



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LAS HABILIDADES DE DOMINIO DE LA HISTORIA.
UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN EL
BACHILLERATO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

**MAESTRO EN DOCENCIA PARA
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(HISTORIA)**

PRESENTA:

LUIS ENRIQUE RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

TUTORES:

**MTRO. ÁLVARO DE JESÚS ALCÁNTARA LÓPEZ
DRA. GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ**



MÉXICO D.F . FEBRERO DE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicada a:

ÉL, nuevamente por todo.

*Mi novia Diana Lizbeth, mi beba, en el amor total y en su ternura infinita, en quien
cada amanecer yo gozo por esa luna nueva en su rostro.*

*Mi hijo Ulises Daniel, por la seguridad y compañía de sus luminosos años
adolescentes.*

*Teresita Arvizu y Olga Campos, alientos de vida en donde el recorrer es un
camino florido.*

*Mtra. Rosalía Velázquez y Blanquita Hurtado, quienes se adelantaron en el
camino y por fin supieron (q.e.p.d.).*

Agradecimientos:

Como toda obra individual es en realidad una obra colectiva, justo es reconocer a todos aquellos que de alguna u otra forma participaron en el proceso y culminación de este proyecto: Mtro. Álvaro de Jesús Alcántara López, Dra. Graciela González Juárez, Dra. María del Carmen Valverde Valdés, Mtro. Porfirio Morán Oviedo, Dra. Laura Edith Bonilla de León, Dr. Roberto Fernández Castro, Dra. Ana Luisa Guerrero y Mtra. Elizabeth Ollarvides Dávila. También a Adrianita Maldonado, Lourdes Miranda, mis compañeros de la Preparatoria No.6 y de la maestría, mi familia, mis alumnos, la ENP y UNAM, por supuesto a mi novia y mi hijo, y a ÉL, simple y sencillamente por todo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	13
1.1 Constructivismo y educación	13
1.2 El aprendizaje significativo	18
1.3 Particularidades del conocimiento histórico y su enseñanza	23
1.4 Dificultades en la enseñanza de la Historia	29
1.5 La investigación en didáctica de la Historia en México	34
1.6 La enseñanza de Historia en la Escuela Nacional Preparatoria	41
CAPÍTULO 2. LAS HABILIDADES DE DOMINIO DE LA HISTORIA	45
2.1 Las habilidades de dominio de la Historia	45
2.1.1 Tiempo histórico	49
2.1.2 Espacialidad	58
2.1.3 Causalidad	66
2.1.4 Conceptos históricos	71
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	83
3.1 La asignatura de Historia Universal III en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria	83
3.2 Propósitos de la asignatura, enfoque disciplinario y perfiles	84
3.3 Las habilidades de dominio de la Historia como ordenador didáctico	88
3.4 Planeación de la propuesta didáctica.	90
3.5 La Ilustración Francesa. Siglo XVIII	96
CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DE LA PROPUESTA	100
4.1 Consideraciones iniciales	100
4.2 Desenvolvimiento de la práctica	103
4.3 Resultados de la propuesta didáctica	113
4.4 Consideraciones finales.	141
CONCLUSIONES: UNA REFLEXIÓN NECESARIA	145
ANEXOS	160
BIBLIOGRAFÍA	197

INTRODUCCIÓN

La enseñanza en el salón de clase ha girado en torno a la figura del profesor. Es quien organiza la clase, despliega los conocimientos, determina las tareas a realizar y hace la evaluación de los conocimientos y actividades encomendadas. Aspectos estos, que reafirman el papel del profesor como el agente preponderante en el aula escolar. Junto a ello, la pasividad de los alumnos es más que manifiesta al casi no ser promovida su participación durante la clase, con lo que ésta corre en su mayor parte en una sola dirección: del profesor al alumno. Al comentar esta situación, no se pretende decir que el docente haga a un lado el papel que le corresponde dentro del aula escolar y deje en manos del alumno toda la responsabilidad de su conocimiento, si no que la idea es que haya una interacción entre ambos agentes como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, y de manera específica, la asignatura de Historia es campo propicio para la práctica de una enseñanza orientada hacia el aprendizaje de fechas, datos y personajes, que se insertan en un plano memorístico sin comprensión ni reflexión, reforzándose con ello la apatía del estudiante en relación con su estudio. En este aspecto, se han dado pasos significativos en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Ejemplos que lo prueban, son las aportaciones en didáctica de la Historia, como lo son las referentes a las dificultades o particularidades propias del conocimiento histórico y que además acompañan su enseñanza;¹ lo relativo a la formación de una identidad o la

¹ Joaquín Prats, "Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española", en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, No.5. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, 2000. El autor habla de dificultades contextuales (visión erudita, visión esotérica,

promoción de una ciudadanía responsable;² y la pertinencia de la enseñanza de la Historia en el currículum,³ por mencionar sólo algunas.

Sin embargo, persisten limitantes que rebasan estas tentativas de cambiar las formas de su enseñanza, como es el hecho de que los avances historiográficos no van a la par con su transmisión en el aula escolar, ni van implícitos en los programas de estudio, o bien el caso de la poca actualización del profesorado de Historia, entre otras. Además de que sólo se procura para su enseñanza el abrir nuevas vías de transmisión del conocimiento sin atender a cuestiones de qué información se está manejando; si alguna visión, por ejemplo política, permea en ella; si está enmarcada por alguna postura historiográfica; el para qué de su enseñanza; o cómo está siendo tratada por los libros de texto y por los alumnos como receptores de sus contenidos.

Ante esta situación, considero importante y necesaria la búsqueda de nuevas formas que acerquen al estudiante al conocimiento de la Historia, que eviten su encajonamiento dentro del conocimiento declarativo o factual; es decir, de aquella visión erudita de la Historia y de un aprendizaje puramente

legitimación política, etc.) y dificultades ligadas a la naturaleza de la misma disciplina histórica (uso del pensamiento formal, diversas definiciones y caracterizaciones de la historia, uso de conceptos históricos, etc.). Considero, que más que dificultades son particularidades del conocimiento histórico que según el contexto en que se inserte puede derivar en dificultades o apoyos para su estudio y comprensión.

² Alberto Rosa Rivero, "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y Jan F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Madrid, Amorrortu, 2004, pp.47-69. Refiere sobre la función social que puede tener la enseñanza de la historia en la conformación de una conciencia ciudadana y de responsabilidad social en el alumno.

³ Julia Salazar, *Narrar y aprender historia*, México, UPN, 2006, y María José Sobejano, *Didáctica de la Historia: fundamentación epistemológica y currículum*, Madrid, UNED, 1993. Ambas autoras hablan sobre la pertinencia de la enseñanza de la historia (desarrollo de habilidades de pensamiento, comprensión del presente, etc.).

memorístico. Por el contrario, que este estudiante participe junto al docente⁴ en la conformación de su conocimiento, y que además traiga consigo un cambio de visión o actitud respecto de la Historia.

Como estudiante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en al área de Historia, me empecé a dar cuenta no sólo de otras vertientes de la problemática en la enseñanza de la disciplina histórica, sino también de las posibilidades y alternativas que se han abierto en lo referente a dicha enseñanza, sean estas del campo de la didáctica (estrategias, técnicas, corrientes psicopedagógicas) como de la renovación y avances de la historiografía misma (giro lingüístico, historia cultural, nueva historia política). En este sentido, y aunado a lo anterior, propongo, como una más de tantas vías, el estudio y enseñanza de las llamadas *habilidades de dominio*, específicamente de la Historia.

Con el estudio y aprehensión de estas habilidades de dominio, entendidas como aquellas habilidades o capacidades que los alumnos deben desarrollar en la construcción de su conocimiento histórico,⁵ se puede dar la pauta para la activación del alumnado en la conformación de su saber de la Historia,

⁴ Siguiendo a Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández R., entenderemos al docente como el organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Ed. McGraw Hill, 2007, pp.3 y 6.

⁵ Frida Díaz-Barriga, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en *Perfiles Educativos*, vol.20, núm. 82, octubre-diciembre, 1998, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, p.49. Las habilidades de dominio también se han equiparado con estrategias básicas y procedimientos, y se han utilizado como sinónimos de ello los términos "destreza", "técnica", "método", "estrategia", "proceso", "norma", "táctica", "hábito", "aptitud", "capacidad" y "planes", y se han definido como el conjunto de acciones ordenadas y terminadas, es decir, que tienen como orientación alcanzar una meta. Cristófol-A Trepal i Carbonell, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, ICE-Universitat de Barcelona/Graó, 2006, n. 11, p.29, y p.26 *apud* César Coll (1986), *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, p.74.

englobando para ello un proceso declarativo-procedimental, que además le permita un cambio de visión de la disciplina histórica y de sus alcances.

De esta manera, como objetivo central esta investigación pretende que el estudiante de bachillerato aprehenda e implemente algunas de las habilidades de dominio de la Historia, que le permitan una mayor participación en la elaboración de su conocimiento histórico así como una nueva visión de la misma, provocando entonces una actitud diferente. Además, es factible que el alumno pueda transferir este tipo de pensamiento, aunque fuera en forma mínima, a otras disciplinas e inclusive al mundo que le rodea. Con ello, y entre otros fines, habrá una clara correspondencia con los objetivos de los programas de estudio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, donde se promueve, entre otros aspectos, el desarrollo de la capacidad intelectual y creativa del alumnado, como la construcción de su conocimiento, así como el desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos.⁶

Es de gran relevancia para la enseñanza de la Historia, el hecho de que el alumno no se enfrente a la memorización de una serie de hechos, datos y fechas, sin una explicación y comprensión de la relación que guardan con él y con su presente. Considero necesario el mostrarle que puede tener un papel activo en la constitución de su conocimiento de la Historia, que existe un diálogo del pasado con su presente en las más variadas formas que conviven en él. Inculcarle que la

⁶ *Programa de Estudios de la asignatura de Historia Universal III*, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

Historia se encuentra en constante construcción, y que su conocimiento y aprehensión conllevan una formación consciente del mundo que le rodea.

Este trabajo, y como parte de las diferentes actividades requeridas en la MADEMS y de lo cual es parte fundamental, se complementará con la realización de un ejercicio práctico en una institución de bachillerato, contándose para ello con un grupo de cuarto año (primer ingreso). Con este grupo se habrá de trabajar a partir de la implementación de algunas habilidades de dominio de la Historia - tiempo histórico, espacialidad, causalidad y conceptos históricos- sobre un hecho histórico en particular. Pues se pretende que el alumno aprehenda e implemente estas habilidades de dominio en la conformación de su conocimiento de la Historia, y que las habilidades obtenidas le promuevan una visión de la misma para que pueda transferirla a otros ámbitos de la vida, sea escolar o cotidiana.

Como contenido a trabajar se ha optado por el tema de *La Ilustración*, específicamente la francesa, tema incluido en la segunda unidad del programa de estudios de Historia Universal III de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, además de que por ser un contenido tan importante está presente también en otros programas de estudio del bachillerato mexicano.⁷

Es muy importante la inclusión de este tema, porque comprende uno de los hechos históricos clave para la explicación y fundamentación de nuestro presente. Al hablar hoy en día de cuestiones como neoliberalismo, democracia o derechos humanos, que representan conceptos y realidades que no le son de todo ajenas al

⁷ Son los casos de los programas de *Historia Universal Moderna y Contemporánea I* del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y de *Historia de México. Contexto Universal I* del Colegio de Bachilleres.

alumno y que inciden en su diario vivir, sería, para éste, de una gran relevancia el comprender la procedencia histórica de estas propuestas. Por ejemplo, el conocer los intereses y grupos que las promovieron, y el alcance o fracaso de dichas propuestas así como el hecho de extrapolarlas o no al día de hoy. Claro es que la concepción o intencionalidad con que se dieron y surgieron tales propuestas, pudo ser diferente a la idea o concepción que se tenga actualmente de ello, lo cual no invalida, en absoluto, el estudio de este hecho histórico para entender en parte los fundamentos del mundo actual.

Junto a esto, también es importante subrayar la comprensión que puede alcanzar el alumno, al identificar la relación que guarda un hecho histórico acaecido hace más de doscientos años con su presente. Es decir, el cómo este grupo de propuestas ilustradas y promovidas hace tiempo, delinearon buena parte del mundo en el que vive y, a su vez, el cómo aquéllas tuvieron una continuidad o ruptura respecto de otras propuestas anteriores.⁸ Como muestra, el cómo La Ilustración presenta una continuidad respecto al llamado renacentismo y la revolución científica y tecnológica de los siglos XVI y XVII. Al mismo tiempo, que una ruptura respecto al Absolutismo como forma preponderante de gobierno por un régimen republicano, o el modelo económico mercantilista por el liberalismo

⁸ A este respecto, Joaquín Prats propone la ubicación en todo hecho histórico de seis lineamientos: cronología y tiempo histórico; acontecimientos, personajes y hechos significativos; cambio y continuidad en el devenir histórico; explicación multicausal; complejidad; y lugares paralelos. Joaquín Prats, "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica", en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.12. Barcelona, Abril, 1997.

económico fundamentado en la oferta y la demanda.⁹ Aspectos éstos, que son base de la conformación política-económica actual.

Para dar forma a esta propuesta, este trabajo estará conformado por cuatro capítulos. En el primer capítulo se dará un marco general de lo que es el modelo constructivista en educación, el aprendizaje significativo, las particularidades y dificultades del conocimiento histórico y su enseñanza, además de hacer una breve exposición de la investigación en didáctica de la Historia en México. En el segundo capítulo, se revisarán temas relacionados con las habilidades de dominio de la Historia, desarrollando cuatro de ellas que son el tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos, teniendo siempre en cuenta las implicaciones que estas habilidades han tenido o representado dentro de la práctica educativa. En el tercer capítulo se expondrá, precisamente, la propuesta en su ejercicio práctico frente a grupo, para dar paso, ya en el cuarto y último capítulo, a la exposición de los resultados de la misma, y el cotejo con la propuesta de origen. Por último, la investigación será cerrada por unas reflexiones finales así como la referencia de la bibliografía empleada.

Pretendo, finalmente, que este ejercicio pueda contribuir en la apertura de nuevos caminos que lleven a una mejor comprensión de la enseñanza de la Historia.

⁹ Recordar que se estableció un régimen republicano en el periodo de la Convención Revolucionaria (1792-1795), durante la Revolución Francesa. No obstante, aunque duró muy poco, con el paso del tiempo se establecería de una manera más duradera. Respecto al liberalismo económico, éste fundamentó la Revolución Industrial, que se dio en paralelo al fenómeno ilustrado.

CAPÍTULO 1. CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Una de las propuestas en cuanto a la investigación educativa has sido el constructivismo. No obstante, el término constructivismo ha ido acompañado de diversos significados y debates, por lo que hoy en día, las discusiones y líneas de investigación pueden ser definidas por lo menos en tres sentidos: en el teórico o filosófico, en el psicológico y en el educativo o didáctico. En este trabajo, habrá de retomarse el constructivismo fundamentalmente en lo que es su propuesta educativa.

1.1 Constructivismo y educación.

Según Alicia Camilloni, el constructivismo es una solución modélica para varios de los problemas relacionados con el conocimiento y la enseñanza, y comprende una familia de teorías caracterizadas por una serie de atributos que son el resultado de la convergencia de algunos aspectos o puntos fuertes y sólidos que tienen en común.¹⁰ Es, en sí, un producto de la combinación de varias teorías educativas conformando un modelo de investigación.

Entre los problemas relacionados con el aprendizaje escolar y la intervención educativa, y a lo que ha puesto atención el constructivismo, se encuentran:

¹⁰ Alicia Camilloni, "Constructivismo y educación", en Mario Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998, p.115. Es de mencionar que el constructivismo no es una propuesta acabada y que actualmente persisten los debates y críticas en torno a sus alcances, limitaciones y vacíos de estudio.

1. El desarrollo psicológico del individuo, especialmente en el aspecto intelectual y en su relación con el aprendizaje escolar.
2. El replanteamiento de los contenidos curriculares, dirigidos al logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos.
3. La búsqueda de alternativas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, a través de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.
4. La revalorización del papel del docente al ser considerado, además, un mediador en el aprendizaje del alumno.¹¹

Retomando este último punto, desde este enfoque un profesor constructivista se caracterizaría por:

- Ser un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos. Es un profesor que comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o *construcción conjunta* (co-construcción) del conocimiento.
- Es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica docente, toma decisiones y ante problemas busca soluciones pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y realiza un análisis crítico de sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, estando dispuesto al cambio.

¹¹ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op.cit.*, pp.26-28.

- Promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y funcionalidad para los alumnos.
- Presta una *ayuda pedagógica ajustada* a las diversas necesidades, intereses y situaciones de sus alumnos.
- Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.¹²

Esencialmente, el constructivismo es un modelo de investigación educativa que se basa en la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los aspectos afectivos, no es un simple producto del medio ambiente ni únicamente el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va generando como consecuencia de la interacción entre esos factores.¹³ En este sentido, el conocimiento no sería una mera copia de la realidad, sino una construcción sobre ella que hace el propio ser humano.

De acuerdo con César Coll, el marco de referencia de la postura constructivista en la educación se nutre de las aportaciones de varias corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético de Jean Piaget y de sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, la teoría de los esquemas cognitivos, el aprendizaje verbal significativo de David P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de R.E. Mayer, la psicología sociocultural de los procesos

¹² *Ibidem*, p.9.

¹³ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p.22.

psicológicos superiores de Lev Vigotsky, además de algunas teorías instruccionales, como la teoría de la elaboración de M. D. Merrill y Ch. M. Reigeluth;¹⁴ siendo un rasgo esencial compartido entre todas estas teorías, la importancia de la actividad constructiva del alumno en el proceso de aprendizaje. En el cuadro 1.1 se presentan los postulados centrales de los tres principales enfoques que integran el modelo constructivista: la psicología genética de Piaget, las teorías cognitivas y la corriente sociocultural de Vigotsky.

¹⁴ César Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1990, p.165.

<i>Enfoque</i>	<i>Concepciones y principios con implicaciones educativas</i>	<i>Metáfora educativa</i>
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en la autoestructuración. -Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. -Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. -Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante la abstracción reflexiva. -Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. -Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. -Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. -Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. -Enfoque expertos-novatos. -Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. -Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el <i>cómo</i> del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. -Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. -Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). -Origen social de los procesos psicológicos superiores. -Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. -Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. -Evaluación dinámica y en contexto. 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Cuadro 1.1 Tomado de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, p.31.

1.2 El aprendizaje significativo.

Una de las líneas de trabajo que se desprenden del constructivismo, es la referente al aprendizaje significativo de David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian.¹⁵ En sí, el fundamento del aprendizaje significativo radica en que las ideas expresadas de manera simbólica -el conocimiento- sean relacionadas de forma no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Es decir, la relación con algún aspecto existente y relevante de su estructura cognoscitiva.¹⁶ Dicha significatividad radica, precisamente, en esa relación coherente entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee. Es por ello, que tanto la organización como la estructuración de contenidos deben considerar los conocimientos previos del alumno, como factor a considerar en las reestructuraciones de su conocimiento.

El aprendizaje significativo, parte de la existencia de varios tipos de aprendizaje que pueden distinguirse en dos secciones: la primera, que incluye aquellos por recepción y descubrimiento; y, la segunda, que involucra a aquellos por repetición y significativo. Para que este aprendizaje significativo ocurra -sea por recepción o descubrimiento- se precisa que la tarea de aprendizaje pueda relacionarse de modo no arbitrario y sustancial, como se mencionó anteriormente, con lo que ya sabe el alumno, además de si éste posee la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo de esa manera.¹⁷

¹⁵ David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

¹⁶ *Ibidem*, p.48.

¹⁷ *Ibidem*, pp.34-37.

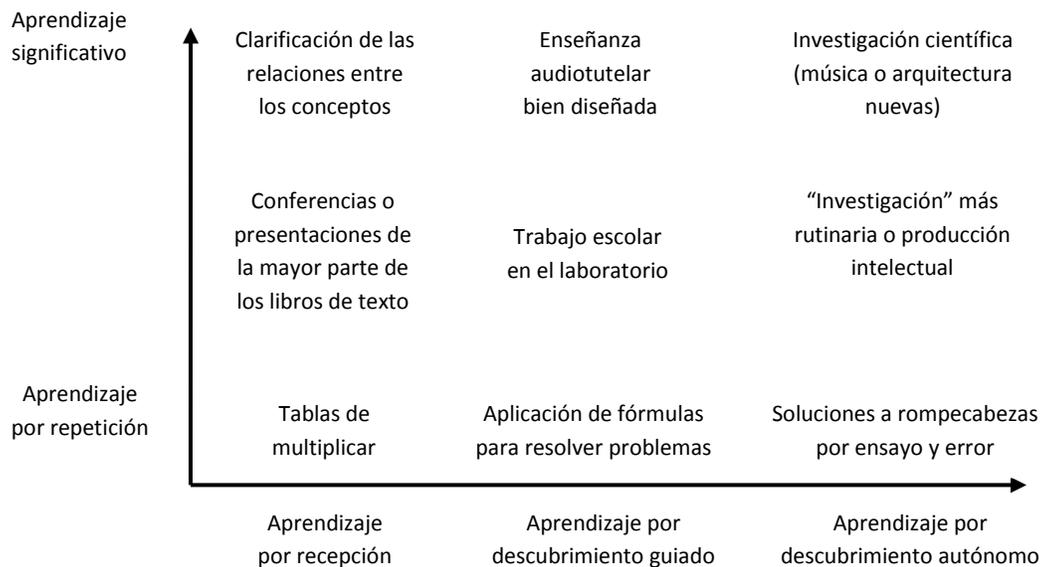


Fig. 1.1 Tipos de aprendizaje según Ausubel (tomado de Ausubel, Novak y Hanesian, *op.cit.*).

Algunos principios instruccionales sugeridos por Díaz-Barriga y Hernández Rojas para el aprendizaje significativo son:

1. El aprendizaje se facilita cuando el contenido es presentado al alumno de forma organizada y sigue una secuencia lógica y psicológica apropiada.
2. El delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua respetando niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Determinando las relaciones de supraordinación-subordinación, antecedente-consecuente que guardan entre sí los núcleos de información.

3. La presentación de los contenidos deben ser en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y desordenados.
4. La activación de los conocimientos previos del aprendiz facilitará los procesos de aprendizaje significativo de los nuevos materiales de estudio.
5. El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a la identificación de las ideas fundamentales, así como a su organización e integración significativa.
6. Los contenidos aprendidos de manera significativa serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integradores.
7. Puesto que el alumno en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar de manera eficaz el ritmo, la secuencia y la profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas esenciales del docente sería el estimular la motivación y la participación del sujeto y aumentar, a su vez, la significatividad potencial de los materiales académicos.¹⁸

No obstante, considero de gran importancia el hacer notar que en el oficio de la enseñanza de la Historia, cuando uno informa al alumnado de que en un

¹⁸ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, pp.47-48.

examen no se van a preguntar fechas, nombres de personajes o batallas, exclaman sorprendidos “entonces, ¿qué va a preguntar?”. Esto es de llamar la atención porque, en primer lugar, ello refleja la visión que tienen de la Historia y que para su aprendizaje basta con memorizar dichos aspectos; y, en segundo, y derivado de lo primero, esperan que los contenidos históricos a enseñar en el salón de clase, en este caso del bachillerato, pasen por tales filtros.

Por otro lado, parte del alumnado cuando se enfrenta con un contenido de tipo histórico no sabe qué aprender, qué elementos tomar o si debe memorizar toda la información. Esto también es de gran importancia, porque nos indica que el alumno no posee algunos indicadores, lineamientos o conceptos base para la comprensión histórica. Es por esto y por más de la experiencia propia frente a grupos de bachillerato, por lo que no creo suficiente el hecho de hacer una integración o enlace entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee, sino que también debe quedarle claro al alumno qué aspectos o elementos interrelacionar, de tal forma que encuentre en ello sentido o coherencia su actividad de aprendizaje de la Historia.

Es por ello, y como ya ha sido referido, el considerar que una de las vías posibles para el aprendizaje de la Historia, es la aprehensión por parte del alumno de algunas habilidades de dominio de la Historia. Aspecto éste, que se involucra directamente con el estudio de las didácticas específicas, en este caso, de la enseñanza de la Historia.

Muy a menudo, los profesores olvidamos o realmente desconocemos las diferencias que hay entre las diversas asignaturas de estudio, sin reparar en su metodología e instrumentos de evaluación, o en las propias características de las disciplinas que las distinguen. En este sentido, uno de los grandes aportes teóricos que serían retomados posteriormente por el constructivismo, fue aquél que dio lugar a una ruptura en la enseñanza escolar como se había venido dando, enfatizando el hecho de la existencia de un conocimiento de orden general y otro de dominio específico. Y es que anteriormente las ciencias se enseñaban indiferenciadamente, y se asumía que los procesos cognitivos de los alumnos eran similares para los aprendizajes de ciencias naturales y sociales.¹⁹ Ante esto, desde los años sesenta los psicólogos del aprendizaje y especialistas en didáctica, como Ausubel y Bruner, prestaron cada vez mayor atención a la cuestión del contenido que se aprendía, a aspectos relacionados con la construcción del conocimiento en los diferentes dominios, trayendo consigo una renovación de las didácticas específicas.²⁰

En esta línea, y desde el constructivismo, el abordaje de las ciencias histórico-sociales en el aula escolar podría orientarse al *perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el*

¹⁹ Varios son los estudios realizados que han intentado clarificar las diferencias del conocimiento histórico con otras ciencias: B. Ainsenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Ajustes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1995; M. Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Madrid, Visor, 1996; J.A. Castorina, "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", en J.A. Castorina, B. Einsenberg, C. Dibar, D. Colinveaux y G. Palau, *Problemas de psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989; W. Damon, "Why study social cognitive development?", en *Human Development*, núm.22, pp.206-212.

²⁰ Frida Díaz-Barriga, *op.cit.*, p.43.

*alumno, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo.*²¹ Lo cual implica, entre otros aspectos, que se precisa atender en los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo a contenidos de tipo declarativo, sino también a los de tipo procedimental y actitudinal. Por su parte, Juan I. Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero, proponen como algunos de los fines en la enseñanza de la Historia, el aprendizaje de habilidades y estrategias además de teorías y modelos conceptuales que le ayuden al alumno a comprender e interpretar la realidad.²²

Sin embargo, antes de la enseñanza de algunas de estas habilidades o conceptos dentro de la didáctica de la Historia, se hace necesaria una revisión de las particularidades del conocimiento histórico para poder entender, precisamente, lo que la diferencia de otras disciplinas, elementos necesarios a considerar para su estudio.

1.3 Particularidades del conocimiento histórico y su enseñanza.

Toda disciplina comporta diferencias en la aprehensión de su conocimiento, así como de una metodología e instrumentos que evalúen dicho proceso. En el caso del estudio de la Historia, adquiere relevancia el conocer las particularidades que comporta la construcción de su conocimiento. Y es que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es cosa común que se olvide regularmente las diferencias o particularidades de las asignaturas, tanto en los programas de estudio, como en

²¹ *Ibidem*, p.44.

²² Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero, "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1997, p.214.

la metodología de su enseñanza y su evaluación. Desde esta perspectiva se han hecho diversas propuestas para mostrar las diferencias que puede haber, por ejemplo, entre los conocimientos físico y social, así como de las ciencias sociales y la Historia, disciplinas que aunque diferentes guardan estrecha relación.

Desde una óptica epistemológica, y de acuerdo con Mario Carretero, entre las características específicas de la Historia se encuentran las siguientes:

- La Historia como el estudio del pasado pero como un conocimiento diferente al sociológico, ya que no sólo estudia el conocimiento del pasado por sí, si no que busca la explicación e interrelación entre tiempos, y en donde el estudio de ese pasado se realiza con la instrumentación conceptual de un presente.
- El contenido histórico, al igual que el social, se transforma debido a influjos ideológicos y políticos, al verse diversas versiones sobre un mismo hecho debido, precisamente, a influencias ideológicas que devienen de grupos sociales detentadores del poder político o de las mayorías, permeando lo social desde ciertas representaciones de lo real.
- La incidencia de los valores en el cambio conceptual, puede provocar resistencias al cambio de ideas, actitudes, representaciones, al defender una posición personal o social.
- La selección de hechos, al igual que las ciencias sociales se realiza a partir de las posturas del historiador, por lo que no hay hechos puros, no hay hechos ni datos históricos objetivos, ni independientes a este historiador.

- El razonamiento como una actividad nodal, no meramente memorística, en donde la utilización de habilidades cognitivas como la abstracción, la inferencia, la deducción y el análisis, son fundamentales para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos.
- En Historia no se puede experimentar, y la imposibilidad de establecer leyes generales, no implica la presencia de regularidades aplicables en diferente tiempo y para diferentes hechos.
- La Historia como relato, en donde la forma de narrar puede conducir a diversas formas de contar un mismo evento siendo todas ellas de la misma validez.
- La Historia, al igual que las ciencias sociales, además de utilizar explicaciones causales también trabaja con explicaciones intencionales provenientes de sus agentes.²³

Si se retoman estas acepciones en su particularidad como especificaciones del conocimiento histórico, es poco probable que sean tomadas en cuenta al interior del aula de Historia en el bachillerato, ya no digamos en los planes y programas de estudios, o las finalidades institucionales que orientan el espectro educativo en sus diferentes niveles. Por otro lado, también es de esperar que los aspectos cognitivos que acompañan al conocimiento, la comprensión y aprehensión de estas particularidades, mucho menos sean considerados, en este caso, en la enseñanza-aprendizaje dentro del bachillerato, cuando el alumno-

²³ Mario Carretero, Liliana Jacott, *et al.*, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Ed. Aique, 1999, pp.17-30. Véase también Frida Díaz-Barriga, *op.cit.*

adolescente se encuentra en la fase de desarrollo del estadio de las operaciones formales, en que empieza a hacer uso de ciertas habilidades como la abstracción, la inferencia y la deducción. Cabe aclarar, que esto no significa que dicho aprendizaje se circunscriba únicamente a aspectos cognitivos, si no que son parte importante de una realidad más amplia que conjunta, por supuesto, aspectos devenidos del entorno sociocultural, ámbito permeado de rasgos ideológicos mucho más marcados y resistentes que en otro tipo de ciencias, como se anotó líneas arriba.

Como complemento, será de utilidad la anotación de dos características más del conocimiento histórico que menciona Joaquín Prats, pero a la inversa de lo que él considera como problemas, lo veo como características a considerar en la enseñanza de este saber.

Dentro de estas particularidades se encuentra la referente a los conceptos históricos. Esta particularidad encierra el hecho de que dentro de la enseñanza, se da por sentado de que el alumnado más o menos conoce e identifica el significado de algunos de los conceptos a manejar en clase. No obstante, no se repara en el hecho de que un concepto puede tener un significado diferente dependiendo el contexto en el que se inserte.²⁴ Y es que, y esta es su particularidad, la disciplina histórica trabaja con conceptos, y todo concepto de corte histórico posee por lo menos cuatro dimensiones -las cuales no son consideradas al momento de su enseñanza- comprendiendo una dimensión intensiva, que es cuando se describe

²⁴ Joaquín Prats, "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria..." p.9. Este aspecto de los conceptos históricos como el de la espacialidad se presentan en este momento de una manera esbozada. Su desarrollo se encuentra en el segundo capítulo de este trabajo.

una condición en toda su profundidad; una dimensión extensiva, que contempla características constantes en los diferentes procesos históricos, aún con ciertas variantes; una dimensión temporal, al tener variaciones según el tiempo en el que se dan; y una dimensión relacional, cuando se explican en relación con otras condiciones.²⁵

Por lo tanto, la dimensionalidad de la conceptualización en sus diferentes tiempos es parte de la constitución de este saber, pues todo concepto es registro de la realidad, y al mismo tiempo factor de cambio de esa misma realidad,²⁶ por lo que las derivaciones de su contenido, su relación, su temporalidad específica, son fuente operable, y compleja, para el trabajo de habilidades cognitivas en el estudiante de bachillerato.

Otra particularidad específica de la Historia, sería aquella que se relaciona con la espacialidad en el devenir temporal, en donde el alumno puede entrar en confusión en la medida en que la identificación de lugares se aleja en el tiempo, aunado al hecho de que las divisiones y conformaciones territoriales se han modificado conforme al tiempo, por lo que su identificación se vuelve más nebulosa, pero que no ha sido considerada en la explicación para con el mismo. Y es que tanto el espacio como el tiempo pertenecen a la posibilidad de la Historia, en donde ese espacio es historiable al irse modificando en términos políticos,

²⁵ *Loc.cit.*

²⁶ Véase la "Introducción" de José Luis Villicañas y Faustino Oncina, en Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Ed. Paidós, 1997, p.21. La historia de los conceptos o historia conceptual como género, la *Begriffsgeschichte*, fue promovida por R. Koselleck, y es el entrecruce de la historia de las ideas, la filosofía y el pensamiento político y social.

sociales y económicos,²⁷ por lo que se hace necesaria una explicación más completa para comprender ese devenir en que todo se transforma y modifica constantemente, y lo cual se entrelaza con el tiempo histórico, en donde la primera coordenada de este conocimiento se traza, precisamente, por esos dos ejes coadyuvantes: el temporal y el espacial.

Es por todo esto, y con justificada razón, que se le ha puesto una mayor atención al aspecto del contenido en los diferentes dominios, y de ahí las observaciones a la propuesta piagetiana cuando se ha observado que al haber un cambio en el contenido de las tareas operatorias, aún sin variación en su estructuración, e implementándola en un entorno cultural diferente en individuos de diferente género o con diferente área de especialización, resultaban niveles de ejecución diferenciados, lo cual trajo como consecuencia que se cuestionara la existencia de estructuras de conjunto generalizables e independientes del contenido,²⁸ como lo contemplaba la posición piagetiana.

Finalmente, cabe mencionar que a lo anterior se suman las características de la población adolescente del bachillerato.²⁹ Si se considera que el alumno de este nivel está accediendo al estadio de las operaciones formales (mejor capacidad de abstracción, resolución de problemas, razonamiento hipotético-deductivo), puede afirmarse que está en condiciones de trabajar con nociones

²⁷ Reinhart Koselleck, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Ed. Paidós, 2001, p.97.

²⁸ Frida Díaz-Barriga, *op.cit.*, p.43.

²⁹ Se entiende por adolescencia al periodo psicosociológico que se extiende por varios años y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. No obstante, se considera que es mejor hablar de adolescentes que de adolescencia, en donde cualquier fenómeno ha de considerarse debe ser evaluado en relación a la historia evolutiva del individuo y de sus características de conjunto. En, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp.301, 305.

más o menos complejas, que pueden ser asequibles dependiendo del diseño de estrategias y recursos didácticos, es decir, de la planeación en sí. Aunque como se mencionó en el párrafo anterior, este estadio no es generalizable, por lo que al empezar a hacer uso de la abstracción puede traer consigo también el manejo de conceptos que pueden ser, al mismo tiempo, potenciadores de ese mismo pensamiento abstracto, pudiendo entender, entonces, algunos de los conceptos y categorías de la explicación histórica.

1.4 Dificultades en la enseñanza de la Historia.

Cuando escuchamos a los alumnos decir que la Historia es una materia fácil porque sólo tienes que aprender nombres, fechas y algunas batallas, o que, al contrario, precisamente por eso es difícil; o que la Historia no sirve para nada porque sólo se ocupa de cosas pasadas que a nadie interesa,³⁰ estamos perdiendo, como cuerpo docente que tiene una función que cumplir, esa mínimamente formación integral del alumnado, así como una parte de nuestro quehacer, una parte de esa responsabilidad o ética que subyace a todo profesor para con su alumnado y su disciplina de formación. Máxime si en Historia, precisamente, la utilización que de ésta ha hecho el Estado ha sido más que manifiesta.

³⁰ Algunas investigaciones en España han demostrado que ante un acontecimiento histórico dado, los estudiantes de primero de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente), los de tercero de este mismo sistema y estudiantes de quinto curso de una carrera universitaria, daban explicaciones muy semejantes y sin un rigor histórico. En Joaquín Prats, "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española", p.2. Lo anterior no está muy lejos de la realidad del bachillerato mexicano, pues por vivencia cotidiana en el aula de enseñanza media hemos sido copartícipes de experiencias en donde el alumnado meramente reproduce lo tal vez aprendido en los niveles anteriores, sin que medie una explicación ya no digamos siquiera un poco más acabada.

Este panorama nada alentador, puede ser explicado por lo menos en parte por algunos factores de carácter estructural, por ejemplo, las diferentes reformas educativas en el currículum; por la escasa formación docente en sus aspectos didáctico-metodológico y disciplinario; por aspectos socioculturales que permean una visión en la sociedad en la que también se incluyen nuestros alumnos, acerca de la disciplina histórica; así como las particularidades que se desprenden de su constitución epistemológica. Con lo anterior no se aduce que todos los problemas en la enseñanza de la Historia se reduzcan a los puntos mencionados, pero sí es de considerar que tales aspectos inciden por lo menos en parte en la conformación de este cuadro. Por lo anterior, se está en condiciones de hacer algunas señalizaciones al respecto y establecer algunos puntos de enlace con el objetivo de este estudio.

Al estar inmerso en un mundo de interrelaciones de lo más diverso que se une por un abanico de vías que le hacen posible, las significaciones del entorno corren de tal forma que lo novedoso de hoy es lo caduco de mañana. No obstante, existen visiones acerca de lo que es la Historia, que aún pasado el tiempo permanecen si no intactas, por lo menos presentan, en su percepción general, cierta dificultad al momento de su enseñanza en el aula escolar. Una de estas visiones y que corresponde al campo de la ciencia histórica, es aquella que va aparejada a la percepción del saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado.³¹ Historia que también es conocida, en palabras de Luis González, como “anecdótica, arqueológica, anticuaria, placera, precientífica,

³¹ Joaquín Prats, “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria...” p.3.

menuda, narrativa y romántica”,³² en donde los medios de comunicación han jugado un papel importante motivando su difusión y consumo, puesto que pueden abarcar amplios sectores de la sociedad. La propuesta de los medios hace énfasis en un saber que acumula conocimientos de diversa índole como fechas, nombres, batallas, curiosidades, anécdotas, etc., sin importarle aspectos como el manejo de la empatía, la causalidad y la interrelacionalidad, por mencionar algunos otros aspectos que son muy importantes. Pues entre más se conozca de ello más se “sabe historia”, y quien lo detenta despierta un reconocimiento social para consigo. Saber éste, de profundo arraigo en la sociedad.

Otra visión que permea lo social e individual, es aquella que se sustenta en la utilización política de la Historia, en donde a través del manejo de toda una serie de acontecimientos se pretende, desde el punto de vista del Estado, la justificación o legitimización de ciertas realidades, o la conformación de una determinada identidad nacional.³³ Se han introducido ciertos elementos en el sistema educativo, que una vez dirigidos hacia el aula escolar e introyectados en el estudiantado, derivan en percepciones distantes del conocimiento histórico y sus finalidades como construcción en un saber científico. Es notable, que la configuración en el estudiantado de ciertos elementos de índole nacionalista puede traer consigo reacciones xenófobas o racistas para con lo diferente o lo otro. Es digna de remarcar, como ejemplo, la experiencia en el salón de clases la reacción e incomodidad de un sector del grupo cuando al verse la guerra de Texas, un

³² Luis González, “De la múltiple utilización de la historia”, pp.53-74, en Carlos Pereyra, *et al.*, *Historia ¿Para qué?*, México, Ed. Siglo XXI, 2007, p.57.

³³ Joaquín Prats, “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria...” p.5.

estudiante de origen texano expresaba su alegría por el resultado de dicho suceso.

Baste reconocer, en este sentido, que la contribución a la difusión y consumo de esta visión política de la Historia ha sido alimentada asimismo por miembros del propio gremio de historiadores. Las coyunturas políticas en que se inserte un historiador, pueden posicionarlo de manera tal que su función, antes posiblemente desde otro ángulo, quede al servicio del poder gubernamental cuestionado anteriormente, “pues un mismo historiador, según el servicio que desee proporcionar, puede ejercer las distintas modalidades utilitarias del conocimiento histórico”,³⁴ siendo posible el paso de una función a otra.

Siguiendo en esta misma línea, también es de considerar la tradición y formación del docente en Historia. Pues por un lado, aún se concibe a la Historia como una disciplina conformada con informaciones terminadas y no como una ciencia en continua construcción, y que precisamente por ello, lo acabado es lo menos privativo. Y, por otro lado, que aún cuando exista un avance en la formación docente, es de uso común el seguimiento de una corriente historiográfica que, cuando más, es la mera repetición de la misma por el alumnado o en el aprendizaje de sus categorías fundamentales, sin que derive en una construcción del modelo en su relación con lo histórico,³⁵ o parta de ello para posibles y aún mínimas explicaciones del entorno que lo significa y lo comprende.

³⁴ Luis González, *op.cit.*, p.57.

³⁵ Joaquín Prats, “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria...” pp.6-7. Es el caso de la experiencia Alemania en donde se trabajó con la disciplina histórica a partir del modelo de interpretación marxista.

Ideas como la “Historia la escriben los vencedores”, o “es tan relativa que cada quien tiene su propia versión de los hechos”, o visiones y versiones que se acercan a lo fantástico o misterioso, son otros de los aspectos que posibilitan la conformación de ideas acerca de la Historia que están cada vez más apartadas del conocimiento histórico, obstaculizando el proceso de aprendizaje de formas más trabajadas para la didáctica de la disciplina por la comunidad de enseñantes abocados a ello.

Más aún, estos aspectos que han sido expuestos refieren prácticamente a situaciones desde lo exterior a la disciplina, visiones que conforman un entramado complejo y problemático para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sin que sea la intención para desarrollar o debatir la función social de la materia del historiador, la problemática se acrecienta al entrar a un cuestionamiento del “para qué” de la enseñanza de la Historia. A manera de señalamiento, hay que referir que los debates han girado en torno a cuestiones como su enseñanza para la formación o desarrollo de una ciudadanía responsable, partiendo de las interpretaciones del pasado en conformidad con una voluntad reconciliadora en un presente compartido de manera pacífica.³⁶ Sobre el papel crítico que debe jugar la Historia, se han propuesto nuevas interpretaciones que revelen el dinamismo y la multiplicidad de los hechos históricos, y conjuntando igualmente sus regularidades y singularidades, colectividades e individualidades, en franca oposición a las historias tradicionales y oficiales; en sí, una Historia crítica que sea a la vez

³⁶ Véase como ejemplo Alberto Rosa Rivero, *op.cit.*

científica, global y dialéctica.³⁷ O sobre el enseñar Historia o enseñar a historiar,³⁸ adentrando al estudiante al método del historiador; entre otras cuestiones.

1.5 La investigación en didáctica de la Historia en México.

Una vez expuestas alguna de las particularidades del conocimiento histórico y las visiones que se tiene de la Historia y que debieran ser atendidas dentro de su enseñanza, haré una relación básica de los diferentes trabajos que se han hecho en México en relación con la didáctica de la Historia.

En nuestro país, la investigación educativa en sus diferentes campos adquiere una gran significación al darse en estos momentos una coyuntura política de amplios alcances, pues actualmente se debate la adscripción de algunas asignaturas a los diferentes planes de estudios. Las reformas, las adecuaciones y recortes de contenidos en los programas de estudios han tocado de manera directa a la asignatura de Historia en el sistema escolarizado en sus niveles básico y secundario. Luego entonces, dicha investigación redundará y ayuda a apuntar, entre otros fines, hacia la legitimización y utilidad de la disciplina histórica, y en su viabilidad para la educación y formación; es decir, su pertinencia más que necesaria en el currículum.

En los últimos 30 años se han realizado avances significativos en investigación sobre didáctica de la Historia principalmente en los Estados Unidos,

³⁷ Véase también como ejemplo Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México, Contrahistorias, 2005.

³⁸ Consúltese Julio Valdeón, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”, en Julio Rodríguez Frutos, *et al.*, *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*, Barcelona, Ed. Laia, 1989, pp.21-33.

