



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CAMPO DE CONOCIMIENTO: HISTORIA

LOS MAPAS COMO UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (LA ERA DE LOS GRANDES DECUBRIMIENTOS ESPAÑOLES SIGLOS XV-XVII)

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA

EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

RAQUEL ROSALES BAEZA

DR. GERARDO BUSTOS TREJO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MTRA. TERESITA DE JESÚS ARVIZU VELÁZQUEZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

DRA. MARÍA DEL CARMEN VALVERDE VALDÉS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Cualquier logro académico es una empresa colectiva, ya que se requiere de la colaboración de un gran número de personas para alcanzarlo, éste trabajo no es la excepción, por lo que en estas líneas expreso mi agradecimiento a todas aquellas personas que, aún sin nombrar a todas, de una forma u otra forma me apoyaron para culminarlo.

Especialmente mi gratitud a la Universidad Nacional Autónoma de México que desde el bachillerato me formó y me ha brindado las oportunidades y medios para realizar mis estudios de posgrado, también agradezco al programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior por llevarme a la reflexión de mi labor como docente y darme las herramientas para su continuo mejoramiento.

Mi reconocimiento para todos los miembros del sínodo por su amable paciencia, su disposición para la lectura de este trabajo, por sus valiosos comentarios, sugerencias y sobre todo por la calidez, su guía y apoyo incondicional ya que gracias a todo esto pude culminar la tesis.

A Blanca Rosales y Alexander León mis más sinceras gracias por el acompañamiento y por poner a prueba su paciencia en el camino sinuoso de la redacción de este texto.

Mi gratitud también para Juan Carlos Tello, por su solidaridad, compañerismo, apoyo, amor y paciente escucha.

Gracias también a todos los amigos que estuvieron atentos de mi persona y de este trabajo.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
1. LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA	11
1.1.- ¿Para qué enseñar Historia?	11
1.2.- El problema de la enseñanza de la Historia	19
2. EL MÉTODO DEL HISTORIADOR COMO DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	25
2.1. El método del historiador en la enseñanza de la Historia	25
2.2. Categorías, habilidades de dominio y procedimientos en la Historia	33
2.2.1 El análisis de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia	37
2.2.2. Importancia de la comprensión del eje espacio en la enseñanza de la Historia	43
3. NOCIONES TEÓRICAS SOBRE EL MAPA	57
3.1. ¿Qué es un mapa?	57
3.2. El mapa como documento histórico, vestigio o fuente	62
3.3. Mapa histórico y mapa antiguo	66
3.4. El uso del mapa en la enseñanza de la Historia	69
4. LA PROPUESTA ¿Cómo podemos usar los mapas en la clase de Historia?	77
4.1. La Práctica Docente	77
4.1.1 Las asignaturas de carácter histórico en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria	78
4.1.2 El área IV y la asignatura de Historia de la Cultura	82
4.1.3 Los estudiantes del grupo 663	86
4.1.4 Descripción del desarrollo de la Práctica Docente	90
4.1.5 Evaluación y reflexiones producto de la práctica docente	114
4.2. Propuestas para el uso de diversos tipos de mapa en el aula	116
4.2.1 Mapas geográficos generales	117
4.2.2 Mapas históricos	119
4.2.3 Mapas antiguos	124
4.3.- ¿Cómo se analiza un mapa antiguo en la clase de Historia?	130

Ejemplo de la era de los descubrimientos españoles en América

CONSIDERACIONES FINALES	139
ANEXO 1	153
ANEXO 2	155
ANEXO 3	156
ANEXO 4	160
BIBLIOGRAFÍA	162

INTRODUCCIÓN

“Libros y mapas son los depósitos de la memoria histórica. Según el concepto clásico y renacentista, la geografía “es el ojo de la historia” (*historiae oculus*) que asegura el entendimiento adecuado de las historias, de los hechos (*res gestae*) demostrando los escenarios por medio de mapas en un espejo lejano”.

Dietrich Briesemeister ¹

Enseñar Historia es una actividad altamente motivante para los docentes que estamos convencidos de las virtudes formativas contenidas en esta disciplina, ya que abre la posibilidad de desarrollar en los estudiantes aptitudes cognitivas recién adquiridas, como el pensamiento formal o la capacidad de análisis. Así, a través del estudio de las sociedades de otro tiempo, también se fomentan valores que se muestran cada vez más necesarios en la formación de los bachilleres tales como la identidad, la cual no es planteada por el nacionalismo, sino por la capacidad de reconocerse y ubicarse dentro del contexto que les ha tocado enfrentar, de manera que, en un ideal, puedan asumir su responsabilidad como sujetos activos de la historia.

Por estas razones, los historiadores-docentes encontramos en la enseñanza a adolescentes otra forma más de darle sentido a nuestro quehacer como profesionales de la Historia, pues es un trabajo complejo y arduo dado que exige de nosotros compromiso con la tarea encomendada, el dominio del contenido de los programas de estudio, pero también la comprensión de la naturaleza del conocimiento histórico, ya que resulta necesario conocer

¹ Dietrich Briesemeister, “Globalización en la era de los descubrimientos: Waldseemüller y la geografía del Renacimiento”, en Alicia Mayer (coord.), *América en la Cartografía a 500 años del mapa de Martin Waldseemüller*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas, 2010, p. 34.

los fundamentos psicopedagógicos que aclaran y ordenan las ideas intuitivas que todos los docentes tenemos sobre las formas en que enseñamos.

Coincido y retomo el planteamiento de Andrea Sánchez Quintanar² de que Clío y su enseñanza comparten un problema o mejor dicho una función: la explicación histórica. La disciplina histórica tiene la finalidad de explicar a la sociedad su devenir, por lo que podría decirse que la segunda pretende dar a entender el estudio pasado humano, más específicamente, al grupo de estudiantes que dirige, tarea nada fácil de resolver si además se le suman las características del estudiantado adolescente, tanto psicológicas como cognitivas, propias del momento que viven.

Para lograr la explicación de los procesos históricos, se requiere plantear dos ejes clave: tiempo y espacio, ya que ningún hecho humano puede referir su existencia sin éstos, todo lo realizado por el hombre está enmarcado en un escala geohistórica. Sabemos que la concepción del tiempo es propia de los seres humanos, pues es el eje que ordena sus acontecimientos y pensamientos, además de ser la materia con la que trabaja un historiador; sin embargo, también es de suma importancia ubicar los acontecimientos sobre el espacio en que acontecieron. Los seres humanos viven y mueren sobre un espacio, eje material, más perceptible, que ubica y da sustento, por lo que recuperarlo es una labor esencial no sólo para los historiadores, sino una actividad fundamental de cualquier ciencia social. Establecer y explicar hechos o procesos humanos usando un solo eje, tiempo o espacio, es negar la intención de brindar una explicación integral.

² Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia*, p. 54., *apud* Carlos Pereyra, *Historia ¿Para qué?*

No obstante su importancia, la enseñanza de la Historia muchas veces ha dejado la atención en el espacio en que se desarrollan las actividades del hombre como una categoría meramente secundaria, cuando debería ser uno más de los factores que se requiere en el análisis de cualquier hecho histórico.

Si bien es cierto que en la actualidad cualquier libro de texto utilizado en las asignaturas de Historia contiene mapas alusivos a los acontecimientos históricos que se revisan, casi siempre son utilizados de manera ilustrativa y no como una efectiva herramienta que permita la mayor comprensión del papel que juega el espacio en la conformación o transformación de las sociedades que se estudian.

Considero que, más allá de determinar las condiciones materiales con las que cuenta el ser humano, el espacio es una construcción humana que representa su cosmovisión, refleja la imagen del mundo que tiene una sociedad en un momento determinado, es decir, tiene su propia historicidad.

Entre los propósitos de este trabajo está el reconocer la importancia del espacio como elemento explicativo de los hechos históricos para lograr una mayor comprensión de los mismos, proponiendo su inclusión como un elemento que tendría que estar siempre presente en el proceso de la enseñanza de la Historia, brindando de esta forma una alternativa a la invisibilidad que ha prevalecido en su tratamiento.

Siguiendo los postulados provenientes de la geografía histórica y de autores como Brian Harley, David Buisseret, Bernardo García o Héctor Mendoza Vargas también se pretende identificar al mapa, herramienta fundamental de la representación del espacio, como fuente de conocimiento histórico y geográfico, es decir, como herramienta de pensamiento, puesto

que cuenta con un gran potencial educativo para la enseñanza de la Historia en general y para la Historia de la Cultura en particular.

Asimismo, busca poder construir explicaciones de un hecho o proceso histórico a partir del planteamiento de preguntas y lectura metódica de este tipo de fuentes históricas: los mapas. Por medio del diseño de una secuencia didáctica situada en la asignatura de Historia de la Cultura, donde se introduzca el uso de los mapas antiguos considerados como fuentes históricas.

Esta propuesta, más que un manual de pasos cerrados, pretende ser una invitación para los interesados en recuperar la dimensión espacial siempre presente en el estudio de la Historia e introducir una forma de usar estas herramientas de pensamiento llamadas *mapas*.

Los documentos cartográficos que se proponen poseen mucho potencial y son de fácil acceso en el aula, pues no requieren del apoyo de equipos electrónicos, del uso de las TIC, multimedia o Internet, pueden ser incorporados si se tiene acceso en el lugar de trabajo, por lo que su uso permite enriquecer la práctica docente. Por tal razón, son ejemplos flexibles que se pueden ajustar de acuerdo con las exigencias de la institución en que se labora, el estilo docente y los educandos.

El trabajo está conformado por cuatro capítulos. El primero, “La Historia y su enseñanza”, se encarga de caracterizar el conocimiento histórico, a partir de esto señala los propósitos y las metas que pretendemos lograr en los estudiantes con su enseñanza, así como las principales dificultades que presenta y la finalidad de continuar con la labor docente de esta disciplina, la cual resulta fundamental para el desarrollo de las sociedades.

En el capítulo dos, “El método del historiador como didáctica de la Historia”, se plantean los procedimientos básicos como el análisis de fuentes, que requiere a su vez de técnicas y procesos cognitivos que si bien no todos los estudiantes de bachillerato ya tienen desarrollados, también necesita de su introducción, práctica e impulso por su gran importancia, ya que la secuencia está dirigida a jóvenes que han elegido alguna de las carreras humanísticas para su formación profesional.

En este método se puede encontrar la alternativa a una de las principales dificultades en la enseñanza de la Historia: la idea de que esta disciplina sólo consiste en la memorización de datos y fechas, la cual aún perdura entre los jóvenes. La opción es mostrarles cómo el conocimiento que produce esta disciplina es una construcción e interpretación que requiere de ciertos procedimientos que realiza el historiador.

En dicho capítulo se hace visible y se justifica la importancia de lo que se ha designado como eje espacio, un elemento fundamental a considerar dentro de las clases de Historia al igual que el eje tiempo.

Por su parte el tercer capítulo, que enlaza con el anterior, establece el concepto de mapa que sirve a nuestros propósitos y plantea una clasificación de estos documentos que si bien toma en cuenta las categorizaciones ya propuestas desde la Geografía, se centra en definirlos en su función en la enseñanza de la Historia.

En este capítulo se dispone de tres tipos de mapas: geográficos generales, históricos y antiguos. Los primeros son bien conocidos porque se trata de los documentos geográficos en los que se centra la enseñanza de la Geografía, es decir, ubican lugares y representan

características geográficas, fuentes de las que se sirven los historiadores pero que no han sido reconocidas ampliamente.

El segundo tipo, los mapas históricos o de temática histórica, son los más usados en la enseñanza de la Historia y representan cartográficamente un fenómeno o proceso histórico. Mientras que los antiguos son los mapas a los que se les ha considerado como fuentes primarias debido a que muchos fueron producidos por o son testimonio de acontecimientos históricos como los descubrimientos geográficos, las decisiones políticas que afectan el espacio y su estructuración, las demarcaciones o delimitaciones territoriales, o bien como fuentes en las que se puede rastrear la visión del mundo en una determinada época. Dentro de este apartado también se ofrece un panorama de la forma en que se han usado estos documentos en la enseñanza de la disciplina histórica.

El último capítulo, "La propuesta ¿Cómo podemos usar los mapas en la clase de Historia?", está dedicado a la ubicación, descripción y evaluación de la práctica docente llevada a cabo durante el paso por la maestría; además brinda una serie de alternativas para el uso de los distintos tipos de mapas en el aula en variadas ocasiones.

Por último, se presenta el diseño de la secuencia didáctica que retoma principalmente el mapa antiguo como una fuente histórica que puede ser analizada en la asignatura de Historia de la Cultura, disciplina que se imparte a los estudiantes del área IV Humanidades y Artes de la Escuela Nacional Preparatoria. De esta forma se ejemplifica cómo implementar estos documentos en nuestra práctica docente ya que, como se observará, son depósitos de una multitud de aspectos culturales rescatables y adecuados para los temas que se plantean en el programa de esta asignatura.

Se pretende que esta propuesta incida en la forma en que hasta ahora se ha mirado al espacio y, por tanto, a los instrumentos con los que es representado, de manera que se les conceda un lugar más destacable debido a las grandes posibilidades que muestran al emplearlos en la educación de los futuros humanistas y profesionales, ya que el espacio es un elemento esencial de todos los hechos humanos.

Esta tesis resulta pertinente en el contexto de actualización de los programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, institución en donde se plantea la enseñanza de la Historia en ejes temáticos, por lo que su puesta en práctica es posible.

Finalmente, la reflexión sobre la importancia del espacio en la explicación histórica surgió y fue producto de un proceso de repensar la tarea de los historiadores como docentes, sus metas y dificultades durante mi estancia en la Maestría en Docencia para el Nivel Medio Superior (MADEMS), donde además de brindarme herramientas para profesionalizar mi práctica docente, se plantea una serie de cuestionamientos fundamentales sobre el sentido de la enseñanza, y cuya resolución no es pronta ni breve, sino un camino que inició con mis estudios en esta Maestría, pero que dirigirá el resto de mi labor como docente.

1. LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

1.1. ¿Para qué enseñar Historia?

La Historia es el conocimiento del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al sociológico. Su objeto de estudio es el ser humano a través del tiempo, por esa razón la dimensión temporal es de fundamental importancia, ya que pretende el manejo de tres tiempos: el pasado, que es la materia prima del historiador, la cual estudia desde el presente y a partir de las cuestiones que le plantea su contexto, de manera que haya una oportunidad de incidir en éste y proyectarlo hacia el futuro.

La Historia se distingue por su utilización de estrategias para la reconstrucción de hechos mediante evidencias, es decir, el historiador basa sus estudios en los vestigios, en las huellas que sobreviven de ese pasado que lo ocupa y realiza una interpretación crítica, por lo que el conocimiento histórico se construye y tiene su propia historicidad, es decir, está influido por el espacio y el tiempo en los que el historiador está inmerso y desde los cuales problematiza el pasado y lo explica.³

En las disciplinas histórico-sociales, los hechos que son adecuados para estudiarse se seleccionan de acuerdo con las teorías que sustentan el historiador o el científico social, de modo que distinguirán aquéllos que apoyen el desarrollo del proceso seleccionado para su

³ Julia Salazar Sotelo lo plantea más ampliamente y nos dice que “la peculiaridad de la historia es la de situar su explicación en una época y lugar específico y de analizar esa realidad desde otro tiempo y espacio determinado, posee formas intrínsecas de proceder y de configurar la inteligibilidad de la realidad sociohistórica. Entre sus formas de proceder-a práctica, como lo denomina Kuhn-, la historia concibe el acontecimiento en relación a una problematización hecha desde el presente, y como parte de un contexto de hechos interrelacionados por la perspectiva del tiempo, lo que le confiere su carácter de histórico”. Julia Salazar Sotelo, *Narrar y aprender la historia*, México, UNAM-UPN, 2006, Colección Posgrado, p. 32.

estudio. Las explicaciones que brindan del pasado no sólo responden a las motivaciones personales de los sujetos históricos, sino también a causas estructurales.

La ciencia histórica presenta su conocimiento en forma narrativa, éste puede ser narrado de distintas maneras, pero todas son igualmente válidas. En estas explicaciones encontramos la presencia de sesgos ideológicos y de diversas interpretaciones que coexisten con múltiples enfoques antagónicos, los cuales presentan a su vez una influencia afectiva y emocional sobre los contenidos, puesto que los investigadores pretenden alcanzar la objetividad pero no es posible desligarse de su propio contexto social y familiar en el ejercicio de la explicación histórica, por lo que en ésta se verán reflejadas dichas influencias, ello produce que los sujetos sean más reacios al cambio conceptual⁴, es decir, la relación emocional que establece una persona con ciertos acontecimientos históricos significativos para su historia de vida, dificulta lograr un cambio en la manera en que los concibe y explica por medio de la enseñanza escolar.

Además, la caracteriza la imposibilidad de una posición neutral en la selección y administración del currículum. En la enseñanza de la Historia observamos específicamente que los efectos que buscamos crear en nuestros estudiantes con la didáctica son demorados y complejos, de modo que la ausencia de evidencias palpables que permitan comprobar el desarrollo de la comprensión del devenir por parte de los estudiantes ocasiona la subvaloración de esta asignatura frente a otras como las matemáticas.

⁴ Frida Díaz Barriga, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en *Perfiles educativos*, octubre-diciembre, número 82, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998, [s.p.].

Dicha subvaloración es bien conocida por los docentes de Historia y por esa razón se hace cada vez más urgente aclarar la importancia y el sentido de nuestra disciplina no sólo en la formación de jóvenes bachilleres, sino para la sociedad en general.

Dentro del círculo de los historiadores, una de las pioneras en la reflexión sobre el sentido de enseñar Historia fue Andrea Sánchez Quintanar, quien dedicó gran parte de su trabajo a esta importante tarea. Para esta autora, el sentido fundamental de la producción del conocimiento histórico es su difusión, “que sea conocida y utilizada por la sociedad que produce su conocimiento”⁵, esto quiere decir que la labor rigurosa de los investigadores sólo tiene razón de ser en función de que sus resultados sean conocidos, pensados y debatidos públicamente.

La Historia es un tema de interés general, ya que constituye al ser humano. El deseo de conocer y pensar el propio pasado es algo que nos distingue como humanidad y, en ese sentido, la forma en que se difunde esta disciplina debe ser un tema que los historiadores incluyan entre sus tareas.

Sánchez Quintanar subraya que la Historia tiene dos funciones: la primera es teórica, ya que trata de explicar el movimiento anterior de las sociedades, mientras que la segunda es social, pues consiste en organizar el pasado en función de los requerimientos del presente.⁶ Ésta es la razón de que su difusión sea primordial, pues el conocimiento histórico producido por los investigadores resuelve cuestiones de nuestro tiempo.

⁵ Andrea Sánchez Quintanar, “El sentido de la enseñanza de la Historia”, *TEMPUS, Revista de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, núm. 1, UNAM, otoño de 1993, p. 176.

⁶ *Ibid.*, p. 182 *apud* Carlos Pereyra, *Historia ¿Para qué?*, p. 82.

Los beneficios de difundir el conocimiento histórico son la comprensión del presente y la formación de una conciencia histórica que permita al individuo utilizarla para intervenir en la transformación de la sociedad.⁷ Es ahí donde radica, a mi parecer, el sentido de enseñarla, en la posibilidad que una sociedad tiene de transformarse.

Por lo tanto, la conciencia histórica posibilita la transformación de cualquier individuo a partir del conocimiento del pasado de los seres humanos que lo anteceden y lo constituyen, de modo que logra reconocerse como parte de una comunidad y un entorno cultural. Lograr esta conciencia le permite actuar responsablemente, es decir, tomar decisiones considerando su entorno y asumiendo los procesos sociales, a la vez que toma una postura respecto de éstos.

Reconocerse como parte de una comunidad implica verse en el otro y saber quién se es a través de éste. Otorga una identidad siempre referenciada en un espacio y un tiempo, la cual resulta fundamental en la enseñanza media superior debido al momento de transición hacia la adultez que vive el estudiantado, pero también, por el contexto mundial que estamos viviendo, el cual tiende a la globalización. De esta manera, brindar identidad es sólo uno de los elementos que conforman la conciencia histórica,⁸ objetivo final y de largo plazo de nuestro quehacer como historiadores-docentes.

⁷ *Ibid.*, p. 178.

⁸ Andrea Sánchez Quintanar, "Sobre la teoría", en *Reencuentro con la Historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2002, p. 45. Los elementos que señala son los siguientes:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables; cambian, se transforman constante y permanentemente por mecanismos intrínsecos a ellas y de manera independiente a la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

“El estudio de la historia en la actualidad se justifica, además de con la finalidad de una formación cultural basada en el conocimiento de los orígenes, de las identidades y de las diversidades presentes en una sociedad cada vez más compleja, también y sobre todo en función de la comprensión de las realidades actuales y de los procesos evolutivos en curso y de las consiguientes posibilidades de proyectar lo más conscientemente posible el propio futuro individual y colectivo”.⁹

Aunque los objetivos y los problemas de la Historia y su enseñanza son distintos, los une una preocupación común: el acontecer histórico y su explicación.¹⁰ En este trabajo sólo me detendré en lo que concierne a la explicación desde una perspectiva educativa sin adentrarnos en la problemática de la explicación histórica desde la historiografía. Desde la psicopedagogía, Frida Díaz y otros autores como Joaquín Prats o el propio Cristòfol Trepà,¹¹

d) La convicción de que cada individuo, como miembro de la sociedad, forma parte del proceso de transformación y, por tanto, el pasado lo constituye, forma parte de él y hace que su ser social sea como es.

e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro. Eso hace posible que cada persona sea consciente de que se encuentra inmersa en todo este proceso y, por lo tanto, es parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.

f) La certeza de que, yo como individuo, formo parte del movimiento histórico y puedo tomar posición respecto de éste si así lo deseo, es decir, puedo participar de manera consciente en la transformación de la sociedad.

⁹ Beatrice Borgui, “Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica”, en Ávila Ruíz, Rosa María, María Pilar Rivero García y Pedro L. Domínguez Sanz (coords.), *Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales “Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”*, Zaragoza, 23 al 25 de marzo de 2010, Institución Fernando el Católico, 2010, p. 78.

¹⁰ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia*, p. 55.

¹¹ Es importante la aportación que Trepà plantea, cito específicamente lo que se refiere a la identidad como una forma de enfrentar el nacionalismo enseñado en las escuelas, cuyo propósito tiene su origen en los intereses políticos, más no en los de la enseñanza, por lo que se convierte en un problema más que en una virtud educativa, mientras que la identidad sí es un propósito a lograr en la enseñanza de la Historia. Al respecto nos dice: “No es menos cierto que las personas, guste o no, nacen en el seno de una cultura diferenciada, producto también de la Historia; se encarnan en una personalidad colectiva que tiene sus ritos, sus mitos y su explicación y, por lo menos en su inmensa mayoría, optan por sentirse dentro de una determinada identidad para expresarse y sentirse. Si sustituimos orgullo por autoestima, estudiamos los mitos y su uso público como tales, reconocemos críticamente las contradicciones que se operan dentro del colectivo identificado, y a partir de lo que se es, se respeta y se comprende el ser de los otros, estamos contribuyendo a la tolerancia, a la ampliación de horizontes e incluso al sano relativismo cultural. Enseñar cómo se es y por qué se es así, con sus símbolos, los valores y creencias diversas y compartidas, las fiestas y sus mitos, puede ser una de las funciones educativas de la Historia (no la única), y no creemos que necesariamente este uso sea perverso ni doctrinario. La Historia, además, puede facilitar al alumnado en la escuela una comprensión de las herencias comunes dentro de los grados de diversidad cultural que se ofrecen en el mundo y, a través del ejercicio de la empatía, potenciar el respeto por todas las culturas con el

desde la didáctica, plantean también una serie de propósitos, metas específicas para el ámbito de la enseñanza de la disciplina histórica.

Retomo los propósitos planteados por Frida Díaz, ya que fueron diseñados desde la reflexión en el contexto escolar mexicano y, probablemente por esta razón, resultan más cercanos a la realidad de nuestras aulas.

- La comprensión de los fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano para que pueda entender a la sociedad y su papel en ella.
- El desarrollo de la capacidad de reconstrucción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural al que se pertenece.
- La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la historia.
- El desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, así como la comprensión del quehacer del historiador.
- La conformación de valores y actitudes intelectual y socialmente tolerantes.
- La formación de actitudes de respeto y valoración del patrimonio histórico, cultural y artístico, aparejado al desarrollo de una sensibilidad ética y estética que le permita disfrutar y preservar dicho patrimonio.¹²

Por su parte, Joaquín Prats expone puntualmente los objetivos didácticos en la enseñanza de la Historia que, a su parecer, son cuatro principales:¹³

- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.
- Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

único límite de los derechos humanos”, *Procedimientos en Historia, un punto de vista didáctico*, 2ª edición, Barcelona, Institut de Ciències de l’educació Universidad de Barcelona-Editorial Graó, 1999, pp. 128-131.

¹² Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, [s. p.]; Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*, 4ª edición, Argentina, Aique, [s. f.], pp. 17-30.

¹³ Joaquín Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (Colección Recursos Didácticos), 2001, p. 15.

Principios que deberían contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento, juicio crítico y visión comprensiva del mundo para alcanzar la formación de sujetos libres, autónomos y críticos con una participación social comprometida.¹⁴

Prats también considera que la Historia tiene un gran potencial formativo, pues la importancia de enseñar esta disciplina se debe a la capacidad, en palabras del filósofo Mauricio Beuchot, de crear juicio. Esencialmente, su fuerza educadora viene de ser un medio válido para aprender a realizar análisis sociales, dado que en sus contenidos está el mejor ejercicio de exploración de problemas de otros tiempos y promueve la comprensión de la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno social o político, y de cualquier proceso histórico.

Si deseamos rescatar el valor formativo de nuestra asignatura, es necesario que los docentes de Historia tengamos lo más claro posible el sentido de nuestra práctica, es decir, para qué enseñamos Historia, así como su importancia en la educación de nuestros estudiantes. Prats plantea razones que responden y sustentan la importancia de enseñar esta materia dentro de un programa escolar:

- Facilita la comprensión del presente porque permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales, estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, permite construir esquemas de diferencias y semejanzas, estudia el cambio y la continuidad en las sociedades, explica la complejidad de los problemas sociales y potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etcétera.
- Prepara a los alumnos para la vida adulta.
- Despierta el interés por el pasado.
- Potencia en los niños y adolescentes un sentido de identidad.
- Ayuda a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.

¹⁴ Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, [s. p.].

- Contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.
- Favorece el desarrollo de las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado.
- Introduce a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores.
- Enriquece otras áreas del currículum.¹⁵

De todos estos propósitos, destaco la importancia que cobra la Historia como una herramienta que los prepara para la vida adulta, dado que a través del estudio y la reflexión del ser humano a lo largo del tiempo ofrece a los estudiantes una dimensión para situarse en su tiempo y espacio, es decir, crea identidad; si no tienen claro quiénes son y a qué grupo pertenecen, no podrán tomar decisiones para el contexto que enfrentarán. Además, la forma en que se analice el pasado de la humanidad y los procedimientos que siguen en esa tarea, pueden apoyar el trabajo de otras áreas del currículum.

No obstante nuestros deseos de lograr una enseñanza significativa de la Historia, esta disciplina presenta una serie de dificultades o problemas a la hora de impartirla como una asignatura más en la formación de los bachilleres, debido a la naturaleza compleja de su conocimiento. Si bien existen avances en la investigación para poder definir y clasificar dichas dificultades, también se requiere buscar alternativas para hacerla accesible sin disolver la esencia de nuestra disciplina.

¹⁵ Joaquín Prats, *Op. Cit.*, pp. 14-15.

1.2. El problema de la enseñanza de la Historia

Uno de los problemas que se presenta en la enseñanza de la Historia tiene su origen en la educación tradicional que aún se imparte en los centros de estudio, pues en éstos persiste una formación en donde la Historia es catalogada como una asignatura que requiere únicamente de la memorización de hechos, fechas y personajes. Si bien se ha invertido tiempo y esfuerzo en propuestas para la renovación de la práctica docente, todavía persiste en los estudiantes la idea de que aprender Historia es reproducir los contenidos dados por el profesor de manera ordenada.

Esta forma de enseñanza lleva también a pensar que la Historia es una materia que sólo requiere de memorizar datos o como una gran mayoría de adultos piensa, una compilación infinita de datos curiosos sobre el pasado. Ésa es la razón por la cual después de declarar que eres historiador, sobreviene una pregunta “interesante” de parte del interlocutor, quien pretende comprobar que lo eres, pues deberías saber eso que no se dice en la escuela, pero que lo leyó en una revista o lo vio en televisión, o bien, consideran que la disciplina histórica es sólo una narración de historias, así con minúsculas, a manera de pequeños cuentos sobre el pasado de la humanidad. Ésta es una experiencia que cualquier profesional de la disciplina ha vivido y que se refleja en la enseñanza, pues se considera que saber Historia no es otra cosa que citar fechas de memoria.

Joaquín Prats se ha dado a la tarea de definir y clasificar las dificultades de esta enseñanza y ha especificado tres: aquellas que nombra como contextuales, las generales o ligadas al

estudio de la Historia como ciencia social, y las específicas.¹⁶ Las menciono con la intención de plantear el panorama de la problemática puntual en la enseñanza de la Historia.

Las dificultades contextuales responden justamente al contexto o a la vida cotidiana de nuestros estudiantes y, aunque Prats obtiene estas conclusiones del ambiente escolar español, pueden adaptarse muy bien al contexto de México, ya que muchas de estas están presentes como la ya mencionada creencia de que aprender Historia es memorizar.

Del contexto surge el problema de lograr el cambio conceptual en nuestros estudiantes, pues la historia está íntimamente ligada a la vida cotidiana y afectiva por su gran presencia en las tradiciones y celebraciones. Sin embargo, uno de los peligros de lograr el deseado cambio es demoler el imaginario histórico que los jóvenes habían construido a lo largo de su vida no sólo por la educación escolar, sino por todos los acontecimientos familiares o sociales situados en la rememoración de hechos históricos y dejarlo a la deriva, es decir, en conflicto entre la Historia académica enseñada y la que había vivido cotidianamente.

El presentismo es otro de los obstáculos con que nos enfrentaremos los historiadores-docentes, ya que es propagado no sólo por las instituciones escolares, sino que está presente en el contexto donde los estudiantes se desenvuelven e interactúan, como los medios de comunicación que ejercen tanta influencia.

En esta lista deben incluirse los múltiples usos que la política y los encargados de las decisiones del gobierno hacen de la Historia para manipular y configurar una conciencia específica en los ciudadanos a través del establecimiento de un panteón cívico y los festejos de las gestas nacionales.

¹⁶ Joaquín Prats, *Op. Cit.*, pp. 40-43.

Además, debemos tomar en cuenta la presencia de explicaciones no científicas de la historia que se difunden a través de muchos medios, como las visitas guiadas a sitios arqueológicos donde el guía carece de una documentación seria y pretende explicar procesos y logros realizados por la humanidad por medio de argumentos que tienden a la ciencia ficción, por ejemplo, la intervención de seres extraterrestres en la construcción de las pirámides.

Por último, se encuentra la tradición y la formación de algunos docentes: el profesorado de secundaria, como dice Prats, así como el de la Escuela Nacional Preparatoria y el de muchas otras instituciones educativas está ligado a una línea de enseñanza enunciativa, poco activa y con un saber cerrado y concluido.

A estas dificultades contextuales habría que agregar otras como el reduccionismo.¹⁷ Esta palabra hace referencia a una práctica que implica el predominio de la Historia tradicional sobre los nuevos desarrollos de la moderna investigación histórica, pues los hechos sacrificados son los que los estudiosos incorporan de manera reciente, por ejemplo la historia de las mujeres o de las clases marginadas hasta la historia de la vida cotidiana, de la cultura popular o de las mentalidades colectivas. Ocupan este espacio no sólo porque son menos conocidos, sino porque son considerados menos relevantes. Al respecto, Carretero nos dice:

“Los historiadores han definido la esencia de su objeto, que no es otro que el estudio de las sociedades humanas en el pasado: su estructura, evolución y cambio en todos los lugares, en todos los tiempos y en todas las dimensiones. Y los historiadores saben también que sólo el mantenimiento de estas exigencias en la escuela, el instituto y la universidad hace posible que la historia cumpla las funciones que se ha trazado en su voluntad de servicio a los hombres y mujeres de hoy”.¹⁸

¹⁷ Mario Carretero y James F. Voss, *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2004, pp. 43-45.

¹⁸ *Ibid.*, p. 45.

Las dificultades generales¹⁹ incluyen las complejidades en la naturaleza de las ciencias sociales, como el dominio de modelos de conocimiento muy abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables, lo que supone el uso del pensamiento abstracto formal, el cual no todos los estudiantes alcanzan al mismo tiempo.

