonio. *Critical meaningful learning*, Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, 2005.
- Morín, Edgar. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- National Academies Press. *How students learn*, California: National Academies Press, 2002.
- Nordau, Max. *The interpretation of History*, New York: Moffat, Yard and Company, 1991.

- Ortega, Gregorio. *¿El fin de la Revolución Mexicana?: La voragine de la modernidad : Economicismo o democracia?*, México: Planeta, 1994.
- Prats, Joaquín, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Junta de extremadura, 2001.
- Pecharromán, Isidro. *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios*, Madrid: tesis doctoral, UAM. 03.
- Páges, Pelai. *Introducción a la historia*, México: FCE, 1986.
- Pereyra, Carlos, *et.al. Historia, ¿para qué?*, México: siglo XXI editores, 2005.
- Pozo Municio, Juan Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza editorial, 1996.
- \_\_\_\_\_. “Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como cambio representacional”, en Opzo, J.I. y Flores F. (eds) *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*, Madrid: OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá.
- Plá, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México: Colegio Madrid/Plaza Valdés Editores, 2005.
- Rico Moreno, Javier. *Pasado y futuro en la historiografía de la Revolución Mexicana*, México: UAM Azcapotzalco/CONACULTA-INAH, 2000.
- Rodríguez, Julio F. *et.al. Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México: Fontamara, 2002.
- Ross, Stanley. *¿Ha muerto la Revolución Mexicana? Balance y epílogo*, México: SEP-setentas, 1972.
- Saint-Onge, Michel. *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP/FCE, 2001.
- Salazar Sotelo, Julia, *Narrar y aprender historia*, México: UNAM/UPN, 2006.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México: FFyL/UNAM, 2002.
- Sánchez Prieto, Saturnino. *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid: Siglo XXI, 1995.
- Sobejano, María José. *Didáctica de la Historia: fundamentación, epistemológica y currículum*, Madrid: UNED, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, Madrid: UNED, 2000.
- Soto Lombana, Carlos Arturo. *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- Torres Bravo, Pablo Antonio. *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*, Madrid: UNED, 2001.

- Trepal, Cristóbal y Pilar Comes. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona: GRAO, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona: GRAO, 1995.
- UNESCO. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago: UNESCO, 2ª ed. 2007.
- Treviño Villareal, Héctor Jaime. *Historia de México, tercer grado*, México: Ediciones Castillo, 1994.
- Valdés Lakowsky, Vera, (coord.). *Tiempo, historia y enseñanza. Acercamiento a la metodología del historiador y al estudio del este de Asia. Homenaje a Lotear Knauth*, México: UNAM/FFyL, 2004.
- Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario histórico*, México: Paidós, 1989,
- \_\_\_\_\_. *La historia hoy*, México: FCE, 1976.
- Villegas Moreno, Gloria. *Historia 3. Historia de México. Secundaria*, México: Editorial Nuevo México, 6ª reimpresión, 2003
- White, Hayden. *El texto histórico como artefacto literario*, Buenos Aires: Paidós, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973.
- Womack, John. *Zapata y la Revolución Mexicana*, tr. Francisco González Aramburo, México: Siglo XXI, varias ediciones.
- Zermeño Padilla, Guillermo. *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*, México: COLMEX, 2002.
- Ziman, John, *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*, México: FCE, 1985.
- Zoraida Vázquez, Josefina, *Historia de México*, México: Santillana/Bachillerato, 4ª reimpresión, 2005.
- Alumnos de la licenciatura en Historia, FFyL, “Que escriban pues la historia. Encuesta hacia el Centenario de la Revolución Mexicana” en *Metate*, Ciudad Universitaria, Año III, # 19, noviembre de 2007.