España, Gran Bretaña y Argentina; los resultados han repercutido o ha sido retomados por los investigadores de otros países para la explicación y elaboración de sus propuestas y ejercicios en este rubro. A diferencia de estos países, la investigación en didáctica de la Historia en México es en términos comparativos mucho menor.³⁹ De hecho, en nuestros días el cuadro de los avances en este campo se encuentra poco estructurado, además de que tales reflexiones han estado dominadas o influenciadas por la llamada “revolución cognitiva” de los años sesenta, que apunta al encuentro de las habilidades de pensamiento dentro de los estadios de desarrollo propuesto por Jean Piaget,⁴⁰ para la exploración de nuevos territorios y la revisión y actualización dentro del mismo ámbito cognitivo.

De acuerdo con Sebastián Plá, el recuento de las aportaciones en didáctica de la Historia se puede enmarcar bajo la línea de cuatro corrientes cuya estructura menciono a continuación:

1. Aquellas investigaciones heredadas de la “revolución cognitiva” y que toman como punto de partida el aprendizaje por descubrimiento y que ha derivado en el constructivismo.
2. La corriente academicista, que equipara la enseñanza de la Historia a “enseñar a historiar”, tomando para ello a la historiografía profesional por vías más

³⁹ La obra de Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente*, México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid, 2005, es rica, en su primer capítulo, en el recuento de la investigación en la enseñanza y aprendizaje de la historia producida en el extranjero y México, y al que seguiremos en parte. El primer trabajo conocido en México para la enseñanza de la historia es el de Tadeo Ortiz de Ayala contenido en su obra *México considerado como nación independiente y libre* de 1832. En 1867 la enseñanza de la historia se establece de forma definitiva en todos los niveles educativos y a principios del siglo XX aparece la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana* de Enrique C. Rébsamen. Para estos datos véase la obra de Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002, específicamente el capítulo 4o., pp.137-185.

⁴⁰ Sebastián Plá, *op.cit.*, pp.27-28.

accesibles para los niveles preuniversitarios, mientras que el aprendizaje es visto como la relación de contenidos declarativos y problemas epistemológicos propios de la disciplina histórica.

3. La corriente ideológica, que ha tomado a la enseñanza de la Historia para la promoción de elementos de utilidad en los proyectos identitarios nacionales, siendo esta corriente la más antigua.

4. Y la corriente sociocultural, que viene tanto de la psicología sociocultural como de la antropología y la teoría de la Historia, y que ve la enseñanza-aprendizaje de la Historia como el conjunto de interrelaciones tanto de significados como de prácticas culturales en la construcción interpretativa del pasado.⁴¹

Cabe anotar que, si de éstas, la tercera corriente es la que ha permeado la enseñanza de la Historia en nuestro país, también es pertinente mencionar que los últimos estudios apuntan más a aspectos como la función de su enseñanza, la relación entre su enseñanza y la historiografía profesional, las teorías psicológicas, así como al estudio de la enseñanza de la Historia, precisamente, en la formación de una identidad nacional. De lo cual se desprende que estos trabajos han empezado a adentrarse, aunque en forma mínima, en las otras tres corrientes de investigación.

En México, han sido varias las investigaciones que se han destacado por su aportación en algunas de las líneas manejables u operables dentro de la enseñanza de la Historia. De ellas, merecen mención especial los trabajos de

⁴¹ Sebastián Plá, *op.cit.*, p.28.

Mireya Lamonedada, Pilar Gonzalbo, Alfredo López Austin, T. Garduño, Victoria Lerner, Andrea Sánchez Quintanar y Julia Salazar Sotelo,⁴² que se enfocan en lo relativo a la teoría de la Historia (objetividad, científicidad, corrientes historiográficas) y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje (currículo, función formativa). En cuanto a las teorías psicológicas son fundamentales, y casi las únicas, las aportaciones de Frida Díaz-Barriga⁴³ quien se ha abocado al tratamiento de las habilidades cognitivas específicas de dominio de la Historia (tiempo histórico, empatía, razonamiento, causalidad) con sustento en el constructivismo, junto a la consideración de la percepción del alumnado sobre la Historia y su estudio. Acompañando esta propuesta se encuentra el texto de Julia Salazar, *Narrar y aprender historia*, ya citado anteriormente, que toca elementos como la estructura lógica y psicológica de la Historia, sus habilidades y competencias, además de la función narrativa como su línea principal. Un elemento más a considerar dentro de los aportes que brindan algunos de los estudios antes mencionados, es la sustentación empírica intra y extramuros que

⁴² Mireya Lamonedada, *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*, México, CIESAS, 1990; Pilar Gonzalbo, "La historia colonial y la enseñanza escolar", en Josefina Z. Vázquez y Pilar Gonzalbo (comp.), *La enseñanza de la Historia*, Washington, OEA, Interamer, 1994, núm.29; Alfredo López Austin, "La enseñanza de la historia antigua de México", en Josefina Z. Vázquez y Pilar Gonzalbo (comp.), *La enseñanza de la historia*, Washington, OEA, Interamer, 1994, núm.29; T. Garduño, "Memoria escolar, memoria simbólica y memoria histórica", en J. Pérez Siller y V. Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, México, Instituto de Ciencias Sociales-BUAP-El Colegio de San Luis A.C.-Instituto Georg Eckert, 1998; Victoria Lerner, "La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico", en Pilar Gonzalbo, *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998; Andrea Sánchez Q., *Reencuentro con la historia...*; Julia Salazar Sotelo, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros que enseñamos por historia?*, México, UPN, 1999, y *Narrar y aprender historia*, México, UNAM-UPN, 2006.

⁴³ Frida Díaz-Barriga, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998; "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, núm.82, octubre-diciembre, 1998, pp.39-66.

conlleven,⁴⁴ con lo que la propuesta que subyace al trabajo en general va aparejada con indicadores de la realidad abordada.

En otra línea de investigación, que es la que integra la escritura y la lectura, la narración en Historia prácticamente no ha sido abordada en nuestro país salvo por los trabajos de Sebastián Plá y Julia Salazar, también ya mencionados líneas arriba. Los ejes centrales de estos, son mostrar que el conocimiento histórico es representado por una forma de escritura propia,⁴⁵ una forma de construcción y de aprendizaje de la realidad social, en donde cada trama configura de diferente manera los hechos narrados,⁴⁶ dando por entendido que un mismo fenómeno puede ser explicado y tramado de distinta manera.

Por otro lado, una de las líneas que más se han desarrollado es aquella que deviene en el estudio de la formación de una conciencia nacional y su relación con los libros de texto, al funcionar estos, precisamente, como parte de la imposición gubernamental.⁴⁷ Son de mencionar en este rubro las aportaciones de Josefina Vázquez, Josefina Vázquez y Pilar Gonzalbo, y Perla Chinchilla, además de lo expuesto por algunas tesis de licenciatura y maestría.⁴⁸ Es lógica entonces la

⁴⁴ Sebastián Plá, *op.cit.*, pp.41-42.

⁴⁵ Sebastián Plá, *op.cit.*, p.43.

⁴⁶ Julia Salazar, *op.cit.*, p.172.

⁴⁷ Sebastián Plá, *op.cit.*, p.30.

⁴⁸ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1979; Josefina Vázquez y Pilar Gonzalbo (comp.), *La enseñanza de la historia*, Washington, OEA, Interamer, 1994, núm.29; Perla Chinchilla, "¿Aprender de la historia o aprender historia?", en *Historia y Grafía*, México, UIA, 2000, núm.15. Entre las tesis se encuentran: G. Sánchez Guevara, *La construcción de la historia: un enfoque lingüístico-discursivo*. Tesis de Maestría. México, ENAH, 1995; A. Sánchez Cervantes, *La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994*. Tesis de Licenciatura. México, ENAH, 1996; Edith Vázquez de León, *El sentido de la historia en los libros de texto gratuitos de Historia y Civismo y Ciencia Sociales para la educación primaria en México, 1959-1972*. Tesis de Licenciatura. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996; y Eugenia Roldán Vera, *Conciencia y enseñanza: un análisis de los primeros*

producción en este sentido, al darse un control de la educación durante largo tiempo bajo las premisas de la formación de una identidad nacional en la búsqueda de consolidación del Estado como tal. Además, sobresalen dos trabajos colectivos que son el de Victoria Lerner y el de J. Pérez Siller y V. Radkau García, ambos como producto de encuentros que versaron sobre la enseñanza de la Historia, y en donde fueron abordadas diferentes líneas dentro de su enseñanza.⁴⁹

Como puede observarse, la investigación de la enseñanza-aprendizaje sobre la Historia en México ha producido estudios que empiezan a diversificarse para tratar de tocar los diferentes puntos de su amplísimo campo. No obstante, es poca la producción en comparación con otros países, y entre sus lagunas se cuentan estudios, fundamentalmente en cuestiones teórico-prácticas que indiquen aún de forma aproximada parte de la realidad educativa con la que se trabaja, sobre formación docente, percepción del alumnado y evaluación de programas,⁵⁰ narratividad, y aspectos tendientes a campos que por tradición han estado emparentados con la reconstrucción histórica, y que pueden ser de gran valor y complemento también para la investigación educativa en el campo específico de la

libros de texto de historia nacional, 1852-1894. Tesis de Licenciatura. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, s/f.

⁴⁹ Victoria Lerner Sigal, (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990; y J. Pérez Siller y V. Radkau García, (coords.), *Identidad en el imaginario nacional...*

⁵⁰ En este campo se encuentran los estudios de Frida Díaz-Barriga, *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998; y Ana María González Maldonado, *Algunos elementos de análisis de los programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria, a partir de 1887*. Tesis de Licenciatura. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987.

enseñanza y el aprendizaje de la Historia como lo son la sociología y la antropología,⁵¹ entre otras de gran utilidad.

Una vez revisado lo anterior, se puede notar la falta de estudios sobre lo concerniente, y es aún más lamentable la falta de los mismos en la esfera específica del bachillerato mexicano, sin contar, por supuesto, lo elaborado tal vez en otras regiones del país que sin embargo permanece aislado y desconocido para los investigadores, además de la elaboración de materiales como recursos y/o estrategias de aprendizaje. Pese a ello, entre las mayores aportaciones se encuentran los estudios de Frida Díaz-Barriga junto a otros como M. Rigo e I. Muriá, desde el ámbito psicológico, así como el estudio de M. Monroy,⁵² Sebastián Plá desde lo sociocultural, Fidel Zorrilla desde el sociológico, y Ana María González Maldonado sobre los programas y textos en la Escuela Nacional Preparatoria.

⁵¹ Desde el punto de vista sociológico se encuentra el trabajo de Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *Innovación y racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de Maestría en Sociología. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1989. Este estudio se aboca fundamentalmente al análisis sociológico del funcionamiento educativo del CCH y mostrar que la innovación del modelo no fue tal; no obstante, para ello hace el seguimiento de tres asignaturas en específico: redacción, historia y matemáticas. En términos antropológicos, se encuentra la reflexión de Xavier Rodríguez Ledesma, *Una historia desde y para la interculturalidad*, México, UPN, 2008. En ella, refiere que concebir a la historia desde lo intercultural requiere un replanteamiento de todo lo educativo. Además, Pablo Hernández, *Construcción de una historia local para la comunidad Triki Nichrón (La Laguna Guadalupe)*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo (Diversidad Sociocultural y Lingüística). México, UPN, 2003.

⁵² Frida Díaz-Barriga y M. Rigo Lemini, "El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga, comps., *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, Ed. Paidós, 2000, pp.309-340; Frida Díaz-Barriga e I. Muriá, coords., *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos*. México, CCH/UNAM, 1999; además de los estudios de su autoría mencionados con anterioridad. Por su parte M. Monroy, "El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio comparativo de maestros de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades". Tesis de Maestría en Psicología Educativa. México, Facultad de Psicología, UNAM, 1998.

Sobre este particular, es de destacar que la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Historia de la UNAM, está arrojando diferentes estudios por ejemplo el relativo a la concepción del tiempo histórico, la identidad y desarrollo moral, la contextualización histórica, entre otros trabajos y en donde se inscribe precisamente esta investigación, que van acompañados de experiencias empíricas que les sustentan, al trabajarse frente a un grupo de bachillerato en el que nos permite ubicar los diferentes contextos de esa realidad educativa. Estas investigaciones, por lo demás, conllevan un esfuerzo por integrar tres líneas de estudio, la socio-educativa, la psicopedagógica y la disciplinaria o histórica. De tal manera, que se intenta dar una explicación más amplia de los fenómenos estudiados. Con toda esta labor, se contribuye a la ampliación de los horizontes de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en México.

1.6 La enseñanza de Historia en la Escuela Nacional Preparatoria.

Enfocados particularmente hacia la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, su misión es la de educar hombres y mujeres que por medio de una formación integral, consigan una pluralidad de ideas y la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder exitosamente a los estudios superiores, además, de una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y de su compromiso con la sociedad.⁵³ De tal manera que la formación brindada no se limite hacia un mero ejercicio personal, sino que implique un

⁵³ *Plan de Estudios*, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 1996.

compromiso social por parte del estudiante. Es decir, se precisa de una modificación en la actitud de éste, pasando de una actitud pasiva a una que sea más bien crítica y reflexiva.

En aras de esta misión por desarrollar una mentalidad analítica, dinámica y crítica, pareciera que las asignaturas en Historia fueran una de las rutas más viables para su consecución. A este respecto, el programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III que se imparte en el cuarto año, especifica entre sus propósitos que es una materia formativa que tiende a desarrollar la capacidad intelectual y creativa de los jóvenes, por lo que se pretende que el alumno desarrolle su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos, construya conocimientos al contemplar el estudio de la Historia como un proceso continuo y desarrolle habilidades, destrezas y hábitos.⁵⁴ Mientras que el programa de estudios de Historia de México II que se imparte en el quinto año, tiene entre sus propósitos centrales que el alumno se forme como un individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país, así como el desarrollo de sus capacidades de reflexión y de análisis, además de una actitud responsable como universitario y ciudadano.⁵⁵

Por su parte, el Programa de Historia de la Cultura que se imparte en sexto grado, especifica que se desarrolle en el alumno su potencial intelectual y la adquisición y fortalecimiento de actitudes y valores para fomentar un deseo de superación continua. Aprender a trabajar en equipo, aprender a conocer y respetar

⁵⁴ *Programa de Estudios de la asignatura de Historia Universal III*, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996, p.2.

⁵⁵ *Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II*, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996, p.2.

las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo.⁵⁶ En el programa de Revolución Mexicana, que se imparte también en sexto grado, se pretende que el alumno comprenda la realidad histórica del México actual, utilice herramientas conceptuales y metodológicas para analizar procesos históricos, y desarrolle habilidades, destrezas y hábitos para llevar a cabo tareas de investigación, búsqueda y ordenamiento de información.⁵⁷ Finalmente, en el programa de Historia del Arte de sexto año, se establecen propósitos semejantes al de Historia de la Cultura, en donde la participación activa del alumno debe de ser central en su proceso de aprendizaje.⁵⁸

Como puede apreciarse, en varios de estos programas⁵⁹ se plantea el hecho de dejar a un lado una enseñanza que sólo invita a la memorización de datos con actitudes faltas de crítica y reflexión, para procurar una enseñanza orientada al logro de aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal, además de los declarativos. Cabe mencionar, que si bien las aspiraciones y propósitos que propugnan ciertas instituciones, como se pudo observar en lo que refiere a los programas del área de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, son viables y pertinentes, la atención a otros factores que inciden en la formación del estudiante

⁵⁶ Programa de Estudios de la asignatura de Historia de la Cultura, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996, p.2.

⁵⁷ Programa de Estudios de la asignatura de Revolución Mexicana, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996, p.2-3.

⁵⁸ Programa de Estudios de la asignatura de Historia del Arte, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996, p.2.

⁵⁹ Caso semejante ocurre con algunos de los programas de historia de otras instituciones públicas del bachillerato mexicano, como son *Introducción a la Antropología I y II*, *Estructura Socioeconómica de México I y II*, e *Historia de México. Contexto Universal I y II* del Colegio de Bachilleres; así como *Historia de México I y II*, *Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, y *Teoría de la Historia I y II* del Colegio de Ciencias y Humanidades. En ambos casos se proponen la promoción en el alumno de valores y actitudes de participación, crítica y reflexión, además de la adquisición de técnicas, habilidades y estrategias.

pocas veces es considerada, como podría ser la influencia social en el aprendizaje o el desarrollo cognitivo del alumno, lo que provoca que muchos de estos propósitos se queden en meras ilusiones. Aunado a ello, se encuentra el hecho de querer alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje sin proponer o tener claro el cómo lograrlo.

Es en este momento, cuando se precisa de propuestas que coadyuven para la consecución de dichos fines. Y una de ellas es, precisamente, la que propongo en este trabajo que es la relativa a las habilidades de dominio de la historia. Propongo, y pretendo, que la aprehensión por parte del alumno de algunas de las habilidades de dominio de la Historia, le permitan tener una serie de elementos o lineamientos que le ayuden a la construcción significativa de su conocimiento de esta materia -contemplando para ello todo un trabajo procedimental- además de promoverle al estudiante una visión distinta de la misma disciplina histórica. Con esto el alumno estará disponiendo y trabajando con contenidos tanto declarativos, como procedimentales y actitudinales. Enunciado lo anterior, doy paso a la revisión de las llamadas habilidades de dominio de la Historia.

CAPÍTULO 2. LAS HABILIDADES DE DOMINIO DE LA HISTORIA

En este segundo apartado, se incluyen tanto la definición de las habilidades de dominio de la Historia así como una revisión de cuatro de ellas. Recuperando uno de los objetivos de las asignaturas de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria y atendiendo a las propuestas constructivistas y de la propia didáctica de la Historia, el énfasis del presente trabajo está en que el alumno desarrolle una serie de habilidades de dominio para su aprendizaje significativo. Entre las habilidades mínimas que le permitirán al alumno la construcción de su conocimiento de la Historia, además de procurarle una visión distinta de la misma, propongo el tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos.

2.1 Las habilidades de dominio de la Historia.

Buena parte de la enseñanza de la Historia en el nivel bachillerato, se ha destinado por parte de los profesores y de muchas de las instituciones a una enseñanza en buena medida enciclopédica. Es pertinente destacar, que parte de este tipo de enseñanza provino del aparato gubernamental, que lo estableció en aras de promover toda una serie de elementos identitarios, como ya se ha anotado líneas arriba. Aunado a ello, parte de la visión que se tiene de la Historia deviene, también, de la forma en que fue y es vista y transmitida por los diferentes medios de comunicación, además de la formación del estudiante, precisamente, desde las mismas instituciones educativas. La anécdota, las fechas, los personajes, las batallas, han sido las constantes de esta enseñanza, y como casos alternos y

cuando más, se recurre al análisis de cierta información, sea del libro de texto pedido para el desarrollo de un curso o de la proveniente de otras fuentes.

Buena muestra de lo anterior, se refleja en el aula de Historia en el bachillerato cuando se constata que los alumnos de primer ingreso (4to. año), procedentes del nivel secundario, poseen esa visión enciclopédica, de que la enseñanza de la Historia se reduce al aprendizaje de fechas, nombres de personajes y batallas.⁶⁰ Luego entonces, el desarrollo del curso y la evaluación de los conocimientos deben girar en torno a estos elementos. Sólo una mínima parte, tienen una visión diferente de que la Historia no sólo se compone de ello, pues también hacen referencia a aspectos como la causalidad o la interrelación entre hechos. Cabe destacar la perplejidad de un sector del grupo cuando se anuncia que en los exámenes no se preguntarán, efectivamente, nombres de personajes, fechas y batallas, mientras que otro sector manifiesta un gran regocijo al escucharlo. Esto puede indicarnos, por un lado, que la formación que han recibido ha sido meramente enciclopédica y, por otro, que posiblemente intuyen, piensan o han escuchado que la Historia comprende algo más.

Con la renovación de la enseñanza, se pretende la aprehensión por parte del alumnado no sólo de una serie de contenidos históricos de tipo declarativo, sino también de contenidos procedimentales y actitudinal-valorales. Con el trabajo de estos tres tipos de contenido, se observa que la enseñanza debe de ir más allá de lo factual, y comprender además otras formas de trabajo que promuevan en el

⁶⁰ En el capítulo cuarto de este trabajo, ya durante la implementación didáctica, se da una muestra de las opiniones de los alumnos de bachillerato sobre la visión que tienen de la Historia.

alumno el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes. Por ejemplo, el acercarlo al método de trabajo del historiador, al desarrollo de habilidades y procedimientos propios de la disciplina, a una enseñanza destinada para la formación de una ciudadanía responsable, entre otros propósitos. Ante ello, creo pertinente una enseñanza dirigida hacia la construcción por parte del alumno de algunas de las llamadas habilidades de dominio de la Historia.

Es importante subrayar, que para el trabajo con habilidades de dominio, se requiere trabajar desde un campo en específico. De esta manera, el desarrollo de habilidades debe corresponder a la aprehensión de toda una serie de prácticas metodológico-procedimentales que son específicas a ciertas disciplinas u ocupaciones. Destacando el hecho, de que promover el desarrollo de habilidades de dominio no se contrapone al tratamiento de los contenidos convencionales sino que estos rubros son más bien complementarios.⁶¹ En esta dirección, es de suma importancia que el docente lleve a cabo un trabajo de detección de habilidades dentro de su área, y es que ello debe considerarse por las diferencias cualitativas o particularidades que cada dominio o asignatura posee.⁶² No está de más recordar, que dentro del ámbito educativo la propuesta constructivista comprende, entre muchas otras cosas, el aprendizaje significativo además del desarrollo de habilidades generales y específicas de dominio.

Para María C. Arredondo, las habilidades de dominio son entendidas como *aquellas habilidades cognitivas que se desarrollan en relación con la adquisición*

⁶¹ María Celina Arredondo, *Habilidades básicas para aprender a pensar*, México, Ed. Trillas, 2006, p.29.

⁶² *Ibidem*, p.37. En este sentido, en el punto 1.3 de este trabajo hemos realizado una breve exposición de las particularidades del conocimiento histórico.

de contenidos específicos o dentro de un dominio en particular.⁶³ Mientras que para Frida Díaz-Barriga, las habilidades de dominio ya propiamente desde de la Historia, serían *aquellas habilidades o capacidades que los alumnos deben desarrollar en la construcción de su conocimiento histórico.*⁶⁴ Por su parte, María José Sobejano anota que *las habilidades que se deben perseguir en una clase de historia corresponden a manifestaciones hacia el exterior de operaciones mentales que se fundamentan en el razonamiento hipotético-deductivo y, por tanto, están en relación con las capacidades cognitivas de los alumnos para realizar este tipo de razonamientos.*⁶⁵ En este sentido, y retomando las ideas anteriores, se podrían definir como *aquellas habilidades que comporta la aprehensión de conceptos, nociones y/o categorías históricas esenciales que hacen inteligible su estudio.* Estas nociones, contenidos y/o categorías devienen a través de la formulación de interrogantes ante el hecho histórico que involucran el cuándo, el dónde, el por qué o el cómo, y que lo hacen inteligible.

Entre los ejes estructurantes o nociones esenciales, en relación con las habilidades de dominio de la Historia, Andrea Sánchez Quintanar anota la delimitación temporal, la espacialidad, los recursos auxiliares, los sujetos de la Historia, la interrelación y la selección.⁶⁶ Cristófol Trepal, por su parte, ha propuesto seis de los por él llamados procedimientos que son: fuentes,

⁶³ *Ibidem*, p.29.

⁶⁴ Frida Díaz-Barriga, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", p.49.

⁶⁵ María José Sobejano, *op.cit.*, p.100.

⁶⁶ De acuerdo a la propuesta de Andrea Sánchez Quintanar, *op.cit.*, pp.65-106. Aclarando, que en este estudio no se utiliza el término de habilidades de dominio.

temporalidad, explicaciones, empatía, vocabulario histórico y comunicación.⁶⁷ Y Frida Díaz-Barriga lo ha hecho a partir de cinco habilidades de dominio: tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicaciones históricas y causalidad, y pensamiento crítico.⁶⁸ Como parte esencial de este trabajo propongo cuatro habilidades de dominio de la Historia, que son el tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos,⁶⁹ con las que se espera que el alumno pueda construir su conocimiento de la Historia de una manera más significativa, además de contribuir en la conformación de una visión alternativa a la que pudiera tener de ella.

2.1.1 Tiempo histórico.

Como una de las primeras habilidades de dominio de la Historia se encuentra la que está en relación con la temporalidad, específicamente, el tiempo histórico, noción fundamental para la construcción del conocimiento histórico por parte del alumno. Este tiempo no es sinónimo de aprendizaje, acumulación u ordenación de una serie de fechas. Desde la enseñanza tradicional, con el aprendizaje de un determinado número de ellas, aunado a otros datos como personajes y batallas, se estaría cumpliendo buena parte de la enseñanza de la Historia. Aunque hay

⁶⁷ Cristófol-A Trepal, *op.cit.*

⁶⁸ Frida Díaz-Barriga, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", p.49.

⁶⁹ Como aclaración en parte de esta selección, también consideramos que llenar al alumno de una información a la que posiblemente se acerca por primera vez, puede ser contraproducente al no permitirle una asimilación dosificada de lo propuesto. Aunado a ello, indicaremos que dentro de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se precisa como tiempo máximo para la práctica que ha de sustentar la propuesta didáctica una duración aproximada de 3 semanas, es decir, aproximadamente 9 horas-clase. Ahondar en un número mayor de habilidades dentro de la propuesta sería prácticamente inoperante.

que recalcar, que por el hecho de dejar a un lado la enseñanza de fechas no se está realizando necesariamente una buena instrucción, pues ellas son necesarias como anclaje temporal de los hechos.

El tiempo histórico es de gran relevancia desde el punto de vista de la disciplina, la psicología y la didáctica para la conformación de un currículo. Desde la misma disciplina, es una de las nociones fundamentales pues representa uno de los ejes desde el que se vertebra la Historia, así como uno de sus objetos de estudio. Desde la psicología, la construcción de la temporalidad es una dimensión elemental de la arquitectura cognitiva del sujeto; además de que los conceptos temporales están en franca relación con otras nociones como las de espacialidad y causalidad. Y desde la didáctica, pueden representar el eje estructurador del currículum o tomarse en cuenta también como un contenido más.⁷⁰ Ya propiamente desde su enseñanza, los estudios realizados a este respecto muestran que es una de las nociones que presentan mayor complejidad para la comprensión de los alumnos. Y desde la investigación en psicología cognitiva y evolutiva, la aprehensión de nociones temporales debe atender a aspectos como que la temporalidad implica una construcción cognitiva y evolutiva, no intuitiva, además de que al igual que el tiempo personal, el tiempo histórico precisa de tipos de medición, como la cronología, además del dominio de otras nociones temporales.⁷¹

⁷⁰ Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo, "La comprensión del tiempo histórico", en Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), *op.cit.*, p.106.

⁷¹ Mario Carretero, *op.cit.*, pp.177-178.

De ahí que algunos autores, como Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan I. Pozo, consideran al tiempo histórico como un metaconcepto o concepto de orden superior, que engloba otros conceptos o nociones temporales como la cronología, la duración y el horizonte temporal, las fechas, la representación y las nociones temporales ligadas al cambio social y a la causalidad.⁷² Estos mismos autores realizaron una agrupación de las nociones que conforman el tiempo histórico (Cuadro 2.1) y, donde de entrada, es observable la complejidad que conlleva. Por lo tanto, cualquier planeación e instrumentación didáctica debe contemplar algunas de las nociones que engloba el tiempo histórico.

Hacer la definición del tiempo histórico no es del todo tarea fácil. Algunas de las propuestas para su definición han sido las de Joan Pagés y Pablo Antonio Torres Bravo, entre otros. Pagés nos dice que el tiempo histórico se encarga de ordenar y explicar el conjunto de cambios que se produjeron en una determinada sociedad y la modificaron, aquellos que la hicieron evolucionar.⁷³ Por otro lado, Torres Bravo, quien se ha abocado al estudio y enseñanza del tiempo histórico, lo ha definido como aquella reconstrucción sistémica, objetiva e interpretativa del tiempo, de la dialéctica social de unos presentes pasados, que han sido conceptualizados desde diferentes enfoques historiográficos, y en donde se combinan procesos diacrónicos y sincrónicos, con ciertas diferencias según el plano histórico estudiado y las sociedades de referencia.⁷⁴ Esto es, que este tiempo es una construcción historiográfica compleja que hace el historiador para el

⁷² Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo, *op.cit.*, p.115.

⁷³ Joan Pagés, "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", en Julio Rodríguez F., *et al.*, *op.cit.*, p.113.

⁷⁴ Pablo Antonio Torres Bravo, *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001, p.53.

estudio explicativo de los cambios de una sociedad en su interrelación temporal presente-pasado-futuro. Tiempo que no es lineal ni progresivo, sino discontinuo, múltiple e irregular.

Cronología	Duración	Horizonte temporal Períodos
	Orden	Fechas anteriores y posteriores Fechas y periodos anteriores y posteriores
	Eras cronológicas	Antes y después de Cristo Eras musulmanas, etc. Convencionalidad del sistema
Sucesión causal	Tiempo y causalidad	Consecuencias a corto y a largo plazo
	Tipos de relación	Causalidad lineal y simple Causalidad múltiple y dinámica
	Teorías causales	Conceptos, modelos y teorías
Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	Ritmos de cambio social "Tiempos" distintos simultáneos Cambio y progreso

Cuadro 2.1 Tomado de Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo, *op.cit.*

Al decir de Torres Bravo, no hay duda de que el estudio de la Historia es uno de los elementos fundamentales para la ampliación del horizonte temporal (sentido del pasado y el futuro) del alumnado. En el caso del tiempo histórico, su aprendizaje implica la construcción personal de los elementos de este metaconcepto, su integración y su discriminación específica en un tema histórico. Y para todo ello, se precisa que haga uso de sus capacidades personales como la observación discriminante, la comparación, el análisis, la síntesis, la inferencia, la valoración, etc.⁷⁵

Este autor, retomando las aportaciones de diferentes historiadores como Fernand Braudel, Julio Aróstegui y Philippe Aries, entre otros, propone una

⁷⁵ *Ibidem*, p.73.

selección de aquellos conceptos que componen o debe contemplar el tiempo histórico. Esta selección comprende tres tipos de categorías agrupadas en: la *cronología*, relacionada con el tiempo astronómico; el *tiempo interno*, en relación con las regularidades y con las rupturas en el desarrollo de las sociedades, y que comprende aspectos como cambio, ritmo, permanencia, diacronía, sincronía (simultaneidad-contemporaneidad), duración (acontecimiento, coyuntura, estructura), interrelacionalidad y causalidad; y la *periodización*, necesaria para la creación de un espacio de inteligibilidad de los procesos históricos.⁷⁶ Para una comprensión de mayor claridad, presento la definición de cada una de estas categorías integrantes del tiempo histórico.

La *cronología*, es la ciencia que tiene por objeto determinar el orden de los sucesos y la manera de computar los tiempos.⁷⁷ Se encarga de ordenar los hechos históricos en el tiempo, permitiendo la orientación en el tiempo; es decir, saber cuándo pasan, han pasado o pasarán las acciones. Y aunque no conlleva explícitamente una explicación, permite la orientación en el tiempo además de poder establecer relaciones diacrónicas y sincrónicas de los hechos.

El *cambio*, que también se asocia a ruptura, modificación, alteración, refiere a aquellas condiciones que se transforman y dan lugar a nuevas situaciones, permitiendo observar el desarrollo de los procesos históricos. Dentro de ello se

⁷⁶ *Ibidem*, pp.54-55. Entre las obras que hace alusión Torres Bravo para hacer su selección de conceptos sobre el tiempo histórico se encuentran, entre otras, las de P. Ariés, *El tiempo de la historia*, Barcelona, Paidós, 1986; Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995; Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1968; R. Nisbet, "El problema del cambio social", en R. Nisbet, T.S. Kuhn, *et al.*, *Cambio social*, Madrid, Alianza Universidad, 1979, pp.12-51; y Pierre Vilar, *Iniciación al análisis del vocabulario histórico*, Barcelona, Crítica, 1980.

⁷⁷ Pablo Antonio Torres Bravo, *op.cit.*, p.54.

han observado dos tipos de cambio: los relacionados a cambios dentro del sistema, en el acontecimiento o la coyuntura, enmarcados en temporalidades más largas, y los cambios irreversibles que transforman la estructura mediante revoluciones profundas en las que el sistema de relaciones de dominio es absorbido en otro sistema emergido de él mismo.⁷⁸

Al no ser todos los cambios iguales ni tener la misma intensidad, es necesario considerar también la velocidad del proceso, es decir, el *ritmo* del cambio. Esto se puede observar en el hecho de que hay sistemas que son más dinámicos y desarrollan un ritmo de vida más rápido, por ejemplo, la sociedad capitalista en comparación con la sociedad feudal. Mientras que la *permanencia*, que también es identificada con la continuidad, se refiere a aquellos elementos, aspectos o características de las sociedades que se mantienen constantes pese al transcurrir del tiempo; por ejemplo, la permanencia del culto guadalupano en nuestro país.

La *diacronía*, es la sucesión de hechos que crean o crearon tiempo, ordenados según sus relaciones de anterioridad-posterioridad.⁷⁹ Esto refiere a los procesos que se desarrollan en distinto tiempo, en el mismo o diferente lugar, con características semejantes entre ellos. Es un proceso, en sí, de comparación. Mientras la *sincronía*, observa que algo ocurre en el mismo punto de la datación o durante el mismo periodo temporal, coincidiendo en los mismos puntos de la escala cronológica.⁸⁰ Atiende, en realidad, a la variedad de fenómenos históricos

⁷⁸ *Ibidem*, pp.57-58.

⁷⁹ *Ibidem*, p.61.

⁸⁰ *Loc.cit.*

que se desarrollan en el mismo tiempo aunque en diferente lugar. A esto también se le podría considerar como simultaneidad cronológica, puesto que existe una *simultaneidad cualitativa* que implica un grado mayor de abstracción y que entiende que un hecho o proceso sucede al mismo tiempo pero dentro del mismo presente histórico. Es decir, que guardan un elemento de contemporaneidad al suponer que se tiene conciencia de los mismos tiempos, que se coincide en la concepción del mismo presente histórico, no siendo suficiente el hecho de vivir en la misma época presente.⁸¹

La *duración*, por su parte, se refiere al desarrollo de la dinámica interna, de la relativa autonomía que mantiene un proceso respecto de otro, y que se ha vuelto clásica la división tripartita de acuñación braudeliana: acontecimiento, coyuntura y estructura. El *acontecimiento* hace alusión a aquella Historia tradicional, atenta al tiempo breve y al individuo, al testimonio de corta duración,⁸² por ejemplo, la Toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789. Es la llamada Historia de los acontecimientos o *évenementielle*. Pagés anota que los fenómenos sociales vividos y percibidos directamente por las personas son fenómenos de corta duración.⁸³ Junto a ello, se encuentra el tiempo medio o de la *coyuntura*, que comprende ese periodo en el que una serie de fenómenos o elementos son capaces de facilitar o impedir el cambio de uno o varios niveles de la realidad que

⁸¹ *Ibidem*, p.62.

⁸² Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1984, pp.64-65. El acontecimiento ha sido tratado de diversa forma; por ejemplo, Paul Ricoeur lo ha distinguido en tres niveles: acontecimiento intrasignificativo (la descripción de "lo que sucede"); orden y reino del sentido, no perteneciente al acontecer (cuando se inscribe en un esquema explicativo); y acontecimiento suprasignificativo (de interpretación, en donde el acontecimiento es sobresignificado). En François Dosse, *La historia. Conceptos y escrituras*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, p.130.

⁸³ Joan Pagés, *op.cit.*, p.115.

suele ir asociada a determinados ciclos, conformando periodos que adoptarían formas ondulatorias, con fases ascendentes y descendentes.⁸⁴ La coyuntura puede ser ejemplificada, cuando las personas a lo largo de su vida suelen tener conciencia de haber vivido varios periodos que se diferencian unos de otros, debido a los cambios producidos al interior de esa sociedad.⁸⁵

Pierre Vilar ha definido a la coyuntura, como ese conjunto de condiciones articuladas entre sí que caracterizan un momento en el movimiento global de la materia histórica, condiciones que pueden ser desde psicológicas, políticas y económicas hasta sociales o meteorológicas.⁸⁶ Dura más que el acontecimiento y lo envuelve, comprendiendo desde una decena de años hasta las regularidades de los ciclos económicos de alrededor de cincuenta años o más hasta menos de un siglo.⁸⁷ Cerrando la duración se encuentra la *estructura*, que puede equipararse a lo que sería un modo de producción (esclavismo, feudalismo, capitalismo). Fernand Braudel anota que una estructura es un ensamblaje, una arquitectura, una realidad que el tiempo tarda en desgastar al estar dotadas ciertas estructuras de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones.⁸⁸ Este tiempo es muy lento, casi inmóvil, de larga duración, con elementos o fenómenos de largo aliento como las religiones, las enfermedades, las estructuras sociales, los mitos o las mentalidades, por mencionar algunas.

⁸⁴ Pablo Antonio Torres Bravo, *op.cit.*, p.64.

⁸⁵ Joan Pagés, *op.cit.*, p.116.

⁸⁶ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1999, p.81.

⁸⁷ Fernand Braudel, *op.cit.*, p.68.

⁸⁸ *Ibidem*, p.70. Pierre Vilar, hace una descripción profunda del concepto estructura al hacer una relación de sus connotaciones tanto económicas como históricas, en *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, en su segundo apartado. De hecho, hace una crítica a la noción de estructura propuesta por Braudel.

Estas duraciones se complementan entre sí al ser medidas por una misma escala. Son solidarias unas de otras, por lo que el participar en uno de estos tiempos corresponde a participar en todos ellos.⁸⁹

En cuanto a la *interrelacionalidad* temporal, esta supone el establecimiento de redes que permiten hacer inteligible la síntesis temporal como integración de las relaciones parciales en un todo y entre los distintos planos o sectores temporales; y es, precisamente, en estas interconexiones temporales donde se entrelazan, en una visión conjunta, las consecuencias, las motivaciones de los actores y las explicaciones causales de los distintos procesos históricos.⁹⁰ Es en este nivel, en donde se presenta una de las mayores dificultades y retos cognitivos para el alumno, al plantearse el problema de la causalidad múltiple, que implica reconocer las causas de corto, medio y largo plazo, y no quedarse en lo que son las intencionalidades de los actores las cuales pueden representarle una dificultad menor.⁹¹

Finalmente, la *periodización*, desde el ámbito educativo, es necesaria para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. En ella, se pueden identificar las divisiones que se han utilizado para diferenciar las formaciones sociales del pasado, las etapas y las épocas en que se ha dividido la Historia y poder establecer una continuidad temporal entre ellas.⁹² Si bien es necesario tener presente, que la periodización puede conllevar ciertas dificultades

⁸⁹ Fernand Braudel, *op.cit.*, p.98.

⁹⁰ Pablo Antonio Torres Bravo, *op.cit.*, p.70.

⁹¹ Este aspecto de la causalidad será abordado más adelante, por lo que en este momento sólo es enunciado en relación a la temporalidad histórica.

⁹² Joan Pagés, *op.cit.*, p.118.

ya que al existir ritmos diferentes en las diversas sociedades, una generalización periódica a toda la humanidad puede complicarse. De ahí la crítica, por ejemplo, a la periodización europea en edades (Antigua, Media, Moderna, Contemporánea).

Después de realizar una síntesis de los componentes del tiempo histórico y al haber observado la complejidad que encierra, es necesario advertir que sería prácticamente imposible que el alumno de bachillerato pudiera aprehender todo este complejo conceptual. Máxime, si se toma en cuenta que esto es sólo una parte de las habilidades que se espera empiece a desarrollar. Lo que se espera, es que precisamente este alumno tenga sus primeros acercamientos a este complejo conceptual, conllevando un esfuerzo cognitivo de su parte y que al mismo tiempo, y como parte de esta labor, le pueda potenciar.

2.1.2 Espacialidad.

Otra de las habilidades a desarrollar y que hacen inteligible el estudio de la Historia, es la referente a la noción de espacialidad. Al preguntarse acerca del cuándo de un hecho histórico, también es de singular importancia el preguntarse el dónde de ese mismo hecho.

De inicio, el concepto de espacio es de uso cotidiano, sin embargo, puede ser entendido y abordado desde diferente ángulo. Puede ser considerado, por ejemplo, como una realidad de cuatro dimensiones, como forma de intuición pura o de espacio vital.⁹³ Para este efecto, el espacio, en términos geográficos y en su vinculación con la Historia, permite la ubicación de los hechos en un determinado

⁹³ Reinhart Koselleck, *op.cit.* p.93.

lugar, en un punto definido, siendo de gran utilidad los mapas, los planos y los croquis. Es en ese lugar, en esa superficie, sobre la que se pone en juego toda una red de relaciones sociales en interacción con el medio, que es personalizado y modelado por un agrupamiento humano.⁹⁴ Y es que toda acción humana sucede en un espacio y ello requiere de coordenadas o guías de orientación. A pesar de ello, y como lo menciona Silvia Pappe, ninguna de estas coordenadas o representaciones guía tendría significado alguno si no es a partir de un observador que lo establece y desde un lugar concreto.⁹⁵

En sí, ese espacio, que con el paso del tiempo y por los desarrollos propios de las sociedades que lo habitan, va dando lugar a nuevas configuraciones político-territoriales y sociales. En este sentido, Reinhart Koselleck anotaba que el espacio debe presuponerse metahistóricamente para toda Historia posible y, al mismo tiempo, en algo historiable al sufrir una modificación social, económica y política.⁹⁶ Y es que en Historia no se trabaja con el espacio si no es en su relación con el ser humano. De esta forma, el espacio propiamente histórico sería aquél ámbito o espacio socialmente construido por el hombre a través del tiempo, cuya construcción social deviene de la interrelación hombre-naturaleza.⁹⁷ Es decir, que los individuos por medio de su acción y a través del tiempo han transformado la naturaleza conformando un nuevo espacio pleno de interrelaciones de la más diversa índole.

⁹⁴ Gerardo Bustos Trejo, "La historia y la geografía", en José Antonio Bátiz, *et al.*, *Reflexiones sobre el oficio del historiador*, México, UNAM, 1995, p.39, *apud.*, Pierre George, *La geografía, la "historia profunda". A la búsqueda de una noción global del espacio*. Manuscrito traducido del francés por Atlántida Coll.

⁹⁵ Silvia Pappe, *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*, México, UAM, 2001, p.39.

⁹⁶ Reinhart Koselleck, *op.cit.*, p.97.

⁹⁷ Andrea Sánchez Quintanar, *op.cit.*, p.82.

En el ámbito propiamente educativo, Jacques Le Goff afirma que el espacio es tal vez más fácil de explicar, aunque se requiere mostrar a los alumnos que la Historia se hace en el espacio, y que este cuadro geográfico se desenvuelve bajo la acción de la Historia.⁹⁸ Inclusive, y como lo anotaba Braudel, no existe problema social que no deba reubicarse en su marco geográfico, que no ocupe un lugar en la tierra.⁹⁹ No obstante, este aspecto de la espacialidad precisa de ciertas observaciones que requieren de consideración dentro de la enseñanza de la Historia, en este caso, desde el bachillerato. Opino que al estudiarse la espacialidad en este nivel es pertinente tener por lo menos en cuenta dos aspectos: la relación pasado-presente y el eurocentrismo.

La relación pasado-presente, refiere a aquella correspondencia espacio-temporal, que se debe atender en la enseñanza para tratar de evitar confusiones. La identificación de lugares actuales por parte del alumno puede representar cierta facilidad, para ello son de gran utilidad los mapas sueltos y los Atlas, los cuales están al alcance de todos. Pero esto se complica cuando la ubicación de lugares o civilizaciones van alejándose poco a poco en el tiempo. Las divisiones y conformaciones territoriales van modificándose, por lo que su identificación se vuelve más nebulosa tornándose más difícil su localización. Por ejemplo, al hablar en el aula escolar de la civilización de Cartago todos tienen alguna referencia al

⁹⁸ Jacques Le Goff y Antonio Santoni, *Investigación y enseñanza de la historia*, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996 (Cuadernos del IMCED, 10), p.23.