La imposibilidad de poder reproducir hechos concretos del pasado es otra de las dificultades generales. Para conocer estos sucesos mediante una técnica de investigación, sólo disponemos de fuentes o de los vestigios de ese pasado que suponen un trabajo de análisis y crítica, el cual implica a su vez una cierta especialización técnica. Además, no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la Historia como ciencia social.

Por último, las dificultades específicas son aquellas actividades que se les complica aprender a los estudiantes y enseñar a los docentes como el aprendizaje de conceptos históricos, puesto que significa aprender el lenguaje académico propio de la disciplina construido por los historiadores, en sí complejo, aplicado a hechos.

Otra dificultad es la percepción del tiempo en la Historia, ya que los estudiantes de bachillerato comprenden básicamente las nociones del tiempo físico así como la forma en que se mide, pero no la abstracción y las distintas formas en que se maneja en la Historia, como las permanencias que conviven con cambios o la larga y corta duración.

Los temas de causalidad y multicausalidad están incluidos en estas dificultades, puesto que los estudiantes suelen adjudicar a sólo una causa o a las motivaciones personales el

¹⁹ Joaquín Prats, *Op. Cit.*, pp. 43-45.

desarrollo de un hecho histórico, finalmente la localización e identificación de espacios culturales también se incluye entre las dificultades pero ésta se estudiara más detenidamente en el apartado 2.2.2

Agregaría que el estudio de la Historia requiere plantear además un tipo de problemas que Carretero tipifica para que podamos reconocer su complejidad y diferencias frente a los que proponen las ciencias experimentales:

- Son problemas abiertos y mal definidos, esto quiere decir que no son problemas que podamos limitar claramente porque la realidad está compuesta de distintos aspectos que no pueden aislarse fácilmente para su análisis.
- Tienen un carácter inductivo, esto es que de casos particulares, o de evidencias, se interpretan conclusiones para incorporarse en una explicación.
- No utilizan un lenguaje formal o simbólico, es decir, que estos problemas y las evidencias son parte de la vida cotidiana y no están hechas *ex profeso* para su análisis. Sin embargo, no concuerdo con el autor en que no utilizan lenguaje simbólico, ya que el lenguaje mismo es un símbolo y algunos problemas históricos están relacionados con la representación de símbolos o con el arte e incluso con la cartografía que también podría considerarse un símbolo. No obstante, éste no es el tema del cual me ocuparé.
- La dimensión temporal es un factor clave para su solución, ya que para poder comprenderlos y explicarlos debemos referirnos al tiempo en que sucedieron
- Son problemas muy dependientes del contexto: es necesario situar los acontecimientos dentro del contexto histórico en el que se producen. Asimismo, la comprensión y el conocimiento de dicho contexto es un factor importante para la selección y la evaluación de evidencias y, en consecuencia, para la formulación de hipótesis.
- En general, exige la coordinación de perspectivas diferentes porque una sola no explica un hecho o proceso además de que se requiere la confrontación de distintas fuentes para establecer una explicación más certera.
- No tienen una única solución válida que pueda ser considerada como la única correcta, sino que son posibles soluciones diversas.
- Están relacionados con la capacidad de argumentar y, con frecuencia, la solución propuesta adopta un formato narrativo.²⁰

Y añada al final de su explicación que la incertidumbre es la característica que define este tipo de problemas, puesto que están relacionados de manera directa con el contexto, y se

²⁰ Mario Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, 4ª edición, Argentina, Aique, [s.a.], pp. 123-124.

encontrarán las probables conclusiones en la capacidad de situarlo en la complejidad que éste implica. Por esa razón se dice que tienen la misma raíz de los problemas cotidianos, pues implica situarlos para entenderlos y sopesar las posibles alternativas de solución.

El hecho de que la Historia forme parte de la vida de los estudiantes, coadyuva a que éstos se motiven y se inmiscuyan en su estudio, pero también dificulta lograr un cambio conceptual dado que las personas confían mucho en sus creencias, opiniones y en lo que ya saben cuando se enfrentan a situaciones inciertas.²¹ En el contexto cotidiano sirve como una especie de asidero seguro y abandonarlo implicaría reestructurar las ideas que tenemos por ciertas, eso también significaría confrontar lo que aprendimos en un determinado círculo o comunidad, como ya lo explicamos en el apartado de las dificultades que plantea esta enseñanza.

La presencia de las mismas nos orilla a repensar nuevos caminos para ejercerla, en ellos resulta fundamental redefinir la idea de la Historia en el contexto escolar, lo cual sólo será posible si se devuelve a esta disciplina su valor como ciencia interpretativa, reflexiva y crítica, y si se fomenta en los estudiantes la idea de que estudiar Historia no es memorizar fechas y datos, sino que los historiadores analizan e investigan con un método diferente al de las llamadas ciencias exactas pero que es igualmente riguroso.

Introducir en nuestra enseñanza el método del historiador se vislumbra como una alternativa para zanjar las dificultades que hemos señalado sin disolver la riqueza epistemológica que caracteriza nuestra materia, al mismo tiempo que tomamos en cuenta las capacidades cognitivas del estudiantado.

²¹ *Ibid.*, p. 252.

2. EL MÉTODO DEL HISTORIADOR COMO DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

2.1. El método del historiador en la enseñanza de la Historia

Entender los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan la disciplina histórica es esencial para redefinir su enseñanza. En eso radica la importancia de que quien enseñe Historia sea un historiador que comprenda dichas bases, pero que al mismo tiempo esté interesado y convencido de que su labor es fundamental.

Desde el ejercicio de la práctica docente tenemos diversas ideas intuitivas de lo que debemos realizar en el aula, pero no contamos con las herramientas para aplicarlas con seguridad. Los historiadores sabemos que nuestra disciplina no es una verdad acabada, sino que posee un carácter interpretativo; sin embargo, ofrecemos a nuestros estudiantes interpretaciones cerradas e inamovibles, las cuales no están abiertas a la discusión, con lo que enseñamos la idea de que sólo hay que memorizarlas.

Sostengo que una alternativa para contrarrestar la idea de conocimiento acabado y memorístico en la enseñanza, específicamente de la Historia, consiste en introducir el método con el que aprendimos a construir nuestro propio conocimiento, en otras palabras, el método del historiador adquirido en nuestra formación como profesionales.

La opción se muestra iluminadora cuando nos detenemos a repensarlo con claridad. Las propuestas que introducen la forma de trabajo del historiador se concentran en un modelo de enseñanza donde se pretende que los alumnos aprendan a pensar históricamente, y al

cual podríamos definir como “el desarrollo de las habilidades de pensamiento utilizadas por los historiadores en su quehacer profesional”.²²

Dicho modelo consta de elementos que podríamos considerar básicos, a saber:

“[...] la capacidad de plantear problemas históricos con base en su relevancia e impacto en las sociedades; la argumentación histórica y la correcta articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes —lo que implica necesariamente el desarrollo de la causalidad— y la conexión del pasado con el presente—conciencia histórica”.²³

Dar cuenta de cómo un historiador logra estas explicaciones no es suficiente, debemos integrar en nuestras planeaciones actividades en donde los jóvenes trabajen estas ideas, de manera que la sesión sea activa y se abandone la pasividad del estudiantado frente a la información que ofrece el profesor.²⁴

Darle coherencia a nuestra enseñanza es posible cuando usamos la lógica que rige la disciplina e introducimos el método del historiador, de esta forma mostramos a nuestros estudiantes el proceso de construcción del conocimiento de la historia, tal como lo hacen las

²² Sebastián Plá, “Pensar históricamente: Reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia”, en Rodríguez Ledesma, Xavier, Ariana Toríz Martínez y María del Carmen Acevedo Arcos (comp.), *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia 26-28 de septiembre de 2012*, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, p. 240. También Peter Seixas trabaja esta propuesta como director del Centre for the Study of Historical Consciousness de Canadá y Sam Wineburg, quien en 2001 publica *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. El término pensar históricamente se extrae del texto de Pierre Villar *Pensar Históricamente*, de donde es tomado por los interesados en la enseñanza de la Historia. Por su parte, Elías Palti propone que pensar históricamente también tiene su propia historicidad y es algo que no deberíamos dejar de lado los docentes, ya que lo que se entiende por Historia también es una construcción histórica. Este autor plantea tres ideas principales sobre dicho concepto en tres momentos diferentes en José Elías Palti, “¿Qué significa ‘enseñar a pensar históricamente’?”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 5, Universidad Nacional de Quilmes, 2000, pp. 27-42.

²³ Cosme Jesús Gómez Carrasco, Jorge Ortuño, y Sebastián Molina, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, en *Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, Florianópolis, Jan/abr. 2014, p. 15.

²⁴ Cristòfol Trepal, *Procedimientos en Historia*, p. 139.

otras ciencias en sus respectivos campos. Esto les permitirá dilucidar que los historiadores son científicos sociales y no sólo narradores de mitos y leyendas.²⁵

“Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. No se trata, al fin y al cabo, de que los alumnos de niveles educativos preuniversitarios se formen como historiadores, sino que a través de comprender la historia y pensar sobre esta disciplina, sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes”.²⁶

Enseñar con el método requiere de estrategias que no siempre son de simple recepción, sino que son activas, pero no en el sentido de movimiento físico del cuerpo, pues estimulan los pensamientos formales de nuestros estudiantes y adquieren conocimiento procedimental, es decir, una forma de hacer. Si hubiese que categorizar la forma de aprendizaje que se realiza cuando se mueven estos pensamientos, se ubicaría en el aprendizaje por descubrimiento,²⁷ que consiste en permitir que el alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos que le han sido proporcionados de manera previa, aplicando elementos metodológicos propios de la disciplina.²⁸

Para ello es necesario centrar los esfuerzos en el dominio de la metodología de la investigación histórica por parte de los alumnos, de manera que, a través de su aplicación, la guía y la planeación docente lleguen a explicaciones más elaboradas de un proceso histórico donde se consideren causas estructurales y motivacionales. De esta forma, el

²⁵ Joaquín Prats, *Op. Cit.*, p. 21.

²⁶ Cosme Jesús Gómez Carrasco, Jorge Ortuño, Sebastián Molina, *Op. Cit.*, p. 10.

²⁷ Estas formas de aprendizaje son expuestas en el texto de Cristòfol Trepà y Pilar Rivero, *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*, Barcelona, Graò, 2010. En él se dice que existe en el aula el aprendizaje por recepción, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo.

²⁸ Joaquín Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graò, 2011, p. 57.

desarrollar en los alumnos de una serie de actitudes y habilidades de investigación se halla entre los objetivos prioritarios de este tipo de aprendizaje.

Dichas metas nos llevan a reflexionar sobre nuestros programas de estudio, ya que si nuestra intención es enseñar y realizar estas actividades lo más importante, dice Prats apoyándose en Gardner,²⁹ es que los alumnos, no importando en qué etapa educativa cursen, estudien lo más profundamente posible un número limitado de temas con la finalidad de aprender el método de análisis en función de sus facultades.

Se ha insistido en el método, por tanto es importante aclarar los pasos que componen el del historiador. Aunque en la actualidad existen diferentes reflexiones desde este gremio sobre la tarea misma del profesional de la Historia, nuestro objeto de estudio en este momento es la didáctica, por ello no es de extrañar que tomemos la visión de Joaquín Prats, ya que ha dedicado gran parte de su trabajo a la reflexión sobre la enseñanza de la Historia. Para este autor las etapas en las que un historiador realiza el trabajo son:

- Planteamiento del problema o cuestión que se quiere estudiar. Delimitación o acotamiento del campo.
- Estado de la cuestión. Estudio de las respuestas o planteamientos que se han hecho en torno al problema.
- Valoración de las diversas hipótesis formuladas por los autores sobre la base de los elementos internos en cada una de las propuestas.
- Análisis y clasificación de las fuentes primarias relacionadas con el problema que se estudia. Este análisis está en función del tipo de fuentes y es muy diferente el tratamiento de una fuente oral que el de una fuente objetual.
- Fundamentación, si fuese el caso, de la hipótesis resultante del paso anterior. Planteamiento de la problemática en torno a la hipótesis.
- Análisis demostrativo. Este paso es muy difícil en historia, ya que los procedimientos para efectuar “la demostración” dependen del análisis crítico de las fuentes o bien de la existencia de analíticas que pueden ser de bases tan diversas como la química o las ciencias jurídicas.
- Redacción de las conclusiones a que se ha llegado o explicación histórica del hecho estudiado. Se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una

²⁹ *Ibid.*, p. 58, *apud* Howard Gardner, *La mente escolarizada*, Madrid, Paidós, 1997.

teoría explicativa del pasado. Ello supone no sólo averiguar lo más objetivamente posible qué ocurrió, cómo ocurrió y cuándo ocurrió, sino saber por qué ocurrió y en qué contexto histórico puede explicarse. Esta sería la fase de interpretación, lógicamente la más difícil, puesto que requiere poseer una teoría explicativa de carácter general.³⁰

Los beneficios de enseñar empleando este método no sólo se reflejarán en las clases de Historia, sino que por sí mismo posee un carácter transversal para el área histórico-social, ya que dota a los estudiantes de herramientas o instrumentos básicos del trabajo riguroso en ciencias sociales y materias afines.

Esta característica es lo que hace más valiosa esta propuesta, dado que la intención es formar estudiantes que comprendan que la Historia no es una ciencia acabada sino interpretativa, pues tiene una forma específica de construirse, y que este modelo de análisis e interpretación puede servirles para otras situaciones académicas o, incluso, en otros contextos de la vida.

Considerando que no se trata de trasladar la Historia científica a la historia escolar y que tampoco se pretende disolverla, se proponen ciertas actividades que deben estar presentes en todo proceso didáctico para un correcto aprendizaje de la Historia, tomando en cuenta el método del historiador éstas son:³¹

- Aprender a formular hipótesis.
- Aprender a clasificar las fuentes históricas.
- Aprender a analizar las fuentes.
- Aprender a analizar la credibilidad de las fuentes.
- Aprendizaje de la causalidad.
- Iniciarse en la explicación histórica.

³⁰ Estos pasos o elementos presentes en el método del historiador los expone Prats en dos textos de su autoría, *Didáctica de la Geografía y la Historia*, p. 59 y *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, p.22. También Cristòfol Trepàt en *Los procedimientos en Historia*, p. 141.

³¹ Mario Carretero, *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, pp. 123-124 y Mario Carretero y César López Rodríguez, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica, Historia y Epistemología de las Ciencias", *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 8, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona, 2009, p. 77.

Las similitudes entre las actividades propuestas y los pasos que realiza un historiador en su quehacer saltan a la vista; no obstante, son actividades que un joven preparatoriano puede realizar con la guía del profesor, teniendo cuidado en la selección del material para trabajar dentro del aula y eligiendo el problema a tratar.

La propuesta didáctica de enseñar con el método del historiador ya había sido puesta en práctica durante el proyecto de Denis Shelmit, *History 13-16 Evaluation Study* del *Schools Council* en 1980, en el Reino Unido.³² Este grupo estructuró su idea en los siguientes supuestos: el motivo principal de la Historia es la actividad humana, uno puede tratar de ponerse en el lugar de los agentes del pasado (reciprocidad de posición y perspectivas); el progreso no queda asegurado sólo porque se produzcan cambios, y los factores causales actúan en conjunto, nunca aisladamente.

Explicar algo de modo casual no equivale a decir que es inevitable, las pruebas y las fuentes históricas no deben ser apreciadas igual que las narraciones producto de la interpretación de las fuentes. La explicación histórica suele proporcionar una “reducción de incertidumbre” casi nunca una solución completa, explicar en Historia no es exactamente lo mismo que explicar en Ciencias Naturales o Matemáticas.³³

Dicho método también fue aplicado por el grupo español Historia 13-16, que no siguió las mismas unidades, pero llevó a la práctica la idea fundamental de enseñar con el método del

³² Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio, y Mario Carretero, “Modelos de enseñanza-aprendizaje de la Historia”, en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989, p. 218.

³³ *Ibid.*, p. 225.

historiador o investigador, el cual Joan Santacana ha nombrado como enseñar con “memoria procedimental”.³⁴

De estas experiencias en el aula se llega a concluir que es fundamental la preparación y la actitud del profesor, además de que en los estudiantes no hay un cambio inmediato en la idea de la Historia como una ciencia en construcción, pues aunque lleguen a dominar mínimamente métodos, lógica y perspectivas del historiador, en su mayoría son incapaces de ofrecer mejores explicaciones de los fenómenos históricos, que es la principal crítica que se ha hecho a este proyecto.³⁵

Como ya lo había anunciado, esta forma de enseñar se concibe como una alternativa, pues después del tiempo transcurrido se ha tenido la oportunidad de observar resultados y analizarlos para poder sustentar las críticas. Sebastián Plá es uno de los especialistas que las han puesto en la mesa para su debate y nos dice que este modelo presenta tres fragilidades teóricas.

La primera es la supuesta objetividad procedimental, la segunda es la confusión de lo crítico por lo analítico que se genera debido a la omisión de lo político en el ámbito educativo y, finalmente, el olvido de lo escolar en la construcción de una “naturaleza” de la enseñanza de la Historia.³⁶

Plá alude a que en este modelo persiste el positivismo al dar por sentado que la Historia está en la fuente y que el desmenuzarla no es sinónimo de adquirir pensamiento crítico. Sin

³⁴ Este concepto es empleado en el texto de Neus Sallés y Joan Santacana, “Una investigación en didáctica de la Historia basada en la 'memoria procedimental'”, en *Didáctica del patrimonio cultural*, 30 de marzo de 2013, Disponible en: <http://didcticalpatrimonicultural.blogspot.mx/2013/03/una-investigacion-en-didactica-de-la.html> (consultada el 26 de mayo de 2016).

³⁵ Juan Pozo Mikel Asensio y Mario Carretero, *Op. Cit.*, p. 226.

³⁶ Sebastián Plá, “Pensar Históricamente...”, p. 248.

embargo, considero que enseñar a analizarla va más allá de obtener información, éste es el primer paso de una reflexión sobre los datos que se obtienen relacionándolos a conceptos esenciales y el contexto que los docentes pueden brindar para lograr en los estudiantes una interpretación acorde con sus posibilidades.

Creo que lo que debe enseñarse es que el dato contenido en la fuente no es Historia, pues ésta es un conocimiento en construcción basado en interpretaciones que se crean a partir de fuentes; tales interpretaciones están ligadas a la propia concepción de la Historia del historiador-docente y pasan por el filtro del contexto o el presente en que está inmerso, por lo que la lectura de la fuente no es de manera directa la Historia. Todos los historiadores trabajamos con fuentes y las analizamos para poder interpretarlas, y en ello intervienen factores variados y complejos como nuestros valores y prejuicios, pero el hecho de usarlas y basar nuestras explicaciones en éstas no nos convierte necesariamente en positivistas, la forma en que son tratadas y concebidas es la diferencia.

Este autor también argumenta que a los jóvenes se les dificulta realizar el trabajo con fuentes, sin embargo, cabe recordar que no están en nulas condiciones de hacerlo de acuerdo con las teorías de la psicología cognitiva. Además, si bien es cierto que las habilidades de pensamiento necesarias para decir que “pensamos históricamente” no son actos naturales dados *de facto* debido al grado de maduración, sí pueden enseñarse graduando su introducción y con ayuda de la práctica cotidiana.

Desarrollar estas habilidades no es una meta a corto plazo y nuestra pretensión no es introducirlas y cultivarlas con intenciones de objetividad metodológica, pues es claro que la disciplina histórica no tiene actualmente esos propósitos, sino que intenta lograr que los

alumnos reconozcan que el conocimiento histórico tiene la misma validez y rigurosidad que el que es producido por las llamadas ciencias exactas.

Enseñar a hacer no es suficiente, eso es claro, no podemos olvidar que el poder formativo de la Historia no sólo está contenido en los mecanismos de pensamiento, sino también en el profundo sentido humanista y de valores que no nos permiten permanecer neutros en el debate político. Enseñar a los estudiantes a leer una fuente examinándola en detalle, puede abrir el camino para que se interesen en continuar haciéndolo como han aprendido, de manera que al encontrarse con futuras fuentes puedan no sólo leerlas, sino interpretarlas y tomar una postura.

En el caso de los estudiantes en que se situó la práctica, sexto año de preparatoria, área IV, resultaría muy beneficioso introducir esta forma de enseñanza no sólo para aquéllos que se encaminan a las disciplinas humanísticas, sino también para los de vocación artística, ya sea de forma introductoria, pues su futura formación profesional requerirá de bases metodológicas para la lectura de fuentes de todo tipo sobre las cuales se apoyará para argumentar su postura sobre un fenómeno específico.

2.2. Categorías, habilidades de dominio y procedimientos en la Historia

Ya se ha expuesto sobre la propuesta de enseñar esta disciplina a través de su propio método. Los expertos nos han dado muchas luces al respecto, por ejemplo, cuáles son las características y la naturaleza del conocimiento histórico, sus dificultades y virtudes, así como qué actividades propician su aprendizaje. En resumen, la han tipificado y establecido dentro del problema general de la enseñanza.

Todo ello se ha logrado gracias a las investigaciones sobre la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales y los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes en esta área específica.

La investigación en la enseñanza nos ha mostrado que si bien existen ciertas habilidades con las cuales un bachiller debe egresar, también se ha declarado que hay unas muy específicas para el campo de la enseñanza de la Historia; no obstante, no se ha llegado a un lenguaje común de cómo llamarlas.

Por un lado, Andrea Sánchez Quintanar propuso algunas categorías,³⁷ Frida Díaz Barriga las ha nombrado como habilidades de dominio de la Historia;³⁸ por otro, Joan Pagés³⁹ las llama competencias en enseñanza de la Historia o competencias disciplinares, aunque no enumera de manera puntual cuáles son a diferencia de Díaz Barriga. Por su parte, Ariana Toríz Martínez⁴⁰ trabaja con la categoría de pensar históricamente, es decir, como un conjunto de habilidades provenientes de la metodología de los historiadores que permiten pensar el pasado desde una perspectiva científica y crítica; mientras que Cristòfol Trepàt⁴¹ trabaja con el concepto de procedimientos. Todos los autores mencionados han propuesto su propio listado.

Sánchez Quintanar, como historiadora profundamente interesada en la problemática de la enseñanza de la Historia, construye tales categorías a partir de su propia reflexión, las cuales abarcan problemas históricos específicos, pero pueden ser comprendidas como formas de

³⁷ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia...*, p. 56.

³⁸ Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, [s. p.].

³⁹ Sebastián Plá y Xavier Rodríguez, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁴¹ Cristòfol A. Trepàt, *Procedimientos en Historia, passim*.

percepción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consisten en cómo enfocar los procesos del acontecer histórico para llevarlo a la comprensión de quienes habrán de aprehenderlos y aprenderlos.⁴² A saber:⁴³

Tabla 1. Categorías y subcategorías propuestas por Andrea Sánchez Quintanar⁴⁴

Categorías	Subcategorías
Temporalidad	Periodización; delimitación temporal; precisión fáctica; sincronía y diacronía; permanencia y cambio, y duración.
Espacialidad	Ubicación espacial; centralismo y regionalismo, y precisión fáctica.
Los sujetos de la Historia	
El papel del individuo en la Historia	
La interrelación de los aspectos de la vida social	
La relación con el presente	

Díaz Barriga sostiene que no se pueden crear habilidades de dominio o cognitivas en abstracto y fuera de contexto, se requiere analizar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos, además de hacer patente la formación de valores y actitudes.⁴⁵ Las habilidades que presenta esta investigadora son la noción de tiempo histórico, la empatía ante agentes históricos, el razonamiento relativista, la explicación histórica y la causalidad, y el pensamiento crítico.⁴⁶

⁴² Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia...*, p. 55.

⁴³ *Ibid.*, pp. 54-93.

⁴⁴ Tabla de autoría propia.

⁴⁵ Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, [s .p.].

⁴⁶ *Ibid.*

Por su parte, Joaquín Prats las expone cuando habla de las dificultades específicas, éstas son: aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en historia y los temas de causalidad y multicausalidad, y las considera fundamentales para trabajar en clase.⁴⁷ Por último, hace referencia a la localización e identificación de aspectos culturales. Ésta última referencia será revisada más adelante, ya que me sirvo de ella para insertar la propuesta, que consiste en la importancia del eje espacio en la enseñanza de la Historia.

Autores como Plá y Rodríguez exponen las competencias para la historia siguiendo el paradigma sociocultural.⁴⁸ La primera es identificar, es decir, realizar conexiones entre los estudiantes y la gente con los acontecimientos del pasado; la segunda es analizar, establecer relaciones causales; la tercera es responder moralmente, o mejor dicho, recordar, admirar o condenar a gente y acontecimientos del pasado y, por último, exhibir sus conocimientos, mostrar sus narrativas, esto es, la información que han aprendido del pasado.

Trepas por su parte plantea los procedimientos como una forma de enseñar Historia, al precisar diferentes habilidades que parten del método del historiador y promueven la investigación histórica, éstas se traducen en un “saber hacer” propio de la disciplina. Al respecto, el didacta español dice:

“El conocimiento procedimental consiste [...] en saber hacer cosas – físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales operando con representaciones simbólicas – con las cosas mismas [...]. Se trata, en concreto, del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumnado se traduce, precisamente, no en el «saber qué», sino en el «saber cómo»”.⁴⁹

⁴⁷ *Vid. supra.*

⁴⁸ Sebastián Plá y Xavier Rodríguez, *Op. Cit.*, p. 41.

⁴⁹ Cristòfol Trepas, *Procedimientos en Historia...*, pp. 22-23.

De acuerdo con nuestro campo de estudio, los procedimientos se definen por ser de carácter cognitivo y heurístico, es decir, que por un lado se sitúan en la naturaleza interna, simbólica o mental de las acciones y, por otro, son procedimientos traducidos en secuencias generales de actuación que se deben respetar, pero que no explicitan cómo actuar con exactitud y no aseguran la obtención de la tarea propuesta.⁵⁰

Trepata concreta los procedimientos que nos conciernen en los siguientes:

1. Identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.
2. Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco de las convenciones establecidas en la teoría previa.
3. Uso y aplicación de vocabulario específico de la Historia.
4. Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.
5. Uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado.
6. Identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación.
7. Identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación.
8. Comunicación de resultados del conocimiento histórico.⁵¹

A partir del recorrido que se ha realizado por la problemática y las habilidades necesarias para aprender Historia, propongo dos que a continuación se revisarán como fundamentales en la enseñanza, ya que guardan un gran potencial para apoyar a las habilidades que nos interesan: análisis de fuentes y consideración y comprensión el eje espacio en la Historia.

2.2.1. El análisis de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia

Uno de los objetivos principales de este trabajo es destacar la importancia de las fuentes y el análisis de éstas para los historiadores, pues forman parte fundamental en la reconstrucción de los hechos históricos. También busca resaltar la importancia que tienen

⁵⁰ *Ibid.*, p. 33.

⁵¹ *Ibid.*, p. 146.

en el salón de clases, debido a los bajos niveles de conocimiento procedimental que poseen nuestros estudiantes al momento de ingresar no sólo a la licenciatura en Historia sino también en Geografía.

Como docentes de la disciplina histórica podemos percatarnos de que muchos de nuestros estudiantes asumen que las fuentes informan de manera directa sobre los hechos del pasado y no consideran que para que éstas sean analizadas con el objetivo de explicar un fenómeno histórico, se requiere de una metodología que nos ayude a leerlas e interpretarlas; en otras palabras, deberíamos hacerles ver que es un proceso heurístico. Sin embargo, lo piensan de esa manera porque no han tenido un acercamiento que les enseñe lo contrario.

Los historiadores analizan las fuentes y las usan para una variedad de objetivos como verificar hipótesis, responder preguntas, demostrar asertos y obtener información del pasado.⁵² Para lograr todo esto, realizan ciertos pasos o procedimientos básicos⁵³ como la contextualización, que alude a situar la fuente que se trabaja en una dimensión temporal.

La corroboración se refiere a comparar el vestigio que ocupa nuestra atención con otras fuentes que traten el mismo hecho; la documentación es ubicarla en el tiempo y el espacio que la produjo, así como reparar en las intenciones del autor mientras se lee con atención lo que dice y lo que no dice.

El uso de fuentes en el salón de clases puede resultar beneficioso porque desarrolla la capacidad de plantear causas y consecuencias, además de que permite la comprensión de cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial,⁵⁴ ya

⁵² Cristòfol Trepàt, *Procedimientos en Historia*, p. 164.

⁵³ Sebastián Plá, "Pensar históricamente...", p. 244.

⁵⁴ Cosme Jesús Gomez Carrasco, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, "Aprender a pensar históricamente...", p. 18.

que como algunos autores apuntan, las fuentes deben usarse a partir de problemas históricos que se caracterizan por la incertidumbre, tal y como ya se ha explicado, por tanto, a través de éstas el estudiante tiene contacto con la problemática de la disciplina.

Al apoyarnos en temas que están más alejados en el tiempo, requerimos de más “fragmentos” del pasado que nos ayuden a recrear la idea de lo que estamos tratando de explicar:

“[...] una de las diferencias más importantes entre los adultos y las niñas y niños es que los primeros disponemos de más imágenes mentales. El estudio de la Historia en la escuela sólo es posible si ponemos a los alumnos y alumnas en contacto directo con lo que llamamos fuentes y somos capaces de llenarlas de interés y significado, haciendo que el alumno se sienta como un detective que resuelve los casos buscando indicios y pistas, valorándolas y relacionándolas y con ellas es capaz de explicar lo sucedido”.⁵⁵

A propósito de la analogía del detective que Prats incluye en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía para integrar el uso de las fuentes vistas como indicios, existen diferentes trabajos que abordan esta temática, incluso, planteada para niños, entre ellos podemos mencionar *La vida de un niño en tiempos de la Independencia* y *Misión peligrosa al pasado*.⁵⁶

Peter Bamford⁵⁷ también presenta lo que él llama la técnica del detective como posible dinámica para los estudiantes, ya que equipara los objetivos del historiador con los del detective. Esta técnica requiere mostrar una cierta cantidad de evidencia desorganizada a la cual se le debe imponer algún orden, y se emplea lo más posible con el fin de obtener

⁵⁵ Joaquín Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, p. 23.

⁵⁶ Victoria Lerner, *Misión peligrosa al pasado*, México, Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora, 1991; *La vida de un niño en tiempos de la independencia*, México, Instituto de Investigaciones Históricas Dr. José María Luis Mora, 1993.

⁵⁷ Peter Bamford, “Fuentes históricas en el salón de clases”, en Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, México, Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 104.

deducciones y conclusiones importantes y esenciales sobre un hecho. Carlo Ginzburg nos brinda desde la historiografía un ejemplo muy claro de cómo mirar las fuentes como indicios en la metodología de la microhistoria.

Para Frida Díaz el uso de las fuentes impulsa diversos aprendizajes en los estudiantes, como:

- Conocer la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etcétera.
- Adquirir experiencia en la lectura de las mismas y sobre todo desarrollar la capacidad de *razonamiento inferencial* del alumno.
- Desarrollar su capacidad para el análisis y la evaluación crítica de las fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir los datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, etcétera.
- Desarrollar su capacidad para elaborar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.⁵⁸

Como pudo observarse, se trata de enseñar a obtener información y decodificar los distintos tipos de fuentes, aprender que existe una variedad y que en ella podemos encontrar la respuesta a nuestras preguntas, de esta manera se propicia un aprendizaje que se vuelve necesario en otras asignaturas además de la Historia. Éste es uno de los objetivos que Prats establece para este contenido en particular: comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.

Asimismo, dichas fuentes deben ser valoradas y criticadas porque no se pueden tomar sin consideraciones previas, ya que muchas son evaluadas en razón de las preguntas que les hacemos según su origen o de la relación que guardan con el tema que tratan. Usar fuentes sin someterlas a una crítica es una actividad que es llevada a cabo de manera cotidiana por nuestros estudiantes, y lo observamos cuando hacen uso de ellas sin tener claro que no son

⁵⁸ Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, [s. p.].

las indicadas para los trabajos escolares. La tarea del docente es enseñarles a identificar cuáles fuentes son las adecuadas para el tema en cuestión, de modo que hagan un uso correcto de éstas.

Interpretar la Historia a través de fuentes, implica otros beneficios como superar la estructura organizativa de los libros de texto, donde se muestra una realidad ordenada por rubros bien establecidos y en un orden cronológico lineal; establecer relaciones con otras realidades, pues la fuente es el vestigio de otro tiempo y espacio; y facilitar el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la Historia como un ensayo para argumentar su propia postura.⁵⁹

Del mismo modo, Prats pretende que los estudiantes demuestren con el uso cotidiano y guiado de las fuentes su habilidad para utilizarlas a pesar de su mutilación y de sus imperfecciones; que sean conscientes de su carácter, de sus diversos usos y limitaciones, y de las circunstancias de su creación, y que analicen si es posible utilizar otras informaciones que sean mejores.

