



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía

La importancia de la enseñanza de la historia en nivel básico

(4º, 5º, y 6º de primaria) y su impacto a nivel cognitivo.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ESTELA PÁRAMO LÓPEZ

ASESOR:  
LIC. OMAR CHANONA BURGUETE

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2018





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México por acogerme y brindarme los espacios y herramientas para mi formación profesional y personal.

También agradecer a mi asesor Lic. Omar Chanona Burguete, por todo su apoyo, su guía y amistad y por abrirme la puerta a una visión amplia, basta y humana de la pedagogía y sembrar en mí la necesidad de transformar la realidad desde el quehacer pedagógico.

A las maestras y maestros Claudia Lugo, Alejandro Rojo, Miguel Escobar, Susana Bercovich, Ana María Salmerón, Miguel Ángel Esquivel por haber aportado de forma fundamental en mi formación profesional, con sus visiones, ideas y su práctica siempre admirable.

A mis padres Rosita López y Carlos Páramo por su guía, su cariño, apoyo y amor incondicional. A mis hermanos Carlos y Rafa porque nunca me dejan sola, siempre puedo contar con su respaldo. A mis sobrinos Santi y Carlitos por ser una alegría y un motivo importante en mi vida para seguir.

Quiero agradecer a mi abuelita Martita Alcántara, por ser el amor encarnado, por tu sabiduría y espiritualidad, y por tu apoyo siempre incondicional.

También agradecer y dedicar este trabajo a mi abuelito David López, porque eres el hombre más admirable que conozco, ejemplo de sabiduría, fortaleza y templanza. Por tu pasión y determinación a vivir como tú quieres.

Quisiera agradecer a mi abuelita Chole, por su apoyo y motivación.

Quiero agradecer a mis tíos Ruth, David, Bere, Martita, Carlos y Fer López porque su apoyo y amor que tantas veces me ayudó a continuar con mis proyectos.

También quiero agradecer a mis tíos Cholita, Chava, Mary, Raque, Jorge y Esther por sus palabras de aliento y por demostrarme siempre su cariño aun en la distancia.

Quiero agradecer a mis queridos primos Abril, Yareni, David, Fiona y Rodrigo, por su apoyo y motivación para terminar este trabajo y otros proyectos de mi vida. Por estar presentes y por todo lo vivido.

A Patricio por ser alegría y luz.

También me gustaría agradecer a mis primos Gaby Martínez, Nadia, Carolina, Jorge, Lupita, Edgar, Montse, Gaby Rosales, Judith y Noemí por su cariño, su apoyo y los regalos que la vida nos permitió compartir.

Me gustaría agradecer a mis primos Solange y Leonardo y a su hijito Leonardito, por su apoyo, su cariño y la sabiduría compartida.

Quiero agradecer a Anita y a Javier por el cariño, el apoyo y el impulso que siempre he recibido de ellos.

Quiero agradecer a Kenita y Alex por el cariño, el apoyo que sin dudar me han brindado.

También a queridas sobrinas Azul y Paula por su cariño y ser fuente de inspiración.

Quisiera agradecer a la tita Meche, por tu apoyo y cariño sin el cual no hubiera terminado la carrera pues siempre que pudiste cuidaste de Aldito y Regis. Por tus consejos, tus historias y nobleza.

También quisiera agradecer a mi tía Gaby Fuentes y a mi querida Ximena, porque siempre me han apoyado y me han demostrado su cariño. Gracias tía por estar.

Quiero agradecer al tío Memo, Rosy y Elizabeth, por su apoyo, su motivación y cariño.

Quiero agradecer a mis amigas y amigos Carito y Ale Colín, Cesar Chávez, Jessy Luna, Josué, Silvia y Aida Rios, Tavo Carranza, Efren García, Amaury Ochoa, Tonalli López, Dany Fuentes, Jessy Marquez, Rosy Castañeda por ser grandes amigos, por su apoyo y aportar tanto a mi vida.

A Marcos, Griselda y Diana Fuentes por su apoyo, su amistad y por ser ejemplo de lucha y resistencia.

También quiero agradecer a Andrea, Sofi, Laura y Alberto Montenegro, por la amistad de tantos años, por el apoyo y por seguir en la resistencia y la lucha de transformar el mundo en uno mejor, donde quepan todos.

Me gustaría agradecer a mis amigos Liz, Ricardo, Donovan, Megan, Montse y Belén por su apoyo, cariño amistad y motivación, para lograr este y otros proyectos.