⁹⁹ De hecho, el mismo Braudel propuso la llamada *geohistoria*, entendida como el estudio del doble vínculo, de la naturaleza con el hombre y del hombre con la naturaleza, el estudio de una acción y de una reacción, mezcladas en la realidad de cada día. De esta manera, la geohistoria comprende tres elementos fundamentales: el espacio, lo social y el tiempo. Fernand Braudel, *Las ambiciones de la historia*, Barcelona, Crítica, 2002, pp.62, 66 y 78.

respecto y hasta pueden decir que se estableció en el norte de África, lo cual cambia, cuando se pregunta a qué territorio o país corresponde actualmente (Túnez).

A lo anterior, se agrega el hecho de designar con diferentes nombres a las diversas entidades político-territoriales o países a lo largo del tiempo (México-Tenochtitlán, Nueva España, México), así como la designación con un mismo nombre para diferentes lugares. Junto a ello, y en caso inverso, se encuentra el hecho de atender que una configuración actual, por ejemplo, un país, no ha permanecido como tal ni ha tenido siempre la misma concepción, significación y límites territoriales. Caso ilustrativo es el relativo al territorio actual de México, puesto que por el hecho de que haya tenido entre sus antiguos pobladores a mexicas, mayas, totonacos y tarascos, no implica que todos eran mexicanos y se identificaran todos como defensores de México-Tenochtitlán y opositores a los conquistadores peninsulares. A este respecto, ya muchas veces hemos escuchado sobre la “traición” de los tlaxcaltecas por su unión a los conquistadores peninsulares.

En lo relativo al eurocentrismo, claro es que su visión del mundo se ha impuesto a grandes regiones del mundo. La periodización histórica mundial mayormente aceptada y trabajada es la conformada por edades (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) de factura europea. Sin embargo, dentro del salón de clase se utilizan elementos que pueden ser plenamente contradictorios y, pese a

ello, pasarse por alto. Caso típico son los términos “oriente” y “occidente”.¹⁰⁰ Desde la visión eurocentrista, el oriente para Europa sería la región que comprende entre otros territorios a China y Japón, lo cual no es viable para América puesto que para ésta sería su occidente, y su oriente sería precisamente Europa. Esto nos lleva nuevamente a confirmar que el discurso histórico comprende la visión desde la posición en que se hable.

Prosiguiendo con la preponderancia eurocentrista, otro aspecto a hacer notar es aquel relacionado con la utilización de los mapas. Desde hace tiempo se ha trabajado fundamentalmente con la proyección elaborada en el siglo XVI por el flamenco Gerhard Kremer, mejor conocida como la proyección de Mercator (Fig. 2.1). Esta proyección nos brinda una visión del mundo en donde se pueden observar regiones totalmente desproporcionadas en su tamaño, por lo que basta con buscar la extensión territorial de algunos países para después ubicarlos en el mapa y ver tal desproporción. No es casual que el continente europeo esté representado de un mayor tamaño, reflejando el espíritu colonial europeo de la época.¹⁰¹ Hay que recordar que es precisamente el siglo XVI, el primer momento de la colonización de grandes regiones del mundo por parte de los europeos. Un ejercicio de este tipo dentro del salón de clase me parece de una gran pertinencia, al poderse realizar actividades que requieran del uso de la comparación por parte del alumno.

¹⁰⁰ Éste es uno de tantos ejemplos que se podrían mostrar. Otro de uso común es aquél que se relaciona con el término “americano” o “norteamericano”. Es conocido que tales términos se utilizan fundamentalmente para designar a los habitantes de los Estados Unidos, sin atender que tales términos involucran a todos los habitantes del continente americano y a los del norte de América, como groenlandeses, canadienses y mexicanos, respectivamente.

¹⁰¹ Xavier Rodríguez Ledesma, *op.cit.*, pp.47-51.

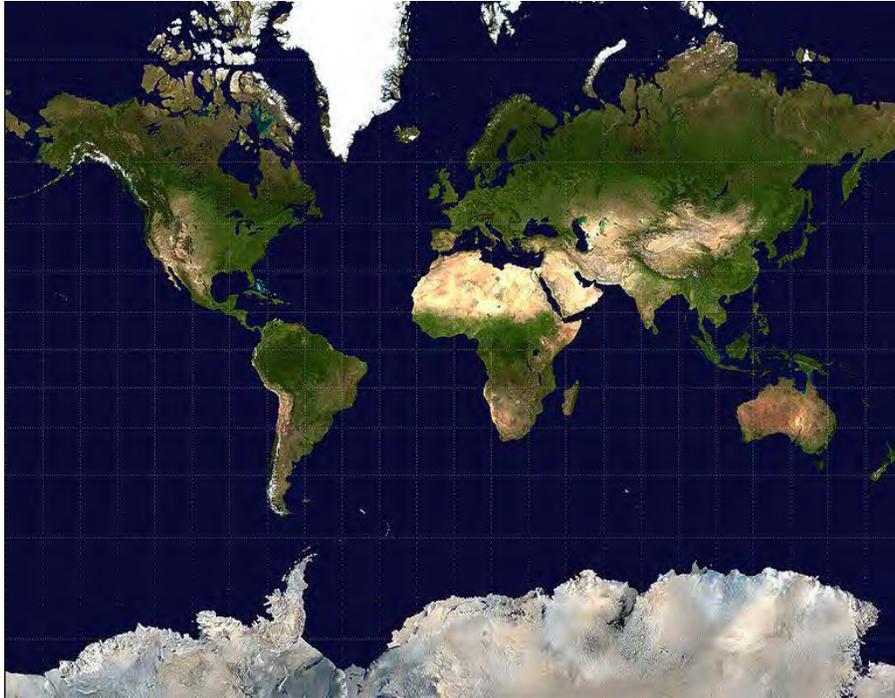


Fig. 2.1 Proyección de Mercator. Fuente: <http://alpoma/carto/?p=2056>

De acuerdo con Brian Harley, considero que la elaboración de mapas ha ido acompañada de una ideología o intencionalidad dominantes. Contrariamente a la percepción que se tiene de ellos como imágenes, registros inertes, o representaciones gráficas del mundo real apegadas a ciertas técnicas de elaboración, en realidad el mapa es un constructo social del mundo expresada a través del medio de la cartografía. Esto significa, que es otra de las formas de conocimiento que implica poder.¹⁰² Y, lógicamente, en esta dinámica se inscribe la proyección de Mercator a la que he hecho alusión. Además, y no es para

¹⁰² Brian Harley, *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayo sobre historia de la cartografía*, México, FCE, 2005, pp.60, 61, 83. Respecto al mapa como conocimiento que implica poder, Harley hace un desmenuzamiento de ello a partir de tres rubros: la universalidad de los contextos políticos en la historia de los mapas, cómo el ejercicio del poder estructura el contenido de los mapas, y cómo la comunicación cartográfica, a nivel simbólico, puede reforzar ese mismo ejercicio por medio del conocimiento de los mapas.

extrañarse, que uno de los grandes debates actuales sea aquel que tiene que ver con la representación icónica más apegada a lo que es nuestro mundo. A este debate ha contribuido la llamada proyección Peters (Fig. 2.2), la cual no ha estado exenta de algunas críticas.¹⁰³

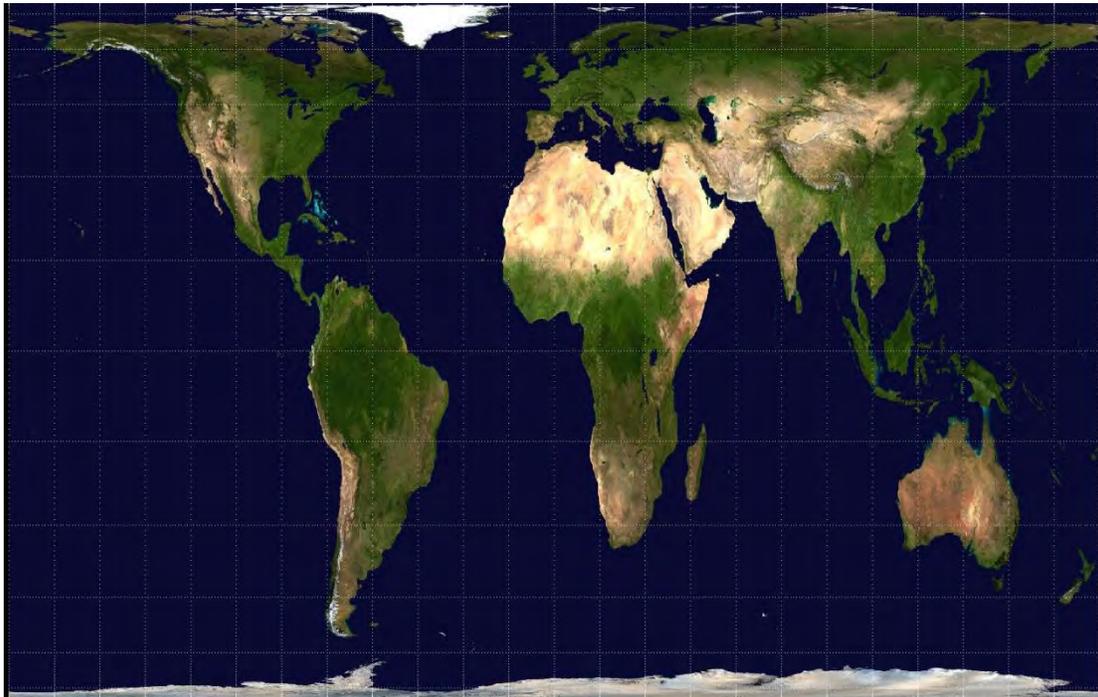


Fig. 2.2 Proyección Peters. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Gall-peters.jpg>

Un último punto a considerar es el de la posición u orientación del mundo en su representación gráfica. Cuando observamos un planisferio y lo giramos, inmediatamente tenemos la impresión de que está mal puesto o de cabeza. Lo que significa, que poseemos ya una idea tan introyectada de la representación y posición del mundo, que provoca que si cambiamos la posición en la que lo hemos

¹⁰³ Respecto a la proyección de Arno Peters, véanse los libros ya citados de Brian Harley y Xavier Rodríguez Ledesma. Además, es abundante la información que se puede encontrar en Internet al respecto.

visto tradicionalmente, la imagen nos parece errónea. Ante esto podemos aducir, que la representación gráfica del mundo que utilizamos es “norte-arriba”, “sur-abajo”, que desde hace mucho tiempo se empleó en lo que hoy es Europa. Tal posición, ha sido equiparada con relaciones de dominio y sujeción.¹⁰⁴ No obstante, recordemos, por ejemplo, que algunas culturas mesoamericanas tenían la concepción “oriente-arriba”. Además, si observamos algunos mapas antiguos de la región árabe, nos pareciera que también están mal posicionados (Fig. 2.3).

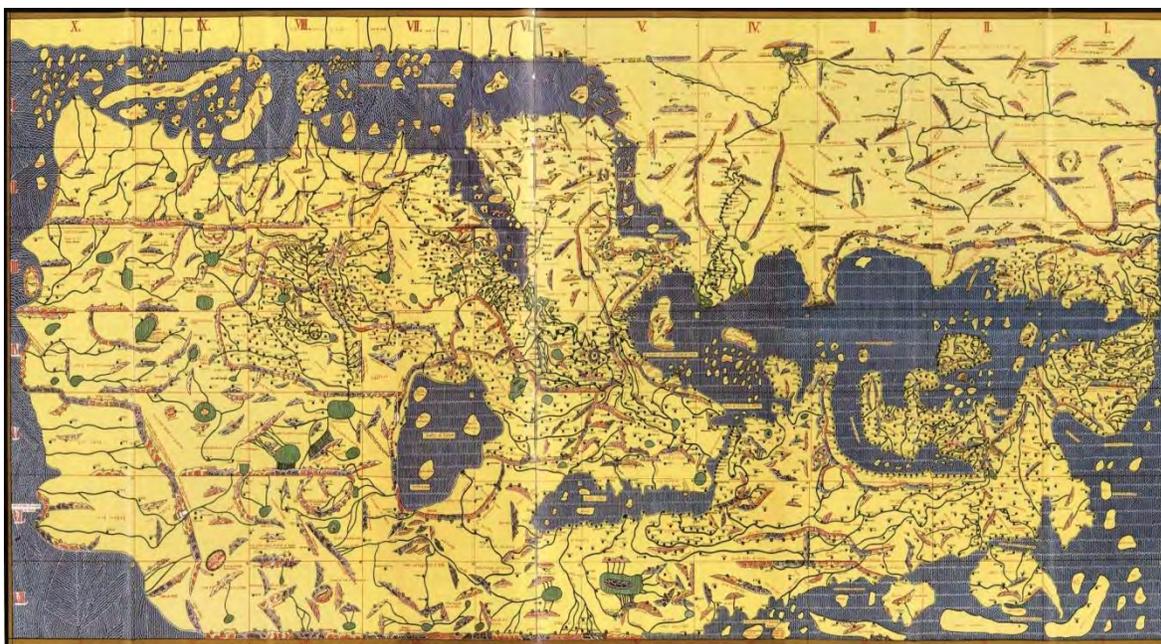


Fig. 2.3 Tabula Rogeriana. Al-Idrisi. S.XII. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:TabulaRogeriana.jpg>

Con estas observaciones, quiero hacer notar que dentro del aspecto de la espacialidad, así como de muchas otras cuestiones que escapan a la extensión de este trabajo, estamos utilizando visiones impuestas, generalizadas, y que hemos asumido como absolutas, sin posibilidad de crítica o, por lo menos, de convivencia

¹⁰⁴ Xavier Rodríguez Ledesma, *op.cit.*, p.52.

con otros puntos de vista. Claro es, que no es el momento ni la intención de este trabajo entrar en amplios debates acerca de estos aspectos. Sin embargo, me parece importante el hecho de que se haga referencia a ellos en el salón de clase, se explique su propósito, se contextualice, y que el alumno adopte finalmente la posición más conveniente a sus intereses o aspiraciones. Considero, en primera instancia, que desde el momento en que el alumno tenga conocimiento de ello se está en posibilidades de acceder a una visión diferente de las cosas y, por supuesto, de la misma ciencia histórica.

2.1.3 Causalidad.

Otro de los aspectos que destaca el historiador para conformar la explicación del hecho histórico se encuentra el de la causalidad. Desde el siglo II, Polibio afirmaba que para tener una explicación completa de los hechos, era necesario determinar su fecha, el modo en que se desarrollaban y su causa, siendo esta última esencial para dicha explicación.¹⁰⁵ Edward H. Carr, por su lado, anota que el estudio de la Historia es un estudio de causas, por lo que su investigación debe ser la función especial del historiador.¹⁰⁶ Hoy en día, esta explicación es parte fundamental del quehacer científico en su conocimiento y comprensión de parte de la realidad, y

¹⁰⁵ François Dosse, *op.cit.*, p.39, *apud*, Polibio, *Histoires*, III, 32.6, Paris, Les Belles Lettres, 1969.

¹⁰⁶ Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?*, México, Seix Barral, 1981, pp.117, 128. No obstante, en lo que toca a la causalidad o a aquellas circunstancias que posibilitan un determinado hecho, el mismo Carr anota lo que es el azar y el determinismo en Historia. El determinismo lo define como aquella convicción de que todo cuanto ocurre tiene una o varias causas, y que no podía haber sucedido de otra forma más que si algo, en la causalidad, hubiera también sido diferente. Mientras que el azar lo considera, a grandes rasgos, como esa serie de acontecimientos determinados por coincidencias fortuitas, y tan sólo atribuibles a las causas más causales. A este respecto, este autor decía que el referir que algo ha sido un azar desafortunado es una de las maneras más recurridas para eximirse de la obligación de buscar sus causas. Edward H. Carr, *op.cit.*, pp.125, 131, 137.

como parte de esa misma explicación se inserta, precisamente, la causalidad; es decir, el por qué de los acontecimientos que lo han hecho posible, las causas mediante las cuales se ha producido.

Varias son las posiciones ante la causalidad, entre las que sobresalen la de las ciencias naturales, en donde es clara la predictibilidad de lo que puede suceder contando con el mismo grupo de circunstancias. Junto a esta posición se encuentran las explicaciones intencionales en Historia enfocadas desde el subjetivismo, que no tienen como fin el establecimiento de leyes causales generales, sino el de proponer un modelo explicativo de la acción humana, acentuando lo particular e individual.¹⁰⁷ Por ejemplo, Carlos Pereyra aduce que lo importante, y problemático a la vez, es la ubicación de los factores determinantes en el carácter de la actividad humana; mientras que Julio Aróstegui considera inapropiada la intencionalidad para la Historia, puesto que todas las acciones humanas se explican dentro del contexto donde se dan, de ahí que la investigación causal sea vista como el resultado de un entramado de relaciones y análisis de la causa empírica por sus resultados.¹⁰⁸ Con lo cual, el análisis de la estructuración en donde se inserta la causalidad y sus efectos, son necesarios para la integración de la explicación histórica.

Ya desde la década de 1950, William Dray proponía un modelo de explicación que pugnaba por la separación de la idea de causa de la idea de ley, defendiendo un sistema causal insubordinado a un sistema de leyes. El modelo de

¹⁰⁷ María José Sobejano, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, Madrid, UNED, 2000, p.118.

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp.118-119, *apud.*, C. Pereyra, *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza, 1984, y J. Aróstegui, *La investigación histórica: teoría, método*, Barcelona, Crítica, 1995.

Dray, conocido como de *explicación por razones*, se opuso al modelo nomológico-deductivo de explicación (*Covering Law Model*) de Carl G. Hempel, y bautizado así por el mismo Dray, el cual argumentaba que el

...ofrecer una explicación es subsumir lo que queremos explicar bajo una ley general; es decir, para que algo pueda ser considerado una explicación es necesario, en primer lugar, que tome la forma de una argumentación deductiva, cuya conclusión sea el enunciado que designa el acontecimiento a explicar y, en segundo lugar, en el *explanans* deben estar presentes una o más leyes generales que expresen regularidades empíricas.¹⁰⁹

Posteriormente, el mismo Hempel y Patrick Gardiner quienes aunque reconocían que la Historia no cumplía con la exigencia científica de que la explicación de un hecho debe estar inserta en un esquema de leyes o dentro de una teoría, estuvieron de acuerdo en que las explicaciones dadas por los historiadores utilizaban esquemas con referencias vagas a leyes y ciertas condiciones iniciales, a las que consideraban pertinentes.¹¹⁰ Tiempo después, Georg H. von Wright proponía un modelo mixto sustentado en una explicación designada cuasi causal, en donde las relaciones causales eran estrictamente relativas a su contexto, así como a la acción implicada en él, privilegiando las relaciones intrínsecas entre las razones de la acción y la acción misma.¹¹¹ Esta forma de explicación causal era la que consideraba como la más adecuada para las ciencias humanas, entre ellas la Historia.

¹⁰⁹ Fina Birulés, "Introducción", en Arthur Danto, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 1989, pp.12-13. También es de utilidad para entender estas propuestas de causalidad en historia el libro de Luis Vergara, *Paul Ricoeur para historiadores*, México, UIA/Plaza y Valdés, 2006, especialmente las páginas 49-63.

¹¹⁰ Josep Fontana, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2002, p.14.

¹¹¹ François Dosse, *op.cit.*, p.128.

Dada la anterior explicación, se puede notar que no es casual, entonces, que en esa polémica de la cientificidad de la Historia, se presenten varios acercamientos a la causalidad histórica. Lo cual implica, en primera instancia, un problema epistemológico de la disciplina histórica del que se sigue debatiendo, y en segundo lugar, que esta problemática se duplica en el terreno de la enseñanza, por lo que la matización de este concepto es de suma importancia para la comprensión por parte del alumno.

Las investigaciones didácticas acerca de la explicación causal, han ido ampliando su conocimiento al mismo tiempo que diversificándolo. Prueba de ello, son las diferentes propuestas y posturas que han ido apareciendo, y que van desde la afirmación de que la causalidad histórica comprende un proceso complejo, haciéndose necesario un pensamiento formal para su comprensión, hasta la posición de quienes aducen que el alumnado está capacitado para la comprensión de la causalidad a partir de la utilización adecuada de estrategias de enseñanza; y que, por lo demás, la utilización de dichas estrategias desarrolla el pensamiento formal.¹¹² Junto a esto, deben ser atendidos algunos aspectos que pueden representar alguna dificultad y que son esenciales para la comprensión de la causalidad: causa y motivo, explicación monocausal y multicausal, la relación causa-efecto, causas coyunturales y causas estructurales.

¹¹² María José Sobejano, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, p.120.

De acuerdo con Joaquín Prats y Joan Santacana,¹¹³ es hasta los cursos medios o superiores cuando se está en condiciones (pensamiento formal) de trabajar en el salón de clases la causalidad de una manera global, de manera que implique el establecimiento de redes de relaciones causa-efecto entre los diferentes hechos y situaciones. Esto significa el poder atribuir, por parte del alumno, varias causas interrelacionadas a un fenómeno y que, pese a esa interrelacionalidad, cada causa puede ser analizada de manera independiente. También se puede trabajar con explicaciones causales (circunstancias que provocaron o causaron el acontecimiento) y explicaciones intencionales (motivaciones que tuvieron las personas para intervenir en los hechos), y que en conjunción pueden conformar una teoría explicativa sobre el hecho.

Para que este trabajo sea posible, se requiere saber que la causalidad, de acuerdo con Prats y Santacana, es una noción temporal y sus componentes son:

- *Principio de la Ley General de la Causalidad.* En condiciones iguales, a toda causa corresponde un mismo efecto, y la causa siempre es el origen del efecto, y le antecede en tiempo.
- *Reglas de interferencia.* Toma de decisiones sobre las causas e intenciones más convenientes en un determinado momento.

¹¹³ Joaquín Prats y Joan Santacana, "Enseñar historia y geografía. Principios básicos", en Joaquín Prats y Joan Santacana, en "Ciencias Sociales", en Enciclopedia General de la Educación, Barcelona, Océano, 1998, vol.3, p.20. (<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>).

- *Elaboración de teorías explicativas* para interrelacionar las diversas causas (económicas, políticas, sociales, etc.) es una red compleja y jerarquizada.¹¹⁴

De esta forma, el diseño instruccional podría tomar en consideración este planteamiento avanzando de lo sencillo a lo complejo. Es decir, de la identificación de una causalidad lineal, pasando por los factores causales y acciones intencionales, a su articulación y conformación de una teoría explicativa.

2.1.4 Conceptos históricos.

Otras de las habilidades de dominio de la Historia que propongo es aquella relacionada con la comprensión y manejo de conceptos históricos. De acuerdo con Reinhart Koselleck, la Historia de los conceptos (*Begriffsgeschichte* en alemán) es un método especializado para la crítica de fuentes, que atiende a la utilización de términos importantes tanto social como políticamente, analizando especialmente las expresiones centrales que tienen un contenido social o político.¹¹⁵ Este método interpreta la Historia en un sentido estricto a través de sus correspondientes conceptos pasados -que aún pueden estar en uso- entendiéndolos históricamente -aunque se precise su redefinición actualmente.¹¹⁶

Hans E. Bödeker, retomando al mismo Koselleck, define a la Historia conceptual como una tarea historiográfica que consiste en la Historia de la formación de los conceptos, así como su empleo y sus cambios, siendo su objeto

¹¹⁴ Joaquín Prats y Joan Santacana, "Enseñar historia y geografía. Principios básicos", pp.20-21.

¹¹⁵ Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Por una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993, p.112.

¹¹⁶ *Ibidem*, p.118.

de estudio la Historia sincrónica y, sobre todo, diacrónica de sus significados, y cuyo análisis en tanto que concentra una diversidad de significados enfoca u orienta una variedad del movimiento histórico.¹¹⁷ Esta Historia de los conceptos, surge en oposición a la Historia política que se centraba en la sucesión cronológica de los acontecimientos, a una escritura de la Historia de corte positivista en donde no tenían cabida el empleo de teorías e hipótesis, así como a una Historia de las ideas que se daba por encima del contexto político y social, al ser entendidas como ideas inmutables y permanentes.¹¹⁸

El proyecto conceptual koselleckiano, parte de que no existe ninguna sociedad que no tenga conceptos en común. Aún más, que los conceptos se basan en sistemas sociopolíticos ya que encierran una gran complejidad. Los conceptos permiten guardar las diferentes experiencias, aún cuando éstas ya se han desvanecido, y con ellos se puede conocer y entender lo sucedido, al igual que prepararse para el futuro,¹¹⁹ para lo que está por venir, abriéndose todo un horizonte de expectativas. De esta forma, la Historia conceptual interroga el alcance social de los conceptos en su contexto histórico, tematizando la interrelación de los diferentes grupos de conceptos, y analizando el cambio estructural desde una determinada época, de su sociedad y de su política.

¹¹⁷ Hans E. Bödeker, "Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas", en *Historia y grafía*, No.32, 2009, Departamento de Historia, Universidad Iberoamericana, México, p.132, *apud*, R. Koselleck, "Einleitung", en Otto Brunner, Werner Conze y Reinhart Koselleck (Comps.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1972, vol. I, pp. XXII, XIII-XXVIII.

¹¹⁸ Hans E. Bödeker, *op.cit.*, p.135.

¹¹⁹ Reinhart Koselleck, "Historia de los conceptos y conceptos de historia", en *Ayer*, No.53, 2004 (1), Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, p.28.

Y es que la Historia se traduce y se articula en conceptos, y de esta manera puede ser interpretada, además de que tales conceptos tienen una Historia que se va manifestando a través del tiempo¹²⁰ permitiendo ver el origen y la evolución ocurrida en ellos. Por otro lado, permiten organizar el conocimiento que se tiene de la realidad, aunque manteniendo cierta distancia al no adecuarse del todo a las cosas, resultando una relación cruzada de dependencia y de confrontación,¹²¹ de una tensión entre las circunstancias históricas y su registro lingüístico.

Heiner Schultz, retomando igualmente a Koselleck, enuncia cuatro posibilidades de análisis del cambio recíproco de los conceptos y las circunstancias:

1. El significado de la palabra así como de las circunstancias inscritas en ella, permanece tanto sincrónica como diacrónicamente, de manera constante.
2. El significado de la palabra permanece constante, aunque las circunstancias cambian, distanciándose de esa manera del antiguo significado. La realidad así transformada debe ser conceptualizada nuevamente.
3. El significado de la palabra cambia, pero la realidad previamente aprehendida por ella permanece constante. Ante ello, la semántica debe encontrar una nueva manera de expresarse con miras a ajustarse nuevamente fielmente a tal realidad.

¹²⁰ Hans E. Bödeker, *op.cit.*, p.133.

¹²¹ Elena Hernández Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*, Madrid, Akal, 2004, p.398, *apud*, A. Prost, *Doce lecciones sobre la historia*, Madrid, Cátedra, 2001 (1996), p.151. En este sentido, Koselleck hace la distinción entre concepto y palabra, al referir que cada concepto depende de una palabra, pero cada palabra no es un concepto social y político, ya que éstos contienen una concreta pretensión de generalidad y son siempre polisémicos. Una palabra puede ser unívoca, pero el concepto para poder seguir siéndolo tiene que ser polívoco. Una palabra se transforma en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en donde tiene un uso, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra. Reinhart Koselleck, *Futuro pasado*, pp.116-117.

4. Las circunstancias y el significado de las palabras se desarrollan por separado, de tal forma que la relación inicial se termina. Sólo por medio de los métodos de la Historia conceptual puede reconstruirse qué realidades tenían correspondencia con qué conceptos.¹²²

Partiendo de estas cuatro posibilidades de análisis, Koselleck ofrece algunos ejemplos para la clarificación de cada uno de ellos. En cuanto a la primera posibilidad, es una rareza que el significado de una palabra y las circunstancias permanezcan de forma duradera, y más raro aún que cambien al mismo tiempo y hacia el mismo sentido. No obstante, existe un amplio grupo de palabras y situaciones que les acompañan y que han sido constantes durante largo tiempo, como pueden ser algunos conceptos relacionados con el conocimiento de la naturaleza, de las formas de interrelación de la vida social con dicha naturaleza, así como con la vida de los campesinos y artesanos.

Respecto a la segunda posibilidad, la de la permanencia de los conceptos mientras la realidad cambia, se puede citar el caso del marxismo soviético que consideraba al capitalismo en su fase más avanzada como la última etapa antes de la ruptura revolucionaria que daría paso a la libertad y a la autodeterminación humanas. Ante lo cual, aparecieron en escena movimientos no contemplados como los fascismos, por lo que hubo necesidad, para salvaguardar las expectativas revolucionarias, de una redefinición conceptual del fascismo, quien

¹²² R. Koselleck, "Historia de los conceptos y conceptos de historia", pp.31-33, *apud*, H. Schultz, "Begriffsgeschichte und Argumentationgeschichte", en R. Koselleck, *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*, Stuttgart, 1979, pp.43-74.

ahora fue definido como la fase más avanzada del capitalismo, aunque no correspondiera ello con la realidad.

Para la tercera posibilidad, el concepto de “revolución” es de utilidad, ya que este concepto cambia, pero la secuencia de las revoluciones, como acontecimientos históricos, sigue produciéndose de forma similar. Hasta mediados del siglo XVIII, “revolución” indicaba una agitación periódica durante el transcurso de la historia constitucional y cuya caracterización incluía el alzamiento, la violencia, los crímenes, etc. Pero es a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa cuando este concepto adquiere una nueva dimensión, al mostrar un proceso único capaz de deparar un futuro totalmente distinto, consistente en la autoorganización pacífica de los pueblos, con condiciones más igualitarias y humanas. De esta manera, este concepto cambiaba desde fines del siglo XVIII, en tanto que la realidad a que se refería permanecía inmutable, con sus características como la violencia, los crímenes y demás.

Finalmente, para la cuarta de estas dimensiones también será de utilidad un concepto que es el de “estado”. Hasta mediados del siglo XIX, el latín “status” significaba posición social o estamento (*stand*), en el sentido de rango, cargo, clase, haciendo alusión a una sociedad jurídicamente heterogénea, plural y desigual en términos políticos y sociales. Ya para 1800 se produjo un cambio de dirección en el lenguaje jurídico que convino en hacer suya la teoría del derecho natural, en donde el estamento (*stand*) se volvió un obstáculo para la conformación del Estado. De este modo “Estado” y “estado” (estamento) con significado idéntico en sus inicios derivó en conceptos opuestos. Junto a ello,

“status”, que aludía a una sociedad plural, se transformó en un concepto fundamental: el Estado, quien exigió para sí la exclusividad sobre una combinación de significados, excluyendo otros significados vigentes hasta ese entonces.¹²³

De lo anterior se desprende, entonces, que un *concepto histórico fundamental* es aquel concepto, que en combinación con otros tantos conceptos de importancia, orienta e informa enteramente el contenido político y social de una lengua.¹²⁴ Y ejemplo de ello es, precisamente, el concepto de “Estado” que dirige toda la realidad política. De tal manera, y como una premisa, se afirma que el significado y el uso de una palabra nunca establecen una correspondencia exacta con la realidad, ya que tanto conceptos como realidades tienen sus propias historias, que aunque relacionadas, se transforman de diversas maneras, a diferentes ritmos, de forma tal que en ocasiones la capacidad para conceptualizar la realidad la va dejando atrás y viceversa,¹²⁵ como está ejemplificado en la tercera posibilidad mencionada anteriormente.

Después de esta breve revisión de la historia conceptual, expongo algunas de las implicaciones y propuestas de la enseñanza de los conceptos en Historia.

En relación directa con la didáctica, una de las grandes aportaciones de la enseñanza de la Historia, es la de dotar de una manera significativa al alumnado de toda una serie de conceptos específicos de la disciplina, que devengan en un vehículo para la comprensión de los fenómenos sociales presentes en su

¹²³ R. Koselleck, “Historia de los conceptos y conceptos de historia”, pp.31-35.

¹²⁴ *Ibidem*, p.35.

¹²⁵ *Ibidem*, p.36.

vinculación explicativa con el pasado, así como una vía de accesibilidad para la comprensión de otros contextos de los que además no se tiene una información previa.¹²⁶ Pues como se ha mencionado, los conceptos son portadores de experiencias, aún cuando éstas ya se hayan difuminado. Con ellos se puede conocer y entender lo sucedido, atender significados pasados y hacerlos accesibles al presente, al igual que móviles de preparación para el futuro, para lo venidero, pues pueden comportar tanto espacios de experiencias como horizontes de expectativas.

En relación a su enseñanza, se ha observado a través de los estudios realizados en los diferentes ámbitos,¹²⁷ que los conceptos sociales e históricos son de una gran complejidad para su aprehensión por parte de los alumnos de los diferentes niveles. Y es que la comprensión de todo el entramado conceptual involucrado en los procesos sociales, requiere muchas veces del dominio de conceptos contruidos teóricamente por los investigadores, y que en ocasiones no tienen una traducción muy clara en el contexto real,¹²⁸ y mucho menos para el alumnado. Otras investigaciones han demostrado que los jóvenes e incluso los adultos, poseen representaciones tanto anecdóticas como personalistas acerca de muchos conceptos históricos como el de “revolución”, al que ven, por ejemplo,

¹²⁶ Cristófol-A Trepal, *op.cit.*, pp.317.318.

¹²⁷ Algunos de los estudios sobre la adquisición de conceptos tanto en historia como en otros dominios son los de J. Delval, “Stages in Childs Construction of Social Knowledge”, en M. Carretero y J. F. Voss, (eds.), *Cognitive and Constructional Processes in History and the Social Sciences*, Hilldsdale, LEA, 1994; J. A. Castorina y otros, *Cultura y conocimientos sociales*, Buenos Aires, Aique, 2007; A. E. Berti, “Reestructuración del conocimiento en un subdominio económico: el sistema bancario”, en W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero, (comps.), *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique, 2006 (versión original: *New Perspectives on Conceptual Change*, Ámsterdam, Elsevier, 1999); M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio, “La comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia”, en *Infancia y aprendizaje*, No.23, pp.455-474.

¹²⁸ Mario Carretero, *op.cit.*, p.173.

como un simple enfrentamiento entre grupos de individuos y no como cambios que afectan toda una estructura social.¹²⁹

Por otro lado, y desde la psicología cognitiva, se cree que algunas de las dificultades por parte de los alumnos en la comprensión conceptual radican en el aspecto de su desarrollo cognitivo y no en cuestiones lingüísticas, puesto que el problema no es el término utilizado, sino la realidad que designa tal término.¹³⁰ De donde se desprende, que la comprensión de conceptos históricos y sociales evoluciona de acuerdo a la evolución misma del pensamiento conceptual del individuo. Por lo que este desarrollo involucra tanto atributos con que son definidos los conceptos como las relaciones o entramados establecidos entre ellos, lo cual se manifiesta básicamente a través de dos formas: cuando el alumno entiende el concepto a partir de sus rasgos más concretos y de ahí pasa a la atribución de cualidades más abstractas; y cuando el alumno comprende los conceptos de una manera estática y aislada, para posteriormente y de manera paulatina, ir entretejiendo una red conceptual más completa, en donde todo se interrelaciona.¹³¹

En lo que respecta a la comprensión de realidades sincrónicas, es hasta los quince años o más tarde cuando los jóvenes siguen creyendo que las diversas esferas del mundo social no tienen relación entre sí; y en cuanto a las realidades diacrónicas, su comprensión llega alrededor de las mismas edades, al considerarlas como son, sin llegar a concebir el cambio social. Y es en este tenor,

¹²⁹ *Loc.cit.*

¹³⁰ *Loc.cit.*

¹³¹ *Ibidem*, pp.173-174.

en donde se ha comprobado que las representaciones que tienen los niños, adolescentes e incluso los adultos sobre los fenómenos sociales e históricos son estáticas, inmutables e inconexas.¹³²

Existen, desde el enfoque cognitivo en sus líneas del desarrollo de habilidades de pensamiento y de enseñar a pensar, algunos modelos para la aprehensión de conceptos. Entre ellos se encuentra el modelo inductivo, que tiene como objetivo el ayudar a los estudiantes en la comprensión profunda de temas específicos y bien definidos, entre los que se encuentran los conceptos, que son entendidos como categorías con características comunes; principios, como las relaciones entre conceptos aceptadas como válidas; generalizaciones, como las relaciones entre conceptos que tengan excepciones; y reglas académicas, como las relaciones entre conceptos arbitrariamente derivados por la gente.¹³³ Modelo semejante es el de la adquisición de conceptos, que está centrado enteramente en los mismos, pero a diferencia del modelo inductivo requiere de conocimientos previos por parte de los estudiantes, y se aboca a la comprensión de los conceptos a partir de sus características esenciales, un prototipo y ejemplares representativos.¹³⁴ Ambos modelos, pueden ser de utilidad para la aprehensión de conceptos históricos, sin embargo, se desconoce si tales propuestas han sido retomadas para su aplicación en la enseñanza de la Historia.

Desde la didáctica de la Historia, Prats anota que una de las dificultades para su enseñanza es, precisamente, la de los conceptos históricos pues éstos

¹³² *Ibidem*, p.174.

¹³³ Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, FCE, 2009, p.224.

¹³⁴ *Ibidem*, pp.240-241.

poseen cuatro dimensiones: *intensiva*, cuando describen una realidad en toda su profundidad; *extensiva*, que, aunque con variantes, ofrecen características que son constantes en los procesos históricos; *temporal*, cuando varían en función del tiempo histórico en que se dan; y *relacional*, cuando se explican en relación con otras realidades.¹³⁵ Dimensiones que deben de considerarse a la hora de una planeación didáctica, y que están en clara vinculación con el planteamiento teórico-conceptual de Koselleck en su relación concepto-circunstancias.

María J. Sobejano, también propone, aunque someramente, instrumentos didácticos para la comprensión de conceptos históricos: redes conceptuales, actividades que favorezcan la empatía y juegos de simulación.¹³⁶ Por su lado, C. Trepát, hace la propuesta de enseñanza de un vocabulario histórico, constituido por el conjunto de conceptos generales durante el desarrollo de la disciplina para designar los diferentes hechos y fenómenos que conforman su objeto de estudio.¹³⁷ Este historiador no pasa por alto muchas de las dificultades ya antes mencionadas para el aprendizaje de conceptos por parte del estudiantado. Pese a ello, considera viable su enseñanza y propone una planificación sustentada en tres criterios básicos:

1. La enseñanza de una cantidad suficiente de conceptos y recursos didácticos, siempre mayor en cantidad al número mínimo de conceptos cuyo aprendizaje debe ser manifestado por el estudiante.

¹³⁵ Joaquín Prats, "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española", p.9.

¹³⁶ María José Sobejano, *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum*, p.85. Las redes o mapas conceptuales son usados frecuentemente en las aulas escolares, pero no se conocen estudios empíricos de su aplicación y sus resultados.

¹³⁷ Cristófol-A Trepát, *op.cit.*, p.319.

2. La mayoría de los conceptos deben de ser lo más universalmente posibles, para que puedan ser utilizables en un mayor número de circunstancias históricas y de contexto.

3. Establecer un principio de recurrencia, para volver con frecuencia sobre los conceptos clave, además de una aceptable selección de los recursos didácticos que le permitan al estudiante la personalización, la percepción “física” en la medida de lo posible la ejemplificación de un concepto.¹³⁸

Como complemento, precisa que una forma de facilitar su comprensión consiste en clasificarlos en cuatro apartados: político, económico y tecnocientífico, social y religioso, y cultural y estético.¹³⁹ Sin embargo, y al igual que muchas de las propuestas de enseñanza señaladas, este planteamiento no va acompañado de un trabajo empírico que le sustente y que permita la observación de indicadores sobre la promoción o invalidación de los aprendizajes.

A mi entender, los ejercicios con conceptos, en primera instancia, pueden dar al estudiante una visión diferente de la Historia, al mostrarle una parte de lo que se puede realizar en clase. Ya no abocarse a una memorización tan sin sentido, y si al emprendimiento de una tarea procedimental. En términos cognitivos, al enfrentarse con conceptos, se está precisando de un esfuerzo de abstracción y de otras habilidades de pensamiento como la comparación, al observar varios significados para un mismo concepto, por ejemplo, y la inferencia, que al conocer esa variedad de significados llegue a comprender al concepto

¹³⁸ *Ibidem*, pp.321-322.

¹³⁹ *Ibidem*, p.324.

como un vehículo portador de experiencias, y por el que se puede acceder a realidades de otros tiempos.

Por otro lado, la generación en el estudiante de un saber acerca de la realidad histórica a partir de los conceptos y de su desarrollo o historia, deriva en una serie de posibilidades en las que podría inscribirse, además de derivar también en la utilización de otras experiencias, aún desvanecidas, sin tener conocimiento de ello. Aunado a esto, puede promoverse una visión o actitud comprensiva de la conciencia histórica, que le hace ser parte de una realidad significada en otro tiempo y que le permea, en ese eje pasado-presente. Pues como se ha anotado, la Historia se articula en conceptos, mismos que permiten organizar el conocimiento que se tiene de la realidad, de su realidad.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 La asignatura de Historia Universal III en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

La Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, tiene como misión educar hombres y mujeres de manera integral, con el propósito de que consigan una diversidad de ideas y los conocimientos necesarios para acceder de forma exitosa a sus estudios superiores. Esta formación integral implica también el procurarles una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y del compromiso que tienen con la sociedad.¹⁴⁰ Esto significa que la formación que brinda esta institución no se limita hacia un mero ejercicio personal, sino que está orientada a la adquisición de un compromiso social por parte del estudiante. Es decir, se precisa de una modificación en la actitud de éste, para pasar de una actitud pasiva a una actitud crítica y reflexiva. De ahí las diferentes asignaturas que en conjunto participan para la consecución de tal misión.

En el Plan de Estudios de la ENP se encuentra la enseñanza, para sus tres años, grados o niveles, de la disciplina histórica. Una de ellas es la asignatura de Historia Universal III que se imparte en el 4º año (primer ingreso o primer grado), con categoría de obligatoria, de carácter teórica y con una carga académica de tres horas semanales. Le suceden las asignaturas de Historia de México II en 5º año (segundo grado) e Historia de la Cultura en 6º año (tercer grado), ambas obligatorias, además de Historia del Arte y Revolución Mexicana en este mismo año, en el Área 4 y de categoría optativas.

¹⁴⁰ *Plan de Estudios*, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

De manera alemana, Historia Universal III mantiene relación con otras asignaturas que se imparten en el mismo 4º año como Geografía, debido a la ubicación en tiempo y en espacio de los procesos; Lengua y Literatura Española, pues esta apoya para la adquisición apropiada del lenguaje y una mejor comprensión de los textos; y con Lógica, que dota al alumno de conceptos y reglas básicas de razonamiento, indispensables para el correcto análisis de los procesos históricos.¹⁴¹

La estructuración del programa comprende 9 unidades:

Primera Unidad:	Introducción a la Ciencia de la Historia.
Segunda Unidad:	Esbozo de las revoluciones burguesas.
Tercera Unidad:	Movimientos sociales y políticos del siglo XIX (1814-1871).
Cuarta Unidad:	El Imperialismo.
Quinta Unidad:	Primera Guerra Mundial (1914-1918).
Sexta Unidad:	El periodo entreguerras.
Séptima Unidad:	Segunda Guerra Mundial (1939-1945).
Octava Unidad:	El nuevo orden internacional. El conflicto entre capitalismo y socialismo.
Novena Unidad:	El final del milenio.