Cristòfol Trepàt nos ofrece una propuesta de secuenciación, es decir, técnicas⁶⁰ que podrían estar presentes en las clases de Historia, así como niveles de análisis⁶¹ del procedimiento: uso y proceso de fuentes para obtener información histórica; los planteó para distintos niveles educativos de España, que van desde la educación básica hasta secundaria, y

⁵⁹ Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès, "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en Àvila Ruíz Rosa María, María Pilar Rivero García y Pedro L. Domínguez Sanz (coords.), *Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales"*, Zaragoza, 23 al 25 de marzo de 2010, Institución Fernando el Católico, 2010, p. 119.

⁶⁰ Cristòfol Trepàt, *Procedimientos en Historia...*, p. 169.

⁶¹ *Ibid.*, p. 190.

comprende a jóvenes de 14 a 16 años de edad. Si el proyecto se trasladara a México, incluiría el primer año de bachillerato.

La propuesta de este autor es valiosa, ya que presenta una opción apta para aplicarse en el aula al tomar este procedimiento que se considera esencial en la tarea de los historiadores. Esto nos indica que el trabajo con fuentes por medio de una variedad de actividades sí es posible y que aunque existen diferencias entre el estudiantado español y el mexicano de la Escuela Nacional Preparatoria, también reafirma que nuestros alumnos pueden lograr aprendizajes deseados en la materia de Historia a través de didácticas que consideren el trabajo de un historiador.

Más que seguir su propuesta a pie juntillas, la considero como una sugerencia que muestra la manera en que los docentes podríamos usar las fuentes con el estudiantado, para después agregar lo que funciona según nuestra experiencia y ajustarla de acuerdo con nuestros intereses y objetivos.

Este autor se centra en el trabajo con fuentes textuales; sin embargo, también formula las técnicas para el procedimiento y obtención de información a partir de distintos tipos de fuentes, el cual supone enseñar y aprender:

“[...] las habilidades de identificar los tipos de fuentes en función de su naturaleza, clasificarlas, determinar su grado de fiabilidad, contrastar en su caso las diversas informaciones que ofrecen, situarlas en el conocimiento previo de tipo declarativo, ubicarlas en su tiempo histórico y en su espacio, y sistematizarlas para poder comunicar ulteriormente los resultados obtenidos”.⁶²

⁶² *Ibid.*, p. 35.

Los historiadores disponemos de variadas fuentes que podemos incorporar a nuestra práctica docente, una de ellas son los mapas; por lo tanto, lo señalado por el autor puede servir de guía para un uso más adecuado de los documentos cartográficos y acorde con los propósitos de la enseñanza de la Historia.

Los mapas son una de las herramientas predilectas para la representación del espacio, ya que al ser una construcción del ser humano, llevan una carga histórica en sí mismos y, por lo tanto, representan una opción más que deberíamos explotar, pues es clara la necesidad de retomarlo como otro de los ejes a revisar en las clases de Historia.

2.2.2. La importancia de la comprensión del eje espacio⁶³ en la enseñanza de la Historia

Todos percibimos y nos expresamos usando términos espaciales; sin embargo, lo hacemos de forma intuitiva más que reconociendo conscientemente la existencia plena de las dos coordenadas esenciales para ubicar cualquier hecho humano: tiempo y espacio. No las tomamos como herramientas fundamentales para que los educandos logren construir y formar un pensamiento analítico, ni las incorporamos de manera cotidiana como ejes de nuestra enseñanza, lo cual se devela como una carencia en la formación de los estudiantes.

Sin duda, todo ocurre en un lugar. Todos los hechos y fenómenos humanos acontecen en un tiempo y en un espacio; por lo tanto, es innegable que no existe alguno en el que no haya

⁶³ Uso el concepto de eje espacio, pues este término designa de una mejor manera lo fundamental de la coordenada, dado que va más allá de ser una referencia con la que explicamos la realidad y se convierte en un eje esencial para ubicarse. También considero que puede servir como una guía de nuestra enseñanza en medio de las amplias temáticas que se revisan en la asignatura de Historia de la Cultura. En la bibliografía consultada sobre el tema, se le considera una categoría para el análisis de la realidad, categoría de espacialidad o una habilidad a enseñar y a aprender por los alumnos. En este caso, se habla en términos de percepción o de la experiencia de vivir el espacio.

participado el hombre, de tal modo que no nos percatemos de la importancia y la influencia que tiene en el devenir humano y lo invisibilicemos.⁶⁴

Cualquier hecho o fenómeno social necesita ubicarse por estos dos ejes y no es posible considerar sólo uno de ellos para explicar íntegramente cualquier problemática humana de naturaleza compleja. Aunque esto es claro, dentro de la enseñanza de la Historia se ha puesto mucho interés en la cuestión del tiempo histórico que denota la dimensión abstracta, inmaterial e invisible, al ser un principio fundamental de la disciplina y se ha dejado de lado aquélla que manifiesta la dimensión física, material y visual.

Hace un par de décadas se dio vuelta hacia la mirada espacial, un fenómeno que está presente en las Ciencias Sociales y que algunos han nombrado giro espacial. Dentro de la ciencia histórica existen investigadores que han retomado este tema como Karl Scholögel, quien plantea esta pregunta: ¿Qué pasaría si se piensan juntos Historia y lugar? La respuesta que ofrece de manera general es que se renovaría la manera de contar la Historia y además “sólo podemos hacernos una imagen adecuada del mundo si empezamos a pensar otra vez juntamente, espacio, tiempo y acción”.⁶⁵

⁶⁴ Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán apunta razones por las que no reconocemos esta coordenada. La primera es que la imaginación del hombre occidental encuentra ardua la tarea de distinguir con rapidez entre la realidad del mundo racional y la realidad del mundo físico, y la segunda estriba en el hecho de reconocer distintas modalidades de “la relación del hombre con su medio – natural, social, interrelacionado y transformado – e implica, por lo mismo, desde las formas más elementales de vida – tales como la habitación, el vestido, el transporte – hasta las más complejas relaciones de producción y distribución de bienes y servicios y, por supuesto, la cosmovisión que condiciona y determina, pero a su vez condiciona y determina por todo lo anterior, la circunstancia”, en “Tercera Parte. El tiempo y el espacio en la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal”, *El tiempo y el espacio: Nociones esenciales para la enseñanza de la Historia Universal en el Bachillerato*, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2005, (Tesis para obtener el grado de Maestra en Historia de México), p. 110.

⁶⁵ Karl Scholögel, *En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de la civilización y geopolítica*, [trad. José Luis Arántegui], España, Siruela (Biblioteca de ensayo. Serie Mayor, 55), c. 2007, p. 30.

Es entonces que el espacio se muestra como otra dimensión de gran importancia en la enseñanza de la Historia, incluso se ha propuesto enseñar juntas las asignaturas de Geografía e Historia para darle más solidez a los estudios sociales, ya que desde la primera se podría facilitar una conciencia del momento histórico que promueva el análisis de los acontecimientos políticos que el alumno escucha, lee y ve en su vida diaria, situándolos en el espacio a través de un mapa.

El espacio contribuiría al entendimiento de la Historia, pues brindaría la posibilidad de entender en un plano más material, visual y menos abstracto los cambios y las simultaneidades del devenir humano. Además, permitiría contextualizar los hechos en el espacio en que se desarrollaron y visualizar otros factores que pudieron influir o determinarlos.

Contamos con trabajos muy valiosos como los de Trepát y Pilar Comes, que revaloran el papel del espacio en la enseñanza de la Historia, o el de Antonio Luis García, quien mira esta problemática desde la conjunción Geografía-Historia y plantea algunos principios con los cuales se puede enseñar ambas asignaturas, a las cuales no llama habilidades de dominio ni competencias, sino principio de espacialidad.

Incluso propone que un verdadero conocimiento geográfico:

“cuestiona a la naturaleza en tanto en tanto que ésta afecta al hombre y viceversa. La geografía comienza desde la casa del alumno [...] posibilita un tipo de lectura de la realidad concreta ya no en forma pasiva o contemplativa sino interrogativa-crítica con referentes teóricos que posibiliten un pensamiento autónomo y reflexivo en el profesor y educando, en la escuela básica”.⁶⁶

⁶⁶ Guillermina Waldegg (coord.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, vol. 1, Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995, p. 156 *apud* Ricardo Domínguez, “Lo básico de la geografía en la educación elemental”, en *Cero en Conducta* (28), México, Educación y Cambio A.C., 1991.

Aunque esta cita se refiere a la educación básica, la problemática de la separación y el alejamiento de la temática geográfica con la histórica es algo que resulta evidente en la enseñanza de la Historia a nivel medio superior. Sin embargo, las consecuencias de este alejamiento es una tarea que dejaré a los profesionales de esa área.

Dicha división ha llevado a enseñar sólo algunos aspectos espaciales como localizar lugares en el mapa o memorizar sus nombres, sin señalar la profunda y múltiple relación que puede existir entre un sitio geográfico y un proceso histórico determinado. Afianzar nuestra enseñanza del tiempo con la del espacio, permitiría que corrigiéramos algunos aspectos del analfabetismo geográfico de nuestros estudiantes.

Se han generado diversas propuestas desde la didáctica de la Historia para rescatar la importancia del espacio a través del tiempo, con ello comprobamos que se intuye una relación pero no se aclara. Por ejemplo, Frida Díaz Barriga establece la noción del tiempo histórico entre las habilidades de dominio de la Historia y nos dice que ésta requiere la comprensión y la utilización del sistema de representación icónica del tiempo histórico.

Para dicha autora esto implica que el alumno pueda interpretar y usar convenientemente planos, mapas, atlas históricos y monográficos, pero no le da una categoría propia al espacio a pesar de que reconoce su importancia en la enseñanza.

Frida Díaz plantea “líneas de tiempo”⁶⁷ como una estrategia para retomar la categoría espacio, pues éstas consisten en escalas espacio-temporales donde el alumno ubica fechas, acontecimientos personajes, inventos, etcétera. Desde la perspectiva de este trabajo, se

⁶⁷ Frida Díaz Barriga, *Op. Cit.*, [s. p.].

considera que el tiempo y el espacio son cuestiones muy complejas y difíciles de asimilar en una línea del tiempo; por lo tanto, resultarían útiles para apoyar la asimilación de la cronología, pero no para comprender la larga o corta duración del tiempo histórico propuesta por *Annales*. La enseñanza del espacio, por otro lado, sólo quedaría limitada a la del espacio absoluto y medible sin la revisión del espacio humano, propio de la temática histórica.

Por su parte, Prats sí ha establecido claramente problemas específicos de la enseñanza que se relacionan con la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales. Menciona que ya prevé tres déficits⁶⁸ en una investigación que se encuentra en curso. El primero consiste en la incorrecta localización de unidades territoriales o puntos que aparecen en el relato histórico, especialmente cuando se trata de países o ciudades que no son próximos (Europa del Este, Asia o América).

El segundo encuentra confusiones entre unidades territoriales actuales y pasadas. Los estudiantes ven a España como una unidad que se pretende identificar en periodos de la historia antigua, mientras que Italia aparece como una unidad política ininterrumpida desde tiempo remoto.

Por último, existe un exagerado occidentalismo en la apreciación de zonas culturales diferenciadas, el problema aumenta cuando éstas se estudian más alejadas en el tiempo. Las dos primeras cuestiones, aparentemente simples, no exigen un nivel elevado de abstracción; sin embargo, todas constituyen un problema que afecta otros aspectos más discursivos e interpretativos del relato histórico.

⁶⁸ Joaquín Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, p. 49.

Estas carencias tienen repercusiones e influyen en la comprensión que los estudiantes pueden tener de la Historia mundial, pues la contemplan como monolítica y estática, y sin considerar la importancia del espacio en el devenir humano que enseñamos.

Desde la didáctica de la Geografía y la Historia, el espacio es visto en relación con lo humano y no sólo en su dimensión física, es decir, no sólo es considerado desde la concepción newtoniana, idea que comienza a dominar a partir del siglo XVII y que lo concibe como un campo y contenedor geoméricamente divisible según la geometría euclidiana.⁶⁹

El espacio es observado en la Historia desde una perspectiva histórica-social en donde se convierte en un elemento dinámico, pues no sólo es importante para el desarrollo del pensamiento y de las ideas, sino esencial para la realización de las acciones humanas, es decir, desempeña una función determinante en la sociedad y en la dinámica de los diversos procesos sociales.

El espacio ejerce el papel descrito, ya que “en algunas ocasiones, las circunstancias espaciales condicionan el cambio y en otras lo proporcionan, lo agilizan y hasta lo suministran”; además es un medio de producción, de control y de dominación.⁷⁰

Andrea Sánchez Quintanar define el espacio histórico como el ámbito espacial socialmente construido –o destruido– por el hombre a través del tiempo,⁷¹ mientras que Joaquín Prats lo explica como “la dimensión humana que afecta a la identidad personal y colectiva y que

⁶⁹ Neil Smith y Cindy Katz, “Fundamentando la metáfora hacia una política espacializada”, en Boris Berenzon Gorn y Georgina Calderón Aragón, *Coordenadas sociales. Más allá del tiempo y el espacio*, México, UACM, 2005, p. 119.

⁷⁰ Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán, *Op. Cit.*, p. 111.

⁷¹ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia...*, p. 16.

se modifica en relación directa con las funciones sociales y afectos".⁷² Ésta es la razón por la que en una asignatura como la Historia se debe estudiar que todo ocurre en un espacio y no podemos dejar fuera este elemento en el análisis de los procesos.

El mapa es una metáfora del espacio que representa; por lo tanto, puede interpretarse y apropiarse de la misma forma como se hace con el espacio que se experimenta y se vive socialmente.

"Las metáforas ayudan haciendo familiar lo desconocido; ellas reinscriben el evento desconocido, experiencia o relación social, como absolutamente conocido. Precisamente esta familiaridad aparente del espacio, lo dado del espacio, su movilidad y fijación hacen una gramática espacial tan fecunda para la apropiación metafórica".⁷³

Siguiendo esta cita, el espacio no es definido desde sus características puramente físicas, sino desde su relación con el hombre; es visto como el lugar en el que "habitamos, vivimos, nos relacionamos y nos desenvolvemos y en un sentido más amplio, todo lo referido a la superficie terrestre y a la biósfera o a todo lo usado por el hombre para su existencia [...] es el resultado de una construcción permanente en el que se identifican el ecosistema natural y el espacio social (espacio producido), resultado de diferentes procesos de intervención humana a lo largo de la Historia, modificándolo y configurándolo según los intereses grupales de cada periodo histórico".⁷⁴ En ese sentido, se vuelve una huella del pasado.

Andrea Sánchez propone, como ya lo he adelantado, una serie de categorías para el análisis de los hechos históricos que pueden introducirse en la práctica docente, entre éstas traza la

⁷² Joaquín Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia*, p. 155.

⁷³ Neil Smith y Cindy Katz, *Op. Cit.*, p. 119 *apud* T.J. Barnes y J. S. Duncan (eds.), *Discourse, Text and Metaphor in the Representation of Landscape*, Londres, Routledge, 1992.

⁷⁴ Luis Antonio García y José Antonio Jiménez, *Los principios científico-didácticos (PCD), Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia*, Granada, Universidad de Granada, 2006, p. 85.

de espacialidad, la cual cuenta a su vez con subcategorías como la ubicación espacial, el centralismo, el regionalismo y la precisión fáctica, y reconoce en ellas muchos beneficios de su enseñanza.

Observa algunas ventajas como la comprensión de fenómenos profundos, por ejemplo, los procesos de producción, las constantes culturales y los sistemas filosóficos a partir de las formas de vida cotidiana, así como el reconocimiento del otro a través de la visualización de ese espacio vivido por hombres y mujeres de otros tiempos y lugares que conducen a contrastar las propias vivencias y encontrar similitudes con esos otros humanos, lo que hoy llamamos empatía histórica.⁷⁵

Luis Antonio García se ha dado a la tarea de construir una propuesta de currículum que integre ciertos principios esenciales de la Geografía y la Historia, entre ellos se encuentra el de espacialidad, definida como “categoría científica que justifica la relación entre ser humano y el medio, entre los grupos humanos y las condiciones naturales, así como la misma realidad en constante evolución, que es una realidad dinámica cambiante en el espacio y en el tiempo”.⁷⁶

Como puede apreciarse, espacio y tiempo están íntimamente ligados y se puede llegar a uno a través del otro. Ésta es otra de las razones que enriquece la propuesta del uso de los mapas

⁷⁵ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia...*, p. 73.

⁷⁶ Luis Antonio García y José Antonio Jiménez, *Op. Cit.*, p. 86. También Jean Marc Besse, “El nacimiento del Atlas moderno: Ortelius, Lafreri”, en Didier Marcotte, Franco Farinelli, *et. al.*, *El mundo de los mapas*, Santander, Fundación Marcelino Botín, 2005, p. 94, tiene la propuesta de estimular lo que llama *esquema espacial*, un dispositivo a la vez categorial y gráfico mediante el cual una determinada percepción y un determinado pensamiento del espacio son posibles y organizados; se trata de una forma subyacente que permite ver y pensar el espacio en un sentido específico.

en la docencia, pues con ellos podemos hacer más concreto lo abstracto y, por tanto, más aprehensible el proceso de conceptualización de tiempo histórico para nuestros alumnos.

Autores como Prats, García o Soja reconocen distintos tipos de espacios. Retomo la clasificación planteada por Prats en sus distintos tipos: absoluto, que es medible y conceptualizado; subjetivo, que es el percibido, valorado y apropiado de manera personal. Sobre éste nos dice el autor que es “aquella esfera del comportamiento y actitud que está condicionada por los filtros culturales y emocionales que determinan la valoración de un lugar”.⁷⁷ Dicha valoración puede ser total, es decir, percibir el espacio en bloque y especificar si es agradable o desagradable, o parcial, que consiste en esclarecer nuestra percepción de los distintos elementos de un espacio.

Bernardo García considera que la percepción del espacio que establecemos como subjetivo es una construcción muy propia y por tanto es importante hacerla visible:

“Para nadie el espacio es indiferente. Para todo mundo hay lugares más importantes que otros, por ejemplo, en su casa, qué es más importante, la recámara o la sala, eso depende y lo mismo la geografía. Pasamos la mayor parte del tiempo en el centro o en el campo, o junto a la iglesia o en el mercado, entonces cada quien estructura su espacio de una manera diferente, y el mapa representa eso. Es una forma de ir analizando y jerarquizando el espacio”.⁷⁸

Es importante retomar estas ideas porque a raíz de la valoración de los espacios, la cual pasa por toda nuestra carga cultural, se generan prejuicios y formas de relacionarse con otras personas. Esto es algo muy cotidiano en las escuelas y aunque el autor centra sus apreciaciones en el contexto español, lo vemos con claridad en el nuestro, basta con recordar

⁷⁷ Joaquín Prats, *Didáctica de la geografía y la historia*, p. 148.

⁷⁸ “Entrevista a Bernardo García Martínez”, en *Cero en Conducta. La geografía y su enseñanza*, año 12, número 45, agosto, México, 1997, p. 22.

las opiniones sobre las personas que viven en Tepito o en los municipios conurbados de la Ciudad de México, como Ecatepec o Nezahualcóyotl, o sobre los que habitan en el sur de la ciudad en un plano puramente urbano; sin embargo, también hay concepciones sobre los habitantes del norte del país, los de la costa o los que viven en zonas no urbanizadas.

Construimos ideas, imágenes e incluso estereotipos de las personas de acuerdo con el lugar del que provienen, viven o frecuentan. Ésta es la parte actitudinal que podemos explotar en una enseñanza que considere al espacio como uno de sus principios, sobre todo para que los estudiantes se reconozcan como actores en un espacio que está en constante transformación y sean conscientes de las actitudes o decisiones que toman sin reflexionar acerca de estas cuestiones, pues quizá, tanto adolescentes como adultos, nunca se han dado a la tarea de pensarlo, sin embargo, está relacionado con nuestros comportamientos hacia el otro.

Por otro parte, estas concepciones espaciales también se pueden apreciar desde una perspectiva mundial, es decir, desde el lado negativo existen prejuicios sobre los habitantes de determinadas zonas del mundo. Por el lado positivo puede traer a colación la idea de “aldea global”, donde todos se encuentran dentro de un mismo espacio, el planeta Tierra, sin nacionalidades restrictivas y, por tanto, sin prejuicios y fronteras.

Esta idea puede ser considerada idealista, sin embargo, es uno de los aspectos que se ha propuesto o se pretende alcanzar para la enseñanza de la Historia y la Geografía: formar humanos “ciudadanos del mundo”. Luis Antonio García es uno de los autores que retoma esta idea y, a mi parecer, es muy positivo en sus aseveraciones al mencionar que la enseñanza de una casa común es suficiente o puede colaborar para crear el sentido de solidaridad y fraternidad en nuestros alumnos; no obstante, haría falta confrontarlo con

espacios muy distintos al suyo y viajar para hacerlo de una manera personal y no puramente intelectual o, mejor dicho, abstracta.

Otro propósito actitudinal que está presente y es deseable que se desarrolle en la enseñanza de la Historia es el que plantea Frida Díaz Barriga, el cual consiste en que los alumnos superen su óptica localista y presentista. Este aprendizaje ha sido planteado sobre todo para el programa de Historia de la Cultura, en donde a la letra se indica: “Que el alumno logre adquirir un panorama amplio de la cultura mundial que le permita ubicar y valorar la cultura nacional”.⁷⁹

Pilar Comès reconoce en el espacio tres aportaciones importantes para el ámbito educativo, la primera es el plano conceptual, compuesto por los saberes científicos; la segunda también tiene un carácter procedimental en el que las habilidades cartográficas se han de apoyar en un lenguaje cartográfico interpretativo, intencional o crítico; y la tercera tiene un componente actitudinal, dado que la experiencia escolar sobre el espacio debe servir para que el sujeto se considere un actor del espacio, un sujeto que toma decisiones espaciales que tienen una repercusión social.

Los objetivos educativos en torno al espacio se deberían dirigir a ayudar o a saber resolver problemas de esa índole en este mundo de múltiples esferas espaciales.⁸⁰ Entre éstas, la autora enumera tres que son los contextos espaciales ligados a los desplazamientos físicos, conceptos espaciales vinculados a la comprensión de las redes espaciales de las que

⁷⁹ UNAM-Escuela Nacional Preparatoria, *Programa de la asignatura de Historia de la Cultura*, plan 1996.

⁸⁰ Cristòfol A. Trepal y Pilar Comès, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Instituto de Ciencias de la Educación, Graò, 1998, p. 134.

formamos parte, y los conceptos relacionados con el procesamiento de la información de los medios de comunicación.

El conocimiento espacial proporciona a los estudiantes los siguientes aspectos y contenidos más notorios:⁸¹

- Localizar puntos y lugares en el espacio a través del manejo de coordenadas geográficas: latitud, longitud, altitud, etcétera.
- Saber orientarse y calcular la orientación de grandes espacios (países, regiones, comarcas, ciudades, etcétera) y de medianos o pequeños espacios (barrios, zonas, manzanas, parcelas, edificios, casas, pisos, entre otros).
- Manejar e incluso realizar croquis, planos, mapas topográficos, mapas generales, mapas temáticos, etcétera, contrastándolos con la realidad y empleando las técnicas cartográficas y, sobre todo, la escala.
- Nombrar y describir zonas, dominios, territorios, países, fenómenos, hechos, etcétera, a escala intermedia y, con mayor precisión, a escala local.
- Situar los acontecimientos, los hechos, las culturas, las civilizaciones históricas en los espacios y territorios que ocuparon o que siguen ocupando.
- Distinguir en el espacio las distintas áreas económicas y comerciales —en todos los niveles— y los flujos de intercambio que se producen entre ellos.
- Conocer las vías de comunicación y los medios de transporte, tanto de mercancías como de pasajeros, desde las grandes rutas aéreas y marítimas hasta la línea de autobuses de la ciudad, pasando por autopistas y líneas férreas.
- Contextualizar los temas de actualidad, así como las informaciones y noticias aparecidas en los medios de comunicación, dentro del espacio o lugar donde se producen.
- Aplicar los criterios o las técnicas más básicas sobre ordenación de territorio.
- Comprender los diversos procesos, sistemas, redes y funciones que subyacen en las relaciones espaciales, tanto de orden físico como humano.
- Potenciar la objetividad y el rigor científico en el tratamiento de los hechos y fenómenos espaciales.
- Apreciar y valorar el lugar y el contexto cultural propio, pero evitando el etnocentrismo y la ignorancia de las relaciones y los ámbitos comunes con los contextos más próximos y con los del resto de la humanidad.
- Adquirir una visión espacial de globalidad y totalidad, concordante con los espacios intermedios y locales, y que se resumen en la frase: piensa globalmente y actúa localmente.

⁸¹ Luis Antonio García, *Op. Cit.*, pp. 112-113.

No obstante, los principios que conforman la espacialidad también deben ser trabajados en la escuela e incluyen otros elementos a considerar, entre éstos se encuentran la localización, que es la que se pone en marcha de manera más usual con el uso de los mapas en clase, ya que se refiere a ubicar cualquier elemento, fenómeno o hecho en un espacio específico; la extensión, que permite establecer los límites y fronteras en una superficie; la distribución, que permite analizar el comportamiento de los diferentes componentes y variables del espacio; la posición, un lugar o punto con respecto a otros, lo que resulta fundamental para el estudio de los lugares y el análisis espacial y, finalmente, la orientación, que no se realiza con respecto a otros, sino respecto a coordenadas universales y físicas.

De esta forma, al lograr un progresivo desarrollo de la inteligencia espacial, es posible el cambio desde la interpretación de mapas, cartas temáticas, fotografías aéreas e imágenes satelitales hacia la construcción de documentos cartográficos por parte de los alumnos con la información que obtengan de sus investigaciones y en la escala seleccionada. El dónde y el por qué de los hechos interesa especialmente en Historia, ya que el objetivo es la comprensión de la realidad.

Victoria Lerner manifiesta por su parte que al introducir la Geografía en el estudio de la Historia resulta primordial preguntarse con qué fines, para qué y cómo se lleva a cabo esta acción. A fin de responder estas preguntas, se recurre a los siguientes criterios para el manejo de la Geografía en las clases de Historia: el lugar, las relaciones entre los lugares, el movimiento y las regiones.⁸²

⁸² Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, p. 82.

Si aplicamos dichos criterios a los mapas y consideramos este principio en las clases de Historia, brindaremos mayor riqueza a nuestra práctica y, sobre todo, recordaremos a nuestros estudiantes que se encuentran sobre un espacio, el cual es fundamental para entender el mundo en el que viven.

3. NOCIONES TEÓRICAS SOBRE EL MAPA

3.1. ¿Qué es un mapa?

Al comenzar el abandono de la vieja forma de historiar, es decir, al dejar atrás poco a poco el paradigma positivista de la ciencia histórica, se apreció una nueva tendencia donde el abanico de las fuentes y los temas a historiar se ampliaron, retomando la importancia de la economía y la sociedad, pero también del medio geográfico como posibilidades que permitieran brindar una explicación más profunda y comprensiva de los hechos históricos. Esta nueva forma se hizo presente con la llamada Escuela de los Annales.

No es raro que la vuelta al medio geográfico en la historiografía se diera al mismo tiempo en el que la Geografía se consolida como ciencia independiente, esto permitió la influyente presencia y enseñanza de geógrafos en los fundadores de *Annales* como Vidal de la Blache, principal representante de una corriente geográfica llamada clásica, de corte historicista y que defendía la teoría del posibilismo geográfico donde el hombre es un actor en el modelado de la superficie terrestre.⁸³

Este autor dejó además su huella en la tradición geográfica de *Annales* al tomar la larga duración, el uso de la cartografía, el diálogo con otras disciplinas y la investigación sobre el pasado como parte de su enseñanza en la Sorbona.

Entre los historiadores que iniciaron con esta vuelta al medio se encuentran Lucien Febvre y después Fernand Braudel con el texto *El Mediterráneo y el mar Mediterráneo en la época de Felipe II*, incluso el historiador Karl Scholögel observa en la obra del francés una forma de

⁸³ Antonio Luis García y José Antonio Jiménez, *Op. Cit.*, pp. 86-87.

describir la historia humana como la lucha por dominar el espacio.⁸⁴ En la citada obra de Braudel se aprecia la importancia que cobra el medio geográfico en los procesos humanos, y con él, el interés hacia los temas que se centran en la relación del hombre con su ambiente.

Además de abrir el panorama de los temas usados en la investigación histórica, la corriente de Annales amplía el uso de las fuentes considerando casi cualquier vestigio del pasado. Es entonces cuando se retoma el uso de los mapas, tanto desde la Historia como desde la Geografía, como fuentes históricas y se da un nuevo ímpetu a su análisis.

A partir de los años sesenta del siglo pasado se presentó una renovación en la concepción de la historia de la cartografía, y junto con ésta, la del concepto de mapa. La historia de la cartografía comenzó a abandonar la idea de una evolución en sus producciones, pues cada vez alcanzaban mayor exactitud y precisión; dicha postura sólo consideraba al mapa como un producto de avances científicos.

Por un lado, a finales de la década de los años ochenta se presentó un giro teórico encabezado por el geógrafo J. B. Harley, quien proponía mirar al mapa como un objeto que concretaba el poder. Por otro, en la actualidad observamos lo que se ha denominado “giro espacial”, donde las ciencias sociales han virado la mirada hacia el espacio.

De esta manera, el mapa⁸⁵ dejó de ser visto sólo como el producto de fríos principios científicos que resulta de la aplicación de las escalas, la medición de latitud y longitud, el empleo de las herramientas técnicas y métodos matemáticos que ayudan a calcular las distancias. Gerald Crone en *Historia de los mapas* nos dice que el objetivo de un mapa es

⁸⁴ Karl Scholögel, *Op. Cit.*, p. 14.

⁸⁵ En este trabajo se usará el término documento cartográfico como sinónimo de mapa; los considero semejantes, ya que con ellos se evita la repetición de un mismo vocablo. También se tiene presente que la cartografía es el conocimiento teórico y práctico que sirve para la construcción de mapas.

representar las relaciones recíprocas de los puntos y rasgos de la superficie de la Tierra,⁸⁶ pero también señala que “un mapa puede ser considerado desde varios aspectos; como un reporte científico, como documento histórico, una herramienta de investigación y un objeto de arte”.⁸⁷

En el ámbito de la Geografía circulan definiciones como la de Erwin Raisz, para quien el mapa se define como una “representación convencional de la superficie terrestre, vista desde arriba, a la que se agregan rótulos para la identificación de los detalles más importantes”.⁸⁸ Por su parte, Fernand Joly menciona que el mapa es “una representación geométrica plana, simplificada y convencional de toda o una parte de la superficie de la Tierra, con una relación de similitud proporcionada a la que se llama escala”.⁸⁹

Respecto del mapa se dice que es una representación plana, puesto que ésta es la forma del material en el que se plasma la superficie curva de la Tierra; es simplificada y convencional, ya que nunca se logra reflejar por completo las características y accidentes del terreno como en una fotografía, además se seleccionan los aspectos para su composición. Joly apunta: “el mapa es una construcción subjetiva sometida a normas preestablecidas, tanto de selección como de representación”.

Es posible afirmar lo anterior dado que los objetos no se representan tal como son, sino mediante símbolos o signos que los describen. De esta manera se obtiene una imagen simplificada de la realidad, la cual no sólo se consigue por omisión de detalles, sino que

⁸⁶ Gerald Roe Crone, *Historia de los mapas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, p. 9.

⁸⁷ Gerald Roe Crone, *Maps and Their Makers: An introduction to the History of Cartography*, London, Hutchinson University Library, 1953 p. ix en J. B. Harley and David Woodward (eds.), *The History of Cartography*, v. 1., Chicago, University of Chicago, 1987, p. 4.

⁸⁸ Erwin Raisz, *Cartografía General*, 7ª edición, Barcelona, Ediciones Omega, 1985, p. 6.

⁸⁹ Fernand Joly, *La Cartografía*, Barcelona, Ediciones Ariel, 1979, p. 1.

tanto los cartógrafos como los artistas crean a la vez algo nuevo respecto de lo que observan y buscan que lo plasmado en el papel sea equivalente a lo que se presenta en la naturaleza. El cartógrafo y el artista se diferencian por el objetivo de sus creaciones. Mientras que el pintor de paisajes, aun transmitiendo información del lugar, busca esencialmente un efecto estético, el objetivo del cartógrafo es realizar un documento esquemático, descriptivo y orientado, ya que de acuerdo con la idea de David Buisseret el mapa es una “imagen situacional”, su función principal es traspasar información situacional,⁹⁰ es decir, de un momento y circunstancias particulares.