Quiero agradecer a Betty, Deyanira y Josefina, a sus preciosas hijas e hijo, por su apoyo, amistad y cariño. Por su motivación e impulso, por ser ejemplo de fuerza y amor a los hijos y a la vida.

Quiero de agradecer y dedicar este trabajo y esfuerzo a mis amados hijos Aldo Manuel Huerta Páramo y Estela Regina Huerta Páramo porque son la motivación e inspiración de mi vida, son el amor, la fuerza y la luz que hacen de mi alguien mejor. Gracias por ser mis maestros. Gracias por el hermoso regalo de ser su mamá.

Por último quiero agradecer al amor de mi vida, mi compañero de viaje y aventura, Luis Manuel Huerta Fuentes, gracias por tu apoyo, tu comprensión, tu amistad, contención y amor incondicional. Gracias mi amor por construir sueños conmigo y gracias porque todo lo mejor de mi vida, ha venido de ti.

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
I.-La cientificidad de la historia.....	9
II.-Las corrientes historiográficas que han influido en el estudio de la historia.....	12
MARCO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO 1.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	27
1.1.- Enseñanza de la historia en el mundo.....	27
1.2.-Enseñanza de la historia en México.....	30
1.2.2 La enseñanza de la historia en México hoy.....	33
CAPÍTULO 2. COGNICIÓN E HISTORIA.....	64
2.1.- La importancia del aprendizaje de la historia y el Modelo Alostérico de Aprendizaje.....	64
2.2.- La narración como herramienta cognitiva y didáctica.....	73
2.3.- La historia y el desarrollo cognitivo.....	80
2.4.-El aprendizaje de la historia.....	92
CAPÍTULO 3: LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DEL TIEMPO EN LOS NIÑOS Y EL SENTIDO ESTÉTICO PARA LA COMPRESIÓN DE LA HISTORIA.....	102

3.1 El carácter estético del aprendizaje de la historia.....	107
SUMARIO CONCLUSIVO.....	115
Anexo de actividades.....	125
Actividad 1 : Interpretación pictórica.....	125
Actividad 2. Representación teatral acerca de un acontecimiento histórico.....	126
Actividad 3: Entrevista.....	127
Actividad 4: Exposición museográfica acerca de un hecho histórico.....	128
Actividad 5: Detective histórico.....	129
Actividad 6: Línea del tiempo.....	130
Actividad 7: Adivina quién.....	131
Actividad 8: Comic histórico.....	131
Actividad 9: Gaceta histórica.....	132
Actividad 10: Cine crítico.....	133
Bibliografía.....	134

## PRESENTACIÓN

Esta tesis, en un primer momento, surgió a partir de mi experiencia docente al constatar la falta de interés de mis alumnos por la materia de historia. Los alumnos manifestaban que consideraban la asignatura de historia aburrida, ya que maestros de grados anteriores limitaban su dinámica de clase a que los alumnos memorizaran muchos datos, los cuales, a éstos, les parecían inútiles y poco significativos. Al parecer, la clase de historia, en la mayoría de los casos, se había remitido a hacer resúmenes de libros de texto y múltiples cuestionarios para memorizar. Cambiar en los alumnos esta visión de la materia de historia resultaba difícil, ya que existen una serie de problemáticas cotidianas que entorpecen la creación de dinámicas que favorezcan la vinculación de los alumnos con la materia, tales como: la saturación de contenidos y los requerimientos burocráticos que enfrentan los maestros, en cuanto a la rendición de cuentas, con respecto a cubrir el programa completo y presentar pruebas del trabajo (carpeta de evidencias); el generar productos concretos y evaluables cuantitativamente; las dinámicas referidas a concursos de historia (tratan de memorización datos); la producción de eventos referidos a las efemérides históricas nacionales y el poco tiempo destinado a la materia en el programa.

El sistema educativo nacional, al no realizar propuestas pedagógicas que resignifiquen el saber histórico y la práctica de su enseñanza con fines orientados en el desarrollo del potencial humano, y al limitar las posibilidades de los docentes para implementar dinámicas creativas, así como de generar discusión acerca del quehacer didáctico y metodológico de la enseñanza de la historia, que orienten la impartición de la materia hacia una postura más científica, crítica e,

incluso, más lúdica y accesible a los niños de nivel básico, acota los recursos que el estudio de la historia ofrece para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

El sistema educativo nacional acota los recursos que el estudio de la historia ofrece para el desarrollo cognitivo de los alumnos al no realizar propuestas pedagógicas que resignifiquen el saber histórico y la práctica de su enseñanza con fines orientados en el desarrollo del potencial humano; al limitar las posibilidades de los docentes para implementar dinámicas creativas, así como de generar discusión acerca del quehacer didáctico y metodológico de la enseñanza de la historia, que oriente la impartición de la materia hacia una postura más científica, crítica e, incluso, más lúdica y accesible a los niños de nivel básico.