3.2 Propósitos de la asignatura, enfoque disciplinario y perfiles.

De acuerdo con las finalidades de la Escuela Nacional Preparatoria, Historia Universal III es una asignatura formativa que tiende a desarrollar la capacidad intelectual y creativa de los alumnos. Poniendo una mayor atención a la Historia Contemporánea, en donde los alumnos deben analizar su realidad socio-cultural a

¹⁴¹ Aclaremos que estas definiciones son las dadas por el mismo programa de Historia Universal III en su inciso "d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes."

partir de los fenómenos (capitalismo, ascenso político de la burguesía) que le dieron origen. De acuerdo a sus *propósitos* se pretende que el alumno:

1. No sólo adquiera conocimientos generales del pasado, sino que desarrolle su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos con el fin de que reconozca la importancia de éstos en la conformación del presente.
2. Construya conocimientos al contemplar el estudio de la historia como un proceso constante, que se explica en el interactuar del pasado con el presente y viceversa.
3. Desarrolle habilidades, destrezas y hábitos, tales como la investigación, búsqueda y ordenamiento de información, la exposición de las ideas principales de los temas frente al grupo, el trabajo en equipo y el hábito a la lectura.¹⁴²

Este programa de estudios confiere una gran importancia al trabajo de los alumnos, de tal manera que las actividades del curso tiendan hacia al autoaprendizaje, siendo determinante la participación del profesor como orientador, copartícipe y motivador en la adquisición de los conocimientos por parte del alumno.

Sobre el *enfoque disciplinario* de la asignatura, para “la comprensión de los fenómenos históricos se debe realizar de manera integral, analizándolos conceptualmente y abordándolos como procesos continuos”, para lo que se sugieren algunas líneas orientadoras como el conocimiento de las diferentes escuelas de interpretación histórica, que el aprendizaje de la Historia debe partir del presente, con base en ejemplos de la realidad actual de los alumnos, y el manejo de los métodos inductivo y deductivo.¹⁴³

En relación al *perfil del alumno* egresado de esta asignatura se define a partir de que éste:

¹⁴² Programa de Estudios de la asignatura de Historia Universal III, Escuela Nacional Preparatoria, p.2.

¹⁴³ *Ibidem*, pp.2-3.

- Muestre su capacidad para la interacción, expresión y comunicación oral y escrita que le permitan resumir los acontecimientos que han dado forma al mundo de nuestros días.
- Domine los lenguajes y reglas básicas para la indagación y el estudio de los conocimientos histórico-geográficos que le faciliten su ubicación espacio temporal y reconozca los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- Desarrolle investigaciones humanísticas en un nivel básico.
- Traduzca sus habilidades, actitudes y aptitudes con los cuales adquirió el conocimiento de la Historia Universal, en prácticas cotidianas, es decir, involucrar a los educandos en la construcción de un conocimiento significativo.¹⁴⁴

Y en cuanto al *perfil del docente*, éste debe reunir una serie de características profesionales y académicas como:

...ser egresado de la Universidad en la carrera de Historia... Deberá mostrar capacidad para el manejo de los contenidos programáticos y disposición para ampliar y actualizar los conocimientos en esta materia y en las diversas técnicas didácticas. Se requieren profesores dinámicos, creativos, responsables y comprometidos con el trabajo docente.¹⁴⁵

Al revisar los propósitos del programa, se observa que además de aspectos relacionados con el aprendizaje de contenidos, el alumno también aprenda a construir conocimientos y desarrolle habilidades, destrezas y hábitos. Aunque no se explicitan las formas o procedimientos para la consecución de tales fines, es el docente quien deberá finalmente organizar y orientar su ejercicio para ello. Junto a esto, tampoco se mencionan las habilidades de dominio, aunque al hacer una correlación entre los propósitos (desarrollo de habilidades), el enfoque disciplinario (análisis conceptual, métodos inductivo y deductivo) y los perfiles tanto del alumno como del docente (ubicación espacio temporal y actualización de conocimientos), se puede inferir que algo de ello va implícito.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p.24.

¹⁴⁵ *Loc.cit.*

De este modo, mi propuesta sobre la enseñanza del tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos en relación a las habilidades de dominio, bien podría tener cabida y pertinencia en este programa de estudios. Mayormente, que su primera unidad “Introducción a la Ciencia de la Historia” comprende los siguientes contenidos: Conceptos e importancia del estudio de la Historia; la Historia y su interrelación con otras ciencias; las fuentes directas e indirectas para el estudio de la Historia; métodos de interpretación histórica; y periodización de la Historia. Además, en la descripción de uno de los contenidos se menciona que “se estudiarán las nociones más representativas acerca de los conceptos y usos de la Historia, precisando su objeto de estudio.”¹⁴⁶

a) Primera Unidad: Introducción a la Ciencia de la Historia.				
b) Propósitos: el alumno adquirirá las nociones básicas que dan razón de la fundamentación de la Historia, así como de la importancia que tiene su estudio para la explicación de los fenómenos actuales.				
HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
	1. Conceptos e importancia del estudio de la Historia.	Se estudiarán las nociones más representativas acerca de los conceptos y usos de la Historia, precisando su objeto de estudio.	Se sugiere: Exposición del profesor acerca del programa e intercambio de ideas con los estudiantes sobre los aspectos centrales de la unidad al inicio y término de su estudio.	1 2 3 4
	2. La Historia y su interrelación con otras ciencias.	Se conocerán las ciencias auxiliares de la Historia, ubicando los elementos cognoscitivos que aporta a la misma.	Que los alumnos realicen lecturas referentes a temas de la unidad, y con ellas, en grupo y orientados por el profesor, analizarán las ideas centrales de los temas tratados.	5 6 7 8
	3. Las fuentes directas e indirectas para el estudio de la Historia.	Se describirán los tipos de fuentes que el historiador puede utilizar para el estudio del pasado.	Elaborarán en clase mapas conceptuales sobre los temas desarrollados en la unidad, para tener una visión general de lo estudiado.	
	4. Métodos de interpretación histórica.	Se identificarán las características relevantes de las principales escuelas de interpretación de los hechos históricos.		
	5. Periodización de la Historia.	Se comprenderán los criterios más usuales de división y periodización del conocimiento histórico, ubicando el que corresponda al estudio de la asignatura.		

¹⁴⁶ *Ibidem*, p.4.

3.3 Las habilidades de dominio de la Historia como ordenador didáctico.

Decía Jacques Le Goff, que el hecho histórico no se daba sino más bien se construía. Por lo tanto, sugería el sensibilizar a los alumnos respecto a la construcción de la Historia.¹⁴⁷ En este sentido, en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede ser de utilidad como ordenador de un tratamiento didáctico algunas de las habilidades de dominio de la Historia, de tal manera que se pueda auxiliar al alumnado a hacer inteligible su estudio de la Historia y a la construcción de ese conocimiento. Si estamos en el entendido de que este tipo de habilidades conllevan todo un proceder por parte de este alumno, se estará yendo más allá de un aprendizaje meramente memorístico, hacia un “saber hacer”. Este saber hacer, puede dirigirse hacia el desarrollo de algunas habilidades de dominio en el alumno a través de preguntas nodales sobre el hecho histórico como el ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿porqué?, en un primer acercamiento. De tal forma que con ello pueda, en la manera de lo posible:

1. Ubicar un hecho histórico en su marco temporal. Para ello es importante que pueda identificar algunos de los elementos temporales que ayudan en su explicación como sincronía, diacronía, duración (corta, media, larga), cambio, continuidad, cronología y periodización. Es necesario recalcar que no basta con fechar un hecho para ubicarlo en toda su dimensión temporal.

2. Ubicar un hecho histórico en su marco espacial. Sobre el particular es necesario resaltar que no es en modo alguno suficiente el ubicar el hecho histórico en un determinado lugar, sino también el comprender que ese espacio modificado

¹⁴⁷ Jacques Le Goff y Antonio Santoni, *op.cit.*, p.21.

socialmente también ha variado en su dimensión territorial así como en su nombramiento o designación. Por otro lado, al estar trabajando en esta dirección, se está predeterminando la representación de la realidad al trabajar con representaciones espaciales construidas intencionalmente (mapas, por ejemplo).

3. Explicar el porqué se produce un hecho histórico. Todo hecho es producto de una serie de causas, saber el porqué de los acontecimientos, lo que lo produjo, es un elemento esencial en la explicación histórica. Aquí es importante el identificar las causas intencionales (agentes históricos) y las causas estructurales (políticas, económicas, sociales).

4. Identificar, junto a las anteriores interrogantes, y en una franca relación y articulación, que hay toda una serie de conceptos históricos que nos hablan también de la temporalidad de los hechos. El saber determinar los significados de los conceptos usados en una determinada época, por ejemplo, son pivotes asimismo de la explicación en Historia. Dichos conceptos son articuladores de esta explicación, puesto que muchos de ellos se explican en relación a su contexto temporal y espacial.

Respecto a lo anterior, es de notar la sugerencia de Torres Bravo acerca de que “para poder conocer el grado de dominio de un concepto, en términos de capacidad, es necesario observar la aptitud para aplicarlo más que para definirlo”.¹⁴⁸ Y es que, y como ya lo he anotado, tal vez el alumno se esté acercando por vez primera a este cuadro conceptual histórico y su aprehensión sea de este modo más lenta.

¹⁴⁸ Pablo Antonio Torres Bravo, *op.cit.*, p.84.

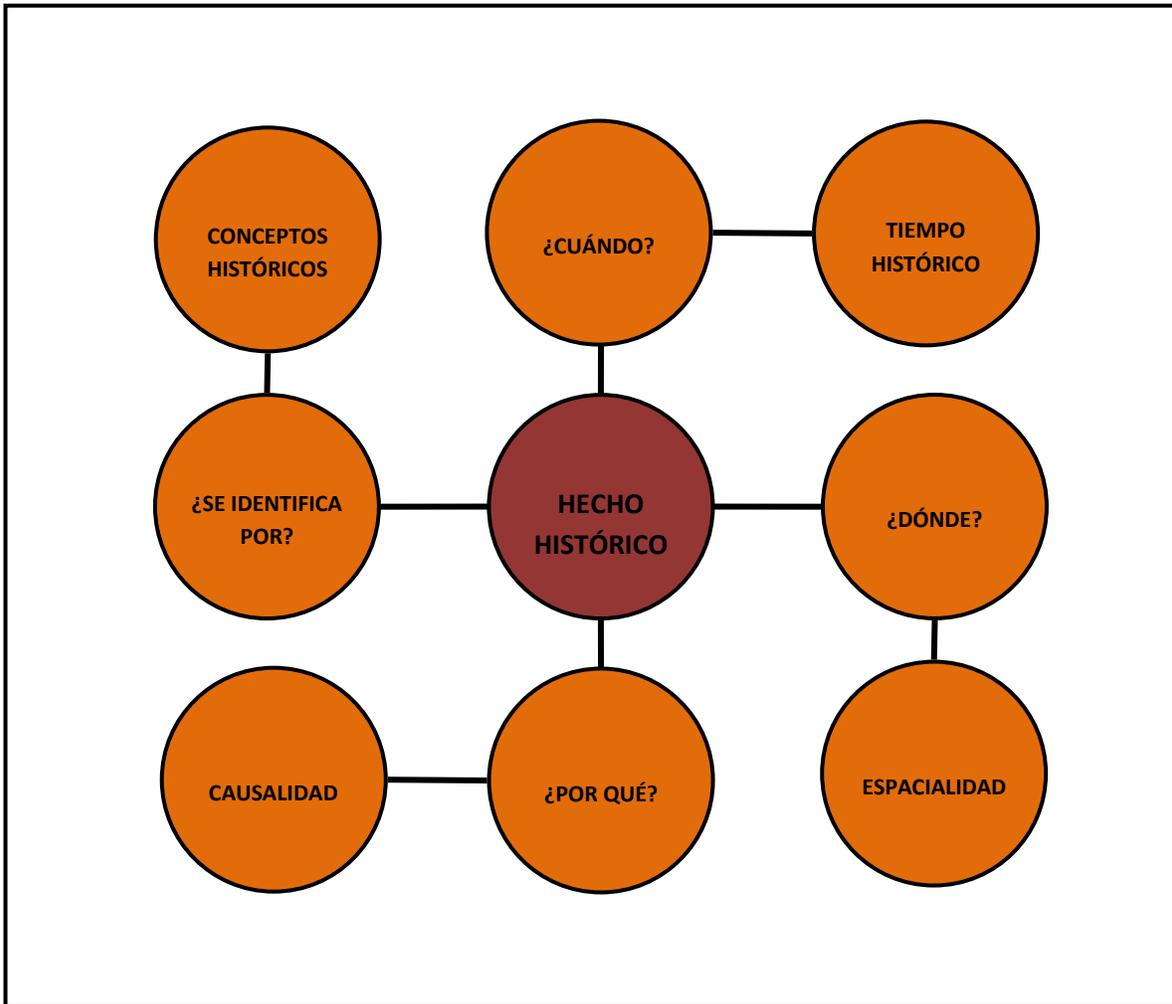


Fig.3.1 Elaborado por el autor.

3.4 Planeación de la propuesta didáctica.

Todo diseño instruccional requiere de algunos elementos base que orienten la práctica educativa. De acuerdo con Pedro Hernández, algunos de estos principios o elementos básicos pueden ser: principios psicoeducativos, organización de contenidos, actividades metodológicas, estrategias y contexto.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Pedro Hernández, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, España, Narcea, 2001, pp.114-115.

1. *Principios psicoeducativos*. Son los principios que orientan toda la metodología, la cual se encamina hacia la consecución de los objetivos educativos trazados, los cuales pueden ser: objetivos informativos (obtención de la información prevista) y objetivos formativos (saber utilizar esa información). Además, estos principios giran en torno a dos aspectos fundamentales: la comunicabilidad informativa y la motivación para el aprendizaje.

En relación a la comunicabilidad, es todo aquello que tiene que ver con la posibilidad comunicativa entre el docente y el alumno, como la transmisión y adquisición del conocimiento, así como a los procesos de suscitación de desequilibrios y de elaboración personal.¹⁵⁰ Para ello son de utilidad los conocimientos previos y para su definición se precisan de algunas técnicas o estrategias de comunicabilidad como los organizadores previos, el uso de ejemplos, redundancias o cuestionarios.

En cuanto a la motivación, como aquella condición emocional que despierta y mantiene el aprendizaje, puede derivarse a partir de un desequilibrio cognoscitivo (problemas, contradicciones, disonancias, dilema, suspenso, etc.) de técnicas de implicación como formas para la interiorización de un planteamiento de responsabilidad y protagonismo en la ejecución. O por la suscitación de expectativas generadoras de significación y funcionalidad de lo que se pretende enseñar.¹⁵¹

¹⁵⁰ *Ibidem*, p.116.

¹⁵¹ *Ibidem*, pp.118-119.

A este respecto, puede trabajarse en varios aspectos, como en la habilidad de dominio relacionada con la espacialidad se puede hacer la revisión de algunas proyecciones cartográficas que pueden suscitar desequilibrios al encontrarse algunas contradicciones o disonancias. Además, se precisará trabajar en la implicación de responsabilidad y protagonismo del alumno respecto a su aprendizaje. Y, finalmente, puede manejarse constantemente el que se puede aprender Historia y ser apto para su manejo, pese a que en un pasado ello no hubiera sido posible. Es necesario, entonces, aludir constantemente al hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia se abre todo un abanico de posibilidades, sin precisarse necesariamente un aprendizaje de datos.

2. *Organización de contenidos*. Se refiere a la disposición de la información que se pretende transmitir. Para esto es importante la secuencia del contenido, radicando dicha relevancia en el lugar dado a cada elemento del contenido y el espacio y duración que ocupará en todo el proceso.¹⁵²

Para la instrumentación se ha considerado, atendiendo a la transmisión y comprensión de la información, una organización lineal ascendente, que es una organización jerarquizante de los contenidos; es decir, cuando se parte de los contenidos más generales a los más específicos. Nuestro recorrido irá de la visión general que tiene los alumnos respecto a la Historia y su enseñanza, pasando por algunas de las visiones sobre la Historia que se tienen y que dificultan su enseñanza, una conceptualización de la ciencia histórica para llegar finalmente a las habilidades de dominio, en específico de la Historia.

¹⁵² *Ibidem*, p.119.

En cuanto a la reelaboración de la información, se trabajará con una organización expositiva-elaborativa, que es cuando el profesor presenta un cuerpo teórico, abriendo interrogantes o presentando situaciones problemáticas, para que el alumno busque soluciones. En este tipo de organización las respuestas del alumno son elaboraciones personales y es recomendable cuando se quiere propiciar un sentido crítico, un punto de vista personal, la creatividad y mantener la motivación en el proceso.¹⁵³ A este respecto se le presenta al alumno un cuerpo teórico, contextualizado y secuenciado (tiempo histórico, espacialidad, causalidad y conceptos históricos), que habrá que ubicar en un contenido histórico. Como parte de este ejercicio el alumno tendrá un punto de vista personal respecto al quehacer realizado asimismo sobre la disciplina histórica. Junto a ello, y como agente activo en ese proceso constructivo de su conocimiento, el alumno empezará a ganar autonomía, sin que esto signifique que la actividad deje de ser compartida por el docente.

3. *Actividades metodológicas o didácticas.* Son el conjunto de acciones más específicas llevada a cabo por el docente y/o el alumno dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y en donde estas actividades pueden ser unidireccionales y bidireccionales. Entre las que se han considerado para la práctica se encuentran las siguientes:

- *Exponer* → *Captar.*
Cuando el profesor presenta la información y el alumno intenta captar. Es en sí un método expositivo. Retomando a Ausubel, un aprendizaje significativo también es viable por recepción.

¹⁵³ *Ibidem*, p.129.

- *Orientar* → *Ejecutar*.
Aquí el profesor da algunas indicaciones que el alumno debe ejecutar. Esto es más propio de una enseñanza activa y tutorizada.
- *Comentar* ↔ *Comentar*.
Es el desarrollo de un diálogo profesor-alumno a partir de un tema o aspecto.
- *Asesorar* ↔ *Consultar*.
Ante una duda o dificultad de la tarea, el alumno consulta al profesor para su asesoramiento.
- *Supervisar* ↔ *Ejecutar*.
En la realización de una tarea por parte del alumno el profesor adopta una actitud de previsión, análisis, incentivación, corrección, etc.
- *Evaluar* ← *Ejecutar*.
El profesor hace la valoración respectiva de los objetivos trazados.¹⁵⁴

Estas actividades didácticas son viables para todo momento didáctico, por lo que su utilización será oportuna ya sea en apertura, desarrollo o cierre.

4. *Las estrategias*. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández Rojas, y desde el enfoque constructivista, existen estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, en donde ambas se complementan por la persecución de aprendizajes significativos de los contenidos escolares. Según estos autores, las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que el docente utiliza reflexiva y flexiblemente para alcanzar aprendizajes significativos en los alumnos. Mientras que las estrategias de aprendizaje son los procedimientos (conjunto de pasos) que el alumno emplea de forma consciente, controlada e intencional como

¹⁵⁴ *Ibidem*, pp.133-135.

instrumentos flexibles para aprender de forma significativa y en la solución de problemas.¹⁵⁵

Debe tenerse en cuenta que el uso de estrategias también tendrá una mayor eficacia según el momento instruccional en que se dé. Existen estrategias preinstruccionales, las cuales se pueden utilizar al inicio de la clase y son las que preparan al alumno sobre el qué y cómo va a aprender (como los organizadores previos); las coinstruccionales, que se emplean durante y sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (como ilustraciones, mapas conceptuales, analogías, cuadros C-Q-A); y las postinstruccionales, empleadas al término y pueden auxiliar al alumno a tener una visión sintética, integradora e incluso crítica de los contenidos (como resúmenes finales, cuadros sinópticos, mapas conceptuales).¹⁵⁶

En relación a lo anterior, la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje dependen también de las circunstancias que pueden presentarse de manera imprevista. Recordar que en la enseñanza la acción programática debe ser flexible puesto que se diseña para un futuro posible, por lo que el control de todas las variables escapa de alguna forma a la instrumentación. No obstante, la

¹⁵⁵ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p.141 y 234. Respecto a las estrategias de enseñanza se apoyan en: R.E. Mayer, "Aids to text comprehension". *Educational Psychologist*, 1984, 19 (1), 30-42; T. Shuell, "The role of the student in learning from instruction". *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295, 1988; y Ch.K. West, J.A. Farmer y P.M. Wolff, *Instructional design. Implications from cognitive science*, Needham Heights, M A: Allyn and Bacon, 1991. Mientras que para las estrategias de aprendizaje lo hacen en: M. Castañeda y M.L. Lule, *Destrezas académicas básicas*, México, Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM, 1986; e I. Gaskins y T. Elliot, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

¹⁵⁶ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, pp.143-144.

utilización de ilustraciones, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y analogías, entre otras estrategias, están consideradas para el trabajo en el aula.

5. *Contexto*. Se refiere al lugar donde se lleva a cabo la enseñanza y los recursos, entendidos como los medios o instrumentos en que se apoya la enseñanza.¹⁵⁷ En este sentido se ha de practicar en un plantel de bachillerato, con alumnos de primer ingreso o primer año, como parte de la implementación didáctica que exige la MADEMS. La duración girará alrededor de tres semanas y entre el instrumental se han considerado desde los más básicos como plumón y pizarrón, hasta algunos mapas (proyecciones Mercator y Peters) y algunas lecturas sobre un hecho histórico en particular, devenidas desde los alumnos y con las que se ha de trabajar para las habilidades de dominio.

3.5 La Ilustración Francesa. Siglo XVIII.

Como se ha anotado, el tema histórico a revisar es la Ilustración Francesa por lo que conviene hacer una breve exposición y obtener una idea general sobre el contenido histórico de la propuesta.

La Ilustración Francesa surgió en la segunda mitad del siglo XVIII, después de un largo periodo de cuestionamiento del orden político, social, económico y cultural que arrancó con el Renacimiento. Se podría definir como el movimiento intelectual de renovación de todo el orden social en su conjunto, y en su expansión se le conoció de diversa manera como “Aufklarung” en Alemania y “Age of

¹⁵⁷ En este momento se hace un esbozo del contexto en el que se inserta la implementación de la propuesta didáctica. El desarrollo más preciso de la propuesta y su práctica se hace en el Capítulo 4. Implementación y resultados de la propuesta. Es en este capítulo donde se explicitan las formas de trabajo en cada una de las sesiones de la práctica, además de que las planeaciones por clase se encuentra en el apartado de Anexos.

Enlightenment” en Inglaterra. En la misma Francia se le conoció como “Le siècle de les lumieres” (Siglo de las Luces). Fue llamado de esta manera, para hacer ver la oposición y adelanto a épocas anteriores que eran consideradas como periodos oscuros. Sin embargo, este pensamiento del siglo XVIII es el resultado de las investigaciones filosóficas y científicas de los siglos anteriores, como el empirismo y el racionalismo así como de la revolución científica de los siglos XVI y XVII.

Su surgimiento obedeció a la reacción ante un modelo o estructura socio-política y económica (absolutismo, mercantilismo, división social en tres estados, con privilegios para un sector minoritario de la sociedad, fuerte influencia de la Iglesia) que no brindaba las condiciones para el ascenso de otros sectores sociales, principalmente, de la burguesía. Ante ello se propuso una nueva forma de organización política, económica y social que permitiera la representación y participación de “toda” la sociedad. Se proponía un nuevo modelo económico que actuara sin restricciones estatales; una nueva forma de convivencia social con igualdad jurídica para todos los ciudadanos; además de un tipo de gobierno que representara a todos los sectores sociales. Claro está, que tales formulaciones estuvieron orientadas para facilitar el acceso y ascenso de la burguesía a un plano político que le estaba vedado, y hacia una apertura económica que la liberara de las restricciones gubernamentales a la que estaba sujeta.

Algunos de sus representantes fueron Charles de Secondant, barón de la Breda y de Montesquieu, que propuso la división de poderes propuesta anteriormente por John Locke; François-Marie Arouet, Voltaire, quien cuestionó la autoridad real y clerical, y defendió la libertad de pensamiento y de expresión; y

Jean Jacques Rousseau, personaje que proclamó la igualdad de los individuos y el principio de soberanía popular. Entre las características de este movimiento se encuentran la exaltación de la razón (como fuente y guía superior de todo conocimiento), el espíritu crítico (cuestionamiento a la autoridad y la tradición), el anticlericalismo (con señalamientos a la superstición, los milagros, la intolerancia religiosa, la educación religiosa, etc.), el desarrollo científico (muestra y comprobación del intelecto humano), la fe en el progreso (paso de un estado salvaje a un estado civilizado con un carácter marcadamente optimista), y la felicidad terrenal (la organización de la sociedad en función de la felicidad individual), entre otras. Francisco Romero nos dice que en sí, la Ilustración promovió la autonomía de la inteligencia humana al establecer sus propias conclusiones sin supeditarse a los dictados de la autoridad y la tradición.¹⁵⁸

Como parte de sus aportaciones están el Liberalismo Político (democracia: sufragio, división de poderes, constitución), la Fisiocracia y el Liberalismo Económico (leyes naturales que regulan la economía: interés, competencia, oferta y demanda, y acumulación y población), el Liberalismo Social (Derechos de los individuos), y *El diccionario razonado de ciencias, arte y oficios*, obra que conjuntaba el saber humano de la época, culminada en 1772, y mayormente conocida como la Enciclopedia.

Algunos de los medios por los que se difundieron las ideas ilustradas fueron los cafés, que por aquellos entonces se habían vuelto populares por la venta y

¹⁵⁸ Francisco Romero, *Historia de la filosofía moderna*, México, FCE, 1972, p.197.

consumo de la nueva bebida; los llamados salones, en donde acudía gente de la nobleza y de la burguesía para comentar sobre las nuevas ideas; la misma Enciclopedia, folletos, pasquines; por la actividad de las logias masónicas, las guerras napoleónicas, y el comercio continental e intercontinental. Y entre sus primeras repercusiones e influencias se cuentan la Revolución Industrial, el Despotismo Ilustrado, la Independencia de las Trece Colonias, la Revolución Francesa y la Independencia de Iberoamérica.

CAPÍTULO 4. IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DE LA PROPUESTA

4.1 Consideraciones iniciales.

Antes de pasar al desenvolvimiento de la práctica, expongo un par de consideraciones que son del todo pertinentes para entender algunos aspectos que definieron parte de su diseño y ejecución.

Una primera consideración es la relacionada con el aspecto del aprendizaje. Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje implica toda una serie de procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones que se tienen del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de una autorregulación de la propia actividad de aprender. Esto no significa que esos procesos internos sólo son esenciales para aprender, sino que además tienen un papel transformador. Desde esta teoría, los resultados del aprendizaje conllevan una redescrición de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia del propio aprendiz de las condiciones en que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando, funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Juan Ignacio Pozo, *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, 2006, pp.124-125.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta se circunscribió al hecho de que con la enseñanza, construcción y aprehensión de algunas de las habilidades de dominio de la Historia, en el alumno se pudiera promover un aprendizaje de la forma en que puede hacer inteligible su estudio de la Historia además de poderse promover otra visión de la misma disciplina. Considero, que al trabajarse con otra forma de abordar la Historia -habilidades de dominio- y hacerla entendible y que se encuentre un sentido en ello, la representación de la misma disciplina en el alumno podría modificarse. Además, la redescipción del contenido por parte del alumno pudiera ser factible al enfrentarse con otras categorías o nociones históricas “descubiertas” en la información tratada.

Para ello, en parte se utilizó la encuesta por medio de la técnica de cuestionario, que auxiliara en el recabamiento y análisis de las respuestas. En la elaboración de esta técnica, fueron tomados en cuenta los lineamientos que se sugieren para tal efecto: utilizar un vocabulario simple, directo y familiar; ser claros y específicos; no hacer preguntas sesgadas o con doble sentido; ser breves en la manera de lo posible, con no más de 20 palabras; presentar la información condicional antes de la idea clave; y pasar por una revisión sobre su facilidad de lectura.¹⁶⁰

Otro aspecto a considerar es el de la evaluación, que es aquel proceso por el cual se recaba la información suficiente para conocer el grado de avance del aprendizaje alcanzado por los alumnos. A través de esta se pueden determinar las

¹⁶⁰ John Shaughnessy, Eugen B. Zechmeister y Jeanne S. Zechmeister, *Métodos de investigación en psicología*, México, Mc Graw Hill, 2007, p.179.

dificultades, errores o deficiencias que el estudiante tiene para llegar a una apropiación significativa del tema en cuestión y, como consecuencia, sienta las bases para orientar y apoyar este proceso.¹⁶¹ La evaluación comprende varios factores como la delimitación del objeto o situación a evaluar, es decir, lo que se quiere evaluar; los criterios para llevarla a cabo, es decir, si el grado de conocimientos alcanzados corresponde al objeto de evaluación; y una emisión de juicios sobre el cómo y el qué tanto se ha cumplido lo que interesa; entre otros factores.

Haciendo a un lado la evaluación tradicional, una evaluación constructivista enfatiza en la evaluación los procesos de aprendizaje, su significatividad y funcionalidad. Asimismo, considera el control y la responsabilidad del estudiante en relación a su aprendizaje, así como el evaluar aprendizajes contextualizados ya que cada asignatura o dominio posee sus propias actividades de creación y aplicación del conocimiento, por ejemplo, la utilización y desarrollo de ciertas habilidades, estrategias, procesos de razonamiento, etc.¹⁶²

Retomando algunas de las ideas expuestas por Díaz-Barriga y Hernández Rojas, presento una figura (Fig.4.1) sobre las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, y de las cuales fueron retomadas algunas de ellas durante la implementación didáctica, tanto de tipo informal (diario de clase o bitácora, lluvia de ideas), semiformal (trabajo con mapas, lecturas) y formal (pruebas de desempeño o ejecución).

¹⁶¹ Rocío Quesada, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2008, p.203.

¹⁶² Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p.357.

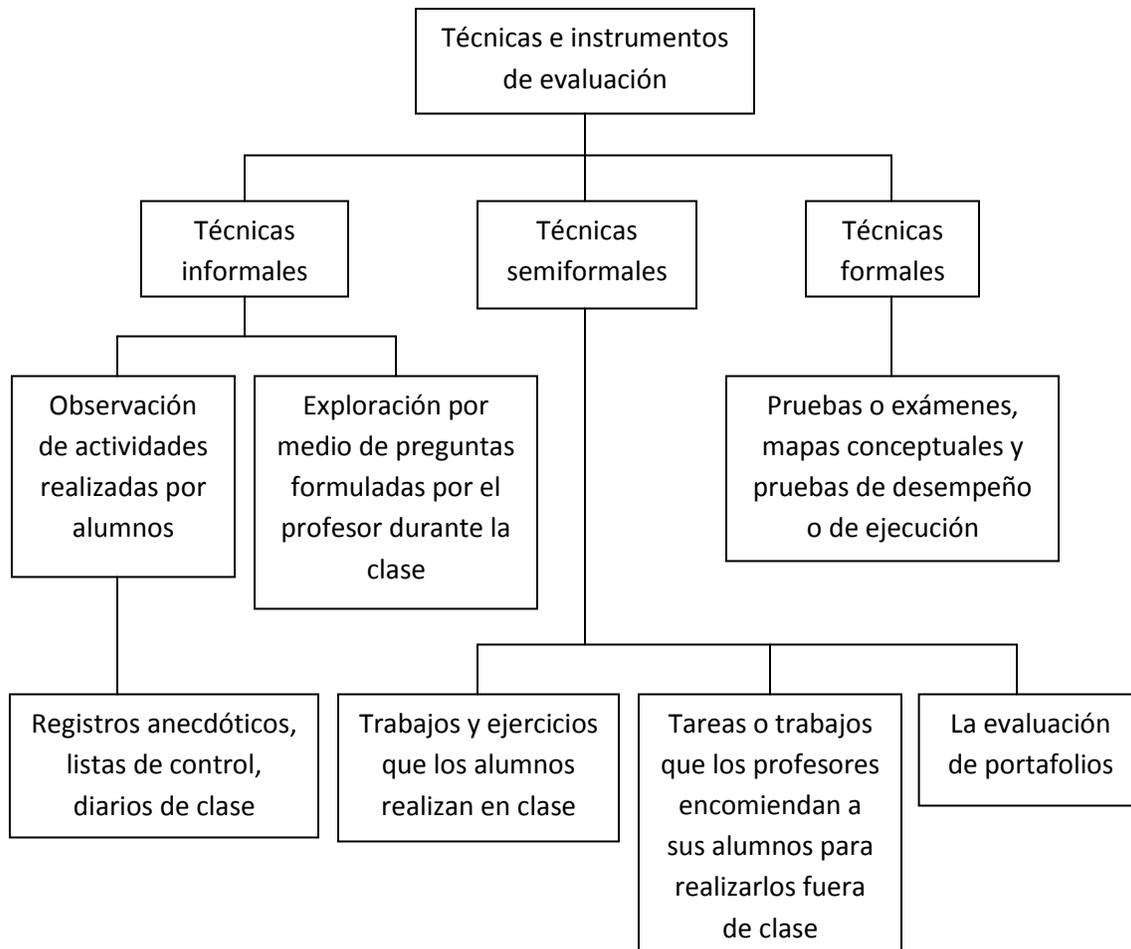


Fig. 4.1 Elaborado por el autor, de acuerdo a lo propuesto por Díaz-Barriga y Hernández Rojas, *op.cit.*

4.2 Desarrollo de la práctica.

En este apartado se incluyen las especificaciones y ejecución de la propuesta didáctica. Esta tuvo lugar en un plantel de bachillerato y se realizó en el segundo semestre de 2009. Recordando el objetivo o propósito¹⁶³ de la propuesta, esta nos

¹⁶³ De acuerdo con el maestro Porfirio Morán, los objetivos de aprendizaje son los “enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo”, en Porfirio Morán Oviedo,

dice que se pretende promover en el alumno de bachillerato la aprehensión de cuatro de las llamadas habilidades de dominio de la Historia -tiempo histórico, espacialidad, causalidad y conceptos históricos- que le permitan hacer inteligible su estudio.

Los datos generales sobre dónde se realizó la práctica se presentan a continuación:

Subsistema: Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.

Plantel: 6, “Antonio Caso” (Delegación Coyoacán, D.F.).

Materia: Historia Universal III.

Grado: 4º año (primer ingreso).

Población: fluctuó entre 32 y 43 alumnos.

Duración: del 18 al 30 de agosto de 2009.

Número de sesiones: 6 (hora-clase: 50 min.).

Grupo y horario: 407, lunes, miércoles y viernes de 8:40 a 9:30.

Turno: matutino.

Propósito: El alumno aprehenderá cuatro de las habilidades de dominio de la Historia -tiempo histórico, espacialidad, causalidad y conceptos históricos- que le permitan hacer inteligible su estudio, además de promoverle una nueva visión de la disciplina histórica.

Tema didáctico o histórico: La Ilustración Francesa.

La práctica consistió en impartir una serie de clases en un plantel de bachillerato como forma de implementar la propuesta de este trabajo. Se partió de

“Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica”, en Porfirio Morán Oviedo, *Antología, para las asignaturas de Práctica Docente I y II* de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2009, p.113.

la realización de una planeación de clases que se impartirían en un plantel siendo de relevancia para ello las lecturas y clases de las materias de la maestría, *Práctica Docente I y II*, y *Didáctica de la Disciplina I y II*, como parte de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM). El contenido histórico tratado durante las prácticas fue el de *La Ilustración Francesa*, que es el segundo tema de la primera unidad del programa de Historia Universal III.

Fueron seis clases las que conformaron esta práctica y que se llevaron a cabo del 18 al 30 de septiembre, en la Preparatoria No. 6, "Antonio Caso". Al acercarse el tiempo de llevar a cabo la práctica fue necesario, entonces, empezar a hacer los contactos respectivos. En este caso, acudí a la Preparatoria No.6, "Antonio Caso", que es el plantel donde laboro, y después de contactar a la profesora Patricia Quiroz, que generosamente me cedió uno de los grupos (407), acudí a las autoridades correspondientes para realizar los trámites necesarios.

a) Segunda Unidad: Esbozo de las revoluciones burguesas.				
b) Propósitos: el alumno analizará de manera general las principales aportaciones de las revoluciones liberales, y sus consecuencias para comprender el derrumbe de las monarquías absolutistas, el fortalecimiento de la burguesía y el surgimiento de nuevos sistemas de gobierno.				
HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDACTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
10	<p>1. La Revolución Industrial, 1763-1830.</p> <p>2. La Ilustración.</p> <p>3. La Independencia de las trece colonias inglesas de Norteamérica.</p> <p>4. La Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico.</p> <p>5. La Independencia de Iberoamérica.</p>	<p>Se hará énfasis en que las revoluciones burguesas proporcionan los elementos para la configuración de las sociedades actuales.</p> <p>Antes de abordar los contenidos referidos es necesario que se analicen los orígenes del capitalismo y la Revolución Inglesa del siglo XVII como antecedentes del proceso que se va a estudiar.</p> <p>Se identificarán las nuevas condiciones sociales, económicas, científicas y tecnológicas que trascendieron como resultado de la Revolución Industrial.</p> <p>Se resaltarán las ideas principales que constituyeron el Liberalismo Político y Económico del siglo XVIII, y el fortalecimiento de la burguesía.</p> <p>Se conocerán las aportaciones del sistema político de los Estados Unidos de América en el desarrollo de la teoría política del periodo.</p> <p>Se distinguirán las características políticas, económicas y sociales más relevantes que se derivaron de la Revolución Francesa y del Imperio Napoleónico precisando, además, la importancia que dicho proceso tuvo en relación con el ascenso político de la burguesía, la expansión del liberalismo, el desarrollo del nacionalismo y el debilitamiento del feudalismo.</p> <p>Se comprenderá la trascendencia de los movimientos de independencia de Iberoamérica, así como las características del desarrollo de las nuevas naciones en el contexto de la época.</p>	<p>Se sugiere:</p> <p>Exposición del profesor, con esquema explicativo, acerca de los antecedentes y cambios trascendentes que produjo la Revolución Industrial, y el impacto que tuvo en la vida diaria de los individuos de la época.</p> <p>Los alumnos:</p> <p>En grupo discutirán e identificarán aquellos principios ilustrados que tienen vigencia hasta nuestros días.</p> <p>Por equipo realizarán cuadros sinópticos en los que registrarán las aportaciones de Estados Unidos a la teoría política.</p> <p>En forma individual harán lecturas sugeridas por el profesor, para que en grupo, lleguen a conclusiones sobre las aportaciones e influencia de la Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico a la vida política contemporánea.</p> <p>Desarrollarán en equipo cuadros comparativos, seleccionarán ilustraciones y elaborarán trabajos de investigación sobre las causas y el desarrollo de las guerras de independencia de Iberoamérica, para encontrar similitudes y diferencias entre ellas.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p>

La primera sesión de la práctica tuvo lugar el día 18 de septiembre.¹⁶⁴ Se inició con la explicación de lo que se trataba la práctica y se dieron algunos lineamientos generales sobre cómo se llevarían las clases (puntualidad, forma de trabajo, evaluación, etc.). Posteriormente, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica.¹⁶⁵ Esta primera evaluación permitió observar la visión que tienen los alumnos sobre lo que es la Historia, sus fines, el cómo les ha sido enseñada con anterioridad, y lo cual sirvió de referencia para cotejarla con los resultados del cierre de práctica. Es decir, valió para conocer los conocimientos previos de los alumnos respecto a la Historia y su enseñanza.

Una vez que hubieron terminado y entregado su ejercicio, conforme a lo preguntado se procedió a explicarles algunos de los problemas en relación a la enseñanza-aprendizaje de la Historia (*exponer-captar/comentar-comentar*). Algunas de estas dificultades devienen al existir toda una serie de visiones que desvirtúan lo que es y estudia la disciplina histórica. En este sentido se habló sobre la visión oficial, erudita o fantástica, que para mucha gente tiene la Historia. Este tipo de visiones nos aleja de lo que es la ciencia histórica, como una ciencia interpretativa, dinámica, que no trabaja con una serie de datos sin relación e inamovibles; sino por el contrario, que es una construcción realizada por el historiador y que responde al contexto histórico en que se inserte.

Junto a ello, se expusieron (*exponer-captar/comentar-comentar*) algunas de las particularidades que tiene la ciencia histórica como el ser una ciencia

¹⁶⁴ Todas las sesiones que comprendió la aplicación de la propuesta didáctica se organizaron conforme a los tres momentos didácticos: apertura, desarrollo y cierre. Ello se observa en las planeaciones por clase que aparecen en el Anexo 1.

¹⁶⁵ Véase el Anexo 2.

interpretativa, como lo he anotado, que demanda para su explicación no sólo de causas estructurales sino también intencionales. Y que para su estudio y aprendizaje se requiere de un cierto nivel de abstracción, que permita la utilización de algunas habilidades cognitivas como la inferencia y la relación entre fenómenos, y no sólo de memorización. La clase finalizó haciendo una recapitulación general de lo revisado y dando las indicaciones pertinentes para la siguiente clase, como el traer un planisferio con nombres.

La segunda clase se dio el 21 de septiembre. Iniciamos con una recapitulación de lo visto la clase anterior para después hacer una revisión y explicación de las llamadas habilidades de dominio de la Historia (*exponer-captar/comentar-comentar*).¹⁶⁶ Se procedió a su definición y a la exposición de dos de ellas: tiempo histórico y espacialidad. De tiempo histórico se expusieron algunos de los elementos que lo conforman y lo explican como la cronología, diacronía, sincronía, duración (corta, media, larga), continuidad, cambio y periodización. Entre otras cosas, se intentó clarificar la diferencia entre cronología y tiempo histórico, aunque recalando que el primero es de utilidad para conformar el segundo.

En cuanto a la espacialidad, nos remitimos a la concepción de espacio socialmente construido, no sólo de espacio en términos físicos. Aunado a ello, se hizo un ejercicio sobre la representación icónica del mundo, contándose con un planisferio pedido la clase anterior y que por lo regular están basados en la

¹⁶⁶ Para un bosquejo de las Habilidades de dominio de la Historia -tiempo histórico, espacialidad, causalidad y conceptos históricos- véase el Anexo 3.

proyección de Mercator. Se dieron las superficies de varios países para que los alumnos las relacionaran con la representación de los mismos en el mapa (*orientar-ejecutar*). Este ejercicio precisó de un claro esfuerzo cognitivo por parte de los alumnos al no saber, en primera instancia, el cómo hacer la relación. Posteriormente se indicó que compararan la superficie de los países entre sí y su representación en el planisferio (*asesorar-consultar/supervisar-ejecutar*). Fue entonces cuando empezaron a “descubrir” que tales representaciones no concordaban con las superficies antes dadas. Como cierre del ejercicio, se procedió a mostrar la proyección Peters, que brinda una representación diferente del mundo.¹⁶⁷ Al final de la clase se hizo una breve recapitulación de lo visto, se recogió el producto elaborado (mapa) y se dieron las indicaciones para la siguiente clase, entre ellas, la de traer información sobre la Ilustración Francesa.

La tercera sesión fue el 23 de septiembre y se inició con la apertura de un espacio para dudas sobre lo visto la clase anterior. Una vez hecho esto, se prosiguió con la exposición de las otras dos habilidades de dominio de la Historia: causalidad y conceptos históricos. Respecto a la causalidad se mostró a los alumnos (*exponer-captar/comentar-comentar*) la diferencia entre causas estructurales (políticas, económicas, sociales) e intencionales que atienden básicamente a decisiones humanas, y que la búsqueda y explicación causal de un hecho histórico puede devenir desde una teoría explicativa de la Historia. En cuanto a los conceptos históricos, se explicó que éstos tienen varias dimensiones (relacional, temporal, extensiva) y que al tenerlo presente podemos dar una

¹⁶⁷ Véase el Anexo 4.

explicación más apegada del mismo evitando en la medida de lo posible de extrapolaciones. Además de que todo hecho histórico tiene conceptos que lo definen o sitúan históricamente. Se dio el cierre anotando que para la siguiente clase que todos los alumnos, sin falta, trajeran la información sobre la Ilustración Francesa que ya habían estado consiguiendo, y se revisó la información a aquellos que la habían traído. Esto, para verificar si la misma les podría ayudar para el ejercicio sobre habilidades de dominio o si se requería conseguir un poco más.