En el proceso de construcción de un mapa, ya sea del siglo XVI o de nuestros días, el cartógrafo tiene que seleccionar el lugar que será objeto de su labor, la proyección en la que se presentará y la escala, así como la orientación, entre otras características. Además, debe considerar el contexto en el que está inmerso, pues siempre estará influido por su tiempo y espacio, dando como resultado un mundo visto a través de su selección, organización y concepciones según lo desee o de acuerdo con lo que le haya sido solicitado.

De este modo, el documento cartográfico es el espejo en que se refleja la imagen de nuestro planeta⁹¹ desde la perspectiva de su autor. Sin embargo, en la actualidad, los aspectos prácticos de ésta nos han hecho olvidar que existen dos elementos que desarrollaron dicha imagen históricamente: su indudable vínculo con el desarrollo científico y su evidente relación con las corrientes artísticas y culturales de la época, pues son documentos producidos por una sociedad en un momento determinado, de manera que se convierten en productos sociales y políticos realizados por las instituciones gubernamentales; también

⁹⁰ David Buisseret, *La revolución cartográfica en Europa, 1400-1800, la representación de los mundos en la Europa del Renacimiento*, [trad.] María Tabuyo y Agustín López, Barcelona, Paidós, 2004, pp. 15-16.

⁹¹ Miguel León Portilla, *Cartografía y Crónicas de la Antigua California*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989, p. 10.

pueden ser, como ya se ha dicho, ideológicos y, por supuesto, retóricos,⁹² ya que un mapa lleva implícitas las intenciones de convencer o de persuadir por medio de un lenguaje gráfico.

Los mapas también han sido definidos desde la geografía histórica. Para el historiador Bernardo García:

“El mapa es un lenguaje, es una forma —entre otras— de representar gráficamente el espacio, tiene una virtud gráfica muy grande, es un elemento de comunicación; si el mapa dice cosas y es atractivo, es como tener el espacio delante de nosotros. Claro que un mapa tiene que estar bien pensado, tiene que estar bien hecho. Un mapa no es un dibujo, un mapa es un lenguaje, nos tiene que decir algo del espacio, no importa que tenga o no colores o adornos; importa que sea interesante, que sea atractivo, que nos llame la atención. Un mapa no es nada más para señalar lugares, es para que nos vaya diciendo algo más que eso, para que nos haga pensar [...]”.⁹³

Como pudo leerse en la definición anterior, el mapa ya es claramente situado como un lenguaje o como un lenguaje metafórico,⁹⁴ ya que el espacio contenido en éste es una representación de un espacio real en el que se puede analizar la iconografía o el contexto social para leer significados o revelar los indicios de una cultura, y no sólo como un instrumento en el que es posible percibir los avances en el desarrollo de las técnicas de cálculo y la representación cartográfica hacia la exacta y completa delineación del mundo.

En palabras de Héctor Mendoza Vargas, geógrafo y estudioso de la historia de la cartografía, el mapa es “objeto gráfico y social, soporte material de un conjunto de saberes”.⁹⁵

⁹² J. B. Harley, *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la Cartografía*, compilación de Paul Laxton, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 50-51.

⁹³ “Entrevista con Bernardo García Martínez”, en *Cero en Conducta. La geografía y su enseñanza*, año 12, número 45, agosto, México, 1997, pp. 20-25.

⁹⁴ Francisco Roque de Oliveira y Héctor Mendoza Vargas, *Mapas de la mitad del mundo, la cartografía y la construcción territorial de los espacios americanos siglos XVI al XIX*, México, Centro de Estudios Geográficos Universidad de Lisboa-Instituto de Geografía-UNAM, 2010, p. 23.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 172 apud Jacob, *Geografía y etnografía de la Grecia antigua*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 2008, p. 16.

3.2. El mapa como documento histórico, vestigio o fuente

El mapa contiene una variedad de características que permiten que su uso sea ampliamente difundido entre las diversas ciencias sociales. Desde la Historia, estos documentos son vistos ahora como:

“réplicas de poder, instrumentos de poder. Cada época tiene su propia imagen de qué es un mapa, su propia retórica cartográfica, su propia narrativa cartográfica. No hay nada que no quepa reproducir y replicar cartográficamente: guerra, asedio, rutas de peregrinación, dominios imperiales, ámbito de vigencia de valores culturales [...] pero la mayor ventaja de la representación cartográfica, replica, yuxtaposición y simultaneidad, también es patentemente su limitación: los mapas no dejan de ser estáticos, a lo sumo pueden insinuar movimiento. Los mapas no sólo replican, construyen y proyectan espacios, y así hacen de espacios territorios por vez primera”.⁹⁶

Esta cita nos permite entrever que si bien se puede representar en los mapas cualquier hecho humano y presentar la simultaneidad de forma gráfica, al posibilitar la representación de procesos surgidos en distintas partes del mundo, colaborando de esta forma al entendimiento del tiempo histórico, también poseen una desventaja esencial: su estatismo.

No obstante, otro de los propósitos de una enseñanza que conjugue tiempo y espacio es comprender lo complejo de la realidad para hacer notar que los hechos históricos no pasan por casualidad o son inevitables, sino que responden a intenciones y causas que se pueden precisar en coordenadas espacio-temporales, nos referimos a la multicausalidad. Este principio o habilidad de dominio en la enseñanza de la Historia requiere del manejo del espacio y de conceptos de diversas disciplinas.

Los mapas se constituyen como documentos históricos, ya que se gestan y han estado presentes en los rompimientos políticos, el reacomodo de fronteras, las guerras y los tratados. Todos estos fenómenos comenzaron y finalizaron con el levantamiento de

⁹⁶ Karl Scholögel, *Op. Cit.*, p. 16.

documentos cartográficos, puesto que crean nuevos espacios sociales que requieren redefinirse y medirse una vez más, esto es, son creados por motivaciones e intereses específicos y circunstancias particulares; tienen su propia historicidad y expresan a su vez la historicidad de los espacios que se representan en ellos. Siguiendo a la letra las palabras de Karl Scholögel:

entendidos como documentos históricos los mapas nos hablan del surgimiento y desaparición de lugares, espacios e imágenes espaciales; que presentan siempre, y no sólo en los desenlaces dramáticos de viejas situaciones, tiempo contenido en planos, contornos y sombreados. No son sólo representaciones del presente, con mapas puede uno hacer visible pasados. Y aún a veces son lo único a que puede asirse el ser humano arrollado por el tiempo vertiginoso. En ellos se pone a salvo y se fijan perfiles de otros modos extintos y olvidados.⁹⁷

El mismo autor recalca el paralelismo entre la historiografía y la cartografía, que es la ciencia encargada de la producción de mapas. Nos dice que ambas tienen autor, lugar y momento de producción, presentan ángulos y puntos de visión, y no son valorativamente neutrales, sino que se consideran producciones científicas e ideológicas. Para construir un mapa se precisa de la selección de la realidad a cartografiar, dicho proceso es selectivo, como los datos que un historiador elige sobre el devenir para explicar un proceso.

Éstas son algunas de las razones por las que además del análisis de lo gráfico contenido en el mapa podemos usarlo efectivamente aplicando los procedimientos de análisis correspondientes como un documento histórico o, de manera más precisa, como textos impregnados de historia⁹⁸ en el aula. No olvidemos que quien sabe usar un mapa no sólo es

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 90-91.

⁹⁸ Carlo Ginzburg, *El hilo y las huellas, lo verdadero, lo falso, lo ficticio*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, p. 14.

capaz de obtener e interpretar información del lugar, sino también de la cultura que lo construyó.

Con toda la exposición de ideas presentada hasta el momento podemos darnos cuenta de que los mapas no sólo son útiles para los cartógrafos y geógrafos, también para los historiadores, ya que revelan la concepción del mundo en una época determinada y sirven como testimonios de la geografía y el paisaje de una zona en el pasado. Hay que recordar que los documentos cartográficos incluyen datos de todo tipo: botánicos, zoológicos, antropológicos, así como inscripciones y explicaciones con el objetivo de precisar algunos detalles del lugar que se está representado. Sin embargo, la extracción pura de los datos contenidos en el mapa no tendrá significado hasta que se le formulen preguntas motivadas por quien los use y se le plantee un problema concreto.

La importancia de estos documentos se refleja en la antigüedad de su creación, pues se elaboran desde tiempos remotos, aunque no de la misma manera como los conocemos y concebimos en la actualidad. Los pueblos cazadores comenzaron a utilizarlos con un fin práctico; en cada cultura y época resultan necesarios para organizar el espacio donde se vive.

Los mapas ya no sólo son vistos como objetos que nos ayudan a ubicar lugares; la noción que se tiene de ellos hoy día los define como herramientas del pensamiento, puesto que son bancos de memoria de información espacial, son “mediadores entre un mundo interior y el mundo físico exterior. Los mapas son herramientas fundamentales que ayudan a la mente humana a sentir el universo en varias escalas. Más aún, son indudablemente una de las más

viejas formas de comunicación humana".⁹⁹ Es decir, son textos gráficos, ya que tienen la capacidad de transmitir información a través de componentes visuales, lo que los convierte en imágenes icónicas que nos ofrecen tipos de información iconográfica.

Estos documentos resguardan conocimiento y memoria del mundo o de la sociedad que los produjo, de ahí la importancia que actualmente se ha dado a su reconocimiento, organización y conservación como contenedores de memoria o huellas del pasado mismo. Héctor Mendoza reconoce en los mapas "la materialización de un registro en imágenes que hizo previamente la memoria y la cual buscó resguardarlas".¹⁰⁰

La primera revelación que un mapa nos da es la consulta, pues todo su contenido está relacionado con su contexto, mostrando así los detalles de su entorno, eso hace que siempre ofrezcan más de lo que se busca. Además motivan a "mirar las cosas", pues a causa de sus colores y formas "los mapas deben ofrecer espontáneamente las cualidades perceptivas que lleven las respuestas visuales a las preguntas explícitas o implícitas del usuario. Esto será posible sólo si el cartógrafo posee algunas de las capacidades del artista". Estas formas y colores tienen a su vez una expresión dinámica, como es la relación entre lo pequeño y lo grande, permitiendo la comunicación sensorial indispensable para el aprendizaje.¹⁰¹

Con estos argumentos es imposible negar a los documentos cartográficos un lugar dentro de la historia del pensamiento, puesto que son "indicadores sensitivos del cambio en el pensamiento humano y un excelente espejo de la cultura y la civilización".¹⁰²

⁹⁹ J. B. Harley and David Woodward (eds.), *The History of Cartography*, vol. 1, Chicago and London, University of Chicago, 1987, p. 1.

¹⁰⁰ Francisco Roque de Oliveira y Héctor Mendoza Vargas, *Op. Cit.*, p. 19.

¹⁰¹ Rudolf Arnheim, *Nuevos ensayos sobre la psicología del Arte*, Madrid, Alianza, 1989, p. 198.

¹⁰² Norman J. W. Thrower, *Maps and Man: An Examination of Cartography in Relation to Culture and Civilization*, New Jersey, Prentice Hall, 1972, p. 1, en Harley y Woodward, *Op Cit.*, p. 4.

3.3. El mapa histórico y el mapa antiguo

Existe una gran diversidad de clasificaciones de material cartográfico disponible para su uso en la enseñanza. Las categorías son planteadas principalmente desde la Geografía y podemos encontrar las siguientes tipificaciones: por sus características; por el método (la proyección utilizada en su construcción), la extensión de la superficie (área representada); por el tema (según el fenómeno físico o social que representen) o de acuerdo con la ciencia que concentra los resultados de una investigación o estudio en un mapa; por último se encuentran los mudos, aquéllos que sólo pretenden delinear el contorno de la superficie terrestre, se utilizan para una localización general de algún punto sin mucha precisión y brindan el espacio para usarlos según nuestros objetivos específicos.

Estas formas de catalogarlos dependerán del tiempo y del contexto del teórico que las asigna, puesto que la clasificación de hoy día no es la misma que la que establecieron los cartógrafos del siglo XVI.

Considerando lo anterior, se hace obligado para esta propuesta intentar esclarecer y definir dos tipos de mapas que se recuperan para la enseñanza de la Historia: el mapa que hemos denominado como histórico y el antiguo. Se ha encontrado que dentro de la bibliografía revisada en lengua española no abundan trabajos que teoricen sobre estas definiciones y diferencias, se aprecia que ambos términos son usados en muchas ocasiones de forma ambigua, incluso en trabajos que proponen el uso de mapas en la enseñanza básica o media.

El geógrafo Héctor Mendoza Vargas¹⁰³ es quien plantea que la falta de especificaciones entre un mapa y otro se debe a que en este momento se está realizando una revisión profunda

¹⁰³ Héctor Mendoza Vargas, "La historia de la cartografía en México: tradiciones, cambios y nuevos caminos", en Héctor Mendoza Vargas (coord.), *Estudios de la Geografía Humana de México*, México,

desde la Geografía sobre la forma en que sus practicantes los definen. Mientras tanto, propongo las siguientes conclusiones basándome en este autor.

Los que se nombran como mapas históricos son aquéllos que representan un proceso histórico, es decir, son el producto que concreta y resume, de una forma gráfica, los resultados o conclusiones de una investigación histórica. Mendoza Vargas nos dice que el mapa histórico “procede del trabajo actual, como una invención que se adapta a las necesidades de comunicación y de síntesis de las investigaciones históricas y geográficas por medio de la visualización de los resultados a través de los elementos de lenguaje cartográfico”.¹⁰⁴

Su elaboración requiere del conocimiento y el manejo del lenguaje, así como de las técnicas cartográficas de representación que implican distintos niveles de complejidad según se incorpore uno o más aspectos del espacio estudiado.

No obstante, nombrar estos mapas como históricos conlleva el problema de las llamadas “fuentes históricas” y la designación de lo histórico como aquello que es digno de recordarse y conservarse como un acontecimiento notable, o de la construcción de las “fuentes” para la historia por parte de los historiadores, la cual está muy relacionada con la pregunta, es decir, con la problematización que se plantee, por ejemplo, en el caso de esta investigación el hecho de que un mapa sea visto como una huella del pasado y que cualquier tipo de carta sería el indicio del mundo que lo produjo.

UNAM-Instituto de Geografía (Colección Geografía para el Siglo XXI. Serie: Textos Universitarios, núm.13), 2013.

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 173.

Por mapa antiguo designo a aquellos documentos cartográficos que fueron producidos en una época pasada y representan la visión del mundo o del espacio de esa sociedad, sus conocimientos y experiencias. Es un “vestigio que ha subsistido a lo largo del tiempo, proviene de otra época y requiere de un estudio específico, con una mirada renovada hacia el pasado”.¹⁰⁵ Observamos que una de sus características esenciales es el tiempo o la memoria del que son vestigios, pues de los mapas se puede “extraer conocimiento del pasado humano”, de ahí la importancia de su conservación. Muchos de ellos tienen distintos soportes materiales, los cuales no siempre coinciden con el papel actual, o fueron realizados con técnicas como el grabado que requiere de condiciones especiales para su buen mantenimiento.

Mendoza Vargas comenta que el mapa antiguo podrá tener símbolos, trazos, rectas, figuras, entre otros elementos, dispuestos de un modo irregular sobre el papel, es decir, este tipo de mapas nos confrontará con otras formas de representación y visión del espacio y del mundo; asimismo propone que este tipo de carta puede tener la función de documento histórico. Ambos cumplen con el propósito de profundizar en el pasado humano y no son categorías que se excluyan entre sí.

En resumen, los mapas antiguos no pretenden explicar ningún proceso histórico, son vestigios de hechos del pasado que decidimos usar como fuente histórica porque planteamos las preguntas pertinentes. No obstante, cabe la posibilidad de que existan mapas históricos que, de acuerdo con la pregunta planteada, se conviertan en fuentes históricas, y mapas antiguos que a su vez pueden ser históricos en razón de que marcan un

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 186.

hito en el desarrollo de la ciencia cartográfica o de la visión del mundo de la época que los produjo.

3. 4. El uso del mapa en la enseñanza de la Historia

Fernand Joly nos brinda la definición de mapa y el concepto de cartografía, señala que estos conceptos son más que construcciones del conocimiento objetivo de la tierra en la que habita el hombre. En palabras de Joly, este conocimiento dedicado a realizar mapas son a la vez expresión de una ciencia, un arte y una técnica porque “exige del cartógrafo un conocimiento profundo de los métodos de estudio del objeto a cartografiar, aptitud para concebir una expresión gráfica que sea a la vez precisa, clara y armoniosa y, finalmente, el uso de los procedimientos modernos de reproducción de mapas”.¹⁰⁶

Este autor ubica a la cartografía como una forma de expresión gráfica y como tal no puede ser separada de un conjunto más amplio en general. Incluso propone que sea concebida como un lenguaje, ya que es uno de los medios fundamentales empleados por el hombre para registrar y comunicar a otros sus observaciones y reflexiones.

Tomando en cuenta que la imagen ha precedido a la escritura como uno de los sistemas de intercambio de conocimiento entre los hombres, el lenguaje gráfico se constituye como “un medio para almacenar, tratar y difundir la información”, además resulta benéfico cuando es accesible a todos por la percepción directa e inmediata con la que se presenta. Por otro lado, cabe apuntar que así como la imagen puede servir de repertorio o de inventario, también puede constituir un proceso de manipulación de la información.

En resumen, la cartografía, a la que Joly considera como una expresión gráfica, “constituye una herramienta en la transmisión del pensamiento bajo la forma de una percepción visual

¹⁰⁶ Fernand Joly, *Op.Cit.*, p. 5.

fácil de memorizar [...]. Pues el mundo de las imágenes tiene sobre el de las palabras la enorme ventaja de una fuerza incomparable de integración",¹⁰⁷ pero también es la práctica por excelencia que permite construir y comunicar lo complejo del conocimiento espacial. Denis Cosgrove,¹⁰⁸ ve en esta disciplina una cualidad protésica, es decir, los mapas funcionan como una prótesis que mejora las funciones del ser humano, en este caso de observación, dado que son el instrumento que extiende las capacidades del cuerpo humano al permitir mirar, igual que el microscopio o el telescopio, a escalas que no podríamos lograr usando solo la visión normal.

Las características de los mapas los vuelven una herramienta al alcance de los profesores debido a lo abundantes que son, a lo sencillo de su transportación ya que no se necesita de un equipo especial para presentarlos a menos que así se requiera o se desee en la planeación de clase.

No sólo sirven para ubicar lugares, también posibilitan el desarrollo de nociones de espacialidad y aprendizajes procedimentales específicos como el análisis de documentos gráficos que, al igual que las fuentes escritas, requieren de una contextualización y ayudan a que el docente presente una panorámica más amplia de los tipos de vestigios o huellas del pasado, lo que permite que el alumno comience a ejercitar su razonamiento inferencial,¹⁰⁹ mismo que se incluye en los aprendizajes deseados para el manejo de documentos históricos.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 31.

¹⁰⁸ Denis Cosgrove, "Introduction: Landscape, map and vision", en *Geography and vision, seeing, imagining and representing the world*, Londres, I. B Tauris, 2008, p. 1.

¹⁰⁹ Frida Díaz Barriga Arceo, *Op. Cit.*, [s. p].

Vivimos en un mundo saturado de imágenes, sobre todo los adolescentes quienes cada vez son más visuales en sus formas de aprender. Sin embargo, el hecho de que estén rodeados por ellas no les facilita el desarrollo de la agudeza de observación, la cual resulta necesaria para la percepción detenida de una imagen, de manera que puedan apreciar y pensar en cómo cambian los espacios, por ejemplo, al caminar un lugar o mirar con atención y paciencia tratando de guiar dicha observación hacia la interpretación de la imagen que miran.

La importancia de guiar la indagación motivada por la observación consciente es particularmente necesaria cuando se refiere a la conformación de la percepción del espacio histórico, ya que la reproducción que creamos en nuestra mente está construida por las imágenes a las que hemos sido expuestos, por ejemplo, la imagen del mundo que posee cierto sector de la sociedad está directamente relacionada con la que asimiló en gran parte de su formación escolar gracias al planisferio en la proyección de Mercator.

Los mapas han sido vistos desde la enseñanza de la Historia para el nivel bachillerato como ilustraciones de los hechos que se narran, no hay un interés por alfabetizar de manera básica en el lenguaje específicamente cartográfico.

Al respecto de la forma en que se rescata la importancia del espacio en la enseñanza de la Historia en la educación media superior, encontramos que entre los objetivos de la asignatura de Historia de la Cultura está:

“proporcionarle al alumno un conocimiento integral del desarrollo de la cultura de la humanidad en diferentes tiempos y espacios históricos. Así mismo contribuye a la formación científica y humanística al señalarle la evolución del conocimiento científico y tecnológico. De esta forma el alumno adquiere un panorama amplio de la cultura mundial que le permite ubicar y valorar la cultura nacional”.¹¹⁰

¹¹⁰ Escuela Nacional Preparatoria, *Programa de la asignatura de Historia de la Cultura*, plan 1996.

En esta asignatura se solicitan aprendizajes espaciales que se pueden lograr con el uso de los mapas, ya que la imagen que tenemos de México o de ciertas partes del mundo fue construida a partir de las imágenes cartográficas a las que hemos sido expuestos desde niños, es decir, los mapas tienen mucho que ver en la enseñanza del nacionalismo. Esta idea ha sido revisada particularmente por Denis Cosgrove en el caso de la creación de mapas estatales para la propagación de virtudes cívicas en los Estados Unidos durante la década de los años veinte del siglo pasado.¹¹¹

En el caso de México, basta con recordar los mapas e imágenes del siglo XIX que lo representaban como el cuerno de la abundancia, con ello se quiso identificar la delineación general del territorio mexicano que fue propagada en los libros de texto y en las aulas de la educación básica.

Si bien se puede difundir el nacionalismo, una idea imperialista o eurocentrista del mundo, por medio de los mapas, también se puede “desenseñarlo” a través de la exposición y el análisis de documentos cartográficos que creen un conflicto cognitivo con los conocimientos previos de los estudiantes, por ejemplo, usando proyecciones que muestren otra imagen del mundo o la forma en que otras culturas construyen su cartografía, las distintas formas que usan para orientarse, etcétera.

Para la enseñanza de la Historia, el mapa debe estar relacionado con el aprendizaje del ser humano, quien tiene la posibilidad y la responsabilidad de aprovechar y modificar el espacio que lo rodea, es decir, se espera que su uso lleve al cuestionamiento y a la reflexión de cómo ha aprovechado el medio.

¹¹¹ Denis Cosgrove, *Op.Cit.*, p. 166.

Para Joaquín Prats,¹¹² el objetivo del uso de la cartografía, específicamente la histórica, no es enseñar a mirar mapas sin más, sino el aprendizaje de conceptos, cambios espaciales, causas y consecuencias de los hechos. Para contribuir a la idea de este autor, añadiría que estos aprendizajes son más fáciles de lograr si se plantea una serie de mapas que representen un mismo espacio, ya que esto permitirá apreciar con más claridad el cambio en el paisaje, pero también mostrará la acción del hombre que se refleja en el establecimiento de fronteras a lo largo de la historia, así como las consecuencias de éstas.

De acuerdo con Denis y Judy Reinhartz, los mapas antiguos, los facsímiles de cartas o documentos cartográficos alientan el razonamiento deductivo de los estudiantes como vestigios de ese pasado y propician a que participen en el proceso de aprendizaje al contribuir en el desarrollo de sus habilidades de investigación.¹¹³

Por otro lado, caminar el espacio o hacerlo vívido podría llevarlos a una reflexión más profunda o significativa si se contrarresta con los mapas vistos en clase o simplemente si se lleva a cabo un ejercicio de imaginación para poder recrear espacios que se no han visto o que no se han experimentado, como es el caso de la enseñanza de la Historia llamada Universal, donde se recorren y describen batallas, procesos que difícilmente nuestros alumnos o nosotros habríamos podido recorrer en persona.

Si se utilizan mapas para representar el ambiente físico de las tierras, los ríos de los países o los lugares que se mencionan en los programas de Historia Universal y de la Cultura, es más fácil captar sus características e introducir lo que se refiere a la multicausalidad de ciertos hechos ocurridos en estos territorios, pues se va más allá de la simple ubicación de lugares,

¹¹² Joaquín Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia*, p. 68.

¹¹³ Denis y Judy Reinhartz, "Historia, Geografía y Mapas. La enseñanza de la Historia Universal", en Victoria Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, p. 90.

que no sólo son lejanos en distancia, sino ajenos en su conocimiento y percepción, incluso estas características pueden mostrarse haciendo uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

El mapa posee ciertas características que pueden ser de gran apoyo para la enseñanza, entre ellas el hecho de que es un producto de la selección de la realidad. Siguiendo nuevamente a Karl Scholögel “un buen mapa adorna o silencia la verdad para ponerle fácil al usuario reconocer lo más importante”,¹¹⁴ es decir, esquematiza y generaliza los detalles que de otra forma serían difíciles de representar en un espacio específico. Esta generalización va en un sentido geométrico, pero sobre todo en la temática o en el contenido. Para construir un mapa se debe escoger, simplificar, desechar, igualar y tipificar. El objetivo es que después de realizar esto con la realidad observada, dichos documentos deben decir a primera vista aquello de lo que tratan.

Además, enseñar la simbología cartográfica es conocer la noción de abstracción y representación de características y hechos de la realidad, complejos en sí mismos, en un signo o figura. Esto lleva a los estudiantes a conocer otros códigos, otras formas de organizar y presentar la información, permitirá “que los niños y adolescentes comprendan que no están ante el hecho como tal, sino ante diferentes formas de representarlo”.¹¹⁵

Víctor Gómez Gerardo ve a los mapas como “una representación de diferentes espacios territoriales que permiten a los escolares ubicar en el mundo sus localidades, estados, países

¹¹⁴ Karl Scholögel, *Op.Cit.*, pp. 104-105.

¹¹⁵ Catalina González y Eduardo Sánchez, “Un punto de vista sobre la geografía en la educación básica”, en *Cero en conducta. La geografía y su enseñanza*, año 12, número 45, agosto, 1997, pp. 27-36.

y continentes".¹¹⁶ Esta definición está muy ligada a las cuestiones de localización geográfica, pues con el uso de estos documentos cartográficos se colabora a la construcción de principios espaciales básicos para el desarrollo de los seres humanos.

Considero que los mapas siguen siendo fundamentales en la educación básica, pues mediante ellos podemos primeramente obtener información geográfica, en segundo lugar describir relaciones, en tercero hacer comparaciones, en cuarto realizar inferencias, en quinto lugar organizar información y, finalmente, indagar sobre el pasado en sus propias huellas.

González y Sánchez¹¹⁷ dicen que el primer uso es útil porque de él se obtiene información seleccionada y clasificada; el segundo uso sugiere cambio, causas y continuidad, y permite inferir por qué ciertos sucesos se presentan en determinados lugares, mientras que el tercer uso puede presentar cualquier tipo de información organizada en un mapa.

También Pilar Comès distingue tres objetivos de la enseñanza que se pueden lograr a través del desarrollo de lo que ella llama habilidades cartográficas, éstas son: las relativas a la obtención de la información, las de tratamiento e interpretación, y las propias de la comunicación de la información.¹¹⁸

Es claro como la enseñanza de la Historia, que posee una dimensión geográfica, puede ofrecer muchos beneficios además del contexto interdisciplinario para tratar todo tipo de asuntos o sucesos del pasado. Sin embargo, se debe aclarar que esta propuesta del uso de

¹¹⁶ Víctor Gómez Gerardo, "El uso de los mapas para la aprehensión de la noción de territorio en el siglo XIX", en Sebastián Plá y Xavier Rodríguez, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012, p. 170.

¹¹⁷ Catalina González y Eduardo Sánchez, *Op. Cit.*, p. 38-39.

¹¹⁸ Pilar Comès, "Propuesta de clasificación y secuenciación de habilidades cartográficas en la enseñanza obligatoria", en *Cero en Conducta*, pp. 67-74.

los mapas requiere de una capacidad que se desarrolla gradualmente y de una práctica constante para llevarla a cabo lo mejor posible.

Además, como lo indica Dennis Reinhartz, estas aptitudes se desarrollan cuando se enfocan en temas y cuestiones más amplios y no a un programa curricular de hechos.¹¹⁹ Esto refuerza la idea de un cambio necesario en nuestros programas vigentes o que el docente establezca ejes temáticos de su programa.

Luis Antonio García y José Antonio Jiménez¹²⁰ también comentan que, aun teniendo claro que los mapas constituyen el lenguaje y la forma de expresión de la Geografía, así como el primer auxiliar de la Historia, resultan difíciles de entender, ya que interpretar un mapa es una capacidad que se desarrolla de manera gradual, de modo que para la gran mayoría la posesión de las destrezas y los conceptos necesarios para dicha interpretación dista mucho de estar desarrollada a los 16 años de edad.

¹¹⁹ Dennis Reinhartz y Judy Reinhartz, *Op.Cit.*, pp. 90-91.

¹²⁰ Luis Antonio García y José Antonio Jiménez, *Op. Cit.*, p. 13 *apud* D. Boardman, *Nes Directions in Geographical Education*, Londres, Falmer Press, 1984. Y Catling S., "The child's special conception and geographical education", en *Journal of Geography*, 1978,77, 1.

4. LA PROPUESTA

¿Cómo podemos usar los mapas en la clase de Historia?

4.1. La práctica docente

La práctica se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 4, "Vidal Castañeda y Nájera", turno vespertino, en la asignatura de Historia de la Cultura, el día 31 de octubre de 2013, en el grupo 663 a cargo del profesor maestro Ricardo Zamorano Galán†.

La preparatoria en que se ubica la planeación de clase contaba en ese momento con una matrícula de 5 189 estudiantes según el informe de gestión para el periodo 2013 de la Directora General.¹²¹ El alumnado de primer ingreso obtuvo el promedio más bajo en las asignaturas de Historia Universal y de México, lo que evidencia las dificultades específicas de enseñar Historia en este centro escolar.

Las cifras que describen el desempeño de los estudiantes muestran que forma parte de las preparatorias que disminuyeron el porcentaje de egreso respecto al ciclo escolar anterior (2012), también reportaron una ligera baja en el promedio de calificaciones con 7.69, el más bajo de las nueve escuelas preparatorias.

Se emprendieron acciones institucionales para solucionar este problema, de manera que se planteó que el cien por ciento de los estudiantes de la preparatoria, si así lo requerían, fueran atendidos por el programa de tutorías. Por otro lado, este centro escolar contribuyó con la mayor cantidad de profesores que se integraron al programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior respecto al número de docentes que ingresaron en el año 2012 provenientes del resto de las preparatorias.

¹²¹ Escuela Nacional Preparatoria, 2013, *Informe de gestión 2013*, CD-ROM.

Con estos datos es posible inferir que dicha preparatoria es una de las de más bajo rendimiento y permite esbozar un panorama general de los estudiantes a los que se dirigió la práctica. Se espera que con la incursión de docentes motivados para prepararse y continuar con su desarrollo académico, el seguimiento de los estudiantes pueda presentar avances en el aprovechamiento general del alumnado.

4.1.1 Las asignaturas de carácter histórico en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria

La Historia es una asignatura esencial en la formación de nuestros bachilleres, por esta razón posee el estatus de obligatoria en el programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante los dos primeros años del tronco común.

Durante el cuarto año de preparatoria se estudia Historia Universal III, en quinto se cursa Historia de México II, mientras que para sexto se manejan tres materias de carácter histórico: Historia de la Cultura, Historia del Arte y Revolución Mexicana. La primera de éstas es obligatoria y las dos restantes de carácter optativo para los estudiantes de área IV, dedicada a las Humanidades y Artes.

En la metodología de las cinco asignaturas que se mencionaron y en los propósitos de cada curso, las actividades planteadas tienden hacia el autoaprendizaje y se da gran importancia al trabajo de los alumnos, quienes son considerados como centro y realizadores de su propio aprendizaje. Se ve al docente como un orientador, copartícipe y motivador más que como un catedrático que imparte clase, además se le encomienda generar las condiciones adecuadas para que el estudiante vincule los contenidos con la vida cotidiana y logre un aprendizaje significativo a través de la participación activa.

A pesar de las intenciones del programa, éste brinda mayor peso a la revisión de la totalidad de los contenidos que al cumplimiento de los objetivos educativos que plantea, lo que implica una gran presión por parte de la Institución hacia el docente para cumplir con los temas a desarrollar y frustración en el maestro sino es posible lograrlo.

Las cinco materias pretenden que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos; construyan conocimientos al contemplar el estudio de la Historia como un proceso continuo; y desarrollen habilidades, destrezas y hábitos como la investigación, la búsqueda y el ordenamiento de información, la exposición de las ideas principales de los temas frente al grupo, el trabajo en equipo y el hábito de la lectura.¹²²

En la siguiente tabla se enlistan las asignaturas de carácter histórico que se revisan a lo largo del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y los propósitos que persiguen.