Mario Carretero, investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede académica en Argentina y catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, señala que el aprendizaje de la historia es importante para el desarrollo de habilidades cognitivas, de pensamiento e inteligencias puestas en práctica para su estudio y análisis, ya que exige de una compleja gama de herramientas cognitivas que el estudio de otras ciencias no necesariamente requieren o exigen (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009).

La materia de historia a nivel básico, en México, está orientada al fortalecimiento de la identidad nacional de los estudiantes y al enaltecimiento de los símbolos patrios. Es enseñada con metodologías que limitan el potencial que los alumnos podrían desarrollar con su estudio. Con ello se está desperdiciando un área de estudio que brinda muchos beneficios cognitivos que impactan en lo individual y colectivo.

La discusión de este tema es importante y urgente, ya que esto abriría la posibilidad de que se generaran propuestas que aporten y den pie a una enseñanza de la historia más crítica, reflexiva y

científica; que dote a los jóvenes de herramientas para inferir de manera comprometida y consiente en las transformaciones políticas, económicas, sociales de su sociedad. Esto les permitirá incidir en los procesos históricos de su tiempo.

Esta discusión necesita incorporar nuevas perspectivas que no solo refrendan su necesidad y relevancia sino que también abra nuevas perspectivas que acentúen su importancia y faciliten y amplíen su aprehensión y conversión en herramienta individual y social de construcción de nuevas realidades. La pedagogía, su análisis y su intervención en esta tarea es fundamental no solo para su mejor entendimiento sino además para potenciar su aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

La historia es fundamental en la vida del ser humano. La historia es transmisión e interpretación<sup>1</sup> (Real Academia de la Lengua, 2017) de significados; dicha interpretación conjunta aspectos cognoscitivos, afectivos, sensoriales, ideológicos, estéticos, entre otros. Este acto interpretativo genera conocimientos que el ser humano desarrolla y hereda a otras generaciones a través del tiempo, mediante el relato de hechos y experiencias que adquieren una importancia particular a partir de la causalidad y el análisis de la misma. La transmisión verbal y pragmática tiene un fundamento sustancial innato en el ser humano, asociado al instinto de preservación de la especie, que se manifiesta en la transmisión de la experiencia, de generación en generación, para poder preservar la vida de los más jóvenes.

Para los historiadores, la historia implica más que tener una interpretación acerca de cómo sucedieron ciertos eventos importantes, o saber si estos son ciertos o ficticios. Para ellos, estudiar la historia implica tener un prenoción del fenómeno al que nos vamos a aproximar, así como interrogar la realidad a partir de nuestra cosmovisión, la cual, entre más basta, nos dará mayor posibilidad de comprensión de la misma. Sin embargo, para los niños de nivel primaria que apenas tienen un primer acercamiento a estos temas, la historia es el pretexto idóneo para empezar a desarrollar habilidades cognitivas, como discernir, seriar, discriminar, evaluar, representar, comparar; que serán útiles, no solamente para el estudio de la historia, sino para tener una mayor comprensión de su entorno, tener una mayor capacidad de resolución de problemas, formar estas prenociones históricas les ayudará al estudio de la misma.

---

<sup>1</sup> Interpretar es dotar de sentido a situaciones en un contexto determinado.

Estudiar Historia es de gran utilidad e importancia para el ser humano, pues creará la oportunidad de análisis y comparación del presente a partir del pasado. No es una tarea fácil, que se reduzca a buscar en el pasado para entender el presente o conocer muchos datos históricos y almacenarlos para cultura general; lo cual es útil, aunque no sirve de nada si queremos realizar un serio “estudio de la Historia”, el cual exige un acto de reflexión del presente y de los datos que se investigan acerca del pasado.