Las clases cuarta y quinta, 25 y 28 de septiembre respectivamente, los alumnos se abocaron a trabajar, de manera individual, con la información recopilada sobre la Ilustración Francesa a partir de las habilidades de dominio de la Historia. Los alumnos trajeron diferentes libros de texto de Historia, puesto que la profesora titular en ese momento, les había sugerido varios y muchos de ellos habían comprado alguno. Como momento de apertura, se dieron las indicaciones pertinentes sobre el trabajo a realizar (*orientar-ejecutar*). Seguido de ello, con la información pedida sobre el tema histórico mencionado, procedieron a identificar y explicar los elementos revisados con anterioridad sobre el tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos.¹⁶⁸

Durante la ejecución se estuvo auxiliando continuamente al alumnado (*asesorar-consultar/supervisar-ejecutar*), como lo muestran las palabras de una alumna que quedaron registradas en su trabajo final, al manifestar que “*en la clase de Historia el profesor nos enseñó las habilidades de dominio de la historia y nos*

¹⁶⁸ Véase también el Anexo 3.

*dijo que las aplicáramos a un hecho histórico que en este caso es la ilustración entonces les voy a ir detallando estos conceptos. Para poder poner esta información tuvimos dos clases de historia en las cuales fuimos poniendo en orden la información que teníamos y si nos surgía alguna duda el profesor pasaba y nos la aclaraba al ya tener toda la información en orden el profesor dijo que la escribiéramos aquí.”*¹⁶⁹

Así, se procedió al tratamiento de un tema histórico de manera diferente, hecho por los mismos alumnos y siendo responsables de la construcción de ese conocimiento. El cierre de la actividad -recordando que hizo durante dos sesiones- se dio con la firma del ejercicio. Como cierre de clase, se pidió que el ejercicio realizado fuera entregado la próxima clase con una presentación más formal (*evaluar-ejecutar*). Se dieron las indicaciones de cómo debía conformarse y presentarse, además de anexarse lo realizado durante la clase (y firmado previamente, para cotejo).¹⁷⁰

En la sexta y última sesión, que se llevó a cabo el 30 de septiembre, se inició con una recapitulación de lo hecho la clase anterior (*comentar-comentar*). Posteriormente se dio una visión general del tema la Ilustración Francesa (*exponer-captar/comentar-comentar*) y se aplicó un último cuestionario sobre el ejercicio con algunas de las habilidades de dominio de la Historia y su percepción de la Historia y su enseñanza-aprendizaje.¹⁷¹ El cierre de la clase y de la práctica

¹⁶⁹ Palabras de la alumna Anaí Ortega Espinosa.

¹⁷⁰ Véanse los Anexos 5 y 6, respectivamente.

¹⁷¹ Véase el Anexo 7. Como nota complementaria, también en el Anexo 8 se encuentra una propuesta sobre conceptos históricos para trabajar en el salón de clase.

se dio con la entrega del cuestionario y el trabajo y el agradecimiento a los alumnos por su colaboración.

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, ésta quedó integrada de la siguiente manera:

Evaluación diagnóstica. Esta evaluación se realizó, principalmente, al inicio de la práctica para poder detectar algunas de las ideas de los alumnos acerca de la Historia y su enseñanza, y poder implementar una serie de adecuaciones en su proceso de aprendizaje.

Evaluación formativa. Esta evaluación se implementó a lo largo de las seis sesiones que duró la práctica. Entre ello, se procedió a evaluar la participación en clase, el trabajo individual así como la disposición en ello, la entrega de los reportes y el producto final que fue la presentación del tema de la Ilustración Francesa a partir de la ubicación de las diferentes componentes del tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos en relación a las llamadas habilidades de dominio de la Historia. Además se tomó en cuenta su presentación y claridad en cuanto a su estructuración y exposición.

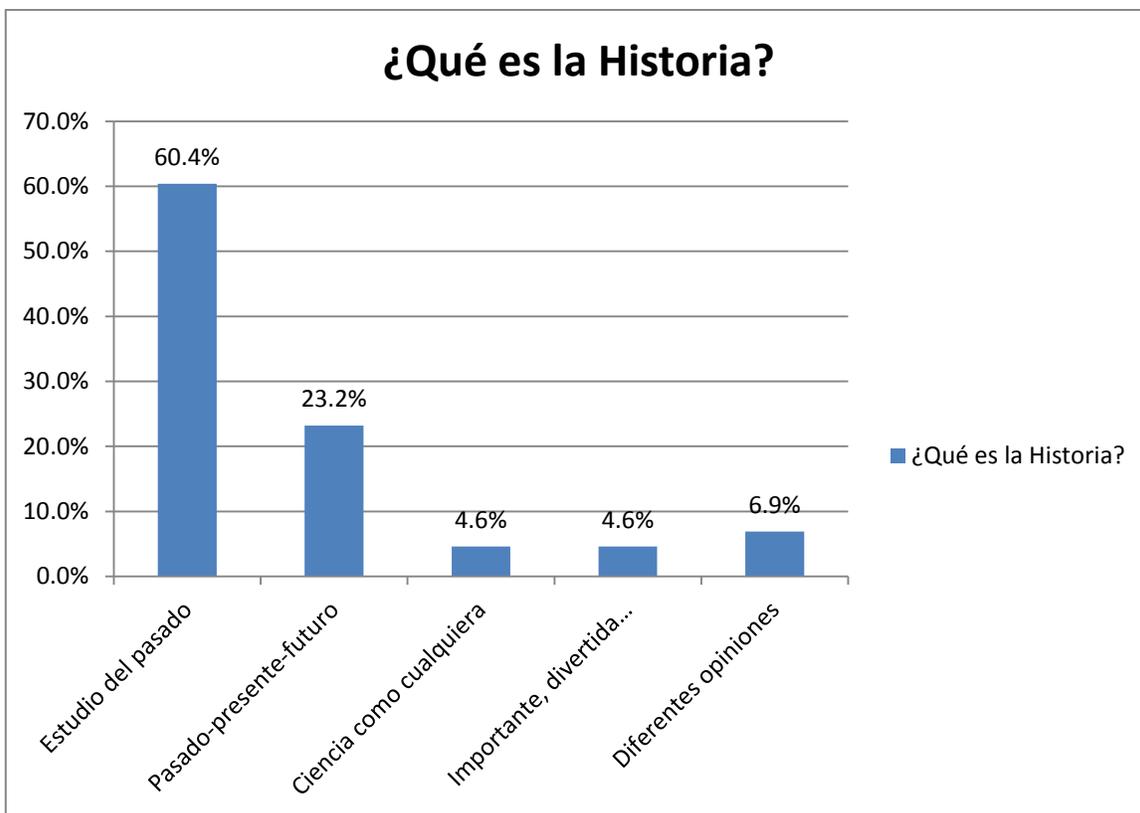
Evaluación sumativa. Al final se realizó este tipo de evaluación en donde fue asignada una calificación a cada uno de los productos, para llegar a una calificación numérica final a partir de la asignación de un cierto puntaje para las diferentes actividades realizadas, y que era de relevancia para el control evaluatorio de la profesora así como de lo instrumentado en la práctica. Cabe mencionar, que de haber una calificación reprobatoria obedeció,

fundamentalmente, a la no entrega de algunos de los trabajos. El poner una calificación al trabajo realizado durante toda la práctica por los alumnos obedeció fundamentalmente para control de la profesora titular.

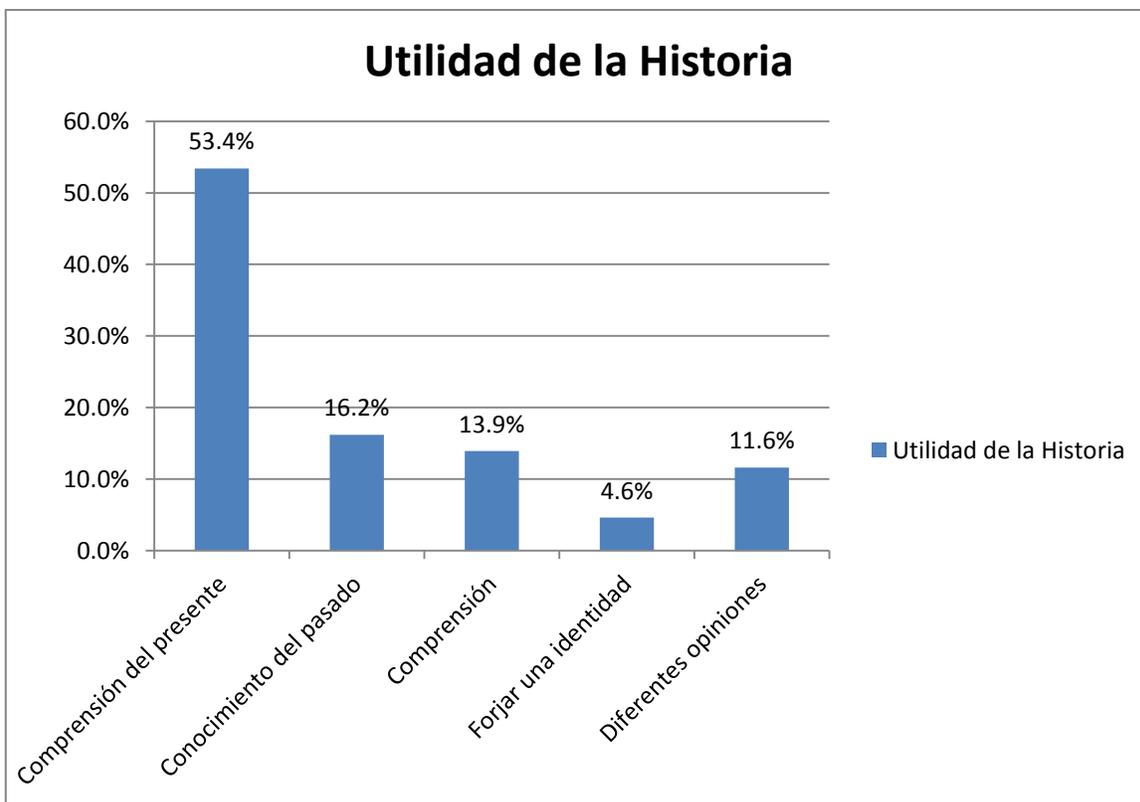
4.3 Resultados de la propuesta didáctica.

Evaluación diagnóstica.

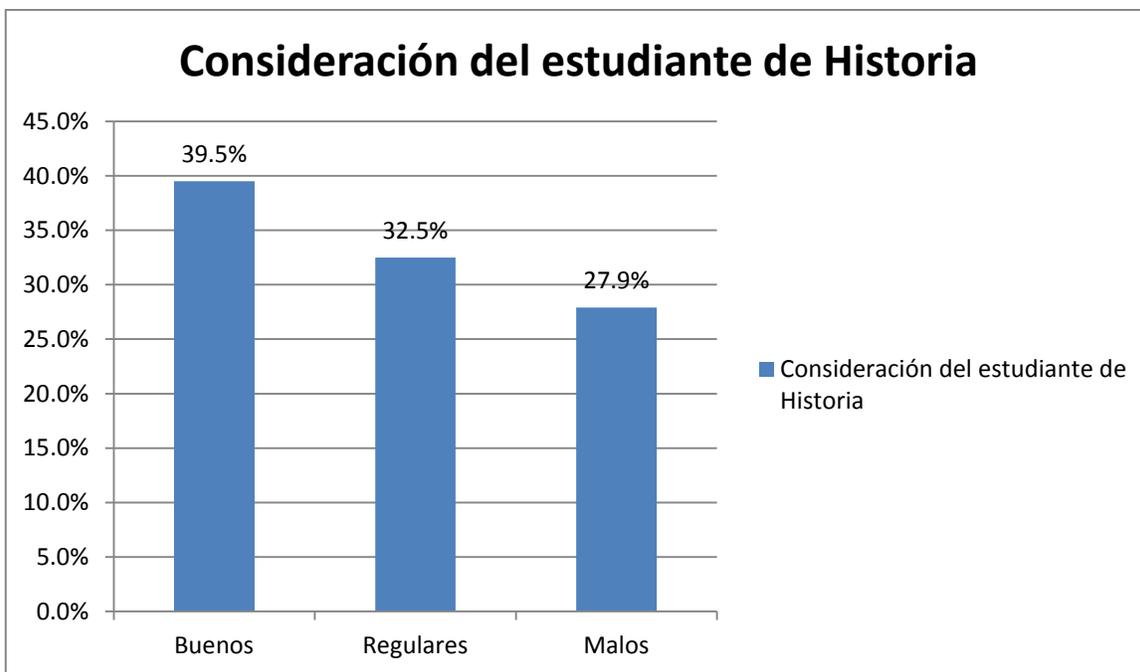
En el primer acercamiento con el alumnado, se procedió a realizar una evaluación diagnóstica, contándose en este primer ejercicio con una población de 43 alumnos. Esta primera evaluación permitió observar, entre otros aspectos, la visión que tienen de la disciplina histórica, su finalidad y algunos aspectos relacionados con su enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la pregunta ¿qué es la Historia?, 26 alumnos (60.4%) respondieron que la Historia estudiaba el pasado del hombre en sus diferentes aspectos (económicos, políticos, sociales); 10 (23.2%) contestaron que se abocaba al estudio del pasado para comprender el presente y prever el futuro; 2 (4.6%) contestaron que era como cualquier ciencia puesto que contaba con bases (no especificadas); 2 (4.6%) que era una ciencia importante, divertida e interesante; y 3 (6.9%) dieron opiniones diferentes como las de ciencia para evitar errores, para comprender (sin especificar qué), y ciencia que nos orienta. Teniendo un mayor porcentaje (60.4%) aquella respuesta sobre el estudio del hombre en el pasado.



Respecto a la utilidad de la Historia, 23 alumnos (53.4%) contestaron que era útil para comprender el presente; 7 (16.2%) para saber qué pasó, lo que hicieron nuestros antepasados; 6 (13.9%) que servía para comprender (sólo) el presente; 2 (4.6%) para forjar o conocer nuestra identidad; y 5 (11.6%) respondieron de diversa manera como para aprender como cultura general, porque sin el conocimiento del pasado no se puede avanzar, porque transmite conocimientos, que no tiene ninguna utilidad (por las experiencias pasadas al no contar con buenos profesores). Siendo aquella respuesta sobre la comprensión del presente la predominante (53.4%).

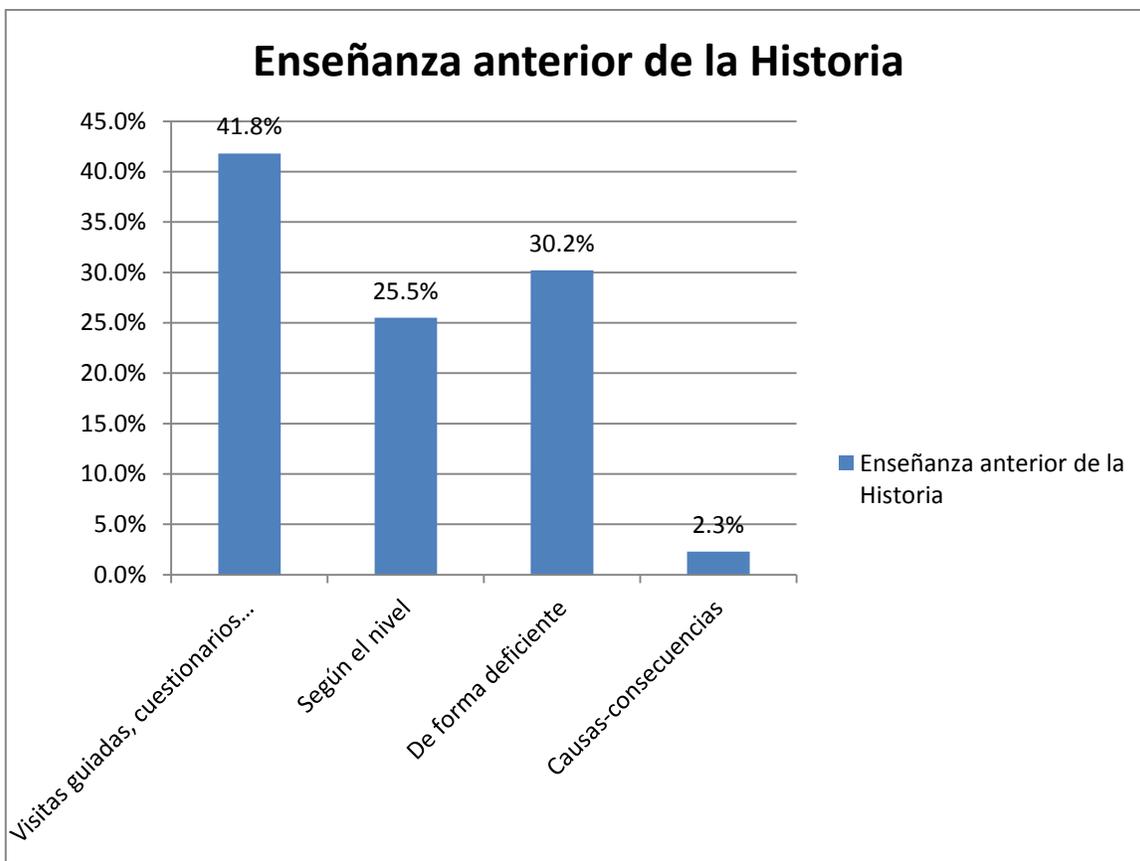


En cuanto a la pregunta si se consideraban buenos o malos para aprender Historia, las respuestas fueron agrupadas en tres grandes rubros: buenos, malos y regulares. 17 alumnos (39.5%) contestaron que eran buenos para la Historia porque sabían explicar o analizar los sucesos, porque era una materia que les gustaba, o porque podían aprender datos. De estos, uno de ellos anotó que dependía de la forma de dar la clase por parte del profesor. 14 (32.5%) se consideraban regulares porque dependía de la forma de enseñanza y porque se les complicaba aprender datos. Y 12 (27.9%) se consideraron malos porque tenían mala memoria, por los malos profesores o porque no podían recordar datos.



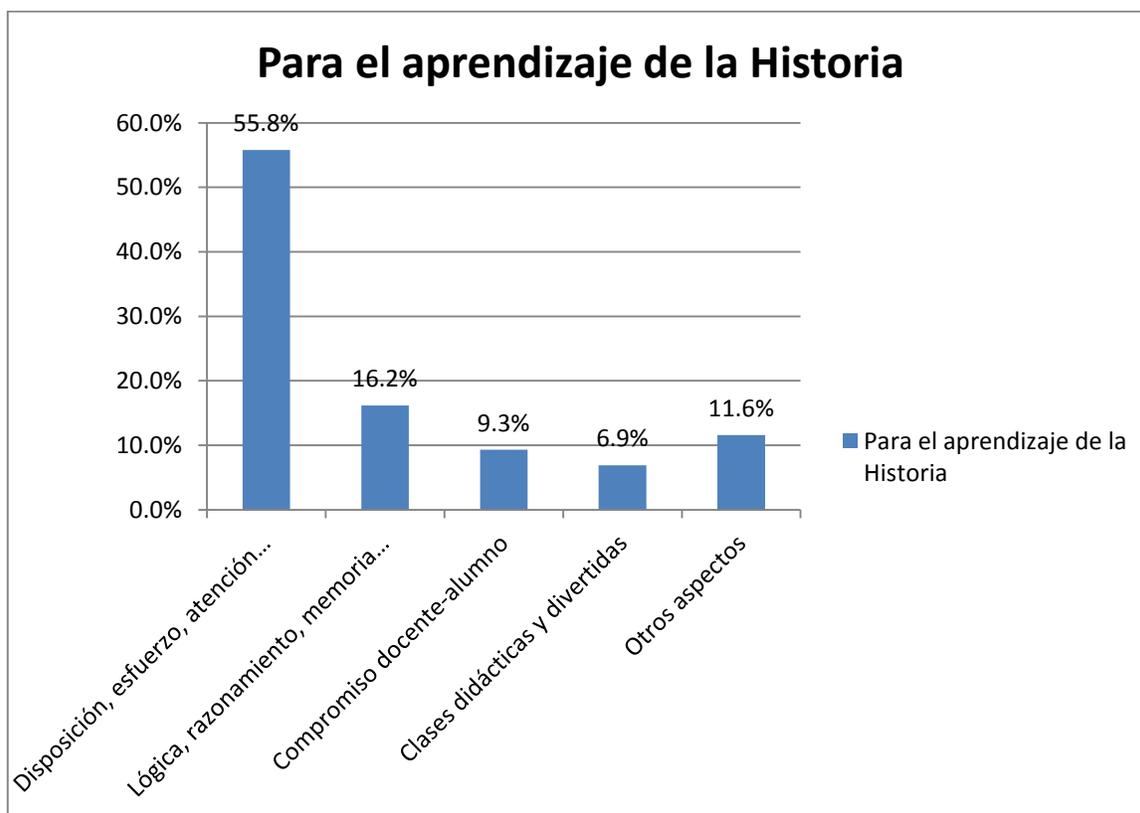
Esta última muestra es importante, puesto que en los tres rubros aparece como constante el aprendizaje de datos, de tal manera que su visión de la enseñanza de la disciplina histórica gira en torno a ese aspecto.

En lo que respecta a cómo les han enseñado Historia en los diferentes niveles escolares anteriores al bachillerato, 18 alumnos (41.8%) contestaron que por medio de visitas guiadas, cuestionarios, resúmenes, exposiciones, etc.; 11 (25.5%) respondieron que varió según el nivel (primaria y secundaria); 13 (30.2%) de manera deficiente por inasistencia de los profesores, por medio de películas solamente, dictados, memorización de datos sin explicación; y sólo 1 (2.3%) anotó que a partir de causas y consecuencias. Es de notar que en este rubro ninguno hace alusión a algún aspecto cognitivo como la reflexión, el análisis, etc., exceptuando la memorización de datos.



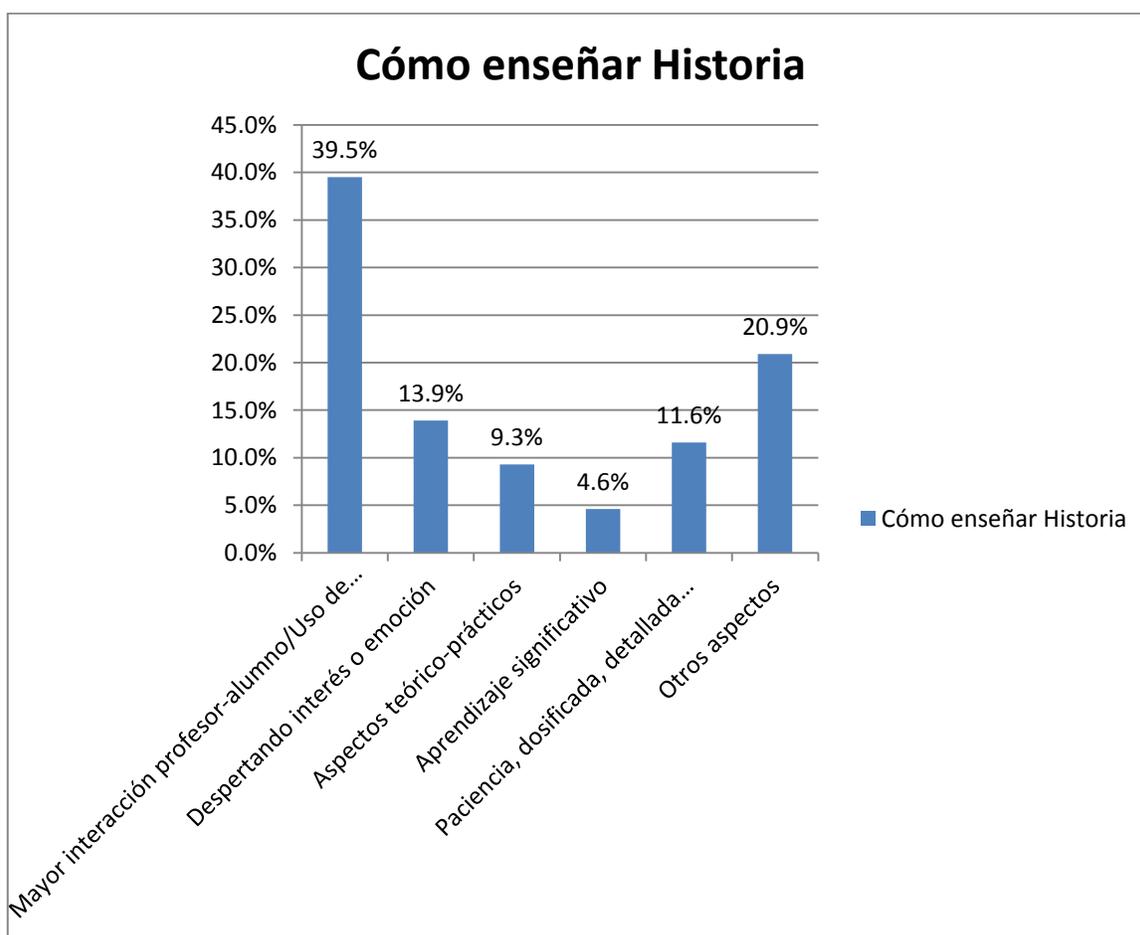
Sobre lo que se requiere para aprender Historia, 24 alumnos (55.8%) asumieron que básicamente dependía de ellos, porque se requería disposición, esfuerzo, atención, interés y buena memoria; 7 (16.2%) mencionaron la lógica, el razonamiento, la memoria, la explicación, la indagación, la argumentación y la crítica, lo que indica que, consciente o inconscientemente, se está apelando a la consideración de habilidades cognitivas y, por ende, a lo que llamamos como habilidades de dominio. 4 (9.3%) aludieron fundamentalmente al compromiso tanto del docente como del alumno; 3 (6.9%) a clases didácticas y divertidas; y 5 (11.6%) a otros aspectos como el despertar la imaginación por la exposición del

profesor, a relacionarlo con la vida cotidiana, a comprender lo hecho por los demás y el tener conocimientos previos.



Al cómo se debería enseñar Historia, 17 alumnos (39.5%) mencionaron al hecho de una mayor interacción profesor-alumno y al uso de diferentes actividades didácticas (videos, por equipo, mapas mentales, juegos, etc.); 6 (13.9%) indicaron que despertando interés o emoción; 4 (9.3%) que involucre aspectos teóricos y dinámicos; 2 (4.6%) logrando un aprendizaje significativo; 5 (11.6%) con paciencia, de manera dosificada, detallada o precisa; y 9 (20.9%) de opiniones como relato, con anécdotas, sin memorizar y sí analizar, comparando, y para orientar al alumno a cambiar el entorno social. Del 25.5% de la muestra,

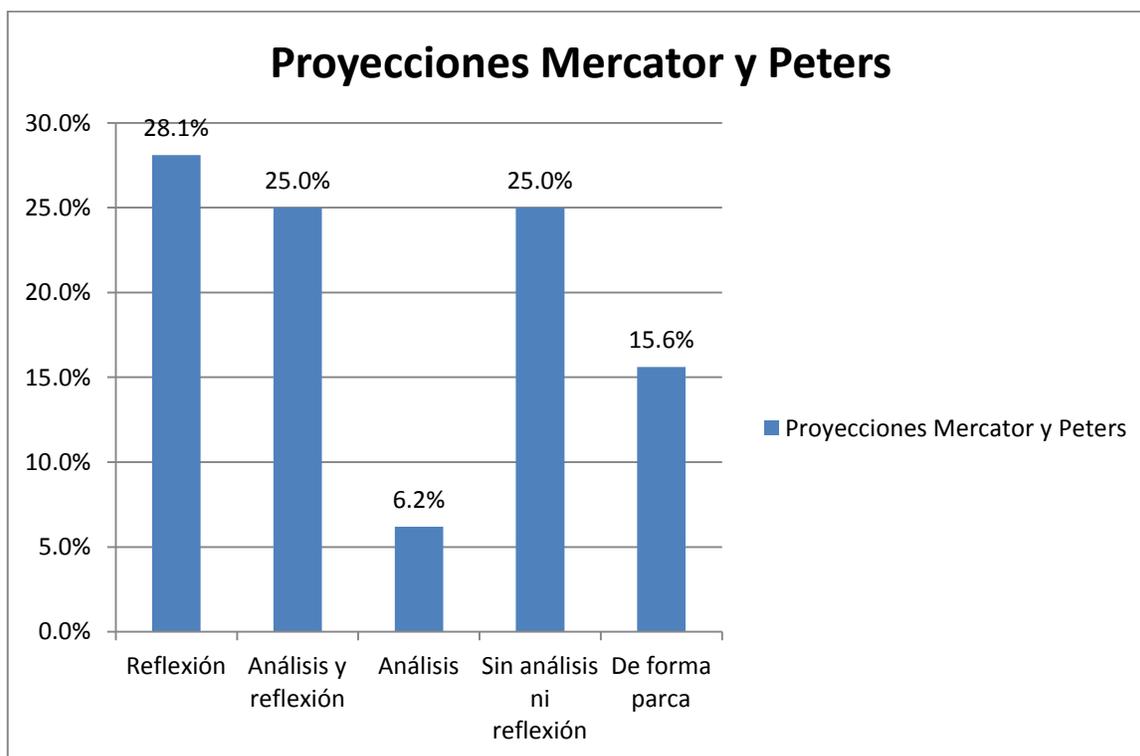
existe un sector que alude a aspectos relacionados con habilidades cognitivas como el aprendizaje significativo, el análisis y la comparación.



Espacialidad. Proyecciones Mercator y Peters.

En este ejercicio sobre un planisferio, se contó con una muestra de 32 alumnos. 9 de ellos (28.1%) hicieron una reflexión sobre la proyección de Mercator que es la que comúnmente se ha utilizado, y la proyección de Peters como una de tantas propuestas alternativas. 8 (25%) realizaron un análisis y una reflexión; 2 (6.2%)

realizaron sólo análisis; 8 (25%) no realizaron ningún análisis ni reflexión; y 5 (15.6%) lo hicieron de forma parca.



Este ejercicio mostró, que en un primer momento se les dificultó a los alumnos el inferir sobre lo que tenían que hacer, puesto que se les brindó la superficie de varios países y tenían que relacionarlo con su representación en el planisferio, sin haberseles indicado que tipo de relación hacer. Algunos alumnos procedieron, ante esto, a iluminar los países citados u ordenar las superficies por tamaño. Sólo algunos notaron algunas discrepancias entre las superficies y su representación. Posteriormente, ya se les hizo saber que tenían que comparar, efectivamente, las superficies en número con su representación en el planisferio.

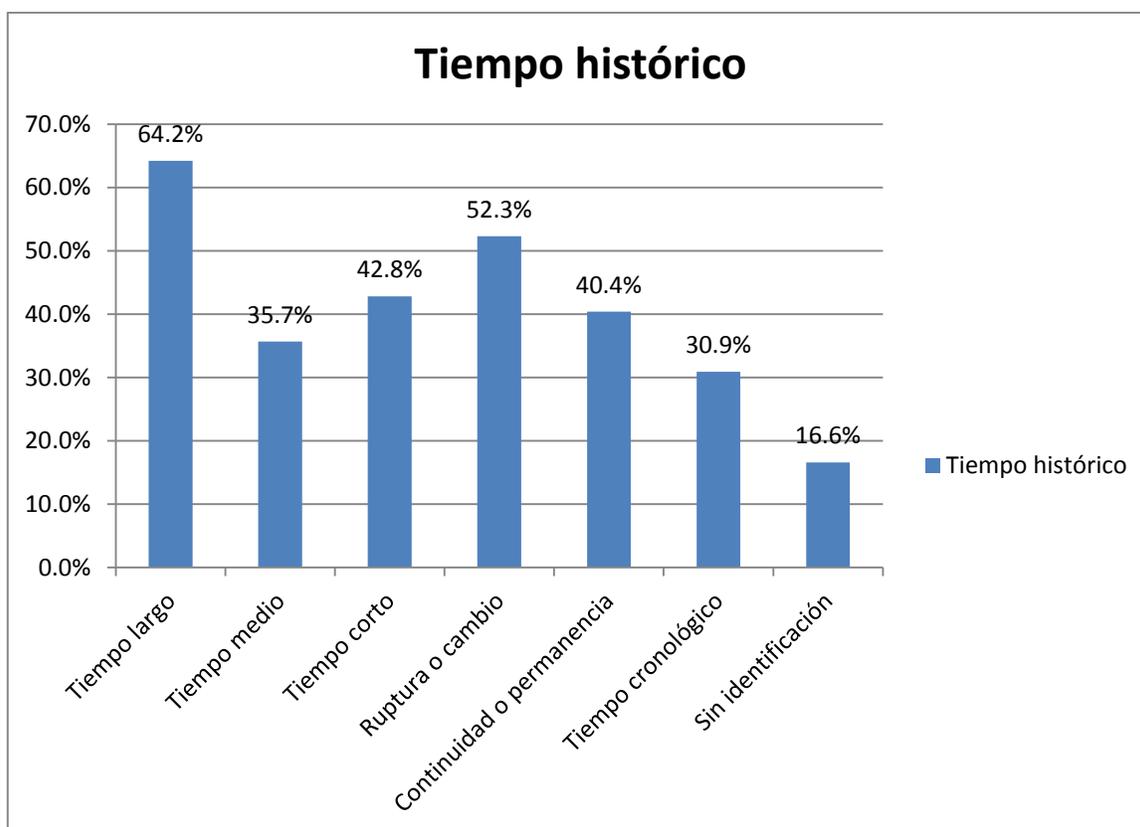
Fue, entonces, cuando empezaron a realizar dicha comparación, para cerrar con una reflexión ya con la presentación de la proyección Peters.

La finalidad principal de la realización de este ejercicio, fue en un doble sentido. Primeramente, en relación a la espacialidad en Historia en donde la ubicación espacial no comprende solamente la ubicación de un lugar en un determinado territorio o espacio, si no que va más allá, al requerirse para dicha ubicación, además de esa ubicación espacial puntual de un hecho histórico, si sus límites han variado en el tiempo, su denominación, si se está trabajando con materiales que conllevan una orientación muy determinada por aspiraciones o finalidades de tipo económico-político. Aunado a ello, también la finalidad fue de orden cognitivo al observar que existen alumnos que les costó trabajo el inferir lo que tenían que hacer o lo que podrían hacer con los datos brindados; mientras que otros hicieron de forma inmediata una correlación entre las cifras y la representación de los países en el mapa, lo cual indica una habilidad cognitiva mayor u oportuna para los momentos de la realización o ejecución de la tarea.

Habilidades de dominio.

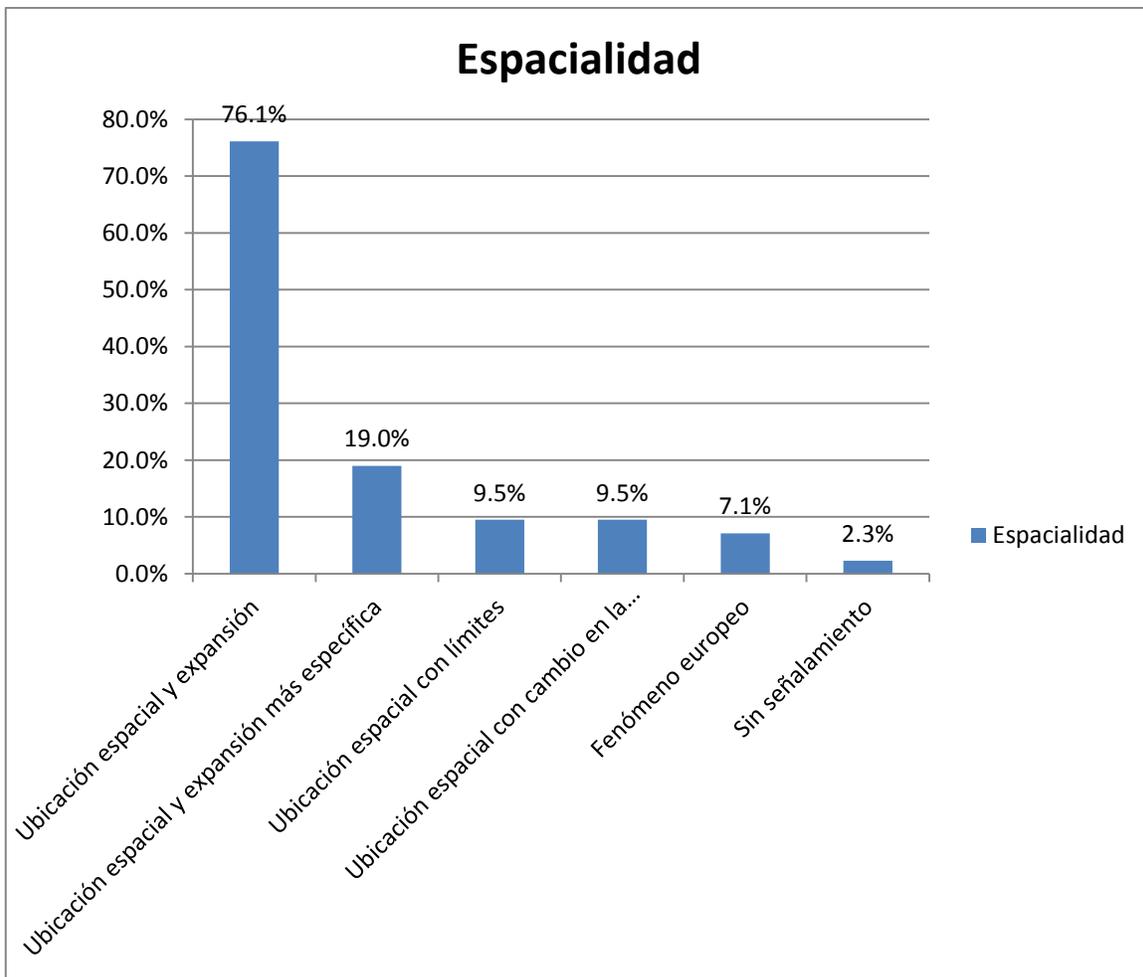
En el ejercicio con las habilidades de dominio en relación a la Historia se contó con una población de 42 alumnos. Sobre tiempo histórico, importante eran que los alumnos pudieran identificar algunos de sus componentes o el mayor número de ellos, aclarando que ello estaba en relación directa con la información conseguida y utilizada por cada uno de los alumnos. Sobre esta primera habilidad, fueron identificados: tiempo largo, 27 alumnos (64.2%), de los cuales 2 no lo hicieron de

una manera adecuada; tiempo medio, 15 (35.7%), de los cuales 7 no lo hicieron adecuadamente; tiempo corto, 18 (42.8%), de los cuales 11 no lo realizaron correctamente; ruptura o cambio, 22 (52.3%) siendo 3 inadecuadas; continuidad o permanencia, 17 (40.4%) en donde 2 fueron incorrectos; tiempo cronológico, 13 (30.9%) de los cuales 1 no lo realizó adecuadamente; y 7 (16.6%) no desarrollaron o intentaron identificar algún elemento del tiempo histórico, sólo anotaron una fecha sin relación. También hago mención, que una persona no desarrolló, en general, las habilidades de dominio abocándose sólo a realizar un resumen o copia de su material.



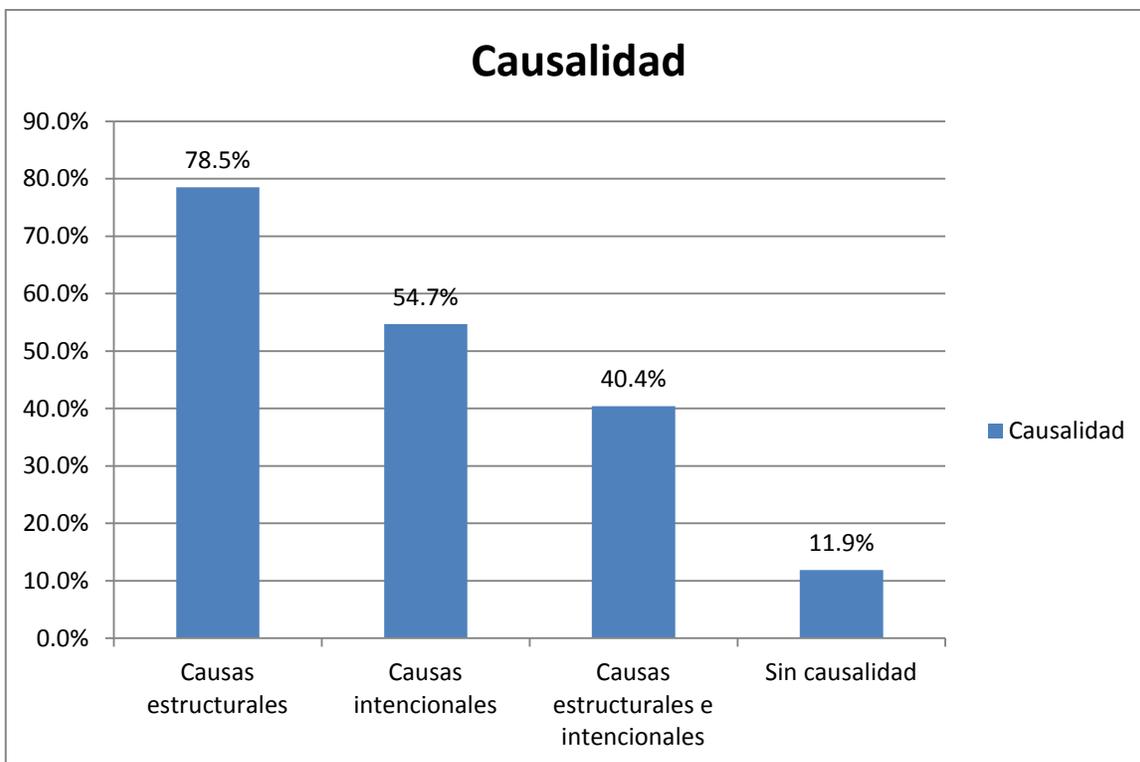
A este respecto, se puede aducir que la no ubicación de algunos de los elementos del tiempo histórico por ciertos alumnos, pudo obedecer al tipo de material utilizado el cual pudiera haber sido un tanto parco en su contenido; bien porque el alumno no supo ubicarlo; o por una explicación no tan clarificada del mismo tiempo histórico o de alguno de sus componentes por parte del profesor.

Respecto a la espacialidad, los resultados se presentan aclarando que se expone la identificación de algunos de los elementos en donde las respuestas de los alumnos pueden estar en uno o más de ellos. En la ubicación espacial de la Ilustración Francesa casi todos los alumnos la señalaron (41 de 42). De estos alumnos, 32 (76.1%) señalaron la ubicación espacial y su expansión; 8 (19%) ubicaron su expansión o influencia de manera más específica, como en las ciudades, las academias y en las élites; 4 (9.5%) realizaron la ubicación señalando sus límites; 4 (9.5%) señalaron también si hubo un cambio en su denominación, sus límites, y si actualmente pertenece a una comunidad mayor, es decir, que el reino de Francia, pasó a llamarse solamente Francia y que actualmente pertenece a la Comunidad Europea; 3 (7.1%) que fue un fenómeno europeo; y 1 (2.3%) no señaló algún aspecto relacionado con la espacialidad.



Es interesante hacer notar que en este paso y como se pretendía, los alumnos ya no sólo ubicaron la ubicación espacial del hecho histórico revisado, sino que señalaron también su expansión, algunos de los sitios en específico, instituciones y sectores de la población, haciendo hasta un seguimiento de su denominación o inclusión dentro de una comunidad internacional. En cualquiera de estas formas, se dio un avance significativo en lo que respecta a la espacialidad en Historia, no quedándose con la mera ubicación del hecho en el país de su florecimiento.