Tabla 2. Asignaturas de temática histórica en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria y sus propósitos

Curso	Asignatura	Propósitos
Cuarto año	Historia Universal III (obligatoria)	Los alumnos deben analizar su realidad socio-cultural a partir de los fenómenos que le dieron origen, es necesario que no sólo adquieran conocimientos generales acerca del pasado, sino que también desarrollen su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos con el fin de que reconozcan la importancia de éstos en la conformación del presente. Además, el estudiante construirá conocimientos al contemplar el estudio de la Historia como un proceso continuo que se explica a partir de la interacción del pasado con el presente y viceversa. Finalmente, desarrollará habilidades, destrezas y hábitos como la investigación, la búsqueda y el ordenamiento de información, la exposición

¹²² UNAM-Escuela Nacional Preparatoria, "Programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III, 1996", Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, <<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1403.pdf>>. (Consultada en junio de 2016)

		de las ideas principales de los temas frente al grupo, el trabajo en equipo y el hábito de la lectura.
Quinto año	Historia de México II (obligatoria)	Se pretende que los estudiantes comprendan los procesos formativos de su realidad histórico-social; se formen como individuos conscientes, comprometidos y participativos de la vida política y social del país; y desarrollen sus capacidades de reflexión y de análisis, sus inquietudes intelectuales, sus hábitos de estudio y trabajo, así como actitudes de responsabilidad como universitario y ciudadano. ¹²³
Sexto año	Historia del Arte (optativa)	Se pretende preparar al alumno con el objetivo de que comprenda el arte como un producto histórico-social, una actividad sujeta a cambios y vinculada con otros fenómenos de la sociedad, de modo que aprecie su función social y su trascendencia en las distintas épocas históricas, además de sensibilizar al estudiante para que pueda apreciar el arte y así se enriquezca como un ser social e individual. ¹²⁴
Sexto año	Revolución Mexicana (optativa)	Se pretende que el alumno comprenda la realidad histórica del México actual en sus aspectos económicos, políticos, sociales y culturales; adquiera los elementos necesarios para realizar análisis de fuentes documentales y textos de interpretación histórica; utilice las herramientas conceptuales y metodológicas apropiadas para estudiar y analizar los procesos históricos que dan origen al México actual y, finalmente, desarrolle habilidades, destrezas y hábitos para realizar tareas de investigación, búsqueda y ordenamiento de información, elaboración de esquemas y exposición de sus ideas.

¹²³ UNAM- Escuela Nacional Preparatoria, "Programa de estudios de la asignatura de Historia de México, 1996", <<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto/1504.pdf>>. (Consultada en junio de 2016).

¹²⁴ UNAM-Escuela Nacional Preparatoria, "Programa de estudios de la asignatura de Historia del Arte, 1996", <<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta/1718.pdf>>. (Consultada en junio de 2016)

En la tabla anterior podemos observar que los propósitos que pretende alcanzar son muy ambiciosos; comparte algunos de los que los especialistas en enseñanza proponen, y refleja, sin lugar a dudas, muchos de los que los docentes en Historia queremos alcanzar.

La intención de utilizar el método del historiador en la enseñanza de estas asignaturas ya está presente de manera general y formal en los programas de las materias de carácter histórico, pues en ellos se propone que la metodología con la cual se deben analizar los hechos históricos sea la de la propia disciplina; por esta razón, resulta indispensable ofrecer una propuesta de esa naturaleza que se adecue a sus propósitos. Cito el programa de Historia Universal III:

“La comprensión de los fenómenos históricos se debe realizar de manera integral, analizándolos conceptualmente y abordándolos como procesos continuos, poniendo el énfasis en aquellos acontecimientos sobresalientes en el orden social, político y económico. De ahí que, una estrategia metodológica necesaria para abordar los contenidos y la realización de las actividades didácticas, es la de vincular en cada unidad los procesos que se revisan con la realidad actual.

- Conocimiento de las diferentes escuelas de interpretación histórica.
- La historia utiliza un método de conocimiento.
- La historia escrita emplea un método expositivo.
- El aprendizaje de la historia debe partir del presente, con base en ejemplos de la realidad actual de los alumnos.
- Manejo de los métodos inductivo y deductivo.

A partir de esto, los profesores deben orientar a los alumnos en la realización de investigaciones, elaboración de trabajos y resolución de problemas y de ejercicios enfocados al procesamiento de información, así como al desarrollo de la habilidad para exponer información por escrito y de manera oral”.¹²⁵

Por su parte, los métodos didácticos propuestos en el programa de la asignatura de Historia de México especifican que el profesor iniciará al alumno en la investigación documental y

¹²⁵ UNAM-Escuela Nacional Preparatoria, “Programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III, 1996”, extraído de: <<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1403.pdf>>. (Consultada en junio 2016)

la interpretación histórica, habilidades que deberían poseer los estudiantes que han decidido dirigirse al área IV, pero que en la práctica cotidiana de la docencia advertimos que no siempre están presentes, por lo que brindarlas y ponerlas en práctica es esencial para su paso a la educación universitaria.

4.1.2 El área IV y la asignatura de Historia de la Cultura

Esta área engloba las disciplinas de las Humanidades y Artes, y pretende brindar las bases necesarias para el desenvolvimiento del estudiante en el nivel superior, de ahí que se resalte su carácter propedéutico y formativo. Por lo tanto, es de suma importancia dotar a los estudiantes con las herramientas necesarias para que se desarrollen adecuadamente en la disciplina elegida, ya que además de las asignaturas específicas del área como Historia de la Cultura, Historia de las Doctrinas Filosóficas e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, el estudiante debe cursar otras materias de tronco común con otras áreas como son Derecho, Psicología, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Matemáticas VI y una lengua extranjera.

La asignatura de Historia de la Cultura, que es la que nos ocupa, apunta entre sus propósitos que:

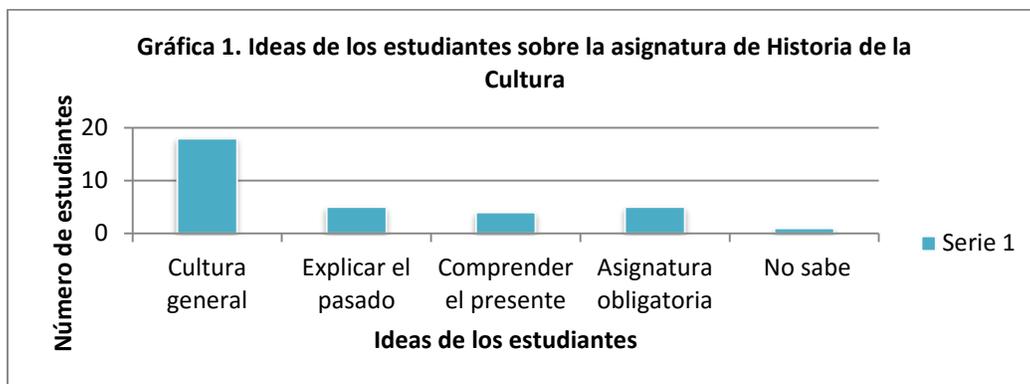
“Permite situar adecuadamente al alumno en su contexto histórico-cultural para que comprenda a plenitud su presente y para que conozca y valore cuáles han sido las metas y logros colectivos del ser humano a lo largo del tiempo. Este programa cumple con la doctrina del Bachillerato al proporcionarle al alumno un conocimiento integral del desarrollo de la cultura de la humanidad en diferentes tiempos y espacios históricos. Asimismo contribuye a la formación científica y humanística al señalarle la evolución del conocimiento científico y

tecnológico. De esta forma el alumno adquiere un panorama amplio de la cultura mundial que le permite ubicar y valorar la cultura nacional".¹²⁶

Asimismo, se espera que al finalizar el curso, el estudiante haya investigado, analizado e interpretado una serie de conocimientos con base en elementos conceptuales y metodológicos, mismos que habrá desarrollado a través del curso poniendo en práctica una actitud crítica, responsable y humana frente a la visión integral y panorámica de la cultura universal.

En contraste con el objetivo del plan de estudios, las ideas de los estudiantes sobre la asignatura de Historia de la Cultura (Gráfica 1) extraídas de un cuestionario de exploración aplicado a los alumnos (ver anexo 1) durante la etapa de observación de la práctica docente, muestran que hay una clara tendencia a pensar en ella como una materia que les dará cultura general; una minoría del grupo, específicamente cinco alumnos, expresó que es importante para su formación porque les ayuda a explicar el pasado y comprender al ser humano; cuatro alumnos respondieron que sirve para comprender el presente o a la sociedad en el presente; un estudiante comentó que no sabía en qué podría apoyarlo para su preparación, y cinco alumnos más sólo intuían que debían cursarla porque es una asignatura obligatoria o necesaria, pero no especificaron el porqué.

¹²⁶ UNAM-Escuela Nacional Preparatoria, "Programa de estudios de la asignatura de Historia de la Cultura, 1996" <<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto/1617.pdf>> (Consultado en junio 2016)



Las respuestas permiten observar que aunque los jóvenes muestran interés por esta área, no tienen claro el quehacer de un historiador. Saben que los profesionales de la Historia poseen amplios conocimientos sobre diversos temas, pero no se preguntan ni intentan indagar cómo lograron construir esos saberes, y los docentes tampoco nos hemos preocupado por explicarlo.

En el programa vigente de la asignatura, que se instituyó en 1996, se aclara que éste “tiene como innovación temática un desglose más cuidadoso de aspectos como el desarrollo de las formas del saber, la religión, las ciencias, las artes y la tecnología, mientras que los aspectos económico-sociales y políticos constituyen solamente un marco general de referencia. Se ha procurado presentar los temas en forma tal que se facilite al alumno una visualización estructurada y de conjunto de los procesos culturales esenciales de cada etapa”.¹²⁷

En efecto, esta asignatura abarca un vasto temario que inicia desde la aparición del ser humano en la Tierra hasta la época contemporánea, y se espera que los estudiantes ya cuenten con marcos referenciales bien asimilados de los aspectos económicos, políticos y sociales que les den las explicaciones estructurales, de manera que los docentes nos

¹²⁷ *Ibid.*

centremos únicamente en el resto de la temática propuesta, la cual también comprende filosofía, ciencia, expresiones artísticas y tecnología.

Es importante mencionar que al ingresar a sexto año, los estudiantes ya cursaron la asignatura de Historia Universal III, cuya temática abarca desde las Revoluciones Burguesas hasta la problemática actual; sin embargo, se sugiere realizar una introducción desde el tema del mercantilismo. También han estudiado Historia de México II, que comprende desde la conformación de la Nueva España en el siglo XVI, dando una revisión a Mesoamérica, hasta el México contemporáneo. Por último, cursan Historia de la Cultura, la cual retoma temáticas que se revisaron, en teoría, desde la educación secundaria.

El programa está conformado por siete unidades. La primera lleva por nombre Introducción al estudio de la Historia de la Cultura; la segunda, Aspectos fundamentales de las sociedades primitivas; la tercera, Las Altas Culturas de la Antigüedad; la cuarta está dedicada a las civilizaciones clásicas; la quinta engloba la Edad Media; la sexta se titula La Cultura en la Edad Moderna; y la séptima, la Cultura Contemporánea.

La práctica docente se centró en la unidad VI, La Cultura en la Edad Moderna, específicamente el tema número dos: Renacimiento, humanismo y racionalismo. Ciencia, técnica y arte. Limitándolo al periodo de los descubrimientos geográficos europeos del territorio que se conocerá como América y al desarrollo de la ciencia cartográfica desde la antigua Grecia pasando por la Edad Media.

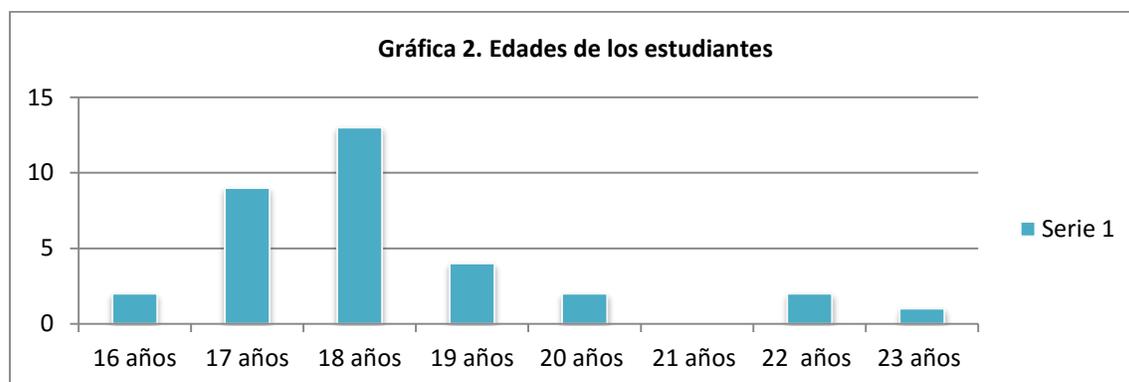
Este tema fue elegido en primer lugar por la riqueza de documentos que existen al respecto o se conservan en los repositorios de mapas, pues muchos han sido reproducidos en diferentes publicaciones. Este vasto acervo refleja el fructífero desarrollo cartográfico de ese

momento y la forma en que una manera de ver el mundo cedía su lugar a otra con las consecuencias que se observan hasta hoy.

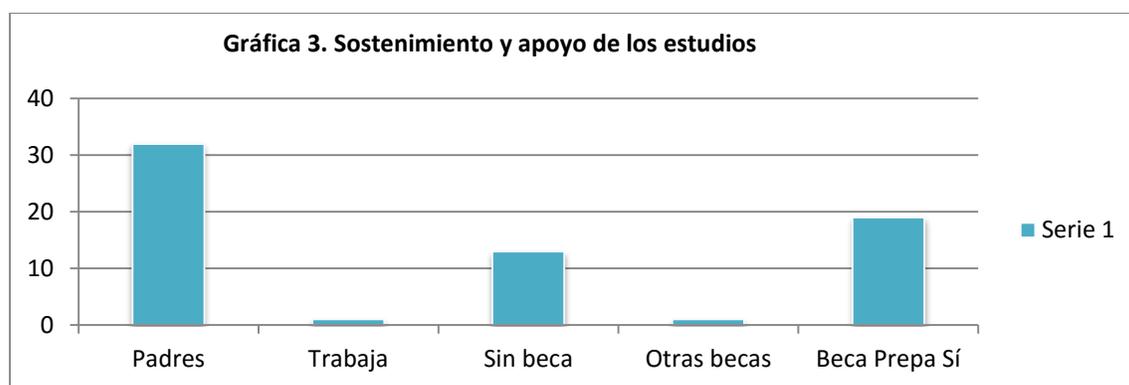
Por otra parte, dicho tema está presente en los programas de las tres asignaturas a revisar en el ciclo del bachillerato; en Historia Universal III se retoma para introducir la temática de las Revoluciones Burguesas; en Historia de México II es esencial para iniciar con el tema de la Nueva España, y en Historia de la Cultura está presente de forma clara, pues sin él no se podrían explicar los temas cinco y seis: La cultura en la América colonial. Mestizaje, aculturación, ciencia y arte; y El desarrollo de la ciencia y la técnica desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII.

4.1.3 Los estudiantes del grupo 663

El grupo estaba conformado por 33 alumnos. Los estudiantes oscilaban entre los 16 y 23 años de edad, aunque la gran mayoría contaba con 18 años (ver Gráfica 2). Se pudieron observar cuatro sesiones en las que fue posible constatar el ausentismo que lastima el turno vespertino, pues sólo se presentaron 18 de los 33 estudiantes a la sesión.



Respecto a las características del contexto económico de los estudiantes se puede decir que, a excepción de un alumno que trabaja por las mañanas principalmente para el sostenimiento de sus estudios, la mayor parte del grupo es apoyada en su totalidad por los padres de familia. De éstos, 19 cuentan además con una beca de estudios como Prepa sí (ver Gráfica 3).

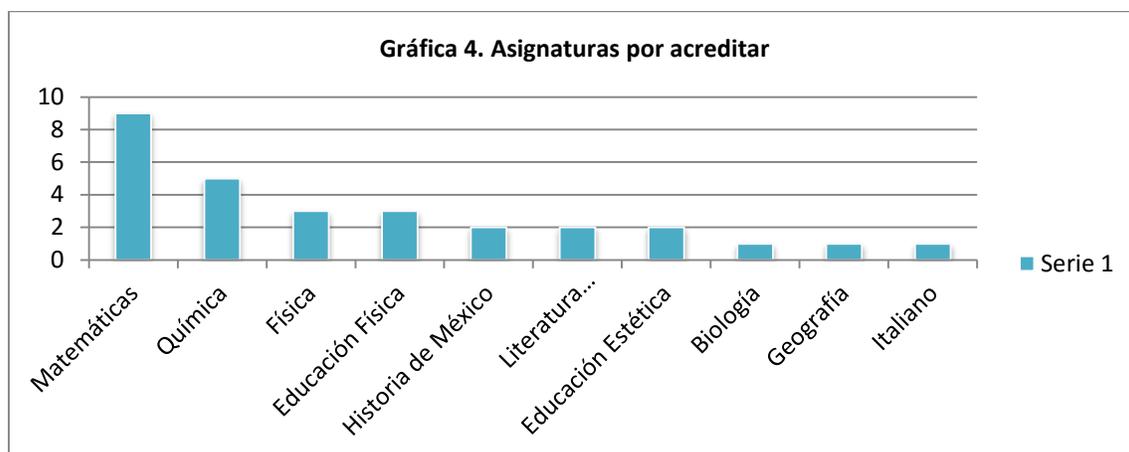


Los datos expuestos fueron extraídos de un cuestionario diagnóstico que sirvió para sondear a los jóvenes antes de la intervención en el aula, y cuya intención inicial era conocer de manera general el contexto en el que se encontraban. Puede consultarse en los anexos al final de este trabajo (ver Anexo 1).

A partir de él se pudo deducir que el ausentismo característico del turno vespertino en la Escuela Nacional Preparatoria no sólo responde a la problemática económica. En aquel momento, los estudiantes cerraban el ciclo de preparación propedéutica para su carrera profesional y se observó que no habían resuelto su situación escolar, incluso algunos tenían asignaturas pendientes por acreditar. 21 jóvenes se encontraban en esta situación, mientras que sólo 12 eran estudiantes regulares.

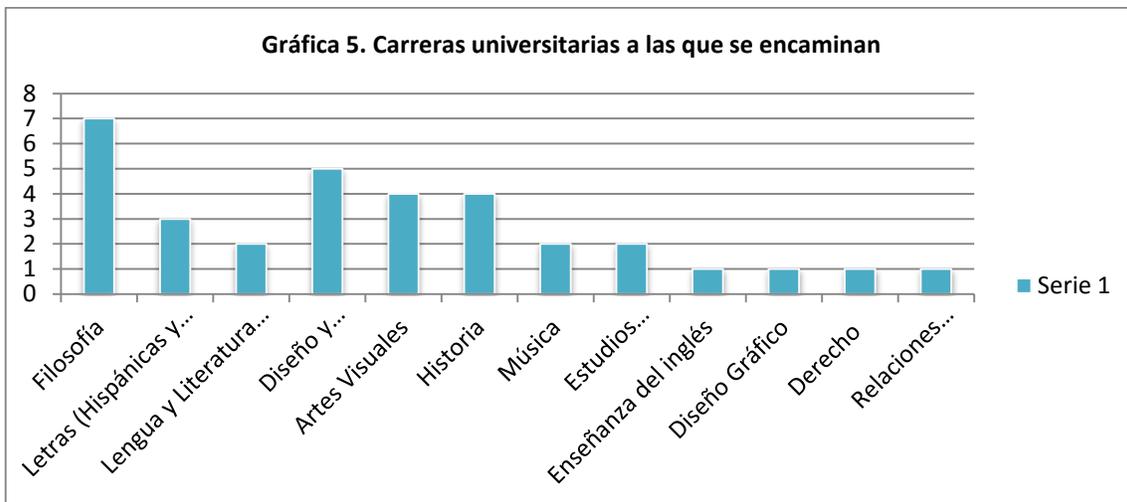
Entre las asignaturas pendientes se hallaban, como es característico del área IV, materias del área científica como Matemáticas, la cual era adeudada por nueve alumnos; Química

por cinco; Física y Educación Física por tres; Historia de México, Literatura Universal y Educación Estética por dos, y Biología, Geografía, Italiano y Ética por uno (ver Gráfica 4).



Los datos reflejan que la mayoría de los estudiantes de esta área son irregulares; sin embargo, muchos expresaron que se encontraban en ella por vocación y gusto por los temas culturales y artísticos, lo que representa un punto a favor, ya que poseen la motivación necesaria. Nueve de ellos manifestaron que optaron por esta área pues la carrera que eligieron pertenece a ella, otro más mencionó que su elección se debió a que: “No lleva matemáticas” y, finalmente, un estudiante comentó que: “Todas las demás [carreras] son metodológicas y éstas no”.

Las especialidades a las que se encaminaron fueron principalmente: Filosofía, Letras (Hispanicas y Clásicas) y Lengua y Literatura Dramática; les siguen en orden de preferencia Diseño y Comunicación Visual, Artes Visuales, Historia, Música y Estudios Latinoamericanos, por último mencionaron dos carreras que no son específicas del área IV sino del área III: Derecho y Relaciones Internacionales, con lo que fue posible observar que los intereses del estudiantado tendía más hacia las Humanidades que a las Artes (ver Gráfica 5).



A partir del cuestionario diagnóstico, el cual cuenta con una sección donde se solicita a los alumnos que mencionen las actividades con las que aprenden, se observó que el grupo posee, en primer lugar, un estilo de aprendizaje en donde predomina la lectura; en segundo lugar asimilan la información “oyendo la clase”; en tercer lugar aprenden investigando por su cuenta; en cuarto lugar emplean las imágenes como un medio que les permite entender mejor el tema en cuestión; en quinto lugar prefieren el trabajo en equipo y las prácticas de campo, y en sexto consideran que aprenden a través de la escritura (ver Gráfica 6).



La información refleja que no son jóvenes a los que les motive el trabajo en equipo pero sí gustan de la lectura, lo cual les facilitará su incursión a las carreras universitarias de esta área en donde se requiere leer constantemente; también nos dice que la clase magistral es

de su interés y se puede inferir que las imágenes son una herramienta viable para su aprendizaje y que tienen la disposición para realizar investigaciones por su cuenta sobre un tema de su interés.

La práctica permitió reafirmar que a los estudiantes no les motiva el trabajo en equipo, pues se muestran inquietos cuando reciben la solicitud de cambiar de lugar en el aula; sin embargo, durante las actividades se desempeñaron de manera eficiente, se mostraron motivados y colaboraron con respeto. Los alumnos de sexto año no se caracterizan por presentar problemas de indisciplina, sino por su pasividad, según los comentarios del resto de los profesores, en específico los del área en que se situó la práctica.

Los datos obtenidos muestran que no se trata de una falta de motivación, ya que se encuentran en esta área por elección propia, por lo que el docente podría apoyar a que se acreciente el interés en los contenidos de la asignatura renovando la forma en que se presentan los temas a revisar, es decir, desde qué ángulo se analizan, incluso podría mencionar que es posible problematizar desde otras aristas. En esta tarea la labor del profesor es fundamental.

4.1.4 Descripción del desarrollo de la práctica docente

Antes llevar a cabo la práctica se presentó la oportunidad de observar el desempeño del profesor titular durante cuatro sesiones para de esta manera poder plantear, a partir de este primer acercamiento, una carta descriptiva de la clase utilizando las herramientas teóricas con las que se disponía hasta ese momento, la cual se presenta a continuación.

SECUENCIA DIDÁCTICA

I. DATOS GENERALES

ASIGNATURA	Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Preparatoria Plantel 4, "Vidal Castañeda y Nájera" Historia de la Cultura (Área IV), grupo: 663, turno vespertino
-------------------	--

II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	UNIDAD VI. LA CULTURA EN LA EDAD MODERNA
INTRODUCCIÓN	<p>El curso de Historia de la Cultura tiene un carácter propedéutico e introductorio para la formación profesional de los alumnos; por tal motivo, la historia política, económica y social es vista como marco y no como ejes esenciales para esta materia. La clase se dirige a alumnos del último año de su formación como bachilleres, el grupo está conformado por 37 alumnos en lista, además de los que asisten como oyentes.</p> <p>Considerando que en la actualidad una de las estrategias plateadas para innovar la enseñanza de la historia es usar el método del historiador, se propone el análisis de fuentes históricas, principalmente mapas, para dar al alumno</p>

	<p>un panorama de las principales características de esta época, de manera que se motive la curiosidad y logre indagar de manera autodidacta sobre estos temas.</p> <p>Esta unidad requiere de 14 horas de clase, sin embargo, sólo se darán dos sesiones de 50 minutos cada una en las que se limitará a revisar los avances cartográficos de la Edad Moderna y el impacto de los descubrimientos geográficos para los europeos en la visión del mundo, del hombre y las repercusiones que acarreo para la configuración del mundo actual.</p> <p>Se decidió abordar estos temas, dado que el profesor experto revisa en clase aspectos esenciales de la Historia del Arte, lo cual realiza con gran habilidad y conocimiento. Mi aportación de los temas planteados para estas sesiones podría abrir otro panorama a los educandos y me proporcionaría la oportunidad de llevar a las aulas algunos de mis cuestionamientos sobre el proyecto de tesis.</p>
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>En esta unidad los alumnos comprenderán los procesos culturales y la ideología de la Edad Moderna y asimilarán una noción significativa de las grandes transformaciones generadas a lo largo de los tres siglos y sus repercusiones en el mundo contemporáneo.</p>
OBJETIVO	<p>Los alumnos conocerán y comprenderán la importancia de los descubrimientos geográficos europeos del siglo XVI, puesto que son causa y efecto del cambio de la idea del mundo medieval y sustentaron las bases para la conformación de nuestra cultura actual. A través del análisis de fuentes históricas, en este caso mapas, reflexionarán sobre cómo los desarrollos de la ciencia están directamente relacionados con el cambio de mentalidad de una sociedad.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Declarativos: Conocer los avances en el desarrollo científico de la época, específicamente los cartográficos, como fundamentos para la concepción y transformación del mundo moderno, pero también como motor para los descubrimientos geográficos del siglo XVI.</p>

	<p>Procedimentales: Observar y analizar mapas históricos y antiguos (análisis de fuentes) para que el alumno reconozca que la interpretación y la narración escrita y oral son las formas en las que el historiador construye y preserva el conocimiento del pasado.</p> <p>Actitudinales: Los educandos practicarán, a través del trabajo colaborativo en pequeños grupos y en plenaria, el respeto y la tolerancia hacia las ideas del otro, así como el establecimiento de acuerdos.</p>
TEMA(S)	Los avances cartográficos hasta la Edad Moderna y los descubrimientos geográficos del siglo XVI como una expresión del pensamiento moderno.

III. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Sesión (100 minutos).
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>INICIO</p> <p>Actividad de apertura:</p> <p>Se realizará una breve presentación y se solicitará a los alumnos su disposición para la clase, después se les indicarán las partes en que se dividirá la misma.</p> <p>Se organizará al grupo en equipos según el número de asistentes.</p> <p>Conocimientos previos:</p>

Se realizará un ligero sondeo sobre las ideas que los alumnos tienen acerca de la palabra "modernidad" y si la sociedad actual, incluyéndolos, podemos considerarnos modernos, ¿por qué? También se podrá dirigir la pregunta hacia si consideran que la sociedad actual está en crisis y se les pedirá que indiquen qué es lo que está en crisis.

La profesora anotará en el pizarrón las características que mencionaron los alumnos acerca del concepto modernidad para relacionarlo con el desarrollo cartográfico y dar entrada a la observación de los mapas.

DESARROLLO

La profesora:

Comenzará con el sondeo de las respuestas de los alumnos sobre la pregunta: ¿Qué es un mapa?

Proyectará un mapa de tradición griega, un portulano y un mapa T en O para hacer un recorrido por las principales tradiciones cartográficas previas a los mapas modernos; comenzará a cuestionar sobre lo que observen y les pedirá que participen de manera voluntaria. Después explicará brevemente sus teorías sobre lo que representa, qué lugar y cómo proponen que fueron construidos, de qué época son y quién habría podido cartografiarlos.

Una vez que los educandos hayan expresado libremente sus ideas, se proyectará el mapa de tradición renacentista, específicamente uno de tradición tolemaica que no represente a América y se revisará de manera general para que contrasten las distintas tradiciones cartográficas. Por último, se proyectará un documento cartográfico que represente a América, por ejemplo, el de Waldseemüller de 1507.

Los alumnos:

Se organizará a los alumnos en pequeños grupos y se les proporcionará el material cartográfico.

Se solicitará que elaboren un cuadro comparativo sobre las diferencias y similitudes en los estilos, colores, formas, iconografía, instrumentos, herramientas y probables técnicas usadas para la elaboración de los mapas en estas tradiciones y se les pedirá que redacten un texto breve en el que indiquen cómo consideran que estos desarrollos cartográficos colaboraron con los descubrimientos geográficos del siglo XVI.

	<p>CIERRE</p> <p>En plenaria:</p> <p>Los alumnos elegirán a un integrante del grupo para que presente las conclusiones y las reflexiones a las que llegaron en conjunto.</p> <p>Por último, la profesora realizará un comentario final que recoja las ideas principales expuestas y concluirá con la pregunta que inició la clase: ¿Qué preservamos de la cultura moderna?</p>
<p>MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO</p>	<p style="text-align: center;">RECURSOS CARTOGRÁFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planisferio mudo ▪ Mapa de Anaximandro ▪ Representación de la Tierra según Macrobius, edición de 1485 ▪ Mapa de Eratóstenes (medición de la Tierra y el de Aristóteles que indica las zonas habitables) ▪ Mapa T en O (concepción tripartita del mundo) ▪ Mapa portulano (delineación de las costas y las primeras configuraciones del territorio: las antípodas, monstruos y leyendas marinas) ▪ Atlas Catalán de Abraham Cresques ▪ Portulano atribuido a Cristóbal Colón ▪ Mapa de Nicolaus Germanus ▪ Mapa de Martín Waldseemüller de 1507 ▪ Mapa de Juan de la Cosa de 1500 ▪ Atlas de Cantino o Planisferio de Cantino, 1502 ▪ Mapa de Sebastián Munster titulado <i>América</i>, impresión de 1546 ▪ Mapa de Diego Rivero de 1529 ▪ Mapa de Diego Gutiérrez titulado <i>Nuevo y exacto mapa de América o un cuarto del mundo</i>, Amberes, 1562

BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none">▪ De las Casas Bartolomé, (Fray), <i>Diario del Primer y Tercer viaje de Cristóbal Colón</i>, Madrid, Alianza editorial, 1989.▪ Duby, Georges, <i>Atlas histórico Mundial</i>, 2ª edición Barcelona, Larousse editorial, 2010.▪ Lozano Fuentes, José Manuel, <i>Historia de la Cultura</i>, México, CECSA, 1999.▪ Morán Porfirio, <i>Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica</i>, Segundo Encuentro Internacional sobre Didáctica Universitaria, Universidad Nacional de Loja, Ecuador, Diciembre, 2005.▪ Villoro Luis, <i>El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento</i>, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio Nacional, 1992.▪ Zarzar Carlos, "Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de aprendizaje", en <i>Habilidades básicas para la docencia</i>, Editorial Patria, México, 1994.
---------------------	--

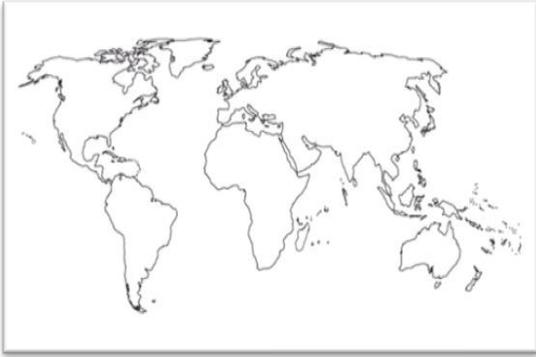
A partir de dicha observación fue posible identificar el tipo de enseñanza al que este grupo estaba habituado: una clase expositiva por parte del profesor, la cual era acompañada por la interacción con los alumnos a través de un diálogo que era producto de las preguntas planteadas por los estudiantes.

El aula en que se realizó la práctica docente está diseñada para albergar a un promedio de cincuenta estudiantes y cuenta con butacas móviles que permitieron el movimiento y la reunión de los alumnos gracias a la amplitud de su espacio; todavía conserva el estrado como lugar asignado al docente, lo que dificulta el acercamiento de los estudiantes al profesor y a éste su movimiento por el salón. Por fortuna, también posee el equipamiento necesario para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La práctica docente comenzó con una breve presentación por parte del profesor titular acerca del objetivo de la intervención y a continuación se destinó un tiempo para que los estudiantes se organizaran en equipos de cuatro integrantes con la intención de que los jóvenes estuvieran reunidos desde el inicio de la clase.