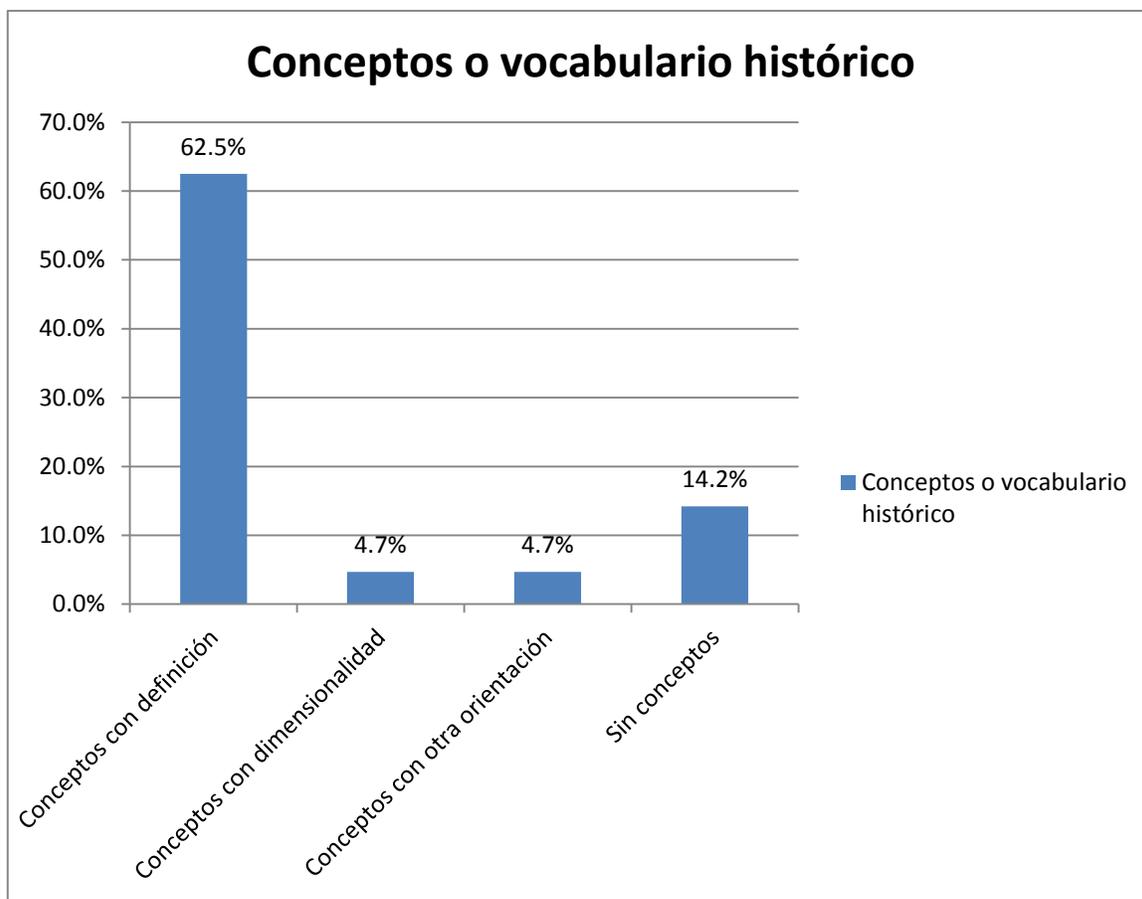
Sobre la causalidad, los resultados arrojados indicaron que 33 alumnos (78.5%) señalaron las causas o explicaciones estructurales, derivándolas en relación con los antecedentes. De estos, 2 alumnos (6%) que aunque hicieron la indicación sobre causas estructurales, realmente no tenía conexión lo indicado con lo anotado. También sobre de esto, 4 alumnos (12.1%) dividieron las causas estructurales en económicas, políticas y sociales. En cuanto a las causas o explicaciones intencionales, los alumnos las ubicaron a partir de los personajes participantes en el hecho histórico estudiado, sobre todo cuando en la información que utilizaron se hacía referencia a lo que estos personajes (Montesquieu, Voltaire, Rousseau) se proponían con sus escritos. Ante esto, 23 alumnos (54.7%) ubicaron esa intencionalidad de los cuales 1 (4.3%) no hacía la integración de forma adecuada. 17 alumnos (40.4%) si dividieron las causas en estructurales e intencionales. Finalmente, 5 del total de la muestra (11.9%) no hicieron referencia alguna a la causalidad.



A este respecto, alrededor de $\frac{3}{4}$ del total de la muestra señalaron la causalidad estructural del hecho. Pero avanzando en esta habilidad, el 12.1% realizó una división de las causas estructurales en económicas, políticas y sociales. En cuanto a la causalidad intencional, más de la mitad de la muestra (54.7%) la ubicó a partir de los personajes. Y casi la mitad de los alumnos (40.4%) hicieron la diferenciación entre causas estructurales y causas intencionales, lo que conlleva un logro por parte del alumnado en el discernimiento de ambas causalidades complementarias.

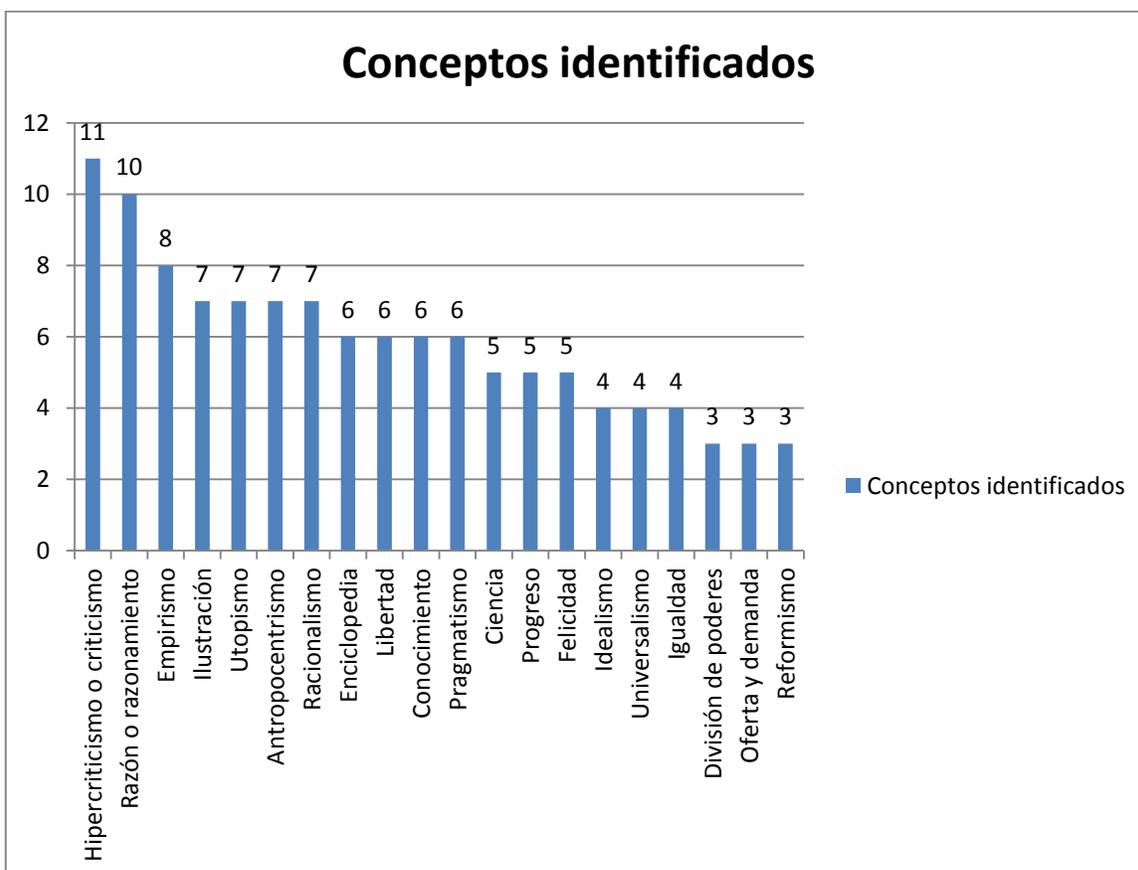
En relación a los conceptos históricos o vocabulario histórico, 32 alumnos (76.1%) ubicaron conceptos definitorios sobre la Ilustración Francesa, de los cuales 20 (62.5%) procedieron a definirlos; 2 (4.7%) intentaron aplicar la

dimensionalidad a los conceptos, quedando en una mera tentativa; 6 (14.2%) no anotaron o señalaron concepto alguno; y 2 (4.7%) hicieron señalamientos acerca de que los conceptos o el vocabulario no había cambiado tanto respecto al presente.



Los conceptos totales identificados por los alumnos alcanzaron un número de 72. Y entre los primeros 20 más señalados se encontraron: hipercriticismo o criticismo: 11; razón o razonamiento: 10; empirismo: 8; ilustración: 7; utopismo: 7; antropocentrismo: 7; racionalismo: 7; enciclopedia: 6; libertad: 6; conocimiento: 6;

pragmatismo: 6; ciencia: 5; progreso: 5; felicidad: 5; idealismo: 4; universalismo: 4; igualdad: 4; división de poderes: 3; oferta y demanda: 3; y reformismo: 3.



En lo que respecta a los conceptos históricos o vocabulario histórico, se pudo observar a través de los resultados una mayor complicación para su ubicación. De manera efectiva, la mayoría de los alumnos (76.1%) ubicaron aquellos conceptos que definen al hecho histórico trabajado, de los cuales el 62.5% hicieron una definición de los mismos, el 4.7% hizo una definición diferente sobre lo que se trataba el vocabulario histórico, y sólo el 4.7% intentó hacer una clasificación de los conceptos en su dimensionalidad.

Ante esto, es elemental anotar que para un trabajo con conceptos históricos se requiere de más tiempo, e inclusive su tratamiento puede realizarse de manera individual o como habilidad de dominio independiente, puesto que conlleva un grado mucho más elevado de abstracción y seguimiento de los mismos conceptos.¹⁷² No obstante, también es de resaltar que al ser posiblemente la primera vez que el alumnado se enfrenta con este aspecto de los conceptos históricos, hay un avance de la propuesta puesto que pudieron identificar aquellos conceptos definitorios del hecho histórico como lo demuestran los mismos resultados señalados un par de párrafos más arriba.

Evaluación de cierre.

Para la evaluación de cierre se manejó un cuestionario de sólo 5 preguntas. Esto obedeció a la consideración de no saturar al alumnado con muchas preguntas al final de la práctica. Nuestra intención, en este sentido, fue la de procurar una situación menos tensa y sí más relajada de tal manera que los alumnos no respondieran rápidamente al sentirse presionados por el tiempo o el número de preguntas. Y es que en ocasiones, las respuestas pueden devenir de una situación tal que lo importante es el responder rápido para cumplir con el compromiso sin darse un tiempo para una reflexión mayor.

En cuanto a lo que consideraron que era la Historia, de una muestra de 42 alumnos, 18 de ellos (42.8%) anotaron que era una ciencia que comprendía los tres tiempos: pasado, presente y futuro; 10 (23.8%) contestaron que se abocaba al

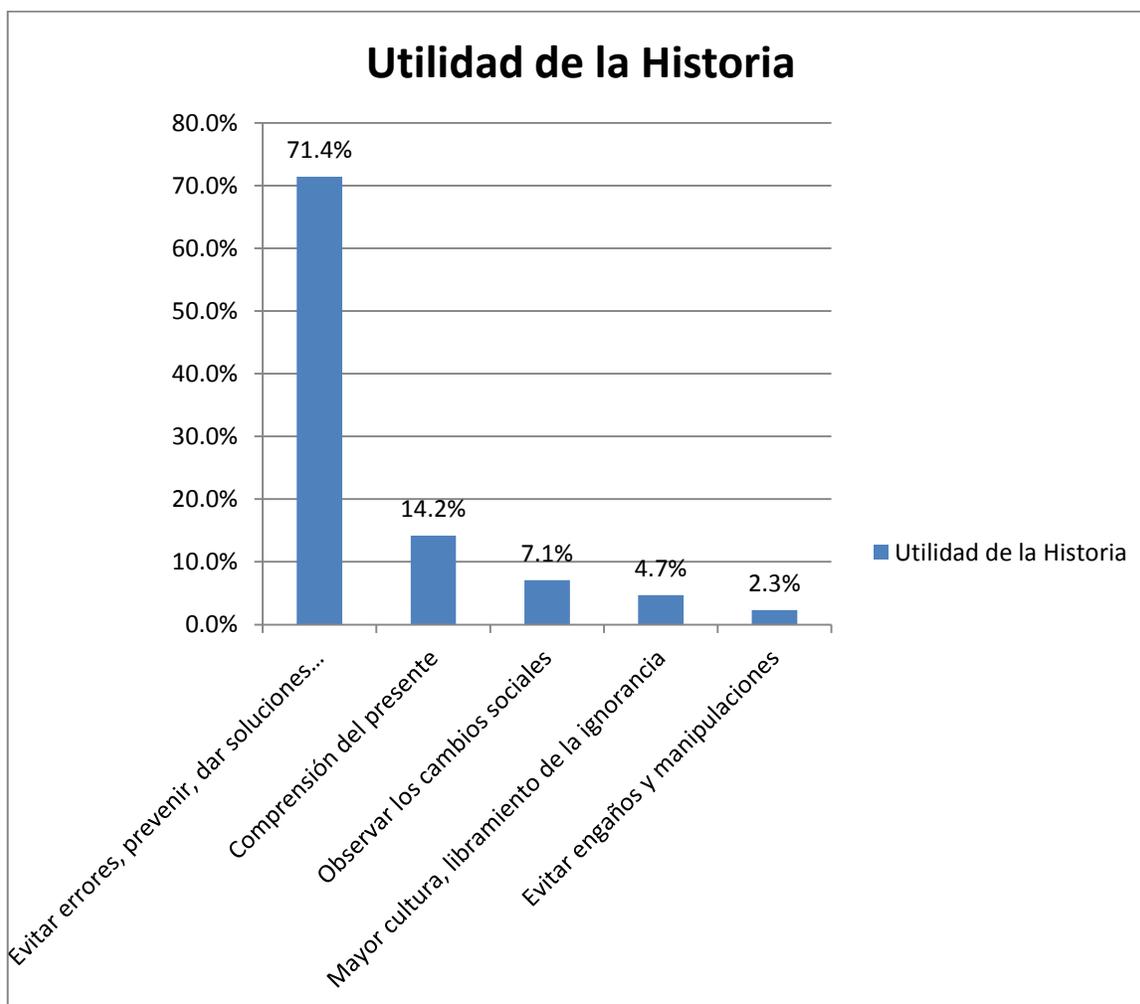
¹⁷² En el Anexo 8 se proponen un par de ejemplos para el trabajo con conceptos en el aula escolar.

estudio del pasado de la humanidad; 3 (7.1%) refirieron que ese pasado tiene influencia en la sociedad; 3 (7.1%) que es la ciencia del cambio; y 8 (19%) vertieron otras opiniones como ciencia inexacta, ciencia en el tiempo y en el espacio, que estudia acontecimientos, entre otros.



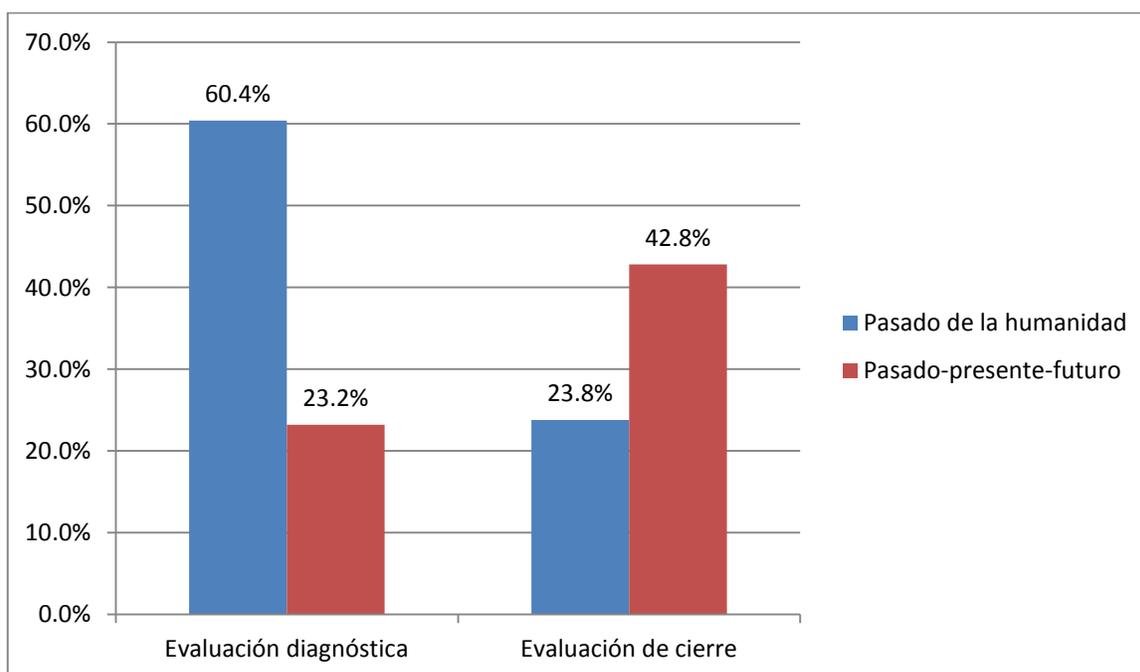
En lo que respecta a la utilidad de la Historia, 30 alumnos (71.4%) refirieron una finalidad práctica como evitar errores, prevenir, dar soluciones, para mejorar un futuro, para progresar; 6 (14.2%) anotaron que servía para comprender y explicar el presente, en sus aspectos políticos, económicos y sociales; 3 (7.1%) para observar los cambios sociales; 2 (4.7%) lo entendieron a partir de tener más

cultura y librarse de la ignorancia; y 1 (2.3%) para evitar engaños y manipulaciones.



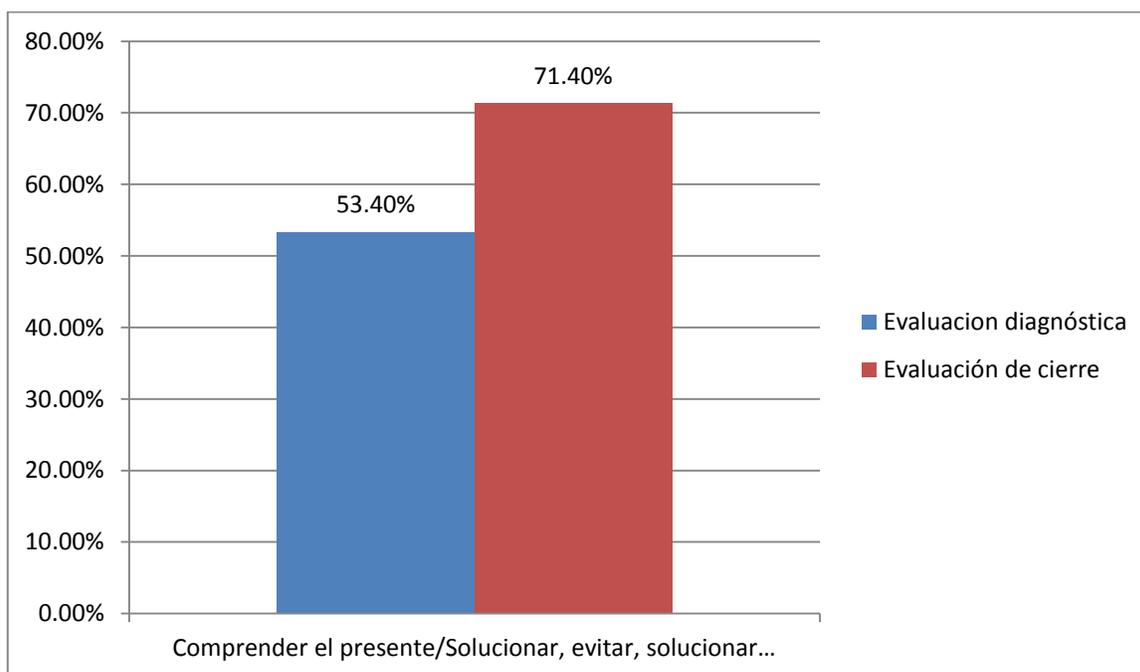
Sobre la primera pregunta, se hará la comparación de la respuesta de la evaluación diagnóstica con la respuesta de la evaluación de cierre. En la evaluación diagnóstica la mayoría de la muestra (60.4%) respondió que la Historia se abocaba al estudio del pasado de la humanidad, mientras que en segundo lugar, el 23.2% estudiaba o comprendía los tres tiempos, pasado, presente y

futuro. Entretanto, en la evaluación de cierre la mayoría del alumnado (42.8%) respondió que la Historia estudiaba los hechos del hombre a través del tiempo, es decir, comprendiendo pasado, presente y futuro, quedando en segundo lugar (23.8%) la Historia como estudio del pasado de la humanidad. Esto demuestra un cambio en la percepción o concepción de los alumnos respecto a lo que es la Historia, no viéndose ya como el estudio de un pasado, sino ya como la interconexión de ese pasado con el presente y el futuro. También sobre esta misma pregunta, el 6.9% dio opiniones diferentes en la primera evaluación, para pasar a un 19% en la segunda evaluación. Esto significa que se abrieron las posibilidades sobre lo que es la Historia.



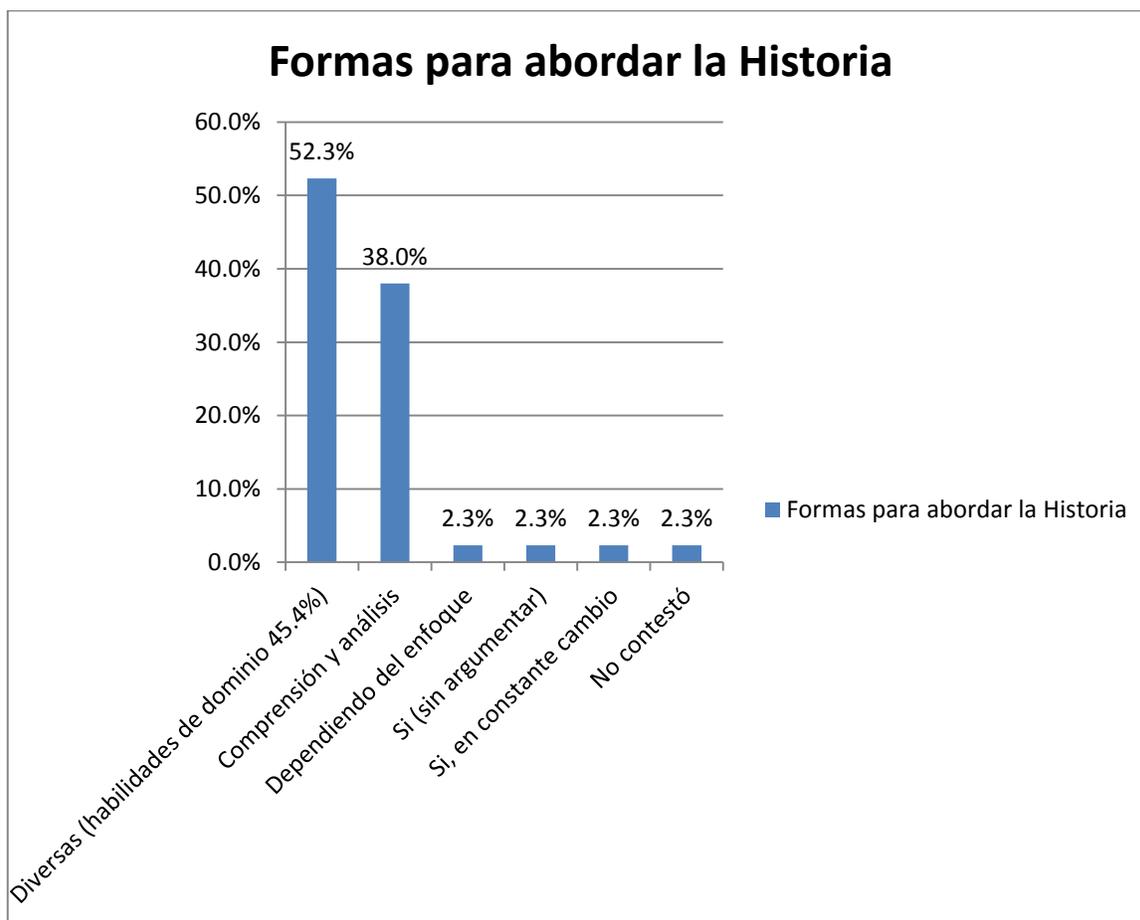
En cuanto a la segunda pregunta, la relacionada con la utilidad de la Historia, en la evaluación diagnóstica el 53.4% -la mayoría- manifestó que servía

para comprender el presente, mientras que en la evaluación de cierre el 71.4% - también la mayoría- manifestó una finalidad más práctica en el estudio de la Historia, como el solucionar, evitar, mejorar, etc., quedando en segundo lugar con un 14.2% la comprensión del presente. Se refleja en esto, un paso de la utilidad teórica a una utilidad práctica.



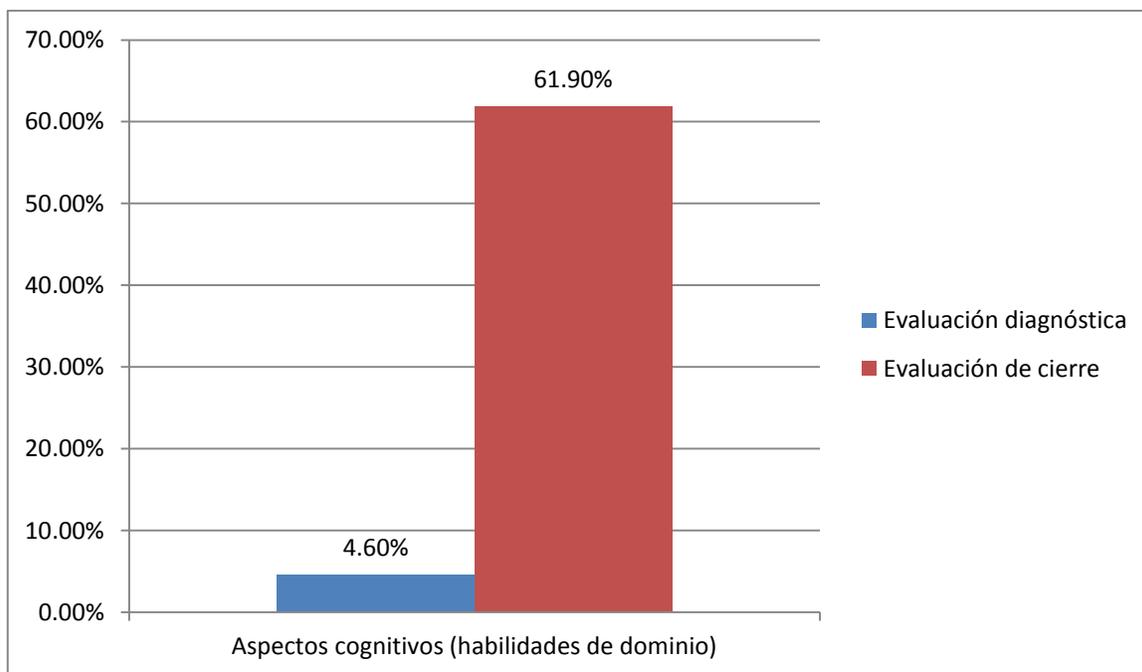
En la pregunta relacionada sobre si existen varias formas para abordar o aprender Historia, se trató en lo posible que la pregunta no fuera sesgada o inducida para obtener una determinada respuesta. A este respecto, 22 alumnos (52.3%) respondieron que existían varias como en forma de cuento, con lecturas, con dinámicas, con visitas guiadas, de los cuales 10 (45.4%) de ellos refirieron que a través de la utilización de las habilidades de dominio de la Historia; 16 (38%) contestaron que una forma de abordar es por medio de la comprensión y el

análisis; 1 (2.3%) contestó que dependía del enfoque; 1 (2.3%) contestó que sí, sin argumentar; 1 (2.3%) contestó que sí, puesto que es una ciencia en constante cambio; y 1 (2.3%) no contestó.



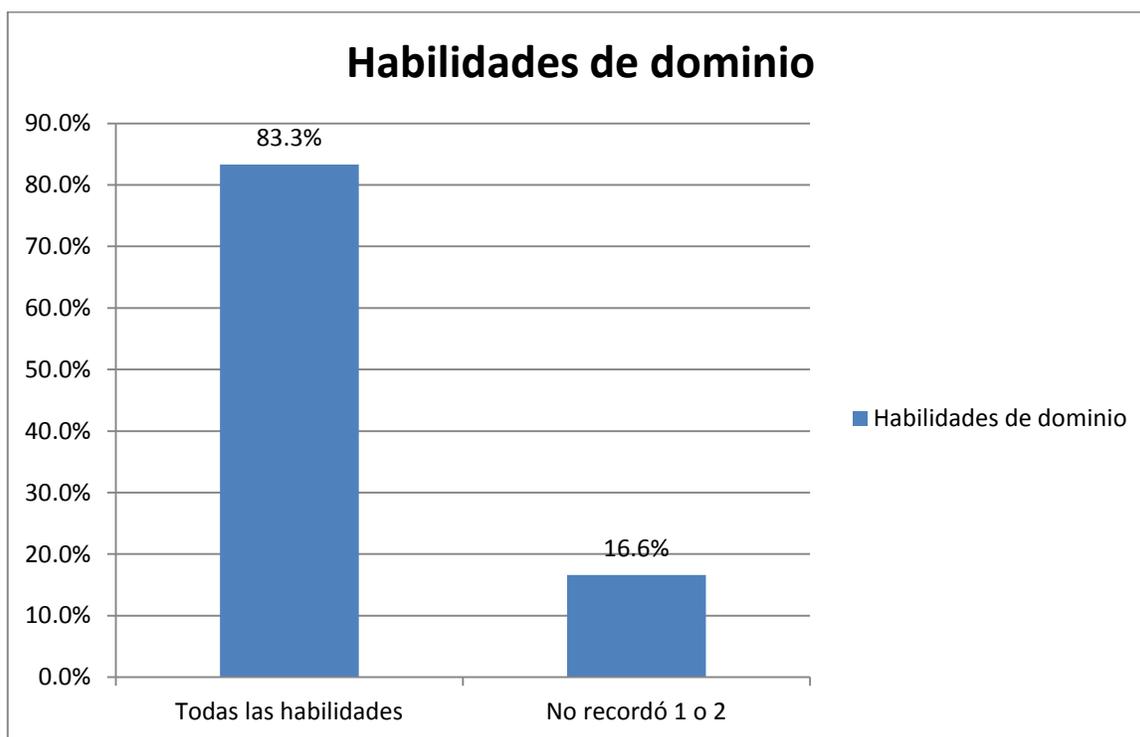
A este respecto, en la evaluación diagnóstica el 39.5% contestó que una de las mejores formas de enseñar y aprender Historia es con la interacción profesor-alumno y con el uso de diferentes actividades. Quedando en último lugar (4.6%) la referencia a aspectos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Mientras que en la evaluación de cierre, el 52.3% anotó que con diferentes dinámicas y formas, resaltando que de este porcentaje el 45.4% mencionó las

habilidades de dominio de la Historia; es decir, 10 de 22 alumnos. Mientras que un 38% aludió a aspectos como la comprensión y el análisis; es decir, 16 alumnos. Si sumamos el total de alumnos que hicieron referencia a habilidades cognitivas de donde derivan las habilidades de dominio tenemos 26 alumnos, lo que significa un porcentaje del 61.9% del total de la muestra. Esto es significativo, puesto que en una de sus lecturas se deduce que de alguna forma la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de dominio de la Historia pudo ser relevante para este grupo escolar, al encontrar en ello una nueva forma de abordar la Historia que la hace más inteligible, dejando a un lado la mera memorización de datos.



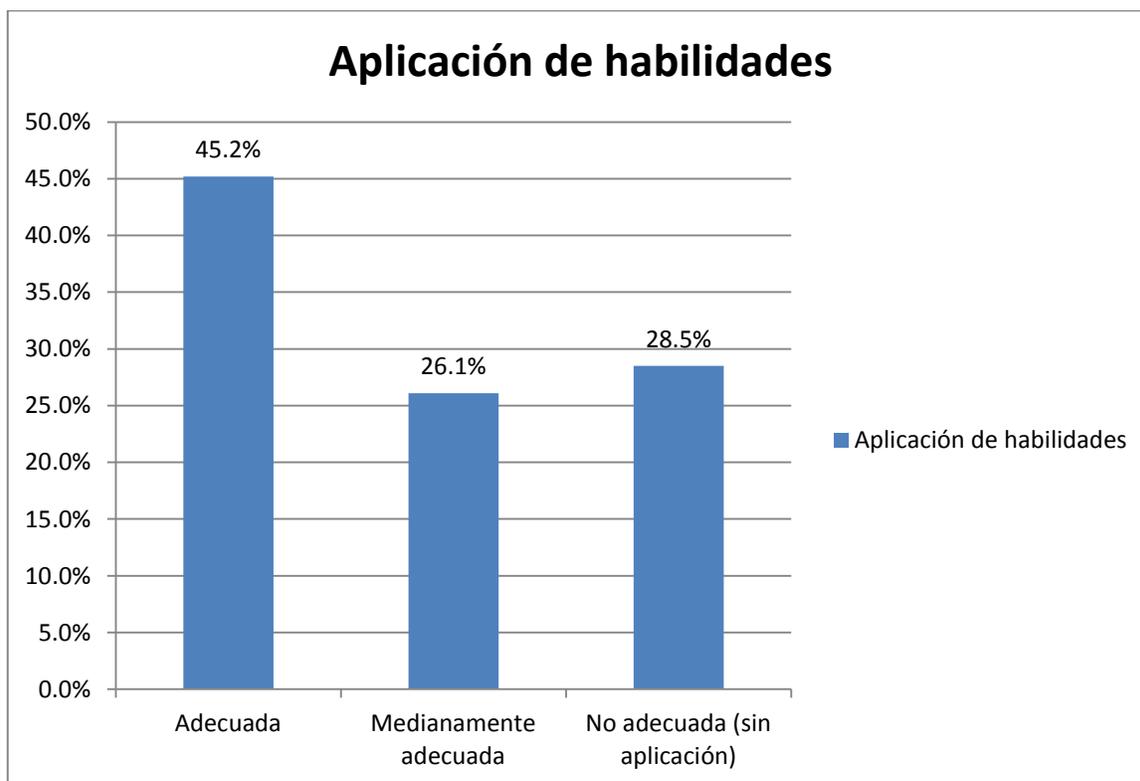
En lo que respecta a las 2 últimas preguntas, aclaro que desde el inicio no se permitió a los alumnos sacar ni consultar ningún material incluyendo su cuaderno de notas, de tal manera que esta evaluación de cierre se realizó

aparentando un examen tradicional. Esto es importante señalarlo, porque estas 2 últimas preguntas están en franca relación con las habilidades de dominio de la Historia. En la primera de estas preguntas, se le solicitó al alumnado que anotara las habilidades de dominio de la Historia revisadas: 35 de ellos (83.3%) anotaron todas las habilidades, y sólo 7 (16.6%) no recordó 1 o 2 de ellas.



Y en la segunda de estas preguntas, se les pidió que aplicaran estas habilidades a un hecho histórico que conocieran: 19 (45.2%) lo hicieron de una forma adecuada, es decir, intentaron aplicar todas estas habilidades faltando en algunos casos sólo una de ellas. Por lo tanto, ubicaron algunos elementos del tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y conceptos históricos o vocabulario. 11 alumnos (26.1%) realizaron la actividad de una forma

medianamente adecuada, lo que significa que no aplicaron dos o más de las habilidades; y 12 (28.5%) no pudieron aplicarlo o desarrollarlo, y optaron por hacer un resumen o anotar un par de datos solamente.



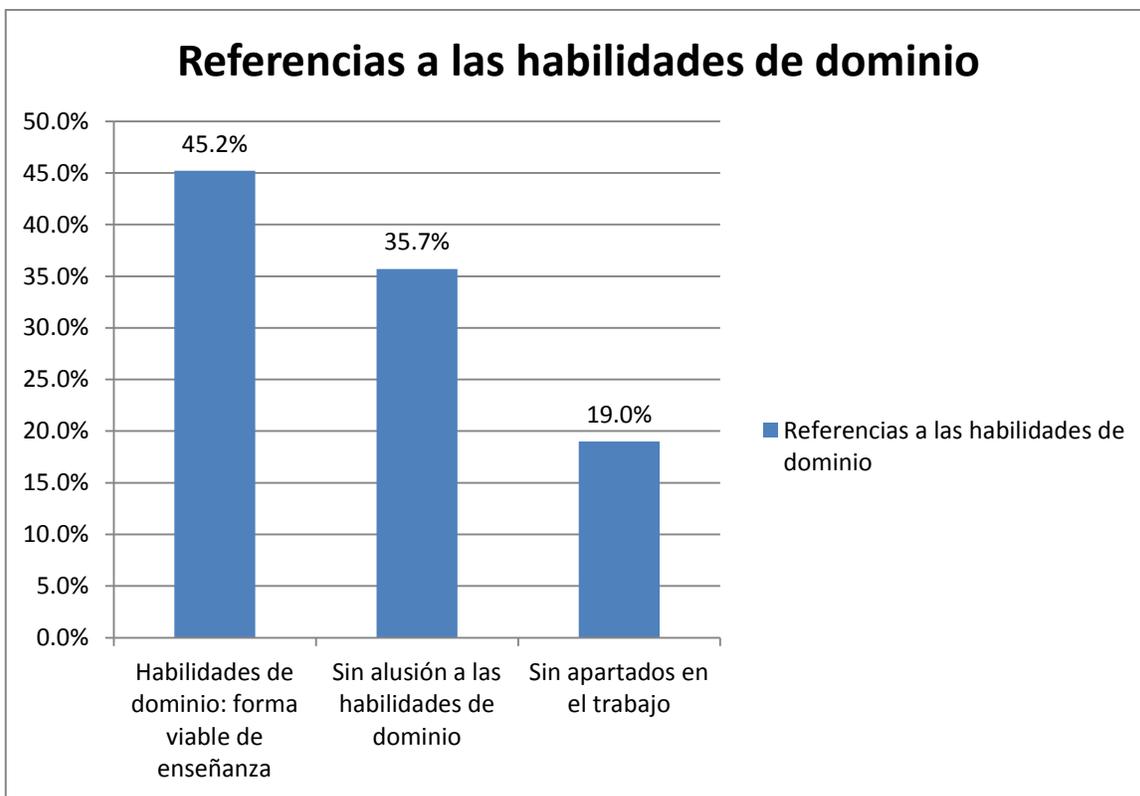
También lo anterior es bastante sintomático, puesto que refleja de alguna manera la integración o aprehensión en una primera instancia de las habilidades de dominio de la Historia por parte del alumnado, lo cual podría indicar un aprendizaje significativo. Retomando a Díaz-Barriga y Hernández Rojas, los contenidos aprendidos de forma significativa, ya sea por recepción o por descubrimiento, serán mucho más estables, menos vulnerables a ser olvidados, y permiten la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos

generales e integradores.¹⁷³ Ante lo cual, 35 alumnos de 42 (83.3%) recordaron la mayoría de las habilidades revisadas, de los cuales 28 (66.6%) las recordaron todas. Y en cuanto a su aplicación, 19 alumnos (45.2%) lo hicieron prácticamente de manera adecuada, y 11 (26.1%) lo hicieron medianamente adecuada. Si se toma en cuenta que el alumno realizó este último ejercicio sin ningún material y sin previo aviso para por lo menos revisar alguna información, es de suma importancia lo realizado por este alumnado al trabajar con sus conocimientos previos e insertarlos en una nueva forma de trabajo a partir de estas habilidades de dominio.

Para cerrar con los resultados que arrojó la implementación de esta propuesta didáctica, hago mención de que en la introducción y en las conclusiones incluidas en el trabajo que entregaron los alumnos sobre las habilidades de dominio, se encontraron algunas expresiones que resultan del todo significativas.

Del los 42 alumnos que comprendió esta muestra, 19 (45.2%) mencionaron las habilidades de dominio como una forma más viable para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, la cual les resultó atractiva. Estas anotaciones del alumnado no fueron sugeridas por el profesor, el cual sólo se abocó a dar algunas indicaciones sobre lo que debe llevar una introducción y lo respectivo a las conclusiones, así como a la presentación de un trabajo en general. Junto a ello, 15 (35.7%) no hicieron alusión a ellas en los apartados referidos, y 8 (19%) no incluyeron dichos apartados en su trabajo.

¹⁷³ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p.48.



Regresando con algunas de las expresiones que consideré importantes respecto a la propuesta, enunció algunas de ellas tal y como fueron escritas por el alumnado. Como primer ejemplo tenemos a la alumna Alexandra Sorsini Jiménez, que mencionó que *“las Habilidades de dominio de la Historia jugaron un papel muy importante en el proyecto, ya que hicieron más interesante el tema y ayudaron a dar una mejor explicación.”* Mientras que la alumna Ilse Daniela Vilchis Orea anotó que *“la dinámica de este trabajo se realizó en el salón, se aprendieron los conceptos básicos para el dominio de la historia, el profesor nos enseñó como podemos tener un mejor aprendizaje histórico explicando las dificultades que surgen en el aprendizaje histórico y planteando posibles soluciones.”* Para concluir que *“es más fácil comprender la historia si se desarrolla un proceso específico que*

nos ayude a visualizar mejor cada concepto para así poder tener una perspectiva mas generalizada y no solo aprender personajes y fechas, es mejor si aprendemos a relacionar todo lo que ocurrió.” Ambas alumnas, reflejan precisamente que a partir de la utilización de esta forma de abordar el estudio de la Historia pudieron tener una mejor comprensión del tema revisado.

Un par de ejemplos más se encuentran en los casos de Samara Pérez Degante y Ximena Quezada del Río. La primera anotó que *“es interesante desarrollar todas estas habilidades de dominio de la historia ya que nos ayudan a comprender mejor un tema y así conocemos mejor sobre el acontecimiento del que estamos hablando. Es bueno conocer estas habilidades y al menos para mí muy útil ya que dividimos el mismo hecho en diferentes puntos y así conocemos más a fondo los conceptos de tiempo, lugar, consecuencias, etc.”* Por su parte Ximena manifestaba que *“en este trabajo intentó poder entender y hallar información sobre un tema en específico, la Ilustración, usando las habilidades de dominio... Pretendo poder aprender y entender una nueva forma de estudiar... Dividiendo el tema, comprendiendo lo que se escribe sin necesidad de aprenderlo todo de memoria, se facilita también la comprensión, pues ubicando un acontecimiento en un lugar y tiempo, y hallando que lo causó, provoca que todo vaya relacionado entre sí, que un dato te lleve al otro, y de esta manera lograr una comprensión y verdadero aprendizaje del tema.”*

De nueva cuenta, estas exposiciones muestran una mayor comprensión del tema con esta nueva forma de estudiar, a partir de la ubicación de las partes de un

todo y su interrelación, lo cual redundaría en dicha comprensión y aprendizaje del contenido histórico.

4.4 Consideraciones finales.

Una vez expuestos los resultados que arrojó la implementación de mi propuesta didáctica, es del todo pertinente hacer algunos comentarios o consideraciones al respecto.

En primera instancia, la mejor manera de impartir una clase es cuando se parte de un plan. La planeación de una actividad didáctica que orienta todo el desarrollo de la misma, se manifiesta precisamente en la congruencia de lo dicho con lo hecho. Es importante no olvidar que los incidentes es cosa común, pero que es más práctico improvisar sobre algo planeado o de lo que ya se tiene idea, que sobre algo que no lo está. En beneficio del alumnado en turno, la planeación permite, entre otras cosas, el pensar e implementar formas para la participación e integración del grupo en la conformación de la clase. Para ello, son indispensables las diferentes estrategias y actividades didácticas, que pueden traer como resultado la participación cada vez más activa por parte del alumno en la conformación de su propio conocimiento.

Desde la perspectiva constructivista, como ya lo he anotado, el aprendizaje implica toda una serie de procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones que se tienen del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de una autorregulación de la propia actividad de aprender. Para poder

apreciar dichos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como a las metas de aprendizaje que se propone.

De acuerdo con lo anterior, y como también ya ha sido señalado, la propuesta se circunscribió al hecho de que con la enseñanza, construcción y aprehensión de algunas de las habilidades de dominio en relación específica con la Historia por parte del alumno, se pudiera promover un aprendizaje que involucrara tanto el hacer inteligible su mismo estudio de la Historia -de forma significativa- además de ser posible la promoción de otra visión de la misma disciplina.

En lo referente a la inteligibilidad del estudio de la Historia a partir de las llamadas habilidades de dominio, y de acuerdo a los resultados obtenidos en la práctica, se pudo observar que el 52.3% de un total de 42 alumnos, anotó que se puede abordar la Historia por medio de diferentes dinámicas y formas, resaltando que de este porcentaje el 45.4% mencionó las habilidades de dominio de la Historia; es decir, 10 de 22 alumnos. Junto a ello, del total de la muestra un 38% hizo alusión a aspectos relativos como la comprensión y el análisis. Además, del ejercicio realizado por los mismos alumnos sobre la aplicación de las habilidades de dominio de la Historia sobre un hecho histórico que conocieran, el 66.6%, es decir, 28 de 42 alumnos recordaron todas las habilidades trabajadas sin haber consultado ningún material.

Como mencioné líneas arriba, una de las lecturas sugirió que de alguna forma la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de dominio de la Historia pudo ser importante y significativa para el alumnado, al encontrar en ello un sentido, orientación o guía al momento de abordar la Historia, haciéndola más clara, más inteligible. Además, al pedir a los alumnos la aplicación de estas habilidades a un hecho histórico en particular -baste mencionar que sin el apoyo de algún material- casi la mitad de la población (45.2%) lo hizo en forma adecuada, y sólo el 28.5% no pudieron o no quisieron implementarlo.

Nuevamente, una lectura indicaría que la puesta en práctica de la propuesta, permitió un aprendizaje y/o aprehensión de las habilidades de dominio de la Historia por parte del alumnado, señalando igualmente un aprendizaje significativo.

Respecto al cambio en los alumnos sobre la concepción o visión que tienen de la Historia, puede aducirse que la propuesta pudo haberla promovido a partir, precisamente, de la inteligibilidad que encontraron al abordarla a partir de tener algunas directrices. También en este sentido pudo haber sido de relevancia el manejo de contenidos. Es decir, la forma en que fue tratada la información, la coherencia en la exposición-explicación, la articulación de la información nueva con la previa, que propició un interés en el alumnado al darse cuenta de que parte de lo que ya sabe le sirvió para la integración de la nueva información, y que no ha sido tan en vano el esfuerzo realizado. Que eso que ha aprendido es parte de un saber más amplio y que siempre es posible reaprenderlo, reinterpretarlo y reutilizarlo.

Por otro lado, quiero hacer notar que los resultados con este grupo escolar realmente me sorprendieron por la forma en que aprehendieron e implementaron el procedimiento, lo cual subraya de forma contundente que cada grupo tiene una manera de trabajar y de ser como tal. Y es que es de importancia el hacer partícipes a los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje, promover su iniciativa en el hacer, para nuestro caso, a través de la promoción de las habilidades de dominio de la Historia como una de tantas vías para una aprehensión más significativa de la Historia.

CONCLUSIONES: UNA REFLEXIÓN NECESARIA

Esta maestría en docencia, pese a su juventud, es una oportunidad para un cambio en la manera de concebir la docencia en estos tiempos. Por el sólo hecho de mover a reflexión sobre la misma práctica docente el camino se ha empezado a andar, pues todo cambio comienza con un cuestionamiento, una duda, una insatisfacción. El profesor, como parte de una institución educativa, tiene ciertos compromisos y responsabilidades frente al estudiantado y la sociedad en su conjunto. Él es quien ejercerá, por lo menos institucionalmente, esa acción sobre el alumno para suscitar las diferentes capacidades que de él se requieren. Para los diferentes niveles escolares, el profesor contará con el instrumental necesario, por lo menos en parte, para ejecutar dicha tarea, como es el caso de una guía o un programa de estudios.

Por otro lado, la enseñanza de la Historia en el bachillerato, de manera específica en la Escuela Nacional Preparatoria y que es el caso que conozco de primera mano, no sólo es facilitadora de contenidos declarativos, sino que también propone el desarrollo de saberes procedimentales y actitudinales. Además de un “saber qué”, que es el contenido mayormente observado por la comunidad no especializada y que permea la visión general que se tiene de la Historia, se propugna por un “saber hacer” (como la utilización de habilidades de dominio en el tratamiento de un hecho histórico que se realizó), además de un “saber ser” (cambio de visión de la Historia, como lo que también se hizo).

En tales procedimientos, como es el caso de la construcción del conocimiento histórico, se ven involucrados los mismos procesos mentales que comporta a todo razonamiento humano, contribuyendo con ello a la maduración de habilidades cognitivas específicas como la inferencia, la interrelación y el análisis, entre otras.¹⁷⁴ De ahí algunos de los puntos relevantes en el estudio de la Historia, con sus diferentes aproximaciones a los contenidos, y como parte de la formación integral del alumno.

En cuanto a la labor realizada frente al grupo escolar en donde se implementó el ejercicio didáctico, he de anotar que se partió de la propuesta de que la aprehensión por parte del alumno de algunas de las habilidades de dominio de la Historia le permitiera el hacer inteligible -más significativo- su estudio de la Historia, además de posibilitarle otra visión de la misma ciencia histórica.

Para ello, resultó de gran valía partir del enfoque constructivista en la educación, puesto que entre sus líneas de trabajo se encuentran precisamente la teoría del aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades. Junto a lo cual, se intentó proceder de acuerdo a la revalorización del docente, visto principalmente como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno, reflexivo, dispuesto al cambio, y a la promoción de aprendizajes significativos, entre otras características. Y en donde dicha significatividad del aprendizaje radica en esa relación coherente entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee. Por lo tanto, la organización así como la estructuración de los contenidos hubieron de considerar los conocimientos previos del alumno.

¹⁷⁴ Julia Salazar S., *op.cit.*, p.71-72.

Además, el aprendizaje significativo parte de la existencia de varios tipos de aprendizaje: aquellos que se dan por recepción y descubrimiento, y aquellos dados por repetición y de forma significativa. Para que el aprendizaje significativo ocurra -sea por recepción o descubrimiento- se requiere que la tarea de aprendizaje se relacione sustancialmente, no arbitrariamente con lo que ya sabe el alumno.

Ya en la aplicación de mi propuesta y en concordancia con sus finalidades, en lo relacionado al hacer inteligible el estudio de la Historia a partir de un grupo de cuatro habilidades de dominio de la Historia, y de acuerdo a los resultados obtenidos en la práctica y que ya han sido expuestos anteriormente, de un total de 42 alumnos el 52.3% apuntó que la Historia puede ser abordada a través de diversas dinámicas y formas. De este porcentaje, el 45.4% (10 de 22 alumnos) mencionó las habilidades de dominio de la Historia como una de esas formas. Aunado a ello, del total de la muestra, el 38% aludió a aspectos como la comprensión y el análisis. Además, del ejercicio realizado sobre la aplicación de las habilidades de dominio de la Historia sobre un hecho histórico cualquiera que conocieran, el 66.6% (28 de 42 alumnos) recordaron todas las habilidades trabajadas sin haber consultado ningún material.

También ya ha sido mencionado, que estos resultados pueden hablarnos que la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de dominio de la Historia pudo ser importante y significativa para el alumnado, al encontrar en ello una orientación para abordar la Historia, haciéndola más clara, más inteligible; esto es, más entendible o comprensible. Y cuando se pidió a los alumnos la aplicación de estas

habilidades a un hecho histórico del que tuvieran conocimiento, sin apoyarse en ningún material, el 45.2% lo hizo en forma adecuada, y el 28.5% no lo realizaron. Lo cual, podría señalar que la propuesta didáctica generó un aprendizaje y/o aprehensión de las habilidades de dominio de la Historia por parte del alumnado de una manera significativa, de tal manera que al poseer o tener ya consigo ciertos lineamientos a seguir, vino a complementar o romper con un conocimiento previo sobre la visión o estudio de la Historia.

Respecto a esto último, al cambio en los alumnos sobre la concepción o visión que tienen de la Historia, puedo aducir que la propuesta pudo haberla promovido a partir, precisamente, de la inteligibilidad que encontraron al abordarla a partir de tener algunas directrices. También pudo haber sido relevante la forma en que fueron manejados los contenidos. Es decir, la coherencia en la exposición y en la explicación, y al ir enlazando la nueva información con la previa, generando de esta manera algún interés en el alumno.

Acerca de la opinión de los alumnos sobre lo que es la Historia, en la evaluación diagnóstica el 60.4% de un total de 43 alumnos contestó que la Historia estudiaba el pasado de la humanidad, mientras que el 23.2% respondió que estudiaba los hechos del hombre a través del tiempo (pasado-presente-futuro). En tanto que en la evaluación de cierre, el 42.8% de un total de 42 alumnos contestó que la Historia estudiaba los hechos del hombre a través del tiempo (pasado-presente-futuro) y el 23.8% afirmó que estudiaba el pasado de la humanidad. Es decir, la visión o concepción de la Historia del alumnado se invirtió.

Indudablemente que toda propuesta siempre es perfectible. El trabajo presentado sólo es una parte de un complejo mucho más amplio acerca de la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como complemento a este cierre, expongo una reflexión sobre el papel de la profesionalidad del docente en Historia así como de la función social de la misma disciplina.

Cada profesión tiene sus cualidades específicas, empezando por la necesidad, el gusto y el reconocimiento que se desprende de ello. No obstante, en aras de una profesionalización se puede derivar en aspectos tales como la pérdida de interés en otros aspectos de la vida que no sea la labor profesional, pues este extremismo se encierra en una cápsula al grado de no comunicarse con el exterior, con la consecuente ruptura de la interrelacionalidad e intercomunicación social, y en posibles casos de intolerancia para con los demás. Pues en la atomización social las posiciones suelen ser irreconciliables e intolerantes. Adicionalmente, el llevar al extremo la profesionalidad puede traer consigo una pérdida de la autonomía como parte de su mismo encerramiento, al centrarse en la obtención del éxito y lo material, y ser el único sentido de vida.¹⁷⁵ Luego entonces, la profesionalidad, como virtud pública y privada, lo será en la medida en que sirva a los intereses comunes de la sociedad así como el ayudar a la autonomía del individuo ante la absorbencia de su labor, llegando a crear sus propios espacios de reflexión¹⁷⁶, incluso para con la misma práctica, pues como

¹⁷⁵ Victoria Camps, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1996, pp.102-104.

¹⁷⁶ *Ibidem*, p.105.

también lo anota Xabier Etxeberría, la dimensión ética es algo insoslayable en una profesión y su constitución deriva del aporte de un bien a la sociedad.¹⁷⁷

Respecto al ejercicio docente, y enfocados particularmente al docente en Historia, la profesionalidad nos conduce a la consideración de una identidad profesional conformada por el conjunto de presupuestos que comporta su pensamiento, precisamente profesional, ya sea a partir de su formación inicial, por su experiencia cotidiana o por su formación continua.¹⁷⁸ En donde tal formación permanente, es una necesidad tanto personal como social al vivir en tiempos de rápidas transformaciones y cambios. De tal manera, que el pensamiento profesional del docente debería estar orientado al análisis de las nuevas visiones sobre la escuela, alumnos y profesores, los contenidos, entre otros componentes de ese espacio educativo, para que con ello la enseñanza derivara en ese proceso en el que docentes y alumnos construyan conocimientos con significado, respaldado con la teoría y la práctica, y permeado por el análisis crítico y el debate.¹⁷⁹

Si nos atenemos a lo anterior, ello significa que el docente en Historia ha tenido que rebasar su propio papel como transmisor de conocimientos, para posicionarse, de acuerdo con María J. Sobejano, como un elemento:

1. Que toma decisiones y que es capaz de adaptar aspectos del currículum para dar coherencia a los aspectos teóricos y prácticos.

¹⁷⁷ Xabier Etxeberría Mauleón, "Ética fundamental para la ética profesional", en *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, Diciembre de 2004, p.42.

¹⁷⁸ María José Sobejano, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, p.16.

¹⁷⁹ *Ibidem*, pp.18-19.

2. Poseer la idea de que enseña una disciplina organizada, como todo conocimiento, para la resolución de las incógnitas que plantean sus investigadores, y que refieren a su objeto, a su contenido y al método.
3. Ha de estar al corriente de la evolución de su disciplina, de las funciones educativas que ha llevado a cabo, así como de las innovaciones del espectro educativo: en didáctica, en psicología, etc.
4. Ha de inferir las aportaciones de las otras disciplinas del currículum, velando para evitar la disolución entre ellas de su propia lógica y su pertinencia en la enseñanza.
5. Ha de ser, en toda su extensión, un profesor reflexivo y actuante como un intelectual comprometido.¹⁸⁰

De ser así, el compromiso para con su oficio redundará, claro es, en un acercamiento hacia la afinación de su profesionalidad y su consecuente reconocimiento.

Sin embargo, y por experiencia propia, ello no sólo está lejos de ser una realidad palpable o en proceso de serlo, si no que ni siquiera es conocido mucho de ello por el enseñante de la disciplina. Lo cual nos indica, que en términos estrictos, no existe una profesionalidad dentro del campo de la enseñanza de la Historia, por lo menos en la parte del bachillerato en que me desenvuelvo y a la que conozco de primera mano. Y sin temor a equivocarme, este desplazamiento abarca a buena parte de la enseñanza en la educación superior. Baste mencionar,

¹⁸⁰ *Ibidem*, pp.42, 65, 72.

que en muchos de los congresos o coloquios sobre la enseñanza de la Historia en el bachillerato, los argumentos apuntan hacia la restructuración de los programas de estudios, sin tocarlos en su concepción y fundamentación, y sobre las estrategias utilizadas para su enseñanza-aprendizaje; queriendo ver con ello un acercamiento al desarrollo de competencias en el alumnado. Es decir, sólo se trabaja en la “confección” del programa de estudios, pasando ciertos temas de una unidad a otra, y en las diversas formas de hacerles llegar a los alumnos los contenidos que permanecen inamovibles en dichos programas. El reconocimiento, entonces, para con el enseñante, es por la memorización y el despliegue de información en el aula que realiza, porque eso demuestra que se sabe mucha “Historia”.

Lejos estamos, entonces, de las directrices que han sido citadas de Sobejano, y eso sin mencionar que uno de los aspectos más relevantes para la transformación de la enseñanza, es que los profesores quieran cambiar sus concepciones y métodos. Pues como también lo afirma Pilar Benejam,

...el profesor ha de saber más que nunca, pero el tipo de conocimiento que necesita ha variado de manera que debe tener muchos recursos y conocimientos instrumentales, un rigor metodológico, una capacidad crítica y un gran sentido de la oportunidad, al tiempo que no puede olvidar su formación permanente.¹⁸¹

Pero como ya he anotado, nuestra realidad educativa, y de manera particular su enseñanza, es casi totalmente ajena a estos menesteres.

¹⁸¹ Pilar Benejam, “Las ciencias sociales en el ciclo superior”, en *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 4, Barcelona, Ed. Planeta, 1989, p.93, en María José Sobejano, *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum*, p.55.

El docente, como figura central del proceso enseñanza-aprendizaje, es el mediador entre el conocimiento y el alumno al que se destina dentro del ámbito educativo. Con ello, parte de su responsabilidad en este proceso, es el de manejar con una ética y profesionalidad dicha labor, al ser considerado ello como parte fundamental del actuar del enseñante. Insertos en el plano de la profesionalidad del docente, específicamente del docente en Historia, cómo debería éste participar con lo expuesto anteriormente, o si bien ello es o no de su competencia. Tales aspectos son los que considero a continuación.

Como he apuntado líneas arriba, la profesionalidad, como virtud pública y privada, lo será en cuanto a su servicio para con la sociedad, además de promover la autonomía del individuo ante lo absorbente de su labor, y en cuanto a la creación de espacios para la reflexión. Dentro de ello se inserta la profesionalidad del docente en Historia -lo cual también ya ha sido anotado anteriormente- que redundará en una formación permanente sobre la escuela, el alumnado y el profesorado, los contenidos, etc. Es decir, ha de ser, en toda su extensión, un profesor reflexivo y actuante como un intelectual comprometido. Ante ello, y en concordancia con lo anterior, entiendo que el docente en Historia debe participar en la reflexión sobre la pertinencia o no de la disciplina histórica en la enseñanza, pues con ello ha de servir en parte a su formación continua y a la profesionalidad en general como virtud pública y privada. Ya que como se puede observar, la reflexión es nodal tanto en la profesionalidad en general como en la del docente de Historia. Con ello, tenemos que la reflexión debe de ir en este espacio, entonces, en una doble dirección: sobre la crisis de la disciplina histórica

y sobre la pertinencia de la Historia dentro de la enseñanza. Reflexión que realizaré enseguida a partir de la segunda acepción.

La Historia como acontecer es, y ha sido, parte de este mundo desde su habitación por el hombre, mismo que crea, se envuelve y vive en una serie de instituciones, costumbres y tradiciones, aspectos semejantes que rodean a otros hombres lejanos. Junto a ello, surge la Historia reflexiva y de una necesidad humana, que es la de explicar el origen y la verdad de esas instituciones, los personajes o hechos que las han establecido, y en comparación también con las extrañas. Luego entonces, este hombre tiene que conocer su pasado para hallar respuestas, de tal manera que de esta curiosidad del hombre por sí mismo es que nace la Historia.¹⁸² De ahí se desprenden, en tiempo posterior, todas las regulaciones para la búsqueda, la imaginación, la organización, la interpretación y presentación de esos hechos, y su derivación en múltiples interpretaciones provenientes de las diferentes corrientes historiográficas, que explican a su propia forma de ver el pasado humano. Por lo tanto, el estudio del pasado humano, es decir, la Historia propiamente dicha, es una necesidad del mismo hombre, necesidad inherente a su misma condición de ser histórico.

En esa búsqueda de respuestas, el ser humano busca una explicación a su entorno, una comprensión de ello que le permita dar un sentido y de sí mismo, pues junto con este es que su vida encuentra una explicación de su participación y papel en el mismo. Con ello, la concordancia de sentidos o de ámbitos de

¹⁸² Juan Cruz C., *Filosofía de la historia*, Navarra, EUNSA, 2008, 3ª.ed. revisada, p.11, *apud.*, A. Brunner, *La connaissance humaine*, París, 1943.

procedencia común es lo que unifica al igual a la comunidad, que necesita el mantenimiento de esos lazos identitarios como centro unificador y evitar la atomización. Por lo tanto, los mitos, las tradiciones, las costumbres, etc., en sí, la Historia, son parte de ese eje comunal que la fundamenta y la caracteriza. Una memoria que deviene en argamasa cultural de soporte. Daría la impresión de que al no existir una conexión pasado-presente, éste resultaría incomprensible, sin sentido, por lo que remitirse a un pasado se dota al presente de sentido.¹⁸³ Con ello, la Historia puede ofrecer a cada individuo la posibilidad de trascender su vida personal en la comunidad, otorgándole un sentido al comprenderla en una totalidad que lo incluye:

...la comunidad restringida de otros hombres primero, la especie humana después y, tal vez en su límite, la comunidad posible de los entes racionales y libres del universo.¹⁸⁴

Ya como experiencia histórica de una determinada sociedad, puede ser su único referente positivo, su única advertencia tangible sobre a qué atenerse y a la perfilación de planes y proyectos de ejecución en un presente y evitar saltos en el vacío.¹⁸⁵ No es casual, entonces, la literatura acerca del fenómeno de la alteridad y que toma para su edificación, precisamente, el pasado humano en la clarificación y promoción de rutas para el alcance de nuevas formas de convivencia.¹⁸⁶ Y en donde la Historia puede ser ejemplar porque nos permite

¹⁸³ Luis Villoro, "El sentido de la historia", en Carlos Pereyra, *et al.*, *Historia ¿para qué?*, México, siglo veintiuno editores, 2007, p.37.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p.52.

¹⁸⁵ Enrique Moradiellos, *El oficio de historiador*, Madrid, siglo veintiuno editores, 1999, p.15.

¹⁸⁶ Un ejemplo, entre tantos, es el de Tzvetan Todorov, que ha ejemplificado y promovido de manera ejemplar el problema del otro en diferentes obras como *La conquista de América. El problema del otro*, México, siglo veintiuno editores, 2008; *Nosotros y los otros*, México, siglo veintiuno editores, 2007; *Las morales de la historia*, Barcelona, Ed. Paidós, 1993; y *El hombre desplazado*, México, Ed. Taurus, 2008.

reflexionar sobre nosotros mismos, descubriendo semejanzas y diferencias, pues el conocimiento de uno mismo pasa por el conocimiento del otro.¹⁸⁷ Lo que significa, que el conocimiento de los demás puede devenir en condiciones que acerquen a formas más tolerables y comprensibles para con esa convivencia. Claro que una enseñanza con miras a la comprensión “del otro”, es decir una Historia desde la interculturalidad, tendría como objetivo el posibilitarle al estudiante la ocasión de comprender mejor su mundo, permitiéndole el reconocer la existencia de otras formas de vida, de laborar, de relacionarse con el medio natural, que no por el hecho de ser diferentes son menos valiosas que la suya, e inclusive, al interrelacionarse con ellas su proceso de crecimiento intelectual (educativo, académico, crítico, social) podría incrementarse exponencialmente.¹⁸⁸ Sin embargo, esto traería aparejado un cambio radical en la estructuración de la enseñanza en todos sus componentes esenciales: programas, concepción de la enseñanza, recursos, etc.

Abocados, por otro lado, a la pertinencia de la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar propiamente dicho, el desarrollo de habilidades que esta promueve han sido poco tratadas, como lo son la competencia de narrar en Historia que posibilita la configuración de la comprensión de lo real-pasado, a diferencia de las llamadas “ciencias duras” en donde lo narrativo puede ser utilizado sólo como un recurso.¹⁸⁹ Lo que nos indica que la enseñanza de la Historia ayuda, entre otros aspectos, a la maduración de habilidades cognitivas

¹⁸⁷ Tzvetan Todorov, *La conquista de América*, p.264.

¹⁸⁸ Xavier Rodríguez Ledesma, *op.cit.*, pp.103-104.

¹⁸⁹ Julia Salazar Sotelo, *op.cit.*, p.71.

específicas como el razonamiento inductivo y deductivo, a partir de la utilización de la “situación-problema” (meter al alumno en un conflicto sociocognitivo) o del “detective historiador”, a partir de la búsqueda de huellas, indicios, pistas, a manera de un Sherlock Holmes, para la resolución de problemas,¹⁹⁰ por mencionar algunas. Esto último ha derivado de la formulación del llamado paradigma indiciario hecha por el historiador Carlo Ginzburg, a partir de la búsqueda de pistas o de indicios así como también a partir del uso de las inferencias médicas para el diagnóstico de enfermedades.¹⁹¹

Asociado a ello, la enseñanza de la Historia promueve un pensamiento histórico, una conciencia histórica, al permitir la vinculación de los fenómenos humanos a sus antecedentes inmediatos o lejanos, y también a sus consiguientes. Operación intelectual y referencial que se constituye en dos momentos paralelos, en uno descriptivo y en otro constructivo-interpretativo, pues una descripción se hace desde cierta construcción o perspectiva histórica y, viceversa, no es posible la construcción de una interpretación sin referirse a lo descriptivo factual.¹⁹² Para lo cual, se requieren operaciones de pensamiento inductivas y deductivas para alcanzar a discurrir en la vinculación de fenómenos, su interrelación y enlazamiento en un entramado de compleja estructuración. Máxime, si el trabajo implica la ubicación de hechos en su continuidad que comporta o no la imbricación de tiempos superpuestos o paralelos: corto, medio y largo.

¹⁹⁰ *Ibidem*, pp.71-72, 95-96.

¹⁹¹ Véase Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2008.

¹⁹² Julia Salazar Sotelo, *op.cit.*, p.72.

Y es que la enseñanza de la Historia es, ante todo, una transferencia al alumno del modo de razonar y de construir el mismo conocimiento histórico, desarrollando al mismo tiempo habilidades básicas propias de este razonamiento como la temporalidad, la causalidad, el cambio, la continuidad, etc., utilizando para ello informaciones o reconstrucciones sobre determinados hechos históricos, además de un cuestionamiento permanente -básico en una primera instancia- de la realidad sociohistórica que lo comprende y lo explica.¹⁹³ Por lo tanto, es un entrenar a los alumnos en habilidades para la interpretación crítica de los fenómenos culturales y sociales a través del tiempo; dotarles de recursos para que puedan comprender su derredor, así como procedimientos que orienten su acción presente hacia el futuro que ellos puedan imaginar y crear.¹⁹⁴ Ello, claro está, cuando se tiene una organización, orientación y planificación consciente de la responsabilidad que conlleva toda profesionalidad para con el oficio de enseñar, en este caso, del docente en Historia.

De este modo, y ya dentro de su utilidad social, la enseñanza de la Historia podría ser destinada para convertirse en esa herramienta esencial para el desarrollo de la capacidad de análisis sobre el funcionamiento de la sociedad, que como ya he asentado, precisa de una readecuación de objetivos y contenidos de enseñanza.¹⁹⁵ En sí, para la formación de ciudadanos informados que consumen diariamente dentro de un mercado simbólico de representaciones del pasado,

¹⁹³ *Ibidem*, p.112.

¹⁹⁴ Alberto Rosa Rivero, *op.cit.*, p.66.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p.64.

proveyéndolos de procedimientos para la valoración de esos mismos productos consumibles.¹⁹⁶

Pues aún en la situación observacional del posmodernismo, los relatos, discursos, representaciones, o imágenes del pasado, pasan por el desmenuzamiento social quien se apega o no a lo presentado, en aras de la preservación de lo que es considerado por ello como lo que lo identifica y lo explica. Así, la complementación para la formación de una ciudadanía en tiempos de necesidad constructiva democrática, se hace más que necesaria desde un posicionamiento historiográfico que coadyuve en conjunción enseñanza-aprendizaje al replanteamiento para dicha edificación. La Historia, en ello, juega un papel importante al derivar su enseñanza en el rescate y/o preservación de lo que la sociedad demanda en su utilidad y razón de ser. Y ello exige una responsabilidad de quienes rescatan y reconstruyen la memoria en sus más amplios alcances y significaciones, a partir de una de sus vías más amables y al mismo tiempo más comprometidas como lo es la enseñanza. Así, esta investigación quisiera aportar algo al campo de la enseñanza de la Historia, en el caso específico del bachillerato, pues es de necesidad impostergable el nutrir dicho campo de estudios para que promueva líneas de orientación para aquéllos que ejercen el complejo y comprometido oficio de enseñar.

¹⁹⁶ *Ibidem*, pp.66-67.

ANEXOS

ANEXO 1

PRIMERA SESIÓN: 18 de septiembre.

TIEMPO:	50 min.
PROPÓSITO:	Que el alumno conozca parte de la problemática que encierra la enseñanza-aprendizaje de la Historia, a partir de algunas visiones que se tienen en torno a ella, así como algunas de las particularidades que tiene el conocimiento histórico.
CONTENIDO:	La problemática de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y particularidades del conocimiento histórico.
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:	<p>Apertura: presentación. Lineamientos generales de la práctica.</p> <p>Desarrollo: evaluación diagnóstica. Aplicación de un cuestionario a contestar de manera individual para ubicar, entre otros aspectos, su visión y enseñanza-aprendizaje de la Historia (<i>¿Qué es para ti la Historia? ¿Crees que sirve para algo la Historia? ¿Cree que te ayudaría en algo el estudiar y/o aprender historia? ¿Te sientes bueno o malo para la Historia; por qué? ¿Cómo te han enseñado la Historia hasta antes de entrar a la Preparatoria? ¿Qué crees que se necesita para aprender Historia?</i>).</p> <p>Exposición del profesor sobre la problemática de la enseñanza de la Historia y particularidades del conocimiento histórico. Utilización, entre otros materiales, de las lecturas “De la múltiple utilización de la historia” de Luis González, <i>Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia</i> y “Una perspectiva cognitiva” de Mario Carretero, y “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española” de Joaquín Prats. Lluvia de ideas a la par para contrastar posturas.</p> <p>Cierre: recapitulación. Puntos principales de lo visto durante la clase. Indicaciones para la siguiente clase: traer un planisferio con nombres. Entrega de la evaluación diagnóstica.</p>
EVALUACIÓN:	Evaluación diagnóstica.

SEGUNDA SESIÓN: 21 de septiembre.

TIEMPO:	50 min.
PROPÓSITO:	Que el alumno conozca y aprehenda algunas de las llamadas habilidades de dominio de la Historia.
CONTENIDO:	Habilidades de dominio de la Historia: tiempo histórico y espacialidad.
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:	<p>Apertura: recopilación de lo visto la clase anterior. Lluvia de ideas.</p> <p>Desarrollo: exposición del profesor sobre las habilidades de dominio de la Historia. Definición. Exposición de tiempo histórico y espacialidad. Tiempo histórico: definición y componentes tales como cronología, duración, sincronía, diacronía, continuidad, cambio y periodización. Espacialidad: movilidad de límites y nombres, visión eurocentrista, oriente-occidente.</p> <p>Ejercicio en equipo (parejas). A partir de la información dada por el profesor (superficie de algunas regiones y países), los alumnos reflexionarán y/o la relacionarán con el planisferio pedido la clase anterior. Posteriormente se compararán las proyecciones de Mercator y Peters. Supervisión y orientación del profesor.</p> <p>Entre las lecturas utilizadas para la planeación de esta sesión se encuentran: "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" de Frida Díaz-Barriga, <i>Habilidades básicas para aprender a pensar</i> de María C. Arredondo, <i>Enseñanza del tiempo histórico</i> de Pablo A. Torres, <i>Reencuentro con la historia</i> de Andrea Sánchez Quintanar, <i>Las ciencias sociales y la historia</i> de Fernand Braudel, <i>Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia</i> de Reinhart Koselleck y <i>Una historia desde y para la interculturalidad</i>, de Xavier Rodríguez.</p> <p>Cierre: recapitulación de lo trabajado. Indicaciones para la siguiente clase: búsqueda de información sobre La Ilustración Francesa (S.M.S. XVIII). Entrega del trabajo.</p>
EVALUACIÓN:	El producto hecho durante la clase. Se tomará en cuenta las relaciones que lograron establecer los alumnos entre las cifras y las superficies de ciertos países; por ejemplo, la no correspondencia de ello. Aunado a ello, la relación-diferencia entre los planisferios de Gerhard Kremer (1569) y Arno Peters (1974).

TERCERA SESIÓN: 23 de septiembre.

TIEMPO:	50 min.
PROPÓSITO:	Que el alumno conozca y aprehenda algunas de las llamadas habilidades de dominio de la Historia.
CONTENIDO:	Habilidades de dominio de la historia: causalidad y conceptos históricos.
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:	<p>Apertura: espacio para dudas sobre lo visto la clase anterior.</p> <p>Desarrollo: exposición del profesor sobre las habilidades de dominio de la Historia. Causalidad y conceptos históricos. Causalidad: reconocimiento de causas estructurales y causas intencionales. Multicausalidad. Conceptos: dimensiones (intensiva, extensiva, relacional y temporal).</p> <p>Entre las lecturas utilizadas para la planeación de esta sesión se encuentran: <i>Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor</i> de María José Sobejano, "Enseñar historia y geografía. Principios básicos" de Joaquín Prats y Joan Santacana, "Historia de los conceptos y conceptos de historia" de Reinhart Koselleck, <i>Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico</i> de Cristófol-A Trepal y "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española" de Joaquín Prats.</p> <p>Cierre: recopilación de los puntos principales. Indicaciones para la siguiente clase: sin falta traer información sobre la Ilustración Francesa. Revisión del material sobre la Ilustración Francesa llevada por algunos alumnos.</p>
EVALUACIÓN:	Avances de material sobre La Ilustración Francesa. Se tomará en cuenta el cumplimiento de la tarea y del tipo de la información recopilada; por ejemplo, de libros. Se indicó que no bajaran información de internet, pues se les dificultaría uno de los ejercicios a realizar más adelante.

CUARTA Y QUINTA SESIONES: 25 y 28 de septiembre.

TIEMPO:	100 min.
PROPÓSITO:	Que el alumno implemente sobre un contenido histórico algunas de las habilidades de dominio de la Historia en relación al tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos.
CONTENIDO:	Las habilidades de dominio de la Historia y la Ilustración Francesa.
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:	<p>Apertura: indicaciones sobre lo que se trabajará en las dos sesiones siguientes.</p> <p>Desarrollo: trabajo de manera individual por parte de los alumnos sobre la Ilustración Francesa, a partir de las habilidades de dominio de la historia vistas previamente. Es decir, ubicarán en este tema histórico el tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos que la definen. Supervisión y asesoramiento por parte del profesor.</p> <p>Cierre: entrega de lo realizado para firma. Indicaciones para la siguiente clase: entrega a computadora del ejercicio sobre el tema histórico junto a lo firmado en clase. Indicaciones sobre la presentación del trabajo.</p>
EVALUACIÓN:	Avances sobre el trabajo realizado en clase.

SEXTA SESIÓN: 30 de septiembre.

TIEMPO:	50 min.
PROPÓSITO:	Que el alumno vierta sus concepciones sobre la Historia y su enseñanza-aprendizaje para la identificación de posibles cambios sobre sus concepciones anteriores.
CONTENIDO:	La Historia y su enseñanza-aprendizaje.
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:	<p>Apertura: entrega del trabajo final.</p> <p>Desarrollo: lluvia de ideas sobre la Ilustración Francesa y breve exposición del profesor. Aplicación de un cuestionario de cierre para valorar por medio de la realización de la práctica algún avance o cambio en el alumno sobre su concepción de y el estudio de la historia. (1. <i>¿Qué es la Historia?</i> 2. <i>¿En qué o para qué nos puede servir la historia?</i> 3. <i>¿Consideras que existe una o varias formas de abordar o aprender historia?</i> 4. <i>Anota las habilidades de dominio de la historia.</i> 5. <i>De forma general, aplica estas habilidades de dominio de la Historia a cualquier hecho histórico que conozcas</i>).</p> <p>Cierre: entrega del cuestionario de cierre y agradecimiento por la colaboración en la realización de la práctica.</p>
EVALUACIÓN:	<p>Entrega del producto final sobre La Ilustración Francesa a partir de las llamadas habilidades de dominio de la Historia. Se evaluará la claridad en la identificación de los componentes del tiempo histórico, la espacialidad, la causalidad y los conceptos históricos sobre el hecho histórico trabajado, y la secuenciación en la presentación de sus resultados (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p>Cuestionario de cierre.</p>

ANEXO 2

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre del alumno: _____

Grupo: _____

Responda las siguientes preguntas. Argumente sus respuestas.

1. ¿Qué es para ti la Historia?
2. ¿Crees que sirve para algo la Historia?
3. ¿Te sientes bueno o malo para la Historia?
4. ¿Cómo te han enseñado la Historia hasta antes de entrar a la Preparatoria?
5. ¿Qué te han dicho o has escuchado acerca de lo que es la Historia?
6. ¿Qué crees que se necesita para aprender Historia?
7. ¿Cómo consideras que se debería enseñar Historia?

Nombre: Sorsini Jiménez Alexandra

Día

Mes

Año

Folio

Tema: Grupo: 407

18

09 09

310332299

Evaluación Diagnóstica

¿Qué es para ti la historia?

Es una ciencia, que además de ser base de muchas otras, es muy útil para el ser humano, ya que le permite conocer su pasado y no vivir en la ignorancia propia.

¿Crees que sirve para algo la historia?

Sirve como herramienta indispensable en el presente, es sumamente útil para entender la actualidad y mediante el conocimiento del pasado, tratar de evitar errores futuros.

¿Te sientes bueno o malo en historia?

Creo que la historia puede considerarse fácil, siempre y cuando analicemos todo su contenido. Me siento buena en historia porque creo que solo hay que aplicar lo que ya mencioné.

¿Cómo te han enseñado historia hasta antes de entrar a la preparatoria?

Con y de una manera muy tradicional: leer el libro de texto, hacer resumen y transcribirlo, manualidades y trabajos en equipo que francamente se me hicieron una pérdida absoluta de tiempo.

¿Qué te han dicho o has escuchado acerca de lo que es la historia? En televisión y opiniones de personas:

Que es aburrida, que solo hay que tener memoria y que es importante, pero no indispensable.

Yo no estoy de acuerdo con éste punto de vista, la opinión sobre la historia es relativa, según el criterio.

¿Qué crees que se necesita para aprender historia?

Interés, Reflexión, Sentido común y valores.

¿Cómo crees que se debería enseñar la historia?

De una forma significativa, que el profesor transmita información y que los alumnos tomen ésta información, analizándola y reflexionándola. Como se hace en la preparatoria.

43

ANEXO 3

HABILIDADES DE DOMINIO DE LA HISTORIA

Son aquellas destrezas, estrategias o habilidades que son propias de una disciplina o asignatura, y que se espera alcanzar en el alumnado. En el caso específico de la historia, sus habilidades de dominio serían, entre otras: el **tiempo histórico**, la **espacialidad**, la **causalidad**, y los **conceptos históricos o vocabulario específico**.

TIEMPO HISTÓRICO.

Tiempo cronológico. Tiempo natural, que es continuo. Segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, quinquenios, lustro, decenios, centuria, milenio, etc.

Tiempo histórico. Este tiempo involucra nociones o conceptos como **duración**, **cambio** y **continuidad**.

Duración: este tiempo a su vez se divide en **tiempo corto**, **tiempo medio** y **tiempo largo**.

Tiempo corto o corta duración: es aquel tiempo en que se da un acontecimiento; por ejemplo, el de las fechas: estallido de la revolución francesa (14 de julio de 1789).

Tiempo medio o mediana duración o cíclico: es el tiempo que envuelve al acontecimiento. Este tiempo se extiende de unos años hasta alrededor de unos 50 años (una generación). Ejemplos: ciclos económicos, dominio político de un gobernante, etc.

Tiempo largo o larga duración: es el tiempo más amplio y en donde los hechos se modifican muy poco y lentamente. Ejemplo, los modos de producción, las mentalidades, el folklore, etc. Este es el tiempo que explica mejor los hechos históricos.

Continuidad o permanencia: son aquellos elementos, aspectos, característicos de las sociedades que se mantienen constantes pese al transcurrir del tiempo. Ejemplo, la permanencia marginada de los indios (prehispánico, colonia, independencia, contemporáneo).

Cambio o ruptura: condiciones que se transforman y dan paso a la conformación de modificaciones, de cambios o rupturas que permiten apreciar el avance y desarrollo de los procesos históricos. Ejemplo, con la consumación de la independencia se dio un cambio o una ruptura con el gobierno español, es decir, se sustituyeron a los españoles por los criollos en las esferas de poder.

ESPACIALIDAD.

Todo acontecimiento se da en **un lugar** y para ello se requiere **orientarse en el espacio**. Útil para ello son los mapas, planos, croquis, etc. Por lo tanto, es importante **ubicar el hecho histórico en un espacio determinado**, pero también **su correspondencia con la actualidad**. Ejemplo, Cartago-Túnez.

El espacio histórico se define como el ámbito socialmente construido por el hombre, y se construye socialmente por la interrelación naturaleza-sociedad.

Por otro lado, esta espacialidad ha sido permeada por una visión eurocentrista: Historia Universal, “Oriente”, “Occidente”, etc.

CAUSALIDAD.

Primeramente, las explicaciones en historia dependen básicamente del enfoque o teoría del historiador. Así, las causas de la explicación de los fenómenos históricos son múltiples. En historia es más apropiado preguntar “¿cómo fue posible que?”.

En historia se proponen **dos tipos de explicación** (relacionables o sumables): **las explicaciones causales y las explicaciones intencionales**.

Explicaciones causales: se refieren a factores estructurales, es decir, a factores económicos, sociales, políticos, etc.

Explicaciones intencionales: se refieren a la psicología de los personajes, la toma de decisiones, las intenciones de actuación, y las relaciones entre estas intenciones con las ideas dominantes, las visiones del mundo, y su grado de enlace con las realidades económicas o materiales.

CONCEPTOS HISTÓRICOS O VOCABULARIO ESPECÍFICO.

Los conceptos son importantes para definir o caracterizar un acontecimiento, una época o un periodo. Y es que los conceptos tienen varias dimensiones (intensiva, extensiva, temporal y relacional). Entonces se hace necesario **la ubicación de aquellos históricos conceptos específicos de un momento o hecho determinado, y su consecuente definición o descripción**.

PLANISFERIO
DIVISIÓN POLÍTICA SIN NOMBRES

Océano Artico

Océano Atlántico

Océano Índico

Océano Antártico

Océano Pacífico

Océano Pacífico

SUN RISE.

* ACOTACIONES	
ALUMNO:	GRADO:
GRUPO:	

No. 33

Ejercicio sobre las proyecciones de Mercator y Peters.

Samara Pérez Degante 407

*Groelandia: 2,175,000 Km²

*México: 1,958,201 Km²

*Sudamérica: 17,850,000 Km²

*Alaska: 1,520,000 Km²

*India: 3,268,000 Km²

*Península Escandinava: 800,000 Km²

*África: 30,224,000 Km²

*Ex Unión Soviética: 22,403,000 Km²

*Brasil: 8,506,663 Km²

*Mongolia: 1,569,962 Km²

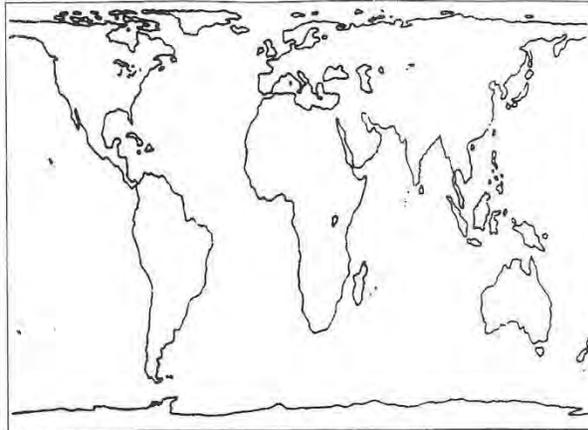
*Islandia: 103,000 Km²

*Ecuador: 283,561 Km²

*México tiene casi la misma extensión que Groelandia, sin embargo como se ve en el mapa al parecer México cabe 3 veces en Groelandia.

*Mongolia tiene mayor extensión que Alaska y en el mapa se aprecia que Alaska es mayor que Mongolia.

*Islandia y Ecuador se ven casi del mismo tamaño aunque según las cifras Ecuador es un poco más del doble extenso.



Mapa Peters. Tomado de Kaiser, Ward L., *A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection*, Friendship Press, Nueva York, 1993.

Al llevar todavía más allá el ánimo crítico puede reprocharse al mapa Peters que continúe siendo deudor de la apreciación espacial de que el Norte se ubica "arriba" y el Sur "abajo". ¿Quién y por qué lo decidió así? Si bien la elección es arbitraria en virtud de que el universo no tiene ningún parámetro en ese sentido, las consecuencias ideológicas denotan un sentido de superioridad / inferioridad bien definido, herencia del Mapa Mercator.

A más de 30 años de haber sido diseñado el Mapa Peters sigue siendo prácticamente desconocido. La historia y la geografía continúan enseñándose sobre una concepción falaz de nuestro planeta. Una representación falseada, mentirosa, de una realidad tan categórica sigue vigente a pesar de que desde hace ya un tercio de siglo ha sido evidenciada como una auténtica chapuza cultural. Sin embargo, el mismo sistema que es incapaz de reconocer y actuar en consecuencia frente a este tipo de falsos conocimientos acendrados, se muestra por demás intolerante cuando se plantea la posibilidad de usar la lectura de una novela o un cuento, o peor aún, ver una película, pues todas esas fuentes –se afirma sin titubeo– no aportan más que simple ficción.