La sesión se dividió en tres momentos y dio inicio con la exploración del término "modernidad", así como con la activación de los conocimientos previos sobre los elementos geográficos y su ubicación espacial por medio de un planisferio (ver Mapa 1 de la Tabla 3), para después dar lugar a la exposición de información por parte del profesor. En esta fase se seleccionaron diez mapas antiguos (ver Tabla 3). Por último se llevó a cabo la fase de trabajo en equipo, para lo cual se eligieron cinco mapas antiguos (ver Tabla 4).

Tabla 3. Mapas seleccionados para la proyección en la práctica docente

Nombre del mapa	Imagen	Ficha descriptiva y criterios de selección
<p>Mapa 1. Planisferio mudo en proyección de Mercator</p>		<p>Este planisferio se usó con el propósito de brindar a los estudiantes una ubicación general, ya que no tiene más información que la delineación de la Tierra; además es un medio para activar y sondear los conocimientos previos sobre los elementos geográficos y el lenguaje cartográfico básico como el reconocimiento de continentes, océanos, mares y líneas imaginarias: ecuador, polos, trópicos y meridiano cero.</p>
<p>Mapa 2. Mapa de Anaximandro, siglo III. Extraído de: http://symploke.trujaman.org/index.php?title=Anaximandro y http://arquimedes.matem.unam.mx/PUEMAC/PUEMAC_2008/mapas/html/cronologia/6300-300.html.</p>		<p>Este mapa fue seleccionado para la práctica docente, ya que es el ejemplo claro de la representación general del mundo conocido por los griegos, el cual era concebido como un cilindro en el que se observan sólo tres continentes rodeados por el océano.</p>

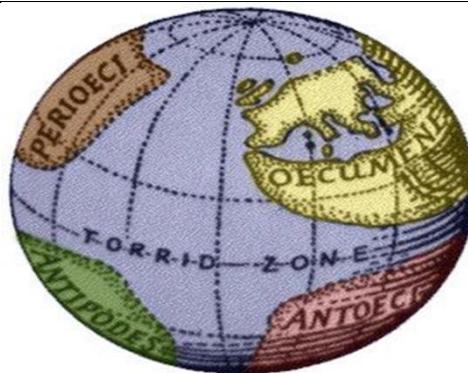
Mapa 3. Representación de la Tierra según Macrobio. Edición de *El Sueño de Escipión* publicada en Brescia en mayo de 1485. Extraído de: <<http://valdeperrillos.com/cartografia/cartografia-alta-edad-media>>.



Este mapa es el ejemplo de la tradición cartográfica medieval, basada en los conocimientos geográficos clásicos, en donde además de mostrar el mundo conocido, también se representan las zonas que se concebían como habitables y las que no. En él se aprecian las zonas tórrida (ecuatorial), tempera (templada), frígida (helada) y las Antípodas (tierra incógnita), todas rodeadas por el mar insondable.

Esta manera de concebir y dividir el mundo estuvo presente durante toda la Edad Media, lo que constituyó y formó parte de su mentalidad.

Mapa 4. El mundo según Crates de Melos (siglo II a. C.). Reconstrucción hipotética de Dilke. Mapa que ilustra las zonas habitables del *oikouménē* griego. Extraído de: <<http://www.neogeoweb.com/2015/12/ecumene-y-anecumene.html>> y <http://orbisterrarumgeografiaromana.blogspot.mx/p/hay-otros-mundos_26.html>.



Este mapa usa una proyección moderna para ejemplificar cómo los medievales recuperan de las culturas clásicas la idea de que existen en la Tierra zonas conocidas y desconocidas, la *terra incognita*. Estas masas de tierra son la parte contraria al ecúmene griego y le dan simetría en dimensiones. De este ejemplo se rescata la ubicación de los Periecos (América del Norte), las Antípodas en el lugar donde actualmente está Sudamérica y los Antecos, un continente austral.

Tales ideas sobrevivieron a la Edad Media y formaron el imaginario geográfico de los navegantes europeos del siglo XVI.

Mapa 5. Mapa del mundo contenido en *Las etimologías* de San Isidoro de Sevilla, Augsburgo, 1472. Extraído de: David Buisseret, *La Revolución Cartográfica en Europa, 1400-1800, la representación de los mundos en la Europa del Renacimiento*, [trad.] María Tabuyo y Agustín López. Barcelona, Paidós, 2004, p. 20.



Este mapa fue muy conocido en la Edad Media y representa una de las dos concepciones del mundo como un lugar con límites fijos y totalmente explicado por las ideas religiosas cristianas.

En él se encuentran los tres continentes conocidos por los europeos rodeados por el mar océano: Asia, Europa y África, que según la creencia de la época fueron poblados por los tres hijos de Noé: Sem, Cam y Jafet. Mientras que la "T" que logra apreciarse está formada por el mar Mediterráneo y el *Mare magnum siue*, identificado con el Atlántico, el cual era considerado como un mar desconocido e insondable.

El documento está orientado hacia el este, lugar donde los medievales ubicaban el paraíso terrenal.

Este tipo de mapas no tienen el propósito moderno de ubicar en el espacio, sino de representar su concepción del mundo influida por las ideas cristianas.

Mapa 6. Mapa T en O del beato de Liébana o mapamundi del beato de Liébana. Su obra fue escrita hacia el año 776 con copias que circularon en Europa durante la Edad Media. Extraído de: Michael Swift, *Mapping the world*, New Jersey, Chartwell Books, 2006, p. 39.



Mapa que revela otra versión de los T en O, pero en éste la concepción religiosa del mundo se mezcla o integra con la dimensión física. También se observa la representación del paraíso terrenal con personajes como Adán y Eva en la parte superior del mapa; el mar de fuego que era concebido por los medievales como el límite del mundo, así como algunas representaciones más realistas de elementos geográficos como ríos o montañas.

Mapa 7. Mapa tipo portulano de Pere Rosell, escuela mallorquina. 1466. Extraído de: <http://valdeperrillos.com/cartografia/cartografia-para-navegantes-portulanos>.

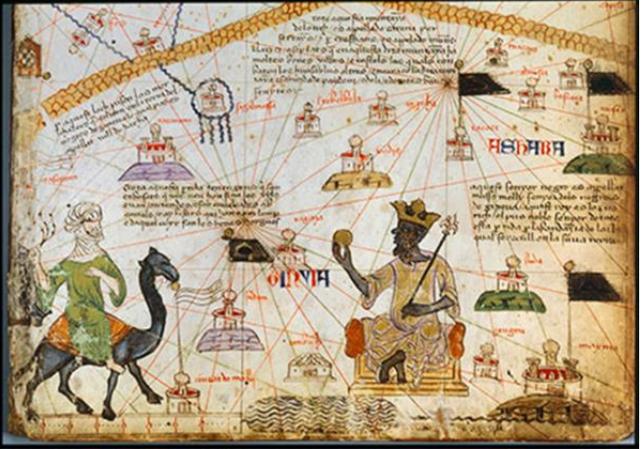


En este mapa ya comienza a apreciarse un cambio en la concepción del mundo medieval. Los portulanos si tenían un propósito utilitario: ubicar a los navegantes y dejar constancia de los puertos o costas recorridos.

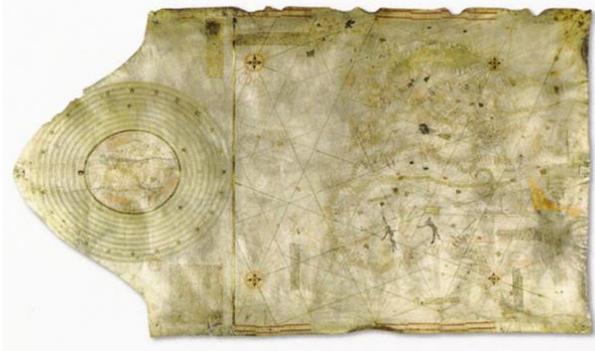
Su realización está ligada al uso de una herramienta de importancia fundamental: la brújula, que permitía la orientación hacia el norte magnético, por lo que este tipo de mapas ya ubican al norte en la parte superior.

Esto permitió a su vez el uso de cálculos de posición de un navío y la distancia entre los puertos.

La atención se centra en las rutas marítimas de navegación, los detalles de los litorales y el relieve costero, así como

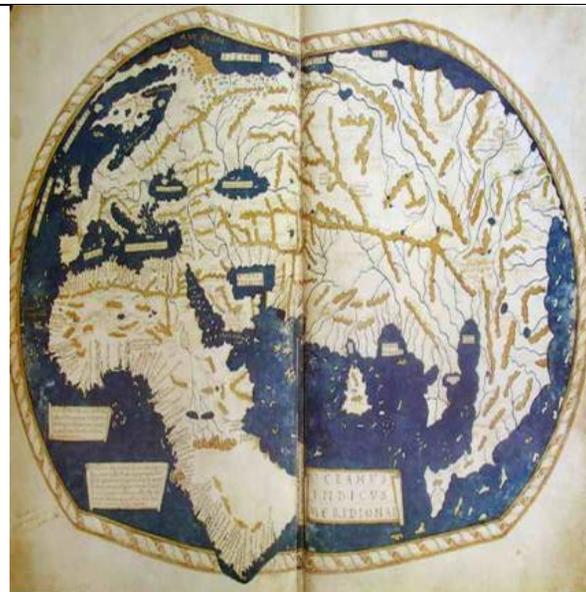
		<p>mareas y vientos, no al interior, lo que revela la importancia que estaba adquiriendo el comercio en esta época</p>
<p>Mapa 8. Atlas catalán de Abraham Cresques, 1375. Extraído de: http://www.britishmuseum.org/explore/themes/hajj/the_journey/routes/the_african_route/west_africa.aspx</p>		<p>Este mapa representa todo el orbe, sin embargo, en este ejemplo sólo se muestra la parte norte de África.</p> <p>Observamos la presencia de elementos del relieve en el interior como ríos y montañas.</p> <p>El cartógrafo hace el registro de la población de este lugar y representa a los nómadas y a un rey africano. En este documento es posible apreciar un mayor interés hacia lo que hay en el interior gracias a las anotaciones de la toponimia y la representación de las ciudades.</p> <p>Con estos nuevos elementos que se incorporan al atlas, vemos la transición hacia una forma más realista de representar al mundo.</p>

Mapa 9. Mapa portulano atribuido a Cristóbal Colón. Extraído de: <http://valdeperrillos.com/books/cartografia-historia-mapas-antiguos/cartografia-del-renacimiento-antecedentes>.



Mapa portulano que comprueba los conocimientos en cartografía de Colón, pues es una muestra de sus amplios saberes como navegante y cartógrafo. Logra una gran precisión en la demarcación de las costas de Europa y África, pero deja un gran espacio vacío en el Atlántico. Se ha conjeturado sobre la influencia de Toscanelli en las teorías de Colón, sin embargo, aún no se ha comprobado.

Mapa 10. Mapa de Nicolaus Germanus, 1489. Extraído de: Michael Swift, *Mapping the world*, New Jersey, Chartwell Books, 2006, pp. 48-49.



Mapa de tradición ptolemaica que refleja otro cambio en la representación del mundo, en la cual se retoman y reviven las teorías grecolatinas como las de Ptolomeo, y con éstas el resurgimiento de las matemáticas aplicadas a la cartografía cuyo resultado son el establecimiento de coordenadas (paralelos y meridianos), así como la aplicación de la trigonometría en el cálculo de distancias y el uso de instrumentos como el astrolabio, necesarios para la ubicación moderna del espacio, los cuales ya están señalados en este documento.

Rescatar el uso de dichas herramientas en la elaboración de este tipo de mapas es otro propósito que persigo, así como mostrar los avances en la ciencia y la tecnología de la época y compararlos con

		<p>los actuales para destacar que aquéllos que surgieron en el Renacimiento son la base de los actuales, por ejemplo, el Sistema de Posicionamiento Global (GPS).</p> <p>También se puede señalar cómo las características medievales no desaparecen en su totalidad, ya que conservan la representación de la Cuarta Península y la presencia de la toponimia, principalmente de las costas como en los portulanos.</p>
<p>Mapa 11. Mapa de Martín Waldseemüller, 1507. Extraído de: Michael Swift, <i>Mapping the world</i>, New Jersey, Chartwell Books, 2006, p. 59.</p>		<p>Este mapa fue incorporado a la proyección debido a que es el primer documento cartográfico en el que Waldseemüller nombra a esta tierra recién descubierta como América. El mapa fue la introducción a la temática eje de los mapas que usaron los alumnos en el trabajo en equipo.</p> <p>Además está realizado en una proyección cartográfica que resulta más familiar para los estudiantes.</p> <p>Se rescata la importancia de los dos personajes representados en la parte superior del documento: Américo Vespucio y Claudio Ptolomeo.</p> <p>Corresponde a la tradición ptolemaica, es decir, presenta coordenadas de paralelos y meridianos, así como la exageración en la representación de la orografía. El documento presenta una delineación del</p>

		mundo más exacta aunque no prescinde de las herencias medievales.
--	--	---

Tabla 4. Mapas seleccionados para el trabajo en equipo de los estudiantes

Criterios de selección de los mapas
<p>El primer criterio para la selección fue que todos corresponden a la época del descubrimiento y reflejan el proceso de la delineación cartográfica de América; sin embargo, también se buscó que la proyección hiciera posible reconocer su figura característica.</p> <p>El segundo fue el uso del color en su realización, de manera resultaran atractivos a la vista de los estudiantes. Además, son mapas que contienen leyendas breves, con lo que los alumnos podrían intentar la lectura de las mismas y descubrir pistas sobre el autor o la época.</p> <p>También se buscó que representaran elementos naturales como flora o fauna, o bien características geográficas e imágenes de la vida cotidiana. Al mismo tiempo se consideró que no fueran documentos saturados de información</p>

gráfica para facilitar su lectura. Aunque todos representan a América, se distinguen las distintas maneras de cartografiarla, pues todos fueron elaborados por diferentes cartógrafos.

Equipo	Nombre	Mapa
1	<p>Mapa de Juan de la Cosa, 1500. Mapa portulano realizado en el puerto de Santa María después de la segunda expedición de Colón. Manuscrito sobre pergamino. Extraído de: http://bibliotecavirtualdefensa.es/BVMDefensa/i18n/consulta/registro.cmd?id=16822.</p>	
2	<p>Atlas de Cantino, 1502, realizado en Portugal. Pergamino manuscrito y coloreado. Extraído de: https://csociales.wordpress.com/category/historia-cartografia/.</p>	

<p>3</p>	<p><i>América</i>, Sebastián Munster, impresión realizada en 1564 sobre tabla grabada en 1544. Extraído de: https://www.raremaps.com/gallery/detail/28899/Novae_Insulae_XXVI_Nova_Tabula_1st_Map_of_the_continent_of_America/Munster.html.</p>	
<p>4</p>	<p>Mapa de Diego Ribero, 1529, Casa de Contratación de Sevilla. Manuscrito. Extraído de: https://csociales.wordpress.com/category/historia-cartografia/.</p>	

5

Nuevo y exacto mapa de América o un cuarto del mundo, Diego Gutiérrez, 1562, Amberes. Impreso.
Extraído de:
<<https://www.wdl.org/es/item/32/view/1/1>>.



En la primera fase de la práctica se formuló la participación de los estudiantes con preguntas dirigidas a definir el término "modernidad", de manera que pudiera rescatar alguna característica que consideraran fundamental. Se propició la participación de los estudiantes por medio de una lluvia de ideas, cuestionándolos sobre lo que creían que significaba este concepto y solicitándoles que lo definieran en una sola palabra que después debían escribir en el pizarrón. Cabe anotar que la actividad se llevó a cabo sin que los estudiantes hubieran realizado alguna lectura previa sobre el tema, lo que podría considerarse como trabajo precedente para una futura planeación, de manera que se logre un mejor aprovechamiento y participación por parte de los alumnos.

La lluvia de ideas se realizó a partir de la información que habían escuchado en sus cursos anteriores o con lo que entendían en el contexto de la vida cotidiana. Entre el listado de ideas que escribieron en el pizarrón se encuentran palabras como: actualidad, tecnología, *fashion*, revolución, contemporáneo, vanguardia y tendencia. Estos conceptos no se ligaron con el análisis del mapa, sin embargo, sí se relacionaron con lo que definimos como cultura moderna. La mayoría de los estudiantes expresó alguna o varias ideas sobre este concepto, por lo que la participación general del grupo fue nutrida.

A continuación se les solicitó que ubicaran los elementos geográficos como continentes, océanos, mares, montañas o cuerpos de agua en el planisferio en proyección de Mercator (ver Tabla 3) y manifestaron disposición a participar. También se les pidió que señalaran los elementos del lenguaje cartográfico que consideraran que debían estar presentes y no lo estaban. Es importante mencionar que realizaron estas tareas apoyándose entre ellos, corrigiéndose o dando ideas a los que estaban al frente marcando el planisferio.

A partir de esta actividad se pudo confirmar lo que se ha planteado en la problemática inicial: no hay una idea clara de dichos elementos, es decir, les resulta difícil ubicar sobre un mapa los mares y océanos, y sólo pudieron recordar los nombres de algunas líneas imaginarias. A pesar de ello, su participación fue constante y la actividad se percibió como una provocación que los estudiantes no previeron, por lo que intentaron hacer un esfuerzo por recordar sus conocimientos previos y darlos a conocer.

El grupo mostró cierto nivel de integración, pues se apoyaron para lograr la tarea que se solicitó y sólo hubo intervención por parte del docente para guiarlos. Entre los elementos que recordaron se encuentran: coordenadas de latitud y longitud, por tanto, meridianos y paralelos; los cinco continentes; las líneas imaginarias del ecuador; los dos trópicos; el océano Pacífico y Atlántico, y los polos. No se mencionaron los puntos cardinales esenciales como norte, sur, este y oeste. Una de las faltas de esta actividad es que no se limitó su duración, lo que provocó que llevara más tiempo del estimado; sin embargo, también es importante considerar que si se marca un límite, no se brinda el tiempo suficiente para que los estudiantes activen sus conocimientos previos.

Al reevaluar la intervención, saltó a la vista que resulta indispensable realizar una introducción de los mapas históricos en las sesiones en las que el profesor "explica" el tema y proporciona las bases conceptuales para después trabajarlas en el documento cartográfico, el cual también podría ser analizado de forma individual además de en equipo.

Una vez que se realizó la revisión del concepto "modernidad" y la activación de los conocimientos previos, se dio inicio a la proyección de los documentos cartográficos. Inicialmente sólo se tenía considerado proyectar cinco mapas antiguos, uno por cada tradición cartográfica siguiendo el orden cronológico, es decir, uno de tradición griega, uno

medieval T en O, uno portulano, un mapa renacentista de tradición ptolemaica, y finalizar con el mapa de Martín Waldseemüller que representa a América, tal y como se puede apreciar en la planeación original.

Se decidió incluir más ejemplos en la exposición debido a la gran riqueza de material cartográfico existente, de modo que la presentación final de la práctica estuvo conformada por diez mapas antiguos (ver Tabla 3) que fueron seleccionados con el objetivo de revisar las dos tradiciones cartográficas previas a los mapas de la época del Renacimiento que se trabajaron en clase, éstos son: mapas griegos y medievales, los cuales se acompañaron de una explicación sobre la época en que fueron producidos, las ideas que se tenían sobre la concepción del mundo y los avances que pudieron representar para la ciencia cartográfica.

A los documentos presentados (ver Tabla 3) se les plantearon distintas preguntas con el propósito de establecer la definición de este concepto e introducir sus características. La primera fue: ¿Qué es un mapa?, ¿para qué sirve? Una vez que se revisó la definición, se continuó con la proyección de los mapas, los cuales fueron abordados por medio de cuestionamientos como: ¿Qué espacios reconocen? ¿Qué lugar representa? ¿Cómo fue realizado? ¿A qué época histórica pertenece? ¿Quién los hizo y con qué objetivo?

Estas preguntas se realizaron con la finalidad de resaltar algún detalle o indicio en el mapa que nos hablara sobre los aspectos de su contexto o de la concepción del mundo en el momento de su producción para después relacionarlos con lo que se deseaba enseñar del tema en cuestión, por ejemplo, los avances científicos de la época, señalando que los actuales desarrollos de la ciencia cartográfica, que ya forman parte de la vida cotidiana del estudiantado, están cimentados en éstos, sobre todo en el caso de los mapas pertenecientes al Renacimiento (ver Mapas 9 y 10 de la Tabla 3).

Para introducir los documentos cartográficos que pertenecieron a esta época, se procedió a recuperar el término Renacimiento realizando una breve explicación oral en la que se estableció el significado de la palabra, la delimitación temporal de la época que lleva este nombre y sus características más sobresalientes que fueron relacionadas con la definición de cultura moderna y la nueva concepción del mundo surgida de los cambios en la mentalidad durante la transición del mundo medieval al modelo renacentista.

El tiempo estimado para esta actividad se extendió debido a la expresa participación del estudiantado por aclarar sus dudas, por ejemplo, un estudiante preguntó a propósito de la explicación de la concepción del mundo griego: ¿Los griegos creían que había algo más, otra tierra? Y durante la presentación del mapa de Waldseemüller (ver Mapa 10 de la Tabla 3) con el que se explica la concepción del mundo moderno, otro estudiante preguntó: ¿Quién fue el primero que ya tenía idea de América? (refiriéndose a Colón o Américo Vesputio). Asimismo, expresaron comentarios relacionados con la temática de la exposición, ya sea para aclarar o para complementarla con la información que ellos poseían. A pesar de que la exposición fue extensa, los alumnos se mantuvieron atentos tomando notas y comentaron con toda libertad que percibieron cierta novedad en este tipo de temas.

Una vez que se dio por finalizada la exposición, se reorganizó a los estudiantes para formar cuatro equipos con nuevos integrantes e iniciar la fase de trabajo en grupo, a cada uno se le entregó un mapa antiguo a color (ver Tabla 4) para que pudieran apreciar los detalles. Ninguno de los documentos otorgados contenía datos como autor, nombre, fecha o alguna otra referencia para ubicarlo o realizar una búsqueda en la red, la única información que incluían eran las leyendas propias de cada mapa.

La intención de presentarles los documentos sin referencias fue simular las dificultades a las que se enfrentan los historiadores ante los vestigios del pasado, ya que al estar en contacto con las fuentes, no es común que éstas cuenten con datos que les permitan reconstruir el contexto del que provienen, por ejemplo, el autor o la fecha en que se realizaron. Esta estrategia también buscaba propiciar que los estudiantes se concentraran en la observación.

Las instrucciones dadas a los alumnos fueron sencillas. En primer lugar se solicitó que todos los miembros del equipo examinaran con libertad el mapa, pues esto les permitiría comentar sus observaciones y responder en conjunto una serie de preguntas guía que les fueron otorgadas de forma impresa (ver Anexo 3). Enseguida debían redactar un texto de extensión libre en el que integraran las respuestas a las preguntas guía y, finalmente, plantearían dos preguntas distintas al mapa que se les entregó, es decir, pensarían en otros cuestionamientos que se le podrían realizar al documento, por ejemplo, el equipo 3 planteó las siguientes preguntas al mapa que les fue asignado (ver Mapa 3 de la Tabla 4): ¿En qué se basó el creador del mapa para la realización del mismo? ¿Realmente ya habían sido explorados todos los territorios señalados?

En el transcurso de la actividad se realizó un recorrido por todos los equipos para aclarar dudas, dar opciones, motivar o reorganizar. El trabajo de los estudiantes se realizó con concentración y en orden; se notó la disposición a observar, dialogar y colaborar en el escrito, aunque también fue evidente la dificultad para aceptar las ideas del otro y, sobre todo, plantear nuevas preguntas a los mapas.

El estudiantado hizo clara la petición de ayuda o la exposición de dudas que se presentaron en el transcurso de la actividad, sobre todo los cuestionamientos que tenían relación con la delineación de los espacios que estaban representados en los mapas y que ellos no

reconocían, o bien para confirmar ciertos elementos del lenguaje cartográfico identificados en los documentos. La breve duración de la sesión permitió un cierre en el que fue posible leer, en voz alta y en plenaria, las preguntas que plantearon a sus mapas, pero no los escritos que redactaron. Cabe resaltar que algunos estudiantes solicitaron conservar el material de apoyo.

4.1.5 Evaluación y reflexiones producto de la práctica docente

El aspecto más sobresaliente de la práctica es que se logró la interacción con los jóvenes, ya que preguntaron, confrontaron de manera respetuosa y expresaron sus dudas o ideas abiertamente, con lo que obtuvieron retroalimentación constante y practicaron el diálogo.

Las actividades planteadas fueron demasiado extensas para el tiempo del cual se disponía: dos sesiones que en total suman 100 minutos. Se planeó y empleó un acervo de diez ejemplos de mapas antiguos durante la proyección, quizá el uso de un solo mapa representativo de cada tradición cartográfica revisada, como se consideró en la planeación inicial, hubiese permitido concentrar y reducir la participación oral por parte del docente, de manera que se equilibrara con el tiempo designado a la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Los alumnos no pudieron completar las actividades planeadas en su totalidad, por lo que se sugiere trabajar el mapa antiguo como caso o proyecto a lo largo de la unidad, pues el interés que mostraron al seguir realizando preguntas hasta el final de la sesión, hace evidente la posibilidad de trabajar con estos documentos, los cuales no están fuera de su alcance e interés como se llegó a conjeturar.

Es importante mencionar que lograron identificar la tradición o el tipo de mapa al que pertenecían los documentos asignados, lo que demuestra que prestaron atención a la exposición, pero también que se dieron el tiempo de observarlos. Asimismo, reconocieron y ubicaron los continentes o espacios específicos, los elementos del lenguaje cartográfico y las líneas imaginarias en el caso de que estuvieran presentes, incluso resaltaron su ausencia.

Identificaron la escritura en latín y un equipo decidió hacer un intento por descifrar lo escrito en las leyendas de los mapas, encontrando así el autor y la fecha de su elaboración por la lectura de estas notas, eso los llevó a expresar su motivación para seguir traduciendo el resto del texto latino.

La ubicación temporal implicó las mayores dificultades, ya que no explicitaron una probable fecha de elaboración del mapa para contextualizarlo o confundieron el periodo de la Modernidad con el de la Ilustración, que si bien la segunda es considerada como un proceso que parte de la primera, todos los mapas seleccionados para el trabajo en equipo eran de origen renacentista.

Algunas de las hipótesis planteadas por los estudiantes sobre los propósitos de la realización de estos mapas fueron la de delimitar territorios, expandir las ideas y conocer los lugares ya explorados. Respecto a las preguntas que debían plantear a los documentos cartográficos, la mitad de los equipos pudo redactarlas, mientras que la otra se concentró en el escrito y no las elaboró.

Finalmente, se puede concluir que hace falta enseñar a observar y leer un mapa antiguo, pues no se pueden usar sin la preparación previa durante varias sesiones a lo largo del curso. Aunque estos documentos sean atractivos para observarlos y se haya brindado una breve

exposición al respecto, los estudiantes deben trabajar con tiempo suficiente y pasos bien establecidos para obtener beneficios claros en su formación como bachilleres y futuros humanistas.

4.2. Propuestas para el uso de diversos tipos de mapas en la clase de Historia

La reflexión sobre la práctica, las labores cotidianas en el aula y el acercamiento a los escritos sobre el tema han abierto el panorama del uso de los mapas en la clase de Historia. Pueden emplearse documentos cartográficos de distintos tipos y formatos, además de los históricos y antiguos, con el objetivo de apoyar a nuestros estudiantes en la comprensión de la asignatura.

Este planteamiento intenta ser muy flexible, de manera que cada profesor pueda acceder a ellos desde su propia postura y estilo de enseñanza y tomarlos en cuenta para la construcción de sus clases; de ninguna manera agota todas las posibilidades, mejor dicho, es una sugerencia y un pretexto para incorporar el eje espacio en nuestra enseñanza. Además se debe hacer énfasis en que si bien estamos inundados de imágenes que pueden resultar atractivas, no se trata de “hacer un alegato en pro de los sentidos sino de cómo se los puede agudizar para la percepción histórica, saber cómo hacer ver no es cuestión de un par de trucos literarios o teóricos, presupone para empezar el esfuerzo de mirar [...] en cuanto se les trata como documentos *sui generis* [a los mapas] y se interrogan, ganan gran fuerza expresiva”.¹²⁸

¹²⁸ Karl Schölogel, *Op. Cit.*, p. 16.

En la clase de Historia se pueden usar tres principales tipos de mapas.

4.2.1. Mapas geográficos generales

Se consideran como mapas geográficos generales los documentos cartográficos que sustentan todo tipo de conocimiento geográfico y representan una gran variedad de temáticas y proyecciones según los cuestionamientos planteados. El más empleado es el planisferio o mapamundi¹²⁹, pues con este tipo de mapa se pretende colaborar a la precisión en la localización de espacios, de la cual adolecen muchos de nuestros estudiantes, ya que presenta los distintos continentes, océanos, etcétera. Sin embargo, localizar no sólo implica saber que determinado lugar está a la orilla del Mediterráneo, sino conocer las consecuencias que esta ubicación trae a su desarrollo. La localización se puede manejar de manera general en un sencillo mapa mudo o de forma más puntual en uno con fronteras políticas.

Ubicar países y comenzar a aclarar los principales signos usados en los mapas, como la indicación de los puntos cardinales para conocer la orientación, o bien el uso de la escala para dar una noción de las dimensiones del espacio que representa, puede ayudar a la activación de los conocimientos previos; mientras que la presentación de las características geográficas de los espacios involucrados en el proceso histórico sirven para enseñar y

¹²⁹ Estos dos conceptos se refieren al mismo objeto de representación pero en épocas distintas: el globo terrestre en forma plana. El término planisferio hace alusión a una representación actual y está ligado a la proyección de Mercator, mientras que mapamundi alude a documentos con distintas proyecciones y más alejados en el tiempo.

esclarecer ciertas causas estructurales de éste, así como para rescatar la importancia de la vida material del hombre.

Con este tipo de mapa también se pueden mostrar las relaciones del hombre y su medio como factores de gran influencia en la conformación de las características específicas de ciertas culturas y formas de vida, ya que pueden reflejar elementos naturales (orografía, hidrografía, tipos de suelo o clima) y artificiales del espacio (aquellos que han sido modificados o añadidos por los seres humanos, por ejemplo, los caminos), esto dependerá del tema que decidamos sintetizar en el documento.

También se pueden usar mapas mudos, es decir, sin ninguna clase de simbología o marca, sólo la delineación de la Tierra que la distingue del espacio ocupado por los océanos o mares orientados hacia el norte. Esta clase de documentos cartográficos son excelentes apoyos cuando no contamos en nuestra aula con ningún tipo de equipo electrónico, pues es posible adquirirlos en el tamaño necesario para usarlos en el salón o dibujarlos en el pizarrón; brindan cierta libertad de improvisar, así como de responder a las dudas de los estudiantes que no estén previstas y permiten realizar las marcas necesarias en los colores que deseemos para la sesión en turno sin saturar a los alumnos.

Por lo general son empleados para que los estudiantes representen sobre el espacio correspondiente los hechos históricos que se revisan; pueden practicarse repetidamente antes de realizar su propio mapa histórico definitivo y es posible aplicarlos para la revisión de los conocimientos previos a manera de sondeo, de modo que el docente puede establecer lo que los estudiantes recuerdan o conocen. Sin embargo, este trabajo no pretende que los estudiantes elaboren su propio mapa histórico, por lo que el tema se abordará en otro momento.

Un planisferio con divisiones políticas permite revisar la escala,¹³⁰ que es “la proporción que se establece entre la realidad y la unidad de representación en la que deseamos reflejar la realidad y la comparación entre unidades, también la magnitud”,¹³¹ es decir, el orden de los lugares representados (a escala) que va de mayor a menor en la imagen del planeta en un planisferio, continente y país.

Aunque estos mapas son muy sencillos, se sugiere que sólo se empleen para la introducción de estos documentos en la enseñanza activa de la Historia, después se podrá aumentar la complejidad con el uso de mapas temáticos o históricos, los cuales ya cuentan con más información y diversos elementos.

4.2.2. Mapas históricos

Los mapas históricos son aquellos que representan un proceso pretérito, se usan para establecer las características del mismo y saber cómo se interpreta de manera gráfica. Este tipo de mapa puede ser entendido y relacionado con las características físicas revisadas en el mapa general, está construido por lo general en la proyección de Mercator actual y sigue las convenciones cartográficas: escala, coordenadas geográficas, etcétera. Representan procesos, son una interpretación de movimientos en un lapso espacio-tiempo, por lo que se podrían comparar con la Historia; su esencia es el movimiento, el cambio, lo estático no tiene cabida a cartografiarse o historiarse.