Samara Pérez Degante 407

Bueno comparando los dos mapas me doy cuenta que si son diferentes en cuanto a las extensiones ya que se nota luego luego la diferencia:

* México y Groelandia se aprecian casi del mismo tamaño y pues en realidad las cifras de sus extensiones no tiene mucha diferencia por lo tanto esta mejor que en el otro mapa.

* Bueno no se puede apreciar bien Mongolia, pero Alaska sí, y se nota que si es menor en este mapa por lo tanto va mas de acuerdo con las cifras.

* Pasa lo mismo con Ecuador ya que no se ve bien su división pero por lo menos Islandia si esta dibujada con menor extensión que en el otro mapa

Bien!
Hay extensión robada
Las dos partes
del territorio

ANEXO 5

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL TRABAJO REALIZADO.

Es la redacción, organización y exposición de lo trabajado o resultado de lo investigado. La presentación de un tema de historia debe constar de tres partes de extensión desigual: **introducción, desarrollo y conclusión.**

La introducción debe contemplar la justificación del tema, su definición, sus puntos cronológicos y espaciales básicos, esbozo de algunas de las fuentes utilizadas, y a grandes rasgos los puntos del tema investigado o desarrollado.

El desarrollo. Es el desarrollo propiamente dicho del tema histórico trabajado.

La conclusión, que es el balance del tema, rescatando las ideas esenciales, y puede cerrarse con una cuestión o interrogante.

Bibliografía. Fuentes utilizadas para el desarrollo del tema y que cierra el trabajo.

ANEXO 6

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

ANTONIO CASO NO. 6

HISTORIA

LA ILUSTRACIÓN FRANCESA

**PROFESOR: LUIS ENRIQUE RODRÍGUEZ
FERNÁNDEZ**

MOYA VILLEGAS ITZEL

407

CICLO ESCOLAR: 2009-2010

*Falta el guión
el número en 0
In total
Escuela de
Kulaja!*

Algunos de los trabajos finales entregados por el alumnado.

INTRODUCCIÓN

La Ilustración es un movimiento intelectual histórico. El movimiento se origina en Francia, pero tuvo también una extensión por toda Europa y América. Renovó a las ciencias, la filosofía, la política y la sociedad; además esta corriente abogaba por la razón como la forma de establecer un sistema autoritario ético.

Sus principales representantes fueron Montesquieu, Rousseau y Voltaire.

Los líderes intelectuales de este movimiento se consideraban a sí mismos como la élite de la sociedad, cuyo principal propósito era liderar al mundo hacia el progreso, sacándolo del largo periodo de tradiciones, superstición, irracionalidad y tiranía, es decir, querían dejar atrás la llamada Edad Oscura.

Este movimiento ocasionó que se produjeran grandes revoluciones como: la Guerra de Independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa, etc., así como el auge del capitalismo y el nacimiento del socialismo.

Para que todas estas ideas quedaran plasmadas y fueran recordadas, entre los años de 1750 y 1775 se publica en Francia la primera Enciclopedia, dirigida por Denis Diderot y Jean Le Rond D'Alembert, la cual pretendía recoger el pensamiento ilustrado. Querían educar a la sociedad, porque una sociedad culta que piensa por sí misma era la mejor manera de asegurar el fin del Antiguo Régimen (el absolutismo y las dictaduras se basan en la ignorancia del pueblo para dominarlo).

DESARROLLO

1) TEMPORALIDAD

Tiempo largo: Finales del siglo XVII gran parte del siglo XVIII.

Continuidad o permanencia:

Las ideas de la ilustración siguen influyendo en la actualidad, como en:

- La democracia que hay en el poder
- Los derechos humanos
- La división de los poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial)
- La igualdad entre hombres y mujeres

Cambio o ruptura:

- De lo que se creía que había creado Dios a la obra y creación de los hombres.
- Las ideas tradicionales fueron sustituidas por la razón, el impulso emocional por la científica y humanista.

2) ESPACIALIDAD

Toda Europa (principalmente en Francia, Inglaterra, Alemania, España, Italia, Rusia, etcétera.) y gran parte de América (Estados Unidos, México, América Latina y Sudamérica).

Cambio:

- Estados Germanos – Alemania
- Nueva España – Estados Unidos Mexicanos

Espacio histórico:

En Francia (origen), pero principalmente en las zonas de urbanización como las ciudades, los colegios, las academias, etcétera.

Visión:

A partir de Renacimiento comenzó un lento pero continuo proceso de transformación en la manera de pensar de los europeos. Se pasó poco a poco del pensamiento medieval, imbuido de ideas religiosas, a uno moderno centrado en la importancia del hombre, de la razón, y de la ciencia.

3) CAUSALIDAD Y CONSECUENCIA

Explicaciones causales:

- La idea de que el proceso humano podía alcanzarse mediante el desarrollo de las ciencias naturales, de la tecnología, de las artes y del estudio del comportamiento de las sociedades.
- El pueblo debía ser soberano para elegir a sus dirigentes.

Explicaciones intencionales:

Personajes:

- Thomas Hobbes: Planteaba que las sociedades debían establecer acuerdos con sus gobernantes para que éstos mantuvieran el orden a cambio de que no hubiese levantamientos en su contra.
- John Locke: Propuso la transformación de las sociedades hacia nuevos sistemas políticos más liberales.
- Montesquieu: Propuso que, para evitar el poder absoluto en una sola persona, el Estado debía estar dividido en tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial.
- Jean-Jacques Rousseau: Pensaba que el ser humano es bueno por naturaleza pero la sociedad lo corrompe. Sostenía que el Estado debía formarse a partir de un contrato entre la población y sus dirigentes.
- Denis Diderot: Quería educar a la población poniendo a su alcance el conocimiento acumulado por el ser humano hasta ese momento.
- Jean D'Alembert: Al igual que Diderot, quería educar a la población poniendo a su alcance el conocimiento acumulado por el ser humano hasta ese momento.

Consecuencias:

- Los pensamientos de los grandes filósofos contribuyeron a sentar las bases para el desarrollo de las ciencias y la tecnología
- Impulsó las ideas que dieron origen a la independencia de los Estados Unidos de América.
- Impulsó la Revolución Francesa
- Entre la segunda mitad del siglo XVIII, entre 1750 1755, dos ilustrados, Denis Diderot y Jean D'Alembert, dirigieron una obra monumental que pretendía organizar y sintetizar metódicamente todo el saber humano: La Enciclopedia o Diccionario Razonado de Ciencias, Artes y Oficios.
- La modernización de la economía.
- Desarrollo de la industria construyendo canales, caminos y carreteras.

4) FUENTES

Fuentes secundarias o indirectas:

- Libros de texto:
 - Historia Universal I, segundo grado, secundaria (edit. Santillana)
 - Historia Universal, cuarta edición (edit. Santillana)
- Internet:
 - <http://es.wikipedia.org/wiki/Ilustraci%C3%B3n>

5) VOCABULARIO HISTÓRICO

- Auge: Período o momento de mayor elevación o intensidad de un proceso o estado de cosas.
- Intelectual: Dedicado preferentemente al cultivo de las ciencias y las letras.
- Autoritario: Dicho de un régimen o de una organización política: Que ejerce el poder sin limitaciones.
- Élite: Minoría selecta o rectora.
- Irracionalidad: Comportamiento o expresión descabellados.
- Tiranía: Abuso o imposición en grado extraordinario de cualquier poder, fuerza o superioridad.
- Razón: Orden y método en algo.
- Imbuido: Infundir, persuadir.

CONCLUSIÓN

Definitivamente la ilustración marco un cambio totalmente en la humanidad, ya que no sólo afecto Francia, que fue el origen del movimiento, sino toda Europa y gran parte de América.

Fue una época de personas pensantes, de hombre que buscaban cambios, que no querían esclavitud, que deseaban igualdad, que querían aprender, que buscaban un forma de gobierno justa y que se adaptara a sus necesidades, una época de respeto, e infinidad de cosas más.

Una de las causas externas de la libertad de nuestro país, se debe a la ilustración, ya que gracias a estos magníficos pensamientos y aplicaciones los seres humanos comenzaron a abrir los ojos y a hacerse preguntas del por qué.

Creo que la ilustración provocó un cambio hasta cierto tiempo, pero ahora yo me pregunto, sí en la actualidad siguen presentes esas ideas, sí no las hemos ido deformando poco a poco con nuestras acciones, que debemos hacer para que esos pensamiento s estén presentes de nuevo en un cien por ciento como lo llegaron a estar.

LA ILUSTRACIÓN FRANCESA

Introducción:

El tema como el título lo menciona es la ilustración, en donde nos enfocaremos más a Francia, que fue el país en que se inició.

Abarcaremos los puntos de causas económicas políticas y sociales que desatan este movimiento, así como sus consecuencias, su temporalidad y su ubicación en espacio geográfico.

También veremos que en algunos puntos se repetirá la información ya que hay aspectos que abarcan distintos conceptos.

*Es la ideología y la cultura elaborada por la burguesía europea en su lucha con el absolutismo y la nobleza. Se trata de un fenómeno iniciado en Francia, que se va extendiendo por toda Europa a lo largo del siglo XVIII. La Ilustración es la postura crítica que adopta la burguesía frente al orden establecido.

El término Ilustración se refiere específicamente a un movimiento intelectual histórico. Desde Francia, donde madura, se extendió por toda Europa y América y renovó especialmente las ciencias, la filosofía, la política y la sociedad; sus aportes han sido más discutidos en el terreno de las Artes y la Literatura. Esta corriente abogaba por la razón como la forma de establecer un sistema autoritario ético. Entre 1751 y 1765 se publica en Francia la primera Enciclopedia, de Denis Diderot y Jean Le Rond D'Alembert, que pretendía recoger el pensamiento ilustrado. Querían educar a la sociedad, porque una sociedad culta que piensa por sí misma era la mejor manera de asegurar el fin del Antiguo Régimen. En su redacción colaboraron otros pensadores ilustrados como Montesquieu, Rousseau y Voltaire.

Los líderes intelectuales de este movimiento se consideraban a sí mismos como la élite de la sociedad, cuyo principal propósito era liderar al mundo hacia el progreso, sacándolo del largo periodo de tradiciones, superstición, irracionalidad y tiranía (periodo que ellos creían iniciado durante la llamada Edad Oscura). Este movimiento trajo consigo el marco intelectual en el que se producirían las revoluciones Guerra de la Independencia de los Estados Unidos y Revolución Francesa, así como el auge del capitalismo y el nacimiento del socialismo. En la música estaba acompañado por el movimiento barroco y en las artes por el movimiento neoclásico.

En este periodo, la fe y la piedad eran parte integral en la exploración de la filosofía natural y la ética, además de las teorías políticas del momento. Sin embargo, prominentes filósofos ilustrados como Voltaire y Jean-Jacques Rousseau cuestionaron y criticaron la misma existencia de instituciones como la Iglesia y el Estado.

*Buen trabajo
Solo un poco
para el vocabulario
histórico*

El siglo XVIII vio también el continuo auge de las ideas empíricas en la filosofía, ideas que eran aplicadas a la política económica, al gobierno y a ciencias como la física, la química y la biología.

En la historia nada es casual, un hecho es la consecuencia inevitable de otros que lo precedieron. La Revolución Francesa, si bien tuvo otras causas, no hubiera sido posible sin la presencia del iluminismo que poniendo luz sobre el oscurantismo de la Edad Media, época en que se impedía pensar libremente, se alejó de los dogmas religiosos para explicar el mundo y sus acontecimientos, para hacerlos a la luz de la razón. El iluminismo tampoco hubiera existido de no haberlo precedido un debilitamiento del poder de la Iglesia a causa de la reforma protestante, que dividió al mundo cristiano; y del humanismo, movimiento filosófico que centró en el hombre el objeto de las preocupaciones terrenales, quitando a la religión ese privilegio, desechando el teocentrismo.

Temporalidad: Tiene una temporalidad larga, ya que se desarrolla en los siglos XVII y XVIII. Casi dos siglos de movimiento.

Continuidad: Las teorías del saber científico, que en ese tiempo se inclinaron más por la filosofía y la ética. Los pensamientos que el hombre es el que sabe y hace siguen hasta nuestros días, y ya no se cree que Dios es el causante de todo, se le da una explicación científica a las cosas.

También se conservan los derechos individuales y el capitalismo, ya que es la etapa en que nace, tratando un socialismo, del que aun estamos algo lejos.

El poder pasa a ser de hombres "que no tenían el poder divino" como se creía también en esos tiempos, ya que estos hombres van a ser los burgueses, porque no solo querían el poder económico, sino también el político.

La Ilustración se dedicó a buscar en la mente de Dios mediante el estudio de la creación y por la deducción de las verdades básicas del mundo. Esta visión de algún modo puede haber llegado hasta nuestros días, en los que la creencia de los individuos en las verdades

Cambio o ruptura: Se dejó atrás el pensamiento divino, que lo que ocurría era obra de Dios y de los elegidos por ellos (en el caso de los gobernantes), se dejó también el absolutismo, donde solo los reyes gobernaban, como creían era mejor, y entro el capitalismo como forma de gobierno.



Espacialidad: Como ya mencionamos se desarrollo en Europa, especialmente en Francia, donde inicio. Hoy en día el actual Francia, solo que en el siglo que se desarrollo la ilustración la Alsacia y la Lorena eran de Alemania, y tras la guerra franco prusiana los habitantes de estos estados decidieron ser parte de Francia.

CAUSALIDAD Y CONSECUENCIAS:

Explicación causal: A lo largo del siglo XVI y siglo XVII, Europa se encontraba envuelta en guerras de religión. Cuando la situación política se estabilizó tras la Paz de Westfalia (acuerdo entre católicos y protestantes, 1648) y el final de la guerra civil en Inglaterra, existía un ambiente de agitación que tendía a centrar las nociones de fe y misticismo en las revelaciones "divinas", captadas de forma individual como la fuente principal de conocimiento y sabiduría. En lugar de esto, la Era de la Razón trató entonces de establecer una filosofía basada en axioma, y el absolutismo como bases para el conocimiento y la estabilidad.

Este objetivo de la *Era de la Razón*, que estaba construido sobre axiomas, alcanzó su madurez con la ética de Baruch Spinoza, que exponía una visión Panteísta del universo donde Dios y la Naturaleza eran uno. Esta idea se convirtió en el fundamento para la Ilustración, desde Isaac Newton hasta Thomas Jefferson.

La Ilustración estaba influida en muchos sentidos por las ideas de Blaise Pascal, Gottfried Leibniz, Galileo Galilei y otros filósofos del período anterior. El pensamiento europeo atravesaba por una ola de cambios, ejemplificados por la filosofía natural de Sir Isaac Newton, un genio de la Ilustración, matemático y físico brillante.

Económico: Francia se encontraba en una situación estable, pero con pérdidas económicas por las guerras internas con la iglesia, pero conlleva a causas más de tipo político.

Político: La situación antes mencionada de guerra, entre católicos y protestantes.

Social: El interés de los burgueses por el poder, los conocimientos que cada vez eran mayores y la gente tenía ya otros intereses, e ideas.

Cultural: Los descubrimientos que se estaban dando.

Explicaciones intencionales: Las ideas de los distintos científicos y personajes que influyeron en la ilustración. Uno de los más importantes era Newton, con sus descubrimientos científicos, pero más que nada las ideas de Montesquieu quien satirizó las viejas ideas y los defectos sociales y políticos de Francia en su obra "Cartas persas" (1721), Pero la obra triunfal y que abrió profunda brecha en las concepciones políticas dominantes en Francia, fue "El Espíritu de las Leyes" (1748), hasta el punto que se toma esta obra y fecha como la victoria intelectual de la Ilustración y cifra representativa de una generación histórica.



No solo tenemos a Montesquieu tenemos a otros personajes como Voltaire y Rousseau quienes con sus ideas sociales y políticas ayudaron mucho a la ilustración.

CONSECUENCIAS

El siglo XVIII constituye, en general, una época de progreso de los conocimientos racionales y de perfeccionamiento de las técnicas de la ciencia. Fue una época de enriquecimiento que potenció a la nueva burguesía, si bien se mantuvieron los derechos tradicionales de los órdenes privilegiados dentro del sistema monárquico absolutista.

Un hecho muy importante que no solo cambió la forma de vida en Francia, sino también en toda Europa y el conocimiento a través de la globalización llegó hasta América, donde hoy en día nos queda como un antecedente para buscar el cambio a los sistemas de gobierno.

Fuentes: Este trabajo fue hecho con información de libro de texto Historia Universal de Marialba Pastor. Una fuente indirecta.

También con el apoyo de los profesores Luis Enrique y Ana Patricia Quiroz, que me ayudaron a analizar la situación para comprenderla mejor.

Y por último me auxilié de una página de internet que contiene información del libro Historia Social de la Ilustración de Tomas Munck (2001).

Todas fuentes indirectas, ya que se necesitaría de más tiempo para realizar una investigación profunda, yendo a archivos, o museos para presenciar fuentes primarias que nos den la certeza de que así fue como ocurrió.

Vocabulario histórico: Algunos términos hay que analizarlos más profundamente ya que debido a la época algunas palabras se nos harán desconocidas, pero en su gran mayoría se entiende.



CONCLUSIÓN:

Al desarrollar este tema, me di cuenta que la historia del hombre ha estado marcada por cambios que el mismo busca, para mejorar su forma de vida, y para explicarse el porqué de las cosas, que el cambio se va a dar si lo buscamos, si lo deseamos y sobre todo si luchamos unidos por él.

¿Por qué no hoy en día buscamos un cambio si no estamos de acuerdo con nuestro sistema? ¿Por qué solo echamos la culpa a los demás y no hacemos nada para mejorar? Sin duda, es un proceso muy grande e importante que en mi opinión se necesita de muchas persona que quieran un cambio, para no vivir en la mediocridad, y no solo por saber más, o por explicarse la causa de hecho, sino para mejorar, para ser mejores personas, así mismo un mejor país y todavía un mejor mundo. En donde no haya interés por el poder, por el dinero, sino por el bienestar de todos, que dejemos atrás el "mientras yo este bien los demás me vale", porque así no llegaremos a nada. Se necesita de mucho para hacer lo que otras personas hicieron en su tiempo. Piénselo...

Rojas Domínguez Nataly 407

Ilustración francesa.

30 – SEP - 2009

Nombre: Ilse Daniela Vilchis Orea
Grupo: 407
Fecha: 30* septiembre*2009

Título:

LA ILUSTRACIÓN FRANCESA

*Asamblea
Kaduja!
- Antolucavi
- Ferrnello
- Huit todo de
- Conclusión de
- Párrafo*

• **Justificación:**

El trabajo de investigación presente tiene como objetivo, desarrollar las habilidades del dominio de la historia en los estudiantes, para que los alumnos aprendan una mejor técnica de trabajo y así puedan adquirir un óptimo aprendizaje.

• **Introducción.**

La dinámica de este trabajo se realizó en el salón, se aprendieron los conceptos básicos para el dominio de la historia, el profesor nos enseñó como podemos tener un mejor aprendizaje histórico explicando las dificultades que surgen en el aprendizaje histórico y planteando posible soluciones.

La ilustración es un movimiento filosófico que se desarrolló y originó en Europa a lo largo del siglo XVIII. Principalmente en Francia el ambiente intelectual y político fue abierto y tolerable, Luis XV colabora con los intelectuales con el objetivo de engrandecer al estado, lo que ocasionó que Francia fuera el centro de cultura en el "Siglo de las luces". (El Francés reemplaza al latín como lengua culta)

Se caracteriza por ser un periodo en el que se desarrollaron cambios

En siglo XVII la autoridad del monarca era absoluta y disponía de la vida de sus súbditos, no existía la igualdad ya que los nobles disfrutaban de privilegios, todos los súbditos eran obligados a tener un mismo pensamiento, conforme al del soberano, además la iglesia influía de manera contundente en las relaciones diplomáticas.

Las ideas ilustradas eran total mente contrarias a lo establecido pues promovían un ambiente autónomo y liberal, luchaba por la igualdad, la libertad y defendía la moral laica.

Los filósofos afirmaban que "Todos los seres vivos procedían de una misma naturaleza, y poseían por igual una mente racional, y por lo mismo, podían actuar con libertad con el fin de establecer las normas necesarias para una vida armónica.

La difusión de las ideas filosóficas proponen una reorganización y cambio de lo intelectual a lo cultural, pues comienza a existir el análisis crítico de todas las instituciones y costumbres

Los intelectuales de este periodo pertenecieron a una clase social alta, por lo que su trabajo intelectual influyó en el estado y en la actividad económica.

En mi opinión, ilustración fue una ideología propia de la burguesía que ocasionó el enfrentamiento contra la monarquía.

Este enfrentamiento origina cambios ideológicos, que aun influyen en nuestros días.

Obviamente como en la mayoría de los casos, el pueblo ignorante es manipulado por el interés de los poderosos.

- **Desarrollo**

1. Temporalidad

- 1.1 duración: finales del siglo XVII y gran parte del siglo XVIII denominado "el siglo de las luces"

- 1.2 tiempo corto:

- 1680-1715 "crisis de conciencia europea"
- 1690 (John Locke) "Ensayo sobre el gobierno civil"
- 1740-1750 Francia se convierte en el centro de la cultura ilustrada
- 1748 (Montesquieu) "El espíritu de las leyes"
- 1756-1763 La guerra de los siete años
- 1758 (Quesnay) "Cuadro económico"
- 1772 Se termina la publicación de la enciclopedia
- 1776 (Adam Smith) "La riqueza de las naciones"
- 1789 revolución francesa.

- 1.3 tiempo medio : un poco más de 50 años

- 1.4 tiempo largo: la monarquía cambia a República, el capitalismo se fortalece.

- 1.5 Continuidad*permanencia

- división de poderes: ejecutivo, legislativo, judicial.
- soberanía del pueblo
- estudio científico basado en la razón
- libertad
- derechos de cada individuo
- sociedad construida comunitariamente
- comercio sin restricciones

- 1.6 Cambio * ruptura

- Monarquía absolutista.
- comercio proteccionista.

2. Espacialidad

Europa ⇨ Principalmente en FRANCIA ⇨ Ciudades.



3. Causalidad /Consecuencia

3.1 Causas

❖ Explicaciones causales

- Monarquía absolutista
- la monarquía disponía de los bienes, de la libertad y vida de sus súbditos
- nobles y plebeyos tienen derechos diferentes (desigualdad social)
- injusta organización social
- los súbditos debían pensar del mismo modo que el soberano (sometimiento)
- la industria era controlada y vigilada por medio de reglamentos
- la naturaleza conduce la existencia del hombre y de todos los objetos del universo.
- la razón es el instrumento que sirve como guía para investigar el funcionamiento de las leyes de la naturaleza
- sentimiento de igualdad "todos los hombres son iguales a la luz de la razón"
- lucha de la libertad en cuestiones políticas, económicas, intelectuales y religiosas
- defensa a la moral laica.

❖ Explicaciones intencionales.

♥ John Locke

- derechos naturales (libertad y prosperidad)
- el gobierno nace de un contrato social
- el gobierno no debe intervenir para imponer una religión

♥ Montesquieu

- Establece que en un estado debe existir tres poderes distintos y respectivamente independientes.
- Autoridad real limitada

♥ Voltaire

- Defiende los derechos del hombre dentro del orden jerárquico de la sociedad
- Postula la religión natural
- Elogia la riqueza y la propiedad privada

♥ Rousseau

- Por un pacto social, cada individuo se une a los demás y ese contrato garantiza la igualdad y la libertad
- El soberano es la personificación de la voluntad general

♥ Diderot

- Creador de la enciclopedia, como medio para difundir las nuevas ideas
- Considera que las ciencias naturales promoverán el progreso técnico.

♥ Quesnay

- La riqueza reside en la actividad agrícola, única capaz de generar un producto "neto" del que viven todas las clases sociales

3.2 Consecuencias

- Libertad de comercio
- Creación de la República
- Igualdad social
- Libertad de culto
- Libertad de expresión
- Derechos humanos
- Revolución francesa
- Revolución de las trece colonias
- Revoluciones latinoamericanas
- Revoluciones en el continente africano
- La religión deja de intervenir en asuntos económicos y políticos

4. Fuentes

- Directas:

- ✓ Ensayo sobre el gobierno civil , John Locke, 1690
- ✓ Cartas sobre la tolerancia , John Locke , 1690
- ✓ El espíritu de las leyes, Montesquieu, 1748
- ✓ Cartas filosóficas, Voltaire.
- ✓ Contrato social, Rousseau, 1762
- ✓ La riqueza de las naciones, Adam Smith , 1776

- Indirectas:

- ✓ El mundo moderno y contemporáneo vol.1, 1999
- ✓ Los tiempos modernos A. Malet/ J. Isacc, 1969
- ✓ Crítica y desacralización Roger Chartier, 2005

5. Vocabulario histórico

Despotismo ilustrado= El despotismo ilustrado es un concepto político que se enmarca dentro de las monarquías absolutas y que pertenece a los sistemas de gobierno del Antiguo Régimen europeo, pero incluye las ideas filosóficas de la Ilustración, según las cuales las decisiones del hombre son guiadas por la razón. Los monarcas de esta doctrina contribuyeron al enriquecimiento de la cultura de sus países

Razón=La razón es la facultad en virtud de la cual el ser humano es capaz de identificar conceptos, cuestionarlos, hallar coherencia o contradicción entre ellos

Igualdad= La igualdad social es una situación social según el cual las personas tienen las mismas oportunidades o derechos en algún aspecto.

Justicia=orden social justo.

Libertad=facultad natural que posee el ser humano de poder obrar según su propia voluntad.

Enciclopedia=es un texto que busca compendiar el conocimiento humano. La enciclopedia reúne y divulga datos especializados o dispersos que no podrían ser hallados con facilidad y que presentan un importante servicio a la cultura moderna.

Ley de oferta y demanda=describe la interacción en el mercado de un determinado bien entre consumidores y productores, en relación con el precio y las ventas de dicho bien.

6. Conclusiones:

Es más fácil comprender la historia si se desarrolla un proceso específico que nos ayude a visualizar mejor cada concepto para así poder tener una perspectiva más generalizada y no solo aprender personajes y fechas, es mejor si aprendemos a relacionar todo lo que ocurrió.

La ilustración fue una corriente filosófica que aun está presente en nuestros días, pues toda su ideología generó cambios que nos han ayudado a mejorar no solo en un aspecto social, también en el aspecto político, económico y cultural.

La ilustración generó varios movimientos revolucionarios entre los que destaca principalmente la revolución francesa, que luchó por la igualdad, la libertad y la justicia, ¿Realmente existió un cambio o todo por lo que lucharon los filósofos ilustrados se ha perdido? En mi opinión en pleno siglo XXI la igualdad, la justicia y la libertad siguen siendo limitados, simplemente porque la gente sigue teniendo un pensamiento mediocre y no es capaz de realizar acciones que cambien su entorno.

Por tal motivo yo invito a todas las personas a dejar ese sentimiento egoísta y comenzar a tener una ideología en la que trabajemos en conjunto como una sociedad para que así podamos trazar metas comunitarias y poder vivir en un ambiente prospero.

ANEXO 7

EVALUACIÓN DE CIERRE

Nombre del alumno: _____

Grupo: _____

Después de lo revisado y realizado en la práctica contesta lo siguiente:

1. ¿Qué es la Historia?
2. ¿En qué o para qué nos puede servir la Historia?
3. ¿Consideras que existe una o varias formas de aprender Historia?
4. Anota las llamadas habilidades de dominio de la Historia.
5. De forma general, aplica estas habilidades de dominio de la Historia a cualquier tema histórico que conozcas.

Nombre: Ilse Daniela Vilchis Oreo.
GRUPO: 407.

30 de Septiembre 09

1. Después de lo revisado y realizado en la práctica contesta lo siguiente:

1.1 ¿Qué es la historia?

Es la ciencia que nos ayuda a comprender (indagar, descubrir) nuestro pasado para que seamos conscientes de nuestro presente y así poder intervenir de manera correcta en la construcción del futuro.

1.2 ¿En qué o para qué nos puede servir la historia?

- Saber el origen de nst vida política, social, económica, cultural, etc en la actualidad

1.3 Consideras que existe una o varias formas de aprender historia.

Existen varias formas, obviamente hay métodos que nos ayudan a tener una mejor comprensión, pues descubrimos como todo hecho histórico esta enlazado con otros y no solo memorizamos fechas y personajes.

1.4 Anota los llamadas habilidades de dominio de la historia.

✓ Duración

- Tiempo corto
- Tiempo medio
- Tiempo largo

✓ Espacialidad

✓ Causa/consecuencia

✓ Fuentes

- Directas
- Indirectas

✓ Vocabulario histórico

✓ Representación de hecho histórico con introducción, desarrollo y conclusiones.

1.5 De forma general aplica estos habilidades a cualquier tema histórico que conozcas.

✓ Independencia de México.

- Duración: 11 años (1810 - 1821)

- Espacialidad: Nueva España

ahora
"México"

→ Cds. coloniales.

- Causas:

- ✓ Desigualdad social
- ✓ Altos impuestos



- ✓ Hidalgo: busca la igualdad
- ✓ Insurgentes: buscan el cambio de gobierno en manos de criollos

Cuestionarios de cierre con respuestas.

- ✓ injusticia
- ✓ inequidad de oportunidades
- ✓ España se convierte en un estado débil
- ✓ Toman como ejemplo la Rev. francesa y la Rev. de las 13 colonias.
- ✓ Criollos se unen en busca de cambiar la forma de gobierno.
- ✓ Crisis económica.
- ✓ Ideas de nacionalismo.

Jose Maria
 ✓ Morelos y Pavón:
 - sentimiento de nacionalismo.

- Consecuencias.

- ✓ Gobierno independiente
- ✓ fuga de capital extranjero
- ✓ pedir préstamos a las potencias
- ✓ gobierno inestable
- ✓ guerrillas
- ✓ delincuencia
- ✓ poco desarrollo tecnológico
- ✓ Intenciones extranjeras
- ✓ Economía pobre.
- ✓ controversia entre conservadores y liberales.

- Fuentes.

✓ Directas

ejemplo:

- Sentimientos de la nación (Morelos)

✓ Indirecta:

- libros de texto
- Información en internet

*May Day mayo
 de Lubi Lubi
 y es lo forma de
 abando de
 la forma
 nota: A mayor
 mayor de ducto
 procedido.*

- Vocabulario histórico

- Libertad = capaz que tiene todo ser humano de ser libre
- Igualdad = equidad.
- Miguel Hidalgo = padre de la independencia.
- Jose Maria Morelos y Pavón = Destacado revolucionario quien lucha a lado de Hidalgo, escribe "sentimientos de la nación". Su lucha aporta mayor fuerza al mov. independentista.
- Justicia = dar a cada quien lo que se merece tratando igual a los iguales y desigual a los desiguales.

Rodríguez Roque José Manuel

407

• Después de lo revisado y realizado en la práctica, contesta lo sig:

¿Qué es la historia?

El estudio y comprensión del pasado, en los hechos importantes.
La búsqueda del conocimiento para comprender cosas.

¿Para qué nos puede servir la historia?

Conocer acerca de nuestro pasado, tener cultura, ser libres de la ignorancia, ser mejores, para aprender de nuestros errores.

¿Consideras que existe una o varias formas de aprender historia?

Creo que sí porque no todos usan los mismos métodos pero también siempre será lo mismo, ver acontecimientos, ver el pasado y el aprendizaje también varía.

Anota las habilidades de dominio de la historia.

1. Marco histórico.
2. Espacialidad.
3. Causalidad.
4. Fuentes
5. Vocabulario histórico.

Aplica estas hab. a cualquier tema histórico que conozcas.

1. Independencia de México.

I = Marco histórico

11 años aproximadamente.

2º Espacialidad

América → Nueva España → Varias regiones del país
(México).

3º Causalidad.

Social - la desigualdad de clases y la búsqueda de libertad.

Cultural - En actividades escolares y culturales la discriminación a clases bajas

Política - Abusos de poder como la explotación.

Económico - Desestabilidad económica, impuestos o cobros exesivos.

La decisión de ciertos personajes por defender sus ideales y buscar la libertad, unos que otros movidos por intereses.

4º Fuentes

Directas: Monumentos, Vestigios, restos, fotos, escritos como: "Acta de Independencia", joyería, etc.

Indirectas: Entrevistas, comentarios, tesis, libros de texto.

5º Vocabulario Histórico.

- Lucha por: Igualdad
Libertad
Derechos

- Desigualdad.

- Abuso

- Ideales

- creencias

- Sentimientos

Intereses

Buen avance en
la preparación de
la historia de mi
antepasados de
domingo

ANEXO 8

SUGERENCIAS PARA EL TRATAMIENTO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS

A continuación se presentan un par de sugerencias que podrían considerarse para la enseñanza de conceptos en Historia en el bachillerato.

1. Una primera sugerencia, sería aquella que ante un tema histórico, por ejemplo La Ilustración Francesa (S. XVIII), que es contenido del temario de Historia Universal III de la Escuela Nacional Preparatoria, se procediera a lo siguiente:

a) Realizar una evaluación previa de los conocimientos de los alumnos acerca del tema. Esto es importante pues permite valorar el grado de conocimiento del alumnado y la profundidad con la que puede o no tratarse el contenido.

b) Hacer una revisión general del tema, desde el profesor o desde los alumnos, para tener conocimiento acerca del mismo y no partir de cero para la identificación de conceptos. Aquí puede, igualmente, verse el tema con mayor profundidad en caso de que la evaluación previa así lo determine.

c) Indicar a los estudiantes el hacer una selección de aquellos conceptos, individualmente o por equipo, que consideren indicativos de este hecho histórico. Podrían relucir, entonces, conceptos como *enciclopedia*, *liberalismo*, *derechos*, *soberanía*, *república*, *constitución*, *libertad*, *igualdad*, etc.

d) Buscar las definiciones o significados cada uno de los conceptos atendiendo a la época en que están insertos. Puede ser de utilidad la información proveniente de las mismas fuentes utilizadas, del apoyo del profesor y/o de un diccionario de términos históricos que previamente haya considerado el docente. Aquí también sería de utilidad que el alumnado se diera a la tarea de buscar por su cuenta las definiciones de los conceptos, para posteriormente proceder a un trabajo comparativo en clase. De ahí puede resultar que se hayan encontrado diversas definiciones y que inclusive pueden contraponerse.

e) Ante la variedad de definiciones o significados, puede realizarse un ejercicio de contextualización o de evolución del mismo concepto. Ello puede realizarse, en parte, a partir de su definición etimológica y de cómo lo entiende el alumnado. En este punto, se pueden tener por lo menos dos significados ya delimitados, el etimológico y el personal o de equipo, y posiblemente un tercero a partir de la definición dada en la revisión del tema.

f) En este punto, puede ya hacerse un tratamiento conceptual, aunque de forma aproximativa, a partir de las cuatro posibilidades de análisis del cambio mutuo de los conceptos y las circunstancias propuesto por el planteamiento de Koselleck. Por mencionar dos de estas posibilidades, podría verse si el significado del concepto al igual que las circunstancias ha permanecido, o por el contrario, si se han desarrollado por

separado de tal manera que su relación inicial ha concluido. Finalmente, cerrar con conclusiones y visión de este quehacer.

2. Y una segunda sugerencia, que puede insertarse de entrada también en el temario de Historia Universal III de la ENP, fundamentalmente en su primera unidad “I. Introducción a la ciencia de la historia” y con un seguimiento por el resto del temario, sería la siguiente:

a) Desde un inicio explicar al grupo la importancia de la enseñanza de conceptos. La primera unidad de este temario comprende cinco contenidos que son conceptualización de la historia, finalidades de su estudio, métodos de interpretación histórica, ciencias auxiliares y periodización, por lo que su inserción es más que oportuna.

b) Hacer del conocimiento del grupo que van a trabajar con conceptos a la par de los contenidos temáticos del programa. Es importante que desde el primer contenido histórico se empiece a trabajar. El término del ejercicio lo determinará el profesor cuando lo crea conveniente. Es más, podría representar un trabajo de investigación para fin de un periodo o de curso. Si fuera de periodo, podría escogerse un nuevo concepto para otro espacio de tiempo.

c) Para una clarificación de la tarea, sería muy ilustrativo ejemplificar el seguimiento de un concepto por parte del profesor. Puede ser de utilidad la investigación de Koselleck acerca de la formación de los conceptos *historia* o *crisis*,¹⁹⁷ además de otros ejemplos incluidos en otras de sus obras, y ya retomados en la primera parte de este trabajo.

d) Desde los primeros temas, el alumno o equipo debe seleccionar un concepto haciendo una primera aproximación a su significado. Podría ser de relevancia, que esta aproximación lo fuera desde su percepción personal o grupal.

e) El concepto seleccionado debe ser rastreado en los temas subsecuentes, ver los significados en otros contextos y si corresponden con su percepción inicial.

f) Elaborar así, el desarrollo o evolución del concepto, que puede ser nuevamente conforme a partir del análisis de la relación concepto-circunstancias, para derivar una serie de conclusiones y su visión de la disciplina histórica.

¹⁹⁷ R. Koselleck, *historia/Historia*, Madrid, Trotta, 2004, y *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*, Madrid, Trotta, Universidad Autónoma de Madrid, 2007.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Rojas, Carlos A., *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México, Contrahistorias, 2005, 141p.

Arredondo, María Celina., *Habilidades básicas para aprender a pensar*, México, Trillas, 2006, 108p.

Asensio, Mikel, Mario Carretero y Juan I. Pozo, “La comprensión del tiempo histórico”, en Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1997, pp.103-137.

Ausubel, David P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed. Trillas, 1983, 623p.

Bátiz, José Antonio, *et al.*, *Reflexiones sobre el oficio del historiador*, México, UNAM, 1995.

Benejam, Pilar, *Las ciencias sociales en el ciclo superior*, en Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 4, Barcelona, Ed. Planeta, 1989, en María José Sobejano, *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum*, Madrid, UNED, 1993, 128p.

Birulés, Fina, “Introducción”, en Arthur Danto, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 1989, pp.9-27.

Bödeker, Hans E., “Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual”, en *Historia y Grafía*, No.32, UIA, 2009, pp.131-168.

Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1984, 222p.

-*Las ambiciones de la historia*, Barcelona, Crítica, 2002, 503p.

Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona, Gedisa, 2006, 142p.

Bustos Trejo, Gerardo, "La historia y la geografía", en José Antonio Bátiz, *et al.*, *Reflexiones sobre el oficio del historiador*, México, UNAM, 1995, pp.37-54.

Camilloni, Alicia, "Constructivismo y educación", en Mario Carretero, José Antonio Castorina y Ricardo J. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998.

Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1996.

Carr, Edward H., *¿Qué es la historia?*, México, Seix Barral, 1981, 221p.

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009, 222p.

Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1997, 301p.

Carretero, Mario, José Antonio Castorina y Ricardo J. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998.

Carretero, Mario, Liliana Jacott, *et al.*, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Ed. Aique, 1999, 157p.

Carretero, Mario y Jan F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Madrid, Amorrortu, 2004, 347p.

Coll, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1990, 206p.

Cruz C., Juan, *Filosofía de la historia*, Navarra, EUNSA, 2008, 266p.

Danto, Arthur, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 1989, 155p.

Díaz-Barriga Arceo, Frida, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en *Perfiles*

Educativos, vol.20, núm.82, octubre-diciembre, 1998, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, pp.40-66 (<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles>).

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2002, 465p.

Dosse, François, *La historia. Conceptos y escrituras*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, 249p.

Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, FCE, 2009, 505p.

Etxeberría Mauleón, Xabier, “Ética fundamental para la ética profesional”, en *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, Diciembre de 2004.

Fontana, Josep, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2002, 231p.

Ginzburg, Carlo, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 2008, 286p.

González, Luis, “De la múltiple utilización de la historia”, en Carlos Pereyra, *et al.*, *Historia ¿para qué?*, México, siglo veintiuno editores, 2007, pp.53-74.

Harley, Brian, *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayo sobre historia de la cartografía*, México, FCE, 2005, 398p.

Hernández Sandoica, Elena, *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*, Madrid, Akal, 2004, 574p.

Koselleck, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993, 368p.

-*Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 2001, 155p.

-"Historia de los conceptos y conceptos de historia", en *Ayer*, No.53, 2004 (1), Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, pp.27-45.

Koselleck, Reinhart y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1997, 125p.

Le Goff, Jacques y Antonio Santoni, *Investigación y enseñanza de la historia*, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996 (Cuadernos del IMCED, 10), 80p.

Moradiellos, Enrique, *El oficio de historiador*, Madrid, siglo veintiuno editores, 1999, 162p.

Morán Oviedo, Porfirio, "Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica", en Porfirio Morán Oviedo, *Antología, para las asignaturas de Práctica Docente I y II de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, UNAM, 2009, pp.89-121.

-*Antología, para las asignaturas de Práctica Docente I y II de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, UNAM, 2009.

Noiriel, Gerard, *Sobre la crisis de la Historia*, Madrid, Cátedra, Frónesis, Universitat de Valencia, 1997, 313p.

Pagés Blanch, Joan, "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", en Julio Rodríguez Frutos, Antonio Campuzano, et al., *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2005, pp.109-140.

Palacios, Jesús, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, 3 vols.

Pappe, Silvia, *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*, México, UAM, 2001, 174p.

Pereyra, Carlos, *et al.*, *Historia ¿para qué?*, México, siglo veintiuno editores, 2007, 245p.

Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid, 2005, 216p.

Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. UNAM. 1996.

Pozo, Juan Ignacio, Mikel Asensio y Mario Carretero, “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1997, pp.211-239.

Pozo, Juan Ignacio, *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, 2006, 459p.

Prats, Joaquín, “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica”, en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.12. Barcelona, Abril, 1997, 12p. (<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/CONTENID.htm>).

–“Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, No.5, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, 2000, 15p.

Prats, Joaquín y Joan Santacana, “Enseñar historia y geografía. Principios básicos”, en J. Prats y J. Santacana, en “Ciencias Sociales”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Barcelona, Océano, 1998, vol.3, 22p. (<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>).

Programa de Estudios de la asignatura de Historia del Arte, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

Programa de Estudios de la asignatura de Historia de la Cultura, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

Programa de Estudios de la asignatura de Historia Universal III, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

Programa de Estudios de la asignatura de Revolución Mexicana, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, Plan 1996.

Quesada, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2008, 231p.

Revista *Ayer*, No.53, 2004 (1), Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, 249p.

Rodríguez Frutos, Julio, Antonio Campuzano, *et al.*, *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*, Barcelona, Laia, 1989, 205p.

Rodríguez Ledesma, Xavier, *Una historia desde y para la interculturalidad*, México, UPN, 2008, 124p.

Romero, Francisco, *Historia de la filosofía moderna*, México, FCE, 1972, 367p. (Breviarios, 150).

Rosa Rivero, Alberto, "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y Jan F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Madrid, Amorrortu, 2004, pp.47-69.

Salazar, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, UPN, 2006, 204p.

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Paideia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002, 356p.

Sobejano Sobejano, María José *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum*, Madrid, UNED, 1993, 128p.

-*Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, Madrid UNED, 2000, 260p.

Todorov, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*, México, siglo veintiuno editores, 2008, 277p.

Torres Bravo, Pablo Antonio, *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001, 252p.

Trepat i Carbonell, Cristófol-A, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 2006, 353p.

Valdeón, Julio, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”, en Julio Rodríguez Frutos, Antonio Campuzano, *et al.*, *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*, Barcelona, Laia, 1989, pp.21-33.

Vergara, Luis, *Paul Ricoeur para historiadores*, México, UIA/Plaza y Valdés, 2006, 186p.

Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1999, 315p.

Villicañas, José Luis y Faustino Oncina, “Introducción”, en Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1997, pp.9-53.

Villoro, Luis, “El sentido de la historia”, en Carlos Pereyra, *et al.*, *Historia ¿para qué?*, México, siglo veintiuno editores, 2007, pp.33-52.