¹³⁰ Luis Antonio García, *Op. Cit.*, pp. 104-105.

¹³¹ Joaquín Prats, *Didáctica de la geografía y la Historia*, p. 162.

Para notar estos movimientos, si es que un solo mapa no lo refiere completamente, se puede hacer uso de un atlas histórico, que es una compilación de mapas que representan diversos hechos o procesos históricos seleccionados por el autor y están ordenados cronológicamente por época. Existen de diversos temas como los dedicados a la llamada Historia Universal o centrados en la Historia de México o de alguna época histórica en particular; son útiles para rescatar los movimientos pues suelen plantear comparaciones de una misma situación en un espacio determinado a través del tiempo, por lo que colaboran para apreciar las relaciones entre los lugares.

Los mapas históricos han sido usados por lo general como ilustración, sin embargo, también se pueden emplear para trabajar los temas de ocupación político-militar, la identificación zonal estática, la explicación geoestratégica, la evolución de conflictos complejos o la interconexión de flujos económicos.¹³²

Sabemos que ya existen muchos ejemplares recopilados en diferentes atlas, pero la gran mayoría están saturados de información. Se debe tomar en cuenta que la sencillez y la claridad son criterios importantes porque se trata de mapas para estudiantes, por lo que se sugiere que se seleccionen bajo estos criterios, eso permitirá que sean percibidos en su totalidad y el seguimiento sea más viable. De esta manera se podrá seguir el principio de lo simple a lo complejo para después introducir mapas más elaborados.

Luis Antonio García plantea las características de los mapas para trabajar con los estudiantes; si bien son recomendaciones que se pueden aplicar para todo tipo de mapa, aportan elementos para la adecuada selección de los mapas históricos. La primera es que

¹³² Cristòfol Trepà y Pilar Rivero, *Op. Cit.*, p. 45.

contengan aquellos elementos significativos para la explicación de un hecho o proceso (accidentes geográficos, poblaciones, fechas, símbolos, líneas de dirección), pero sin llenarlos de datos para evitar la confusión. La segunda característica es que se cuente con un cuestionario que guíe la interpretación del mapa, fijando así la atención en la localización del fenómeno, las características físicas del lugar, las relaciones entre el ser humano y su medio, y el movimiento o interacción de las diversas actividades humanas en los espacios circundantes.¹³³

La simbología es una parte importante en este tipo de mapas, ya que entra en juego la representación porque “los niños y los adolescentes pueden observar y comparar cómo la misma información se puede organizar y presentar de diversas maneras, es decir, que comprendan que no están ante el hecho como tal, sino ante diferentes formas de representarlo”.¹³⁴ No se trata de una realidad sino de una interpretación.

A continuación se presenta una propuesta de Moradillos para revisar los mapas históricos. En primer lugar se observan el título, las claves, los símbolos, el encabezamiento y el cuadro-leyenda; en segundo término se prosigue con los límites geográficos como fronteras, ciudades y regiones, para continuar con los accidentes naturales impresos: ríos, montañas, etcétera. Después se aíslan pistas cronológicas sembradas para por último darse a la tarea de comprender símbolos gráficos que indican fenómenos particulares.¹³⁵

Moradillos establece esta secuencia para la lectura, pero no aclara lo que considera que debemos entender como pistas cronológicas sembradas; asimismo, deja sin explicar lo que

¹³³ Luis Antonio García, *Op.Cit.*, pp. 86-87.

¹³⁴ *Cero en Conducta. La geografía y su enseñanza*, México, año 12, número 45, agosto, 1997, pp. 30-31.

¹³⁵ Enrique Moradillos, *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*, Madrid, Akal, 2013, pp. 119-120.

son los símbolos gráficos que indican fenómenos particulares, ya que éstos pueden entrar en la simbología o cuadro-leyenda. Por lo tanto, propongo que sólo se tomen en cuenta los tres primeros pasos de su propuesta y se establezca de la siguiente forma:

Primero se observa el título, las claves y todo aquello que nos dé pistas para ubicar mentalmente el tema del mapa y luego continuar con los contornos y los límites geográficos, entonces se podrá resaltar el área o áreas en que centraremos nuestro interés. Después se deben rescatar las características o los elementos naturales, si es que se muestran en el mapa, para que el profesor los vincule con las causas que tienen relación con el proceso revisado o con los movimientos humanos que se presentan con marcas, símbolos o colores y que distinguen hechos históricos específicos que colaboraron en el proceso representado.

Dennis y Judy Reinhartz plantean el seguimiento de cuatro pasos para el trabajo con mapas, el primero de éstos es la ya mencionada localización que “describe en dónde se ubican las personas y los lugares en el mundo específicamente y en relación el uno con el otro”.¹³⁶ Uno de los elementos a considerar en la localización es el lugar, éste se define por sus atributos físicos y humanos. El clima, la naturaleza del terreno, los mantos acuíferos, los suelos, la flora y la fauna crean un lugar, mientras que las concepciones y las actividades humanas forman su carácter individual.

Los autores citados indican como segundo paso la importancia de las relaciones que los lugares tienen entre sí a través del tiempo,¹³⁷ y para poder comprenderlas es necesario entender las características físicas y humanas de los lugares. En la Historia son comunes las cambiantes relaciones entre el ser humano y el ambiente; por tanto, el conocerlas nos

¹³⁶ Dennis Reinhartz y Judy Reinhartz, *Op.Cit.*, pp. 86-87.

¹³⁷ *Ibid.*

permitirá saber cómo el primero ha influido en el segundo a través del tiempo y plantear cómo está cambiando ese lugar y por qué.

El tercer paso es considerar el movimiento, que se refiere a las relaciones entre los lugares, el cual es fundamental para la Historia porque engloba el desplazamiento de la gente, de las ideas, de los bienes y de los servicios.¹³⁸ En la actualidad ha cobrado gran importancia la comprensión del fenómeno migratorio debido al mundo globalizado en el que vivimos, esto pone de manifiesto la necesidad de revisar estos temas y plantearlos.

Por último, las regiones, que se definen como cualquier área delimitada por alguna uniformidad física y humana, son unidades esenciales tanto en Geografía como en Historia. Y continúa Reinhartz: “Así por ejemplo, se puede enseñar a los estudiantes que los primeros exploradores españoles del Gran Sudoeste, como Cabeza de Vaca o Coronado, no fueron en realidad pioneros, sino que siguieron las rutas naturales ya establecidas por los indios; y que en nuestros días las vías del tren y las modernas carreteras interestatales todavía siguen mucho de esos itinerarios”.¹³⁹

Podemos acompañar a los estudiantes en el seguimiento de la información ofrecida por el mapa paso a paso, como lo sugieren Trepát y Rivero,¹⁴⁰ cuando se hace la proyección de un documento cartográfico en diapositiva, al tiempo que los alumnos pueden representar este proceso en su cuaderno u ofrecer una lectura previa de esos pasos a seguir para que después se brinde el tiempo de corregir, es decir, realizar la exposición del proceso con la proyección

¹³⁸ *Ibid.*, p. 88.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 45.

mientras los estudiantes elaboran su versión. Los mapas históricos son más eficaces cuando se complementan en la proyección con un friso cronológico.

4.2.3. Mapas antiguos

Los mapas antiguos o fuentes históricas, es decir, los que fueron producidos en una época pasada y representan o reflejan la visión del mundo o del espacio de esa sociedad, pueden servir como auxiliares en la tarea de confrontar a los alumnos con otras formas de concebir y representar el mundo y el espacio, pues es importante resaltar que no para todos los seres humanos el espacio es absoluto o medible, recordemos que existen culturas en las que ciertos lugares están consagrados, por tanto, no pueden ser propiedad de nadie, lo que difiere con la forma en que la cultura occidental los mira.

También brindan la oportunidad de distinguir diversas culturas y contrastar cómo la representación y la concepción occidentales pueden tener implícitas formas de dominación y explotación de los recursos frente a las tradiciones de algunas culturas en las que ciertos espacios son sagrados. Esta confrontación con lo diferente facilitaría el desarrollo de la empatía con culturas distintas a la suya y el entendimiento de conflictos de los que quizá no tenían conocimiento, pero que no alcanzan a comprender o que resultan lejanos.

No propongo nuevas formas o parámetros para concebir y cuantificar el mundo y su representación, pues éstos ya han sido consensuados científicamente y responden a nuestro tiempo. No obstante, se debe mostrar que no son los únicos y que la manera en la que los representamos en la actualidad también tiene su historicidad, como la adquisición de husos horarios internacionales o la forma en que nos orientamos.

Este tipo de mapa exige el uso de aprendizajes conceptuales previos y procedimentales para saber cómo observar fuentes gráficas y ofrecer primeras interpretaciones de éstas a partir de la labor de contextualización e investigación, habilidad que se debe comenzar a desarrollar en los adolescentes a lo largo de su preparación propedéutica para la educación superior, sobre todo para los que ya están enfocados al área de Humanidades y Artes, tal y como se plantea en este proyecto.

Estos documentos cartográficos representan un espacio que tiene su propia historicidad y cambia de acuerdo con la forma en que se conciben y representan; con ello, se puede apoyar además la idea de temporalidad y cambio. Por ejemplo, se sugiere elegir un lugar y sus respectivos documentos cartográficos en distintas épocas y mostrarlos en orden cronológico, de manera que se pueda percibir el cambio en la forma de representar el espacio y sus transformaciones a través del tiempo y de la acción humana; por supuesto, la dificultad radicará en que se hayan conservado los suficientes documentos de un mismo lugar, sin embargo, es posible apoyarse en fotografías.

Con esto se pretende plantear la idea de que los espacios, las unidades territoriales y las representaciones de éstos son una construcción que no es dada de una vez y para siempre, esto permite defender la nueva forma en la que se plantea la didáctica de la historia: mostrar cómo se produce el conocimiento histórico y no sólo los resultados del mismo.

Dichos mapas también pueden verse como un ejercicio para aprender a mirar, pues las imágenes están a nuestra disposición por todos lados, pero ¿en verdad nos detenemos a “mirarlas”? Denis Cosgrove nos dice al respecto que “la visión es más que la habilidad para ver y el sentido de la vista. El significado de visión incorpora a la imaginación; la habilidad para crear imágenes en el ojo de la mente, la cual excede en varias vías el registro de la retina

[...] La visión tiene una capacidad creativa que puede trascender tanto espacio como tiempo: ésta puede denotar lo que verá como lo que ve".¹⁴¹

La imaginación también es una habilidad necesaria para el historiador, pues en esa infinidad de datos que conforman la realidad y la tarea titánica de reconstruirla e interpretarla con partes que no siempre muestran de manera clara la relación directa, ya que son vestigios de una realidad que ya pasó, la imaginación nos apoya para cerrar los vacíos que ninguna fuente dictará.

Los mapas antiguos son un ejercicio de imaginación, ya que promueven la recreación de lugares que nunca han sido experimentados con los sentidos, incluso existen documentos cartográficos de lugares imaginados o contruidos a partir de la pregunta: ¿Qué se sentiría estar en ese lugar?

La propuesta es centrar el ejercicio de análisis de los mapas antiguos en el programa de la asignatura de Historia de la Cultura, tomando como ejemplo un mapa antiguo por unidad para trabajar la temática tan amplia del programa y teniendo como eje la concepción del mundo en cada época, los desarrollos cartográficos-científicos, así como el arte que pueden contener estos documentos.

¹⁴¹ Denis Cosgrove, *Op. Cit.*, p. 8.

Tabla 2. Actividades sugeridas para trabajar con mapas en la asignatura de Historia de la Cultura

Unidad	Contenidos	Actividades sugeridas para trabajar
Unidad I. Introducción al estudio de la Historia de la Cultura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptos de Ciencia, Historia e Historia de la Cultura. 2. Definición de Cultura y Civilización. 3. Corrientes historiográficas. 	Tomar un mapa antiguo para explicar con éste el tema de las fuentes y la problemática de la explicación histórica. Brindar de manera teórica la metodología para el análisis histórico en general.
Unidad II. Aspectos fundamentales de las sociedades primitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías sobre el origen del hombre. 2. Paleolítico. Organización económica y social. Magia, mito y fetichismo. Aportaciones culturales y artísticas. 3. Neolítico. Descubrimiento de la agricultura y vida sedentaria. Organización política. Tecnología, arte y religión. 	Revisar con mapas históricos la gran influencia del entorno para la hominización, la migración, el poblamiento del planeta, y recuperar un ejemplo de las representaciones del espacio en las pinturas rupestres.
Unidad III. Las altas culturas de la Antigüedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medio geográfico. Estructura social, económica y política de las altas culturas. 2. Aspectos culturales más representativos de Mesopotamia, Egipto, China e India. 3. Aspectos culturales más representativos de Mesoamérica y la Zona Andina. 4. La influencia de las altas culturas en otros pueblos: hebreos y fenicios. 	Revisar las representaciones del espacio realizadas por estas culturas y emplear mapas geográficos generales para resaltar el medio en el que se desarrollaron, así como mapas históricos para revisar la localización y distribución de las principales ciudades y movimientos.
Unidad IV. La Cultura en las civilizaciones clásicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grecia: medio geográfico. Creta y Micenas. Desarrollo 	Presentar con apoyo del mapa de Anaximandro la concepción del mundo

	<p>de las ciudades-Estado: Atenas y Esparta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La cultura griega: características de la religión, fiestas y juegos. Filosofía, ciencia, literatura, arte y teatro. 3. La expansión de la cultura helenística: filosofía, ciencia, literatura y arte. 4. Roma: medio geográfico: los etruscos, los latinos y la Magna Grecia. 5. Monarquía, República e Imperio. 6. El derecho romano. <p>La cultura romana: filosofía, ciencia, técnica, arte, literatura y religión. Trascendencia de la cultura romana para la cultura universal.</p>	<p>según los griegos; mostrar un diagrama que muestre las zonas habitables y el <i>oikouménē</i>, y emplear mapas históricos para la localización del espacio ocupado por los griegos y romanos durante su expansión.</p>
Unidad V. La Edad Media	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desintegración del Imperio romano: características generales de Europa occidental, del Imperio bizantino y del Islam. 2. El cristianismo: paleocristianismo, consolidación de la Iglesia católica. Trascendencia del cristianismo para la cultura occidental. 3. La cultura en Europa occidental. 4. La cultura en el Imperio bizantino: derecho, ciencia, arte y religión. 5. La cultura en el Islam: Religión, ciencia, técnica, arte y literatura. 6. La influencia cultural de Oriente en la Europa occidental. 	<p>Análisis de las dos principales tradiciones cartográficas, como los mapas en T en O y los portulanos, ya que muestran la concepción del mundo medieval.</p>
Unidad VI. La cultura en la Edad Moderna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco económico-social y político de los siglos XV al XVIII. 	<p>Mapa producto de las exploraciones geográficas.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Renacimiento, humanismo y racionalismo. Ciencia, técnica y arte. 3. Reforma, Contrarreforma y su influencia en la cultura. Barroco. 4. La Ilustración: enciclopedismo, filosofía, política, despotismo ilustrado y su influencia en la cultura. 5. La cultura en la América colonial. Mestizaje, aculturación, ciencia y arte. 6. El desarrollo de la ciencia y la técnica desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII. 	
Unidad VII. La cultura contemporánea	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco histórico de los avances económico-tecnológicos contemporáneos. 2. La cultura en el siglo XIX. Ciencia, tecnología y arte. 3. La cultura en el siglo XX. Ciencia y tecnología. Cultura de masas. Cultura nacional vs. cultura mundial. Arte e ideologías. 	Revisar un mapa realizado con imágenes satelitales y analizar la concepción del mundo que sustenta.

Como se pudo observar, la propuesta centrada en la unidad dedicada a la Cultura Moderna es sólo una parte de una proyección mayor que ocupa la totalidad de las unidades del programa, la cual se espera concretar en un trabajo futuro debido a las posibilidades que presentó este proyecto en la práctica dentro del aula.

4.3. ¿Cómo se analiza un mapa antiguo en la clase de Historia?

SECUENCIA DIDÁCTICA

I. DATOS GENERALES

ASIGNATURA	Clave: 1617. Historia de la Cultura
------------	-------------------------------------

II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad VI. La Cultura en la Edad Moderna
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	En esta unidad los alumnos comprenderán los procesos culturales y la ideología de la Edad Moderna y asimilarán una noción significativa de las grandes transformaciones generadas a lo largo de los tres siglos, así como sus repercusiones en el mundo contemporáneo.
OBJETIVO APRENDIZAJE(S)	Conceptual: Comprender y manejar las características de la concepción moderna del mundo que posibilitaron la era de las exploraciones marítimas y, en consecuencia, el Descubrimiento de América

	<p>a través del análisis de una fuente cartográfica de la época.</p> <p>Procedimental: Conocer y manejar el análisis de mapas antiguos como parte del método histórico para comprender la idea de la Historia como una ciencia principalmente interpretativa, la cual no está constituida por verdades inamovibles.</p> <p>Actitudinal: Valorar las diversas formas en que a través de la Historia, se ha representado al mundo. Actuar de modo autónomo al aplicar técnicas de indagación histórica</p>
TEMA(S)	<p>Los descubrimientos españoles en América que guardan relación directa con tres puntualmente marcados en el temario de la unidad VI:</p> <p>Tema 1. Marco económico-social y político de los siglos XV al XVIII. Tema 2. Renacimiento, humanismo y racionalismo. Ciencia, técnica y arte. Tema 6. El desarrollo de la ciencia y la técnica desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII.</p>



DURACIÓN	<p>Este análisis está planteado para trabajarse durante seis de las catorce sesiones que están destinadas a la revisión de la unidad en su totalidad, y se llevará a cabo como un proyecto de unidad, pero brindando el tiempo necesario para continuar con las sesiones. El análisis del mapa de Waldseemüller comprende tres de los seis temas que la conforman.</p>
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p style="text-align: center;">SESIÓN I (50 minutos)</p> <p>TRABAJO PREVIO: Para dar inicio a la secuencia, es necesaria una sesión introductoria que permita presentar la temática de la unidad y el periodo de tiempo que abarcará.</p> <p>Lectura para trabajar en casa sobre el tema de las exploraciones geográficas, se propone el texto de Daniel J. Boorstin, <i>Los descubridores</i>, pp. 232-254.</p>

INICIO (10 minutos)

El docente iniciará la sesión explorando los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas como: ¿Qué es un mapa?, ¿para qué se elaboran? Y los invitará a plasmar sus conocimientos en el pizarrón por medio de una lluvia de ideas, esto permitirá que el profesor cierre esta primera parte de la sesión extrayendo conclusiones de las ideas que se expusieron al inicio.

DESARROLLO (35 minutos)

Con el propósito de fomentar un breve intercambio de ideas, el docente planteará las siguientes preguntas: ¿Podríamos considerar a los mapas vestigios del pasado? ¿Estos documentos nos pueden dar indicios de las sociedades que los realizaron? Y organizará a los estudiantes para que a manera de plenaria tomen la palabra de manera voluntaria. (3 participaciones).

El profesor construirá el contexto general del que parte el mapa con la participación de los estudiantes, quienes se verán apoyados por la lectura realizada en casa.

Se proyectará el mapa de Martin Waldseemüller de 1507. Después se solicitará que lo observen y se guiará la proyección con un cuestionario. Las respuestas serán anotadas en los cuadernos en el orden propuesto y el profesor motivará la observación y la participación de los estudiantes para que expongan sus apreciaciones.

Enseguida repartirá un material que plantea la clasificación básica de las fuentes que puede usar un historiador, aunque no son las únicas, para situar el ejemplo mostrado, pues se busca que los estudiantes argumenten con base en ésta de qué tipo de fuente se trata.

A continuación indagará lo siguiente: ¿Qué observo? ¿Puedo ubicar el lugar o lugares representados en el mapa? (localización) ¿Está orientado? ¿En qué proyección se encuentra? ¿Reconoces algunas líneas imaginarias?

CIERRE (5 minutos)

Se repartirá por parejas una impresión del mapa de Waldseemüller y se solicitará a los estudiantes que lo resguarden en un cubre hoja de plástico

TRABAJO EXTRACLASE: Se solicitará a los estudiantes que de manera individual redacten en un párrafo a computadora sus observaciones sobre el mapa que entregarán en la siguiente sesión y que formará parte del portafolio de evidencias con el que se evaluará (ver Anexo 4).

SESIÓN II (50 minutos)

INICIO (10 minutos)

El profesor pedirá a los estudiantes que se organicen por parejas y tengan a la vista la impresión del mapa de Waldseemüller para después recuperar brevemente las preguntas planteadas al documento en la sesión anterior con la lectura en plenaria de tres ejemplos de lo redactado.

DESARROLLO (30 minutos) A continuación se planteará la siguiente pregunta: ¿Qué nos dice el mapa? (recolección de información que sí está escrita en éste), y se dará lectura a los textos comenzando por la periferia.

El docente resaltaré los cuatro cuadros-leyendas que presenta el mapa y los señalará.

Los nombres que se distinguirán siguiendo el orden de las manecillas del reloj son: Claudio Ptolomeo y Américo Vespucci. Los vientos: Septentrion, Aquilo, Cecias, suvsolunus, WLTVRN EURUS, EURONATUS, LYBONOTH, AFRICUS, ZEPHIR, CHOR.

Enseguida se plantearán las siguientes preguntas: ¿En qué idioma está escrita la información que expone el mapa?, ¿por qué? ¿A qué se refieren estos nombres?

Se hará énfasis en el título que se encuentra en la parte inferior: *UNIVERSALIS COSMOGRAPHIA SECUNDUM PTHOLOMEI TRADITIONEM AMERICI VESPUCCI ILUSTRATIONES*.

Por último, el docente revisará y tratará de descifrar la toponimia que presenta el mapa para resaltar con el señalizador el nombre de América.

CIERRE (10 minutos)

El profesor sugerirá bibliografía para la búsqueda de los nombres, como la *Enciclopedia Británica* o un diccionario de autoridades, los cuales están disponibles en Internet.

Se seleccionará una bina para que se encargue exclusivamente de la traducción del título, para ello pueden auxiliarse de un diccionario latín-español o consultar a su maestro de Etimologías Grecolatinas.

TRABAJO EXTRACLASE: Se solicitará a los alumnos que por parejas redacten en computadora los resultados de su búsqueda, éstos serán entregados en la siguiente sesión y formarán parte del portafolio de evidencias.

SESIÓN III (50 minutos)

INICIO (15 minutos)

El docente organizará al grupo en binas de trabajo y proyectará el mapa. Después se leerá en plenaria la traducción del título realizada por la pareja designada para esta tarea y se sondearán los resultados del resto del grupo.

DESARROLLO (25 minutos)

Se hará una revisión de los elementos naturales que presenta el mapa (montañas, ríos, mares y animales) resaltándolos con el señalizador.

Después, los estudiantes responderán los siguientes planteamientos en su cuaderno: ¿De qué forma se representan los elementos naturales? ¿Nos ayudan a precisar el espacio representado? ¿Qué nos dice este paisaje de los humanos que lo habitan?

CIERRRE (10 minutos)

El profesor planteará las siguientes preguntas con el propósito de retomar la información de la unidad anterior y dar paso a la actividad extraclase: ¿Qué se pensaba sobre la naturaleza en la Edad Media? ¿Cómo la representaban?

ACTIVIDAD EXTRACLASE: Se solicitará a los alumnos que investiguen la idea de la naturaleza durante el Renacimiento en tres fuentes distintas:

- Libro de texto de Historia de la Cultura, el cual elegirán libremente según la disposición de textos a su alcance.
- Sitios de Internet de dependencias educativas o con fuentes confiables; Los lineamientos para realizar correctamente la búsqueda debieron ser planteados en las primeras sesiones del curso. La información debe tener autor o institución que la avale, de preferencia que la dirección electrónica del sitio visitado (URL) tenga el

dominio .org o .edu. Para apoyar esta selección les pedimos que hagan la lectura del artículo de José Duarte Estrada, "Documentos confiables un poco de sentido común. Guía para determinar la confiabilidad de un documento en la web", *Revista Digital Universitaria*, septiembre 2003, 7 de marzo 2017. www.revista.unam.mx/vol.4/num6/art17/act_art17.pdf

- Obra escrita por algún experto en el tema. Se recomienda el texto de Luis Villoro, "Idea de la Naturaleza", en *Pensamiento moderno, Filosofía del Renacimiento*, pp. 62-74.

Con la información recopilada deberán elaborar en computadora un resumen que contenga las ideas principales o más importantes sobre la concepción de la naturaleza.

SESIÓN IV (50 minutos)

INICIO (10 minutos)

El docente proyectará el mapa y organizará a los alumnos en binas de trabajo para que recuperen en plenaria las ideas sobre la naturaleza en la Edad Moderna y puedan destacar lo que cambió en comparación con la Edad Media.

DESARROLLO (35 minutos)

Se plantearán las siguientes preguntas: ¿En el mapa se representa alguna actividad humana? ¿Se observa alguna expresión del arte de la época?, ¿en qué elementos?

Después se pedirá a los jóvenes que los señalen, al tiempo que se realiza el siguiente planteamiento: ¿Un mapa puede ser considerado una obra de arte? ¿Sí? ¿No?, ¿por qué? El mapa fue elaborado con la técnica del grabado, ¿saben cómo se lograba esta técnica?

Por último, el docente solicitará que la mitad del grupo consulte en la biblioteca del plantel algún texto sobre la técnica del grabado para averiguar de qué se trata o cómo se elaboraba, así como los tipos que existen, y elegirá a un alumno al azar para que anote en su cuaderno aquello que considere esencial. La otra mitad consultará un texto sobre la historia del grabado para saber si éste gozaba de popularidad durante el Renacimiento y tomará notas para responder la pregunta planteada en la fase de desarrollo.

CIERRE (5 minutos)

De regreso en el aula, se pedirá que un miembro de ambas partes comparta en plenaria la información que le corresponda.

TRABAJO EXTRACLASE: Se pedirá a los alumnos que difundan entre los miembros del equipo las notas y las conclusiones de la búsqueda que serán entregadas en la siguiente sesión y se incluirán como parte del portafolio de evidencias.

SESIÓN V (50 minutos)

INICIO (5 minutos)

El profesor verificará que se hayan difundido las notas y proyectará el mapa una vez más, o bien se servirá del ejemplar que fue distribuido en binas.

DESARROLLO (35 minutos)

Horizonte de producción.

Después se plantearán los siguientes cuestionamientos: ¿Quién lo realizó? ¿En qué año? ¿En qué lugar? ¿Para qué se hizo? o ¿Qué hecho lo crea? ¿Fue un encargo o producto de una exploración personal? ¿Fue resultado de una política gubernamental, ley o quizá para demarcación de fronteras? ¿Se le utilizó para reacomodo territorial, catastral o quizá para reconocimiento y planear estrategias o sólo para contemplar? ¿Se difundió y fue conocido? ¿Pertenece a alguna tradición o escuela cartográfica?

Estas preguntas se resolverán primero de manera tentativa con la observación atenta del mapa como aproximación a formular una hipótesis. Después se organizará al grupo en un círculo para realizar en voz alta la lectura del breve artículo de Antonio Sánchez, "Antiguos modelos cartográficos para nuevas realidades geográficas: el Mapamundi de Martin Waldseemüller de 1507" COSMOGRAFÍA Y HUMANISMO EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI: LA GEOGRAPHIA DE PTOLOMEO Y LA IMAGEN DE AMÉRICA, en *Scripta Nova REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, núm. 354, 20 de febrero de 2011, disponible en: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-354.htm>>.

A medida en que avance la lectura, se subrayará la información que se considere que da respuesta a las preguntas realizadas, éstas permanecerán escritas en el pizarrón. El profesor resolverá las dudas que surjan.

CIERRE (10 minutos)

Los estudiantes responderán los cuestionamientos según lo subrayado y los comentarán en plenaria.

TRABAJO EXTRACLASE: Se solicitará a los alumnos que redacten las respuestas en computadora para entregarlas en la siguiente sesión y así formen parte del portafolio de evidencias.

SESIÓN VI (50 minutos)

INICIO (10 minutos)

Con el apoyo de la lectura sugerida en la sesión anterior, el docente introducirá el tema de los avances científicos desarrollados en el Renacimiento, los cuales posibilitaron la construcción de este mapa. Se retomará este tema en plenaria con dos intervenciones orales por parte de los estudiantes.

DESARROLLO (20 minutos)

Se proyectará un video corto sobre estos temas para intentar responder las siguientes preguntas: ¿Qué herramientas e instrumentos cartográficos existían en la época que se hayan podido usar para la realización de este mapa? ¿Qué materiales se usaban para diseñarlos?

Se sugiere emplear los siguientes videos:

- *Cartografía*, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=FSDqwmLnFtU>>.
- *Los grandes descubrimientos, evolución de los inventos 01 de 8*, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=LIN8QTIsV1I>>. (Del minuto 10 al 15).

El propósito de proyectar los videos, además de responder las cuestiones planteadas, es tomarlos como cierre de las sesiones y brindar un momento para hacer conclusiones, resolver dudas y aclarar los requerimientos del portafolio de evidencias. Éste ya debería mostrar avances, y sólo se finalizaría con las respuestas solicitadas y una conclusión.

MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pintarrón; plumones; señalizador láser; fotocopias o archivos en formato PDF de las lecturas sugeridas y del mapa seleccionado; equipo de cómputo o aula equipada con proyector y material multimedia.
EVALUACIÓN	La evaluación incluirá la ponderación de la disposición del estudiante durante el proceso a través de una lista de cotejo y la entrega de un portafolio de evidencias, el cual debe reunir los productos realizados en cada paso del análisis de la fuente a lo largo de las sesiones programadas.
BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Boorstin, J. Daniel, “La sorpresa americana”, en <i>Los descubridores</i>, Barcelona, Crítica, 1986, pp. 232-254. • Duarte Estrada José, <i>Documentos confiables un poco de sentido común, guía para determinar la confiabilidad de un documento de la web</i>, Revista Digital Universitaria, UNAM, septiembre 2003 disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.4/num6/art17/oct_art17.pdf • Sánchez, Antonio, “Antiguos modelos cartográficos para nuevas realidades geográficas: el Mapamundi de Martin Waldseemüller de 1507” COSMOGRAFÍA Y HUMANISMO EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI: LA GEOGRAPHIA DE PTOLOMEO Y LA IMAGEN DE AMÉRICA en <i>Scripta Nova. REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES</i>, Universidad de Barcelona, Vol. XV, núm. 354, 20 de febrero de 2011, disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-354.htm>. • Villoro, Luis, “Idea de la Naturaleza”, en <i>El pensamiento moderno, Filosofía del Renacimiento</i>, México, FCE-Colegio Nacional, 1992, pp. 62-74. • Zarzar Charur, Carlos A., <i>Habilidades básicas para la docencia</i>, 2ª edición, México, Grupo editorial Patria, 2006. <p><i>Cartografía</i>, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FSDqwmLnFtU>. <i>Los grandes descubrimientos Evolución de los inventos 01 de 8</i>, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LIN8QTIIsV1I>.</p>

CONSIDERACIONES FINALES

Es clara la importancia de la enseñanza de la disciplina histórica en el plan de estudios para la formación de jóvenes bachilleres, dado que su estudio brinda la posibilidad de transformar una sociedad a partir de la reflexión sobre la interpretación del pasado propio y de la humanidad en general. Esta posibilidad de transformación llena de sentido, sin lugar a dudas, la práctica cotidiana de su enseñanza, la cual promueve entre otras virtudes pedagógicas hábitos de análisis y de lectura, que resultan tan provechosos para los estudiantes a lo largo de su carrera académica

La enseñanza de esta disciplina presenta cualidades educativas que se afianzan si se logran resolver algunas de sus principales dificultades, entre las que se encuentra la idea de que la Historia es una asignatura que sólo exige memorizar sus contenidos para aprobarla.

Aun cuando en los programas de estudio de las materias de contenido histórico impartidas en la Escuela Nacional Preparatoria se promueve la construcción de conocimientos a partir del análisis y la interpretación de los hechos, es evidente que en la práctica no se enseña de esta forma; por tal motivo, se requiere de una variedad de factores para lograr que los estudiantes dejen de concebirla como una asignatura monolítica y de verdades absolutas.

Se necesita, por ejemplo, darle coherencia a nuestra práctica y esto sólo es posible cuando usamos la lógica que rige la disciplina introduciendo el método del historiador en la enseñanza, de esta forma podremos mostrar a nuestros estudiantes el proceso de construcción del conocimiento de la Historia, como hacen las ciencias experimentales, para que puedan dilucidar que los historiadores son científicos sociales y no narradores de mitos y leyendas.

Si bien surgen dificultades muy específicas para la implementación del método del historiador en la enseñanza de la Historia, como el uso del pensamiento formal abstracto que no todos los estudiantes alcanzan al mismo tiempo, no se cierra la posibilidad de implementar actividades de este tipo porque son justamente habilidades que deben ser aprendidas, y si no se enseñan argumentando falta de madurez, no se adquirirán de otra forma.

En concreto, enseñar a pensar históricamente se presenta como una alternativa para mostrar la riqueza educativa de la disciplina histórica sin disolverla y, al mismo tiempo, dar lugar a la implementación de una manera de enseñar que responda a los propósitos que se solicitan desde la Escuela Nacional Preparatoria, como son la participación activa del estudiantado con el desarrollo de la capacidad de análisis, así como con la promoción de habilidades y hábitos de lectura, investigación, búsqueda y ordenamiento de información.

Los beneficios de enseñar empleando el método del historiador no sólo se reflejarán en las clases de Historia, sino que poseerán un carácter transversal para el área, ya que dota a los estudiantes de herramientas, procedimientos o técnicas básicas de trabajo riguroso en humanidades, ciencias sociales y materias afines.

La propuesta de crear categorías que faciliten el análisis de un hecho histórico sin perder su complejidad nace de la reflexión sobre la práctica educativa en la Historia y empata con las habilidades de dominio o competencias específicas que se pretenden establecer e incrementar en la enseñanza media superior, y su importancia radica en que son un faro que nos guía como docentes acerca de ciertas habilidades que deberíamos desarrollar e impulsar en los estudiantes.

Enseñar con memoria procedimental, como ha propuesto Joan Santacana¹⁴², es otra forma de usar estas habilidades que se promueven en la didáctica de la Historia para transformar la idea que tienen los estudiantes de la disciplina histórica como una verdad cerrada, no con el objetivo de formar pequeños historiadores o dar una idea de la Historia positivista, sino para introducir el quehacer del historiador de forma práctica más allá de la unidad dedicada a la teoría de la Historia con que abre el programa de Historia Universal.

Las categorías revisadas juegan un papel fundamental para guiar la enseñanza catedralicia y memorística a una enseñanza de la Historia que problematice su objeto de estudio y apoye el desarrollo de habilidades para plantear preguntas, investigar y proponer probables hipótesis por parte de los alumnos como se exploró en el caso de la inserción, uso, clasificación y análisis de las fuentes en el aula.

La introducción de las fuentes permite desarrollar, además de los beneficios ya expuestos, el razonamiento inferencial en los estudiantes, elaborar síntesis interpretativas sobre las cuestiones investigadas y establecer contacto con huellas de otras realidades con las que difícilmente podríamos contactar de otra forma, debido a que una de las dificultades de esta enseñanza es que sólo disponemos de vestigios de esas realidades pasadas sin otra posibilidad de reproducirlas.

Una de las tareas de la disciplina histórica es la forma en que explica y difunde su conocimiento, producto de las indagaciones realizadas por los expertos; parte de esta función es llevada a cabo también por la Historia enseñada: difundir las explicaciones

¹⁴² Neús Sallés y Joan Santacana, "Una investigación en didáctica de la Historia basada en la 'memoria procedimental'", en *Didáctica del patrimonio cultural*, 30 de marzo de 2013, Disponible en: <http://didcticalpatrimonicultural.blogspot.mx/2013/03/una-investigacion-en-didactica-de-la.html> (consultada el 26 de mayo de 2016).

realizadas por los historiadores a un público muy específico, en nuestro caso, a los estudiantes de bachillerato. En esta tarea radica el reto del historiador-docente.

Explicar o enseñar la asignatura de Historia es en sí un problema, ya que algunas de las preguntas que nos inquietan son: ¿Cómo hacerlo de manera efectiva? ¿Cómo lograr que los estudiantes construyan el conocimiento y no sólo observen pasivos? Se ha planteado el uso de categorías para dar respuesta a estas preguntas, es decir, mostrar una alternativa para lograr explicar de forma más integral y ver todas las aristas que influyen en un hecho o proceso histórico con la posibilidad de hacerlo más asequible para analizarlo en el aula.

La relación de un hecho histórico con el sitio geográfico en el que se produjo, se muestra como uno de los elementos que debe estar presente en la explicación histórica, sin embargo, no sucede de esa forma en la práctica cotidiana de la enseñanza de la Historia, aun cuando todos percibimos y nos expresamos usando términos espaciales; no obstante, lo hacemos de una forma intuitiva más que reconociendo conscientemente la existencia plena de las dos coordenadas esenciales para ubicar cualquier hecho humano: tiempo y espacio.

El espacio se visualiza como un recurso más para mejorar las habilidades conceptuales de los educandos, sobre todo las procedimentales al dar muestra más palpable de los conceptos abstractos que se manejan en el aula, por ejemplo, el manejo del tiempo histórico, además de que relacionar en la explicación el tiempo y el espacio específico de un hecho histórico, ya ofrece la posibilidad de corregir algunos aspectos de analfabetismo geográfico en los estudiantes de bachillerato.

Recuperar el eje espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia permitiría una mayor comprensión de procesos o problemas históricos que se muestran difíciles de explicar con sólo el discurso en el aula, como son la conformación de unidades territoriales,

actuales y pasadas. Por ejemplo, entender que Italia no era un país como ahora se concibe sino hasta el siglo XIX.

La comprensión del eje espacio también apoyaría al docente a equilibrar el exagerado occidentalismo que predomina entre los estudiantes en la apreciación de zonas culturales alejadas en el tiempo como es el caso del programa de Historia de la Cultura, especialmente en la unidad dedicada a las civilizaciones antiguas.

El espacio que le interesa a la Historia no es el definido desde sus características puramente físicas, sino desde la dimensión humana del mismo, su relación con el hombre y la forma en que lo condiciona, así como la manera en que el ser humano lo transforma para convertirlo en el lugar que habita. Es importante dejar claro que así como somos sujetos de la Historia, también lo somos del espacio y tomamos decisiones sobre éste, lo que puede llevar a cuestionarnos sobre la forma en que lo hemos explotado, sus fines y consecuencias sociales.

Incorporar el espacio en la enseñanza de la Historia, conlleva una reflexión sobre la manera en que los docentes lo enseñamos, ya que de ésta se desprenden prejuicios y formas de relacionarnos con otras personas de distintos espacios de los cuales también construimos estereotipos a partir de su lugar de origen o del sitio donde habitan.

Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia es desarrollar en los estudiantes la actitud de empatía con los seres humanos del pasado pero también con los del presente, cuestión importante en la que la comprensión del eje espacio puede colaborar al confrontarlos con espacios distintos a los que figuran en su imaginario habitual, de manera que puedan entender cómo el lugar en el que viven, y por el que están condicionados, marca las decisiones que toman y produce la visión del mundo que sustentan.

Entre los beneficios de incluir el eje espacio en las clases de Historia están que sienta las bases para entender la geopolítica y, por tanto, brinda la oportunidad de poder relacionarla con hechos globales actuales, de manera que los estudiantes logren contextualizar y comprender el mundo en el que viven, el cual muestra importantes fenómenos a los que habrán de enfrentarse, como las migraciones o el proceso de la globalización.

Dichos procesos no son recientes. Con el surgimiento de la Escuela de Annales se renovó en las ciencias sociales el interés por el espacio y su influencia en la sociedad y la economía a fin de lograr explicaciones más profundas e integrales sobre los hechos históricos; asimismo, esto condujo a la investigación de temas diversos más allá de la política con lo que se ampliaba el panorama de las fuentes.

Es entonces cuando los mapas comienzan a estudiarse desde otros ángulos y la Historia ya no los considera sólo como documentos que reflejan el avance en el desarrollo de la ciencia cartográfica, sino que ahora se analizan tomando en cuenta diversos aspectos, entre éstos como documento histórico.

Son considerados de esta manera, ya que al ser realizados por un ser humano están inmersos en un contexto, por eso son imágenes situacionales que nos pueden revelar o dar indicios de la cultura que los produjo, pues han estado presentes en los rompimientos políticos, el reacomodo de fronteras, guerras, tratados, y crean así nuevos espacios sociales que requieren redefinirse.

En resumen, poseen su propia historicidad y a la vez expresan la historicidad de los espacios que están representados en ellos. Por tanto, los documentos cartográficos son herramientas que se pueden incorporar en la enseñanza de la Historia, ya que son textos producidos por hechos históricos y representan otra forma de resguardar la memoria.

“Los mapas son algo más que la simple ilustración de la Historia; son la 'materia' de la Historia, textos y artefactos, símbolos de realizaciones humanas, que se pueden utilizar para permitir a los estudiantes reconstruir el pasado”.¹⁴³

Con la propuesta del uso de los mapas en la clase de Historia se pretende abrir el panorama de las fuentes que un historiador-docente puede usar en el aula, además de las que maneja cotidianamente con sus estudiantes, como son los mapas llamados históricos, producidos con técnicas cartográficas actuales y que representan en un espacio definido procesos o hechos históricos basados en información producida por los historiadores.

La aportación más importante de este trabajo es la incorporación de los mapas tipificados como antiguos, con las características de lo que se conoce como fuente primaria, es decir, fueron producidos en una época pasada, que a la vez es su característica esencial, y resguardan la memoria de la que son vestigios. Este tipo de documentos cartográficos confrontará con otras formas de representación y visión del espacio y del mundo, no pretende explicar ningún hecho histórico, son huellas del pasado humano y es posible usarlo como fuente histórica si se plantean las preguntas pertinentes.

Es factible rescatar que la forma en que este tipo de documentos representan el espacio también está situada en un lugar y tiempo específicos, es decir, es un fenómeno histórico y cultural en sí, puesto que revela la cosmovisión de la sociedad que lo produjo, la cual tenía también una forma particular de leerlos e interpretarlos, por lo que los mapas antiguos dejan ver también la organización social e incluso de convivencia. Las formas en que en su tiempo

¹⁴³ Dennis y Judy Reinhartz, “Historia, Geografía y mapas. La enseñanza de la Historia Universal”, en Lerner Victoria (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997, p. 90.

y cultura fueron concebidos, les permite estar cargados de diversos significados como lo observamos en culturas tan contrastantes como la europea y la mesoamericana.

Los mapas son herramientas en las que es posible apoyarse para la transmisión de información, ideas o pensamientos en un formato gráfico que resulta más fácil de percibir y memorizar. Además poseen una cualidad prostética, ya que permiten observar y tener a la mano espacios que quizá no podríamos mirar en su totalidad ni tampoco apreciar los cambios por los que atraviesan si no es con el contraste de distintos documentos cartográficos que los representan.

La enseñanza de la Historia apoyada en mapas debe relacionarse con el aprendizaje de que el ser humano tiene la posibilidad y la responsabilidad de aprovechar y modificar el espacio que le rodea, pero también de que este espacio lo influye y condiciona. Se espera que su uso constante en el aula lleve a los estudiantes al cuestionamiento y a la reflexión de cómo el ser humano lo ha explotado.

Además, el uso específico de mapas históricos promueve el aprendizaje de conceptos que difícilmente pueden entenderse sin el apoyo gráfico, por ejemplo, los cambios espaciales o la multicausalidad y consecuencias, de éstas es posible que se manifiesten más claramente las ligadas al medio, pero también los movimientos migratorios o el intercambio de productos, lo que va más allá de la simple ubicación de lugares.

Con la incorporación de este tipo de documentos también se propicia el aprendizaje de otro lenguaje: el cartográfico, que se expresa con símbolos abstraídos de la realidad, ya sean características o hechos. Se muestran así otros códigos y otras formas de presentar y organizar la información sin tener el hecho en sí, sino la representación del mismo.

Los mapas antiguos alientan el razonamiento deductivo de los estudiantes y su uso propicia la participación activa en su proceso de aprendizaje, ya que contribuye a desarrollar sus habilidades de investigación e interpretación.

Los documentos cartográficos presentan una variedad de aplicaciones en el aula, pero las principales son: obtener información geográfica, describir relaciones, hacer comparaciones, realizar inferencias, organizar información y la oportunidad de indagar sobre el pasado del hombre.

Con esta propuesta no se suponen agotadas todas las formas y usos posibles, ya que los mapas son herramientas con un gran potencial educativo y flexibilidad para adaptarse al tema en cuestión y, por supuesto, al estilo del docente. Introducir estos documentos en el aula requiere de práctica cotidiana, pues las habilidades que se pretenden desarrollar se logran gradualmente.

También es necesario aclarar que las habilidades que se desarrollan con el uso de los mapas en la enseñanza de la Historia, deben enfocarse en temas y cuestiones históricas más amplias y no en un programa de hechos. Pese a que los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria estamos guiados por programas de este tipo, tenemos la alternativa de establecer ejes que guíen la enseñanza sin descuidar los temas sugeridos, como se observa en la práctica que se presenta.

Respecto a la intervención docente, origen de este trabajo, es posible darse cuenta de que los jóvenes encaminados al área de Humanidades y Artes decidieron estudiarla por gusto hacia los temas culturales, es decir, tienen interés en las temáticas, lo que posibilita que la labor docente sea fructífera.

Los estudiantes presentan un estilo de aprendizaje en el que adquieren conocimientos “oyendo la clase”, aunque lo que en realidad rescatan es esa interacción docente-alumno mientras se responden dudas surgidas de la explicación del tema, ya que lo encuentran estimulante. Si bien muestran un carácter en general introspectivo, la motivación que el docente pueda crear es fundamental, por lo que analizar, plantear o problematizar los temas desde aristas distintas es otra forma de colaborar a su formación como futuros humanistas, ya que en el programa de estudios de la asignatura de Historia de la Cultura se presupone que los estudiantes ya han desarrollado la imaginación, curiosidad y deseo de participación y superación continua.

El citado programa apoya la doctrina del bachillerato universitario, la cual consiste en proporcionar al alumno un conocimiento integral del desarrollo de la cultura universal, tanto en sus aspectos científico-tecnológicos como artísticos, en distintos tiempos y espacios históricos, y se espera que al finalizar el curso los estudiantes hayan investigado, analizado e interpretado una serie de conocimientos con base en elementos conceptuales y metodológicos que habrá desarrollado a través del mismo.

Sin embargo, los estudiantes creen que la asignatura de Historia de la Cultura les dará cultura general y muestran interés en ésta, pero no la consideran como una materia en la que se trabajen aspectos como la interpretación, dado que la práctica de introducir fuentes en el aula y trabajar con éstas no es común, de manera que puedan percatarse de que el historiador tiene un método con el que produce conocimiento.

A raíz de la propuesta se puede rescatar la importancia que tiene la elección de conceptos fundamentales del tema en cuestión para enlazarlos con la explicación y el análisis de la

fuentes a analizar, a fin de que éstos adquieran sentido y se presente la oportunidad de plantear cómo los historiadores los construyen y aplican.

Otro aspecto que se rescata de este trabajo, pues permite mejorar la práctica, es el ejercicio de ubicación general en un mapa mudo, ya que contribuye a activar y sondear los conocimientos previos de los estudiantes; no obstante, se debe considerar que esta actividad no puede ser estrictamente limitada en tiempo dado que podría resultar insuficiente para lograr la activación.

Usar un tipo de mapa que no se encuentre saturado de información es primordial porque permitirá que nos concentremos en nuestro objetivo inicial y básico, la localización de elementos y lenguaje cartográfico.

La intención de iniciar el trabajo con la observación del documento a analizar sin dar ninguna referencia al estudiantado del autor, procedencia, etcétera, responde a un ejercicio de simulación de las dificultades que enfrentan los historiadores al estudiar los vestigios del pasado; además de que se brindó la oportunidad de que los estudiantes sólo observarán y se detuvieran en ello para después proceder a preguntar, pues de lo contrario tratarían de averiguar sin guía.

La reevaluación de la práctica docente y la experiencia subsecuente dejan claro el apoyo que pueden brindar los mapas históricos en las clases no sólo como ilustración del tema, sino para usarlos como fuente de la explicación, de manera que se pueda introducir el lenguaje cartográfico y la forma de revisar estos documentos. Primero se trabajará con aquellos que estén realizados en proyecciones que puedan reconocer o manipular porque son parte de su contexto y después se les confrontará con los mapas antiguos.

Los mapas que muestran las características geográficas también son de gran utilidad, ya que no es suficiente con considerar al eje espacio como una categoría explicativa que sirve únicamente para localizar, también es necesario relacionar estas características con el hombre que lo habitó, mostrar su influencia y cómo lo ha afectado, por ejemplo, puede ser útil para explicar la conformación de las características de ciertas culturas en la asignatura de Historia de la Cultura, sin embargo, también es preciso para todos los grados y temáticas desde Mesoamérica hasta las Grandes Civilizaciones Antiguas, así como para el contexto geopolítico actual ligado a la explotación de hidrocarburos.

Conocer las características geográficas que intervienen en la explicación de un proceso también abre la posibilidad de establecer relaciones con otros lugares a través del tiempo, es decir, destacar el movimiento ya sea de personas, mercancías o servicios. Además, permite diferenciar regiones geográficas que muchas veces son la base de la actual demarcación de fronteras, caminos o zonas económicas, en otras palabras, son procesos de larga duración que no cambian al ritmo de las decisiones políticas.

Los mapas antiguos dan la oportunidad de conocer distintas culturas espaciales para mostrar a los estudiantes que las formas en que representamos y concebimos el mundo no son las mismas para todos, sino que se han transformado y tienen su propia historicidad, con lo que podemos reafirmar la idea del relativismo cultural en la enseñanza de la Historia, al tiempo que desarrollamos su potencial intelectual desde la asignatura y brindamos la posibilidad de conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones de cada grupo.

Este tipo de mapa nos exige el uso de aprendizajes conceptuales previos y procedimentales para saber cómo observar fuentes gráficas y ofrecer primeras interpretaciones de las mismas a partir de la labor de contextualización e investigación, la cual se debe comenzar a

desarrollar en los adolescentes a lo largo de su preparación propedéutica para la educación superior, sobre todo para los que ya están enfocados en el área de Humanidades y Artes, tal y como se plantea en este proyecto.

ANEXOS

ANEXO 1

I. Este cuestionario sólo pretende sondear tus preferencias y el contexto en que llegaste a la Escuela Nacional Preparatoria, contesta con toda libertad.

Edad _____

Sexo (F) (M)

¿En qué delegación y colonia vives?

¿Trabajas?, ¿qué tipo de trabajo realizas y cuántas horas a la semana le dedicas? _____

¿Quién apoya económicamente tus estudios? _____

Tu educación secundaria la realizaste en una escuela (publica) (privada)

¿En qué delegación estaba? _____

En el examen que presentaste del COMIPEMS, ¿qué número de opción fue la Preparatoria No. 4?

¿Tienes acceso a algún tipo de beca? _____, ¿a cuál? _____

¿Debes alguna materia de años anteriores?, ¿cuál o cuáles? _____

¿Por qué elegiste Área IV? _____

¿Qué carrera elegirás para la Universidad?

¿Por qué consideras que la asignatura de Historia de la Cultura está incluida en tu formación como humanista?

¿Cuántas horas de clase tomas al día? _____

¿Cuántas horas extraclase dedicas al día a tus estudios? _____

Para lectura _____

Para investigación bibliográfica _____

Para investigar en la red _____

¿A qué dedicas tu tiempo libre y fines de semana? Enumera las actividades, de mayor a menor, de acuerdo con el número de horas que les brindas.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

¿Con cuál actividad aprendes mejor? Por ejemplo, leyendo, investigando por tu cuenta, oyendo (clase), con imágenes, trabajando en equipo.

ANEXO 2

PREGUNTAS GUÍA

I. Contesten en consenso las siguientes preguntas y con ellas elaboren un texto de extensión libre. No olviden poner atención a la redacción y a la ortografía.

1. **¿Qué región del mundo representa?**

2. **¿Qué lenguaje y simbología cartográfica pueden identificar? (Por ejemplo, está orientado, tiene escala, coordenadas, etcétera). Descríbanlas.**

1.- **¿De qué época es el mapa? ¿En qué sustentan sus ideas?**

2.- **¿Quién creen que pudo realizarlo y con qué propósitos?**

4.- **¿Observan lagunas en la representación del espacio conocido?, ¿a qué creen que se deba?**

5.- **¿El mapa refleja algunas de las características del pensamiento moderno?, ¿cuáles?**

II. Propongan dos preguntas distintas que se le pueden hacer a este mapa.

ANEXO 3

EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE LA PRÁCTICA

UN POCO DEL MUNDO.

En la siguiente imagen, el mapa representa al continente Americano. Se muestra una escritura en Latin.

Como parte de la simbologia, se observa una heraldica, la cual representa a una familia en especial, quien dio origen a la elaboracion del mapa.

Este mapa esta muy elaborado, muestra nombres de las diferentes regiones, las divisiones del territorio, algunas especies de animales conocidas en ciertos territorios, para representar el mar se observan barcos entre olas y ballenas.

Se marca el Ecuador, el tropico de cancer y el tropico de capricornio.

El mapa fue elaborado por un Cosmografo de nombre Diego Gutiero Phillipp en el año 1657, tal vez con el proposito delimitar su territorio y de tratar de expandir sus ideas y/o creencias, y su conocimiento que tenian sobre los territorios explorados.

Ducuing Carrillo Héctor

Lopez Luna Janet Lilliana

Arias Jimenez Monserrat

Castro Flores Miguel Angel

Preguntas guía

Grupo: 663

- 1.- El mapa representa el continente americano
- 2.- Tiene un lenguaje latín y una simbología que muestra la orografía.
- 3.- Es de la época de la ilustración
- 4.- Probablemente fue realizado por un conquistador.
- 5.- Sí, es probable que se deba a la falta de exploración total del territorio
- 6.- Podemos observar aspectos modernos como la orientación. Delimitación de territorios.

II.- Dos preguntas extras.

- 1.- ¿En que se basó el creador del mapa para la realización del mismo?
- 2.- ¿Realmente ya habrán sido explorados todos los territorios señalados?

III.- Texto

Este mapa representa el continente americano y contiene un lenguaje latín, además de mostrar la orografía y un peculiar barco de madera. Fue realizado en la época de la **ilustración**, podemos deducir también, que fue un conquistador a quien se le atribuye la autoría de dicho mapa, con el fin quizás, de delimitar el territorio. Podríamos rescatar algunos aspectos modernos como el uso de imágenes, para ilustrar montañas, cordilleras, barcos, bosques, etc. Así también la orientación hacia el norte parece ser un aspecto moderno.

En los mapas del siglo XIII el hombre ya tenía la necesidad de Representar sus territorios como en este mapa que se representa Europa, Africa, Asia.

Este mapa se caracteriza por las rosas de los vientos. Simbóles
Características del mapa Portulano

El creador de este Mapa lo más Seguro Era Marinero y comerciante
llaque Era importante para el traslado y Saber que Podia encontrar en ciertas Regiones

Se puede preguntar en este Mapa

¿Que significa lo negro que
Representa? y ¿Saber que es el
Simbolo que representa un Angel hasta
ambas?

Vieyra Medina Debora Miriam
Ruiz Hernández Luis Eduardo
Trosno Chiu Nick A.
Claudia Jessica Valdez Salas
Daniel Olvera Galeana

ANEXO 4

Lineamientos para la entrega del portafolio de evidencias de trabajo

El portafolio tendrá las siguientes características de presentación:

Será elaborado en hojas blancas tamaño carta y se entregará engargolado de forma individual, el día solicitado.

Será escrito en un procesador de textos con letra arial número 12, interlineado 1.5, los párrafos estarán formados de cinco a siete líneas.

Contenido del portafolio de trabajo:

- Carátula con los datos del estudiante, la asignatura, fecha de entrega y título del trabajo.
- Impresión del mapa de América de Martín Waldseemüller.
- Una breve descripción del contenido del portafolio a manera de introducción
- Texto producto de la primera observación del mapa (sesión I)
- Texto producto de lo que nos dice el mapa en sus leyendas (sesión II)
- Concepción de la Naturaleza (sesión III) (Resumen de la indagación en tres fuentes distintas)
- Técnica en que se elaboró el mapa (sesión IV) (Resumen de la búsqueda grupal)
- Horizonte de producción del mapa (sesión V)
- Texto producto del cuestionario de la revisión de los videos sobre Ciencia y tecnología en la cartografía (sesión 6)
- conclusiones (sesión VI)

Rúbrica del portafolio de evidencias

	5 Excelente	4 Bueno	2 Regular	1 Deficiente
Cumplió con todos los requisitos de presentación				
Se entregó en tiempo y forma				
La carátula cumple con los datos solicitados				
Cuidó la ortografía y redacción				
El contenido del portafolio está completo y en el orden solicitado				

BIBLIOGRAFÍA

- Arnheim, Rudolf, *Nuevos ensayos sobre la psicología del Arte*, trad. Ma. Condor Ordon, Madrid, Alianza, 1989.
- Bainton-Williams Ashley y Miles, *New Worlds, maps from the age of Discovery*, Londres, Quercus, [s.a]
- Berenzon Gorn, Boris y Georgina Calderón Aragón, *Coordenadas sociales. Más allá del tiempo y el espacio*, México, UACM, 2005.
- Boorstin J. Daniel, *Los Descubridores*, Barcelona, Crítica, 1986.
- Buisseret David, *La Revolución Cartográfica en Europa, 1400-1800, la representación de los mundos en la Europa del Renacimiento*, [trad.] Maria Tabuyo y Agustín López. Barcelona, Paidós, 2004.
- Carretero Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2011.
- _____, *Construir y enseñar Las ciencias sociales y la Historia*, 4ª. Edición, Argentina, Aique, [s.a].
- _____ y James F. Voss, *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2004.
- Carretero Rodríguez Mario y López Rodríguez César, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica, Historia y Epistemología de las Ciencias", *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona, año 2009, número 8.
- Cosgrove Denis, " *Geography and vision, seeing, imagining and representing the world*, Londres, I.B Tauris, 2008.
- Crone Geral Roe, *Historia de los mapas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956.
- *Cero en Conducta*, *La geografía y su enseñanza*, México, año 12, número 45, agosto, 1997.

- Danielson Charlotte y Leslye Abrutyn, *Una introducción al uso de los portafolios en el aula*, México, F.C.E., 2002.
- Díaz Barriga Arceo Frida, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" en *Perfiles educativos*, número 82, octubre-diciembre, 1998.
- Duarte Estrada José, *Documentos confiables un poco de sentido común, guía para determinar la confiabilidad de un documento de la web*, Revista Digital Universitaria, UNAM, septiembre 2003 disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.4/num6/art17/oct_art17.pdf
- García Antonio Luis, José Antonio Jiménez, *Los principios científico-didácticos (PCD), Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia*, Granada, Universidad de Granada, 2006.
- Ginzburg Carlo, *El hilo y las huellas, lo verdadero, lo falso, lo ficticio*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Gómez Carrasco Cosme Jesús, Ortuño Jorge, Molina Sebastián "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI" en *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.6, n. 11, p. 05-27. Jan/abr. 2014.
- Grupo13-16, *Taller de Historia, Proyecto Curricular de Ciencias Sociales guía didáctica*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1990.
- Gutiérrez Guzmán Carmen Beatriz, "Tercera Parte El tiempo y el espacio en la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal", *el tiempo y el espacio: Nociones esenciales para la enseñanza de la Historia Universal en el Bachillerato*, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 2005. (Tesis para obtener el grado de Maestra en Historia de México).
- Harley, J.B., *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la Cartografía*, [comp.] Paul Laxton, [trad.] Leticia García Cortés, Juan Carlos Rodríguez, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, 398 pp.
- Harley, J.B. and David Woodward (eds.), *The History of Cartography*, vol. 1. Chicago and London, University of Chicago, 1987.

- Joly, Fernand, *La Cartografía*, Barcelona, Ediciones Ariel, 1979, 133 pp.
- León Portilla, Miguel, *Cartografía y Crónicas de la antigua California*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Fundación de Investigaciones Sociales, 1989, 207 pp.
- Lerner, Victoria [comp.] *los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, México, Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, 1997.
- Levín Rojo, Danna “La cartografía novohispana como recurso histórico” en Saúl Jerónimo, Danna Levin y Columba González [coords.] *Horizontes y códigos culturales de la historiografía*, México, UAM, 2008.
- Mayer, Alicia [Coord.], *América en la Cartografía a 500 años del mapa de Martin Waldseemüller*, México, Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones Históricas, 2010.
- Mendoza Vargas, Héctor [coord.] *Estudios de la Geografía Humana de México*, México, UNAM- Instituto de Geografía, Colección Geografía para el Siglo XXI, serie: Textos Universitarios, núm.13, 2013.
- Moradeillos, Enrique, *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*, Madrid, Akal, 2013.
- Meraz Ríos, Patricia, “Aprendizaje participativo: una experiencia didáctica” en Anita Barabtarlo y Zeclansky [comp.] *Innovaciones y estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje*, Memorias, México UNAM Centro de investigaciones y Servicios Educativos, 1996.
- Ortega, Julio, Isabel Rivero, *Diccionario de términos y acontecimientos históricos*, Madrid, Globo, 2012.
- Palti Elías, José, ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? en Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, número 5, 2000, pp. 27-42.
- Pereyra, Carlos, Luis Villoro, Luis González, et.al. *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1980.
- Plá, Sebastián, Xavier Rodríguez, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

- Plá Sebastián, “pensar históricamente: Reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia” en Rodríguez Ledesma Xavier, Ariana Toriz Martínez y María del Carmen Acevedo Arcos [Comp.] *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, difusión y Enseñanza de la Historia 26-28 de septiembre de 2012*, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Prats, Joaquín, *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, 2011.
- _____, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, JUNTA DE EXTRAMADURA Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001, Colección Recursos Didácticos.
- Pozo, Juan, Mikel Asensio y Mario Carretero, “Modelos de enseñanza-aprendizaje de la Historia” en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989 pp. 211-239.
- Raisz, Erwin, *Cartografía General*, 7ª. Edición, Barcelona, Ediciones Omega, 1985, 436 pp.
- Recio, J. P., “El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo”. *Clío* 38. 2012 extraído de <http://clio.rediris.es>
- Rodríguez Ledesma, Xavier, *Una Historia desde y para la interculturalidad*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- Rodríguez Ledesma, Xavier, Ariana Toriz Martínez y María del Carmen Acevedo Arcos [comp.] *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia 26-28 de septiembre de 2012*, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Roque de Oliveira, Francisco y Héctor Mendoza Vargas, *Mapas de la mitad del mundo, la cartografía y la construcción territorial de los espacios americanos siglos XVI al XIX*, México, Centro de Estudios Geográficos universidad de Lisboa-Instituto de Geografía -UNAM, 2010.
- Salazar Sotelo, Julia, *Narrar y aprender la historia*, México, UNAM-UPN, 2006. Colección Posgrado.

- Sánchez, Antonio, “Antiguos modelos cartográficos para nuevas realidades geográficas: el Mapamundi de Martin Waldseemüller de 1507” COSMOGRAFÍA Y HUMANISMO EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI: LA GEOGRAPHIA DE PTOLOMEO Y LA IMAGEN DE AMÉRICA en Scripta Nova REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, Universidad de Barcelona, Vol. XV, núm. 354, 20 de febrero de 2011: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-354.htm>
- Sánchez Quintanar, Andrea “El sentido de la enseñanza de la Historia” en *TEMPUS*, Revista de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, no. 1, otoño de 1993.
- _____ “capítulo II Sobre la teoría: Segunda Parte Algunas Categorías históricas y varios problemas para su enseñanza” en *Reencuentro con la Historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2000. Tesis para obtener el grado de doctor en Historia.
- Santisteban, Antoni, Neus González y Joan Pagés “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico” en Ávila Ruíz Rosa María, María Pilar Rivero García y Pedro L. Domínguez Sanz [Coords.], *Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales “Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”*, Zaragoza, 23 al 25 de marzo de 2010, Institución Fernando el Católico, 2010 pp. 115-128.
- Scholögel, Karl, *En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de la civilización y geopolítica*, [trad. José Luis Arántegui], España, Siruela, c. 2007, 558 pp. Biblioteca de ensayo/ Siruela. Serie Mayor 55.
- Swift, Michael, *Mapping the world*, New Jersey, Chartwell Books, 2006.
- Thrower, Norman J.W, *Maps and Man: An Examination of Cartography in Relation to Culture and Civilization*, New Jersey, Prentice Hall, 1972.
- Trepal, Cristòfol A, *Los procedimientos en Historia, un punto de vista didáctico*, 2ª Edición, Barcelona, Institut de Ciències de l'educació Universidad de Barcelona-Editorial Graò, 1999.

- . _____ . y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Instituto de Ciencias de la Educación, Graò, 1998.
- _____, Pilar Rivero, *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*, Barcelona, Graò, 2010.
- Villoro, Luis, *Pensamiento moderno*, México, Fondo de Cultura Económica-Colegio Nacional, 1992.
- Zarzar Charur, Carlos A, *Habilidades básicas para la docencia*, 2ª edición, México, Grupo editorial Patria, 2006.