En el estudio de la historia, no todos los hechos y acontecimientos, que vivimos y que nos brindan experiencia a partir de la práctica de nuestras capacidades, son considerados históricos. Un hecho histórico se crea cuando el historiador formula una explicación para comprenderlo. Para que un evento sea considerado “hecho histórico” tiene que cumplir con ciertas características. Éstas tienen que ver con el contexto y los nexos con que se relaciona con un fenómeno. Este fenómeno, a su vez, tiene que tener una trascendencia contundente a nivel simbólico y fáctico, tanto para los que vivieron el evento como para los que lo investigan y lo interpretan. El hecho histórico, y no el suceso o acontecimiento, es la sustancia que da cuerpo al conocimiento histórico (Salazar Sotelo, 2001). Un ejemplo de esto sería el grito de Dolores, evento que es reconocido como el inicio de la Guerra de Independencia en México; en el cual se relata como el cura Hidalgo hace sonar la campana de la iglesia y tras un discurso incendiario<sup>2</sup> reúne un primer ejército de hombres, indígenas en su mayoría, que toman control del pueblo de Dolores. Este evento es tan simbólico que cada año se conmemora con una representación del “grito de independencia” en todas las plazas públicas del país, en un acto solemne y festivo. Julia Salazar Sotelo dice, “la historia no es sólo una ciencia en movimiento, sino una ciencia en

---

<sup>2</sup> Con Incendiario me refiero a un discurso provocador que generara la posibilidad de un alzamiento social.

permanente construcción” (Salazar Sotelo, 2001). Ella misma, retomando a Bloch señala que ésta tarea constructiva de la Historia,

.....no aspira a la cimentación de leyes universales que expliquen todos los fenómenos o acontecimientos particulares, su intencionalidad epistemológica pretende comprender los acontecimientos del pasado y explicar el desarrollo de las relaciones que establecen los humanos entre sí y con su medio ambiente (Salazar Sotelo, 2001).

Esta tarea de la historia no se limita a la de un testigo ocular, sino que se centra fundamentalmente en el estudio del porqué de los acontecimientos y el cómo de este saber, es decir, la explicación de los fenómenos.

### **I.-La cientificidad de la historia**

La aproximación a un fenómeno histórico implica procedimientos metodológicos científicos, como comparar documentos, hacer paleografías<sup>3</sup> (Google, 2017), situar en contextos y/o establecer relaciones entre la información recabada. Sin embargo, Julia Salazar Sotelo cita a León Portilla para explicar la labor científica de la Historia al separarla de una visión rígida: “la historia no tiene las características de una ciencia exacta o natural, en tanto que no establece ley alguna y no tiene forma de fácil comprobación” (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 38). Ella explica las diferencias entre las ciencias naturales o las ciencias exactas con la historia al decir:

“la sustancia de la historia no apunta hacia la elaboración de leyes universales, sino en hacer cognoscible la realidad socio-histórica (que en primera instancia parece caótica), al explicar el porqué de los hechos históricos” (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 41).

---

<sup>3</sup> Técnica que consiste en leer los documentos, inscripciones y textos antiguos y en determinar el lugar del que proceden así como el periodo en el que fueron escritos.

También señala que “La historia debe apuntar a hacer cognoscible la realidad socio-histórica” (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 38) y para ello es necesario valerse de procedimientos de investigación metodológicos, que tienen por objeto darle sentido al caos aparente de la realidad social, partiendo de la premisa de que esta se mueve de manera constante e indefinida.

El objeto científico de la historia persigue una objetividad que haga visible las posibles trayectorias de las sociedades humanas en el tiempo. No busca la objetividad requerida para las ciencias naturales, ya que el objeto de estudio es muy diferente, sumamente cambiante por ser susceptible a gran cantidad de factores. Lo que la vuelve un objeto muy complejo.

Salazar Sotelo (Salazar Sotelo Julia, 2001, págs. 38-40) distingue las que podrían ser tres herramientas para la aproximación del objeto histórico, a partir de las propuestas de Marc Bloch, historiador francés y fundador de la escuela de los anales y Edward Carr historiador británico,

**Planteamiento de hipótesis.**

**Periodización histórica.**

**Generalización de conceptos.**

teórico de las relaciones internacionales:

*Figura 1: Herramientas para la aproximación al proceso histórico*  
(Figura 1: Elaboración propia).

La primera herramienta es el “planteamiento de una hipótesis”, la cual resulta fundamental. Esta herramienta científica permite penetrar en el caos de datos y acontecimientos, construir versiones que puedan tender a ser generalizadas o susciten premisas para nuevas hipótesis y conceptos que nos aproximen al análisis y comprensión del objeto.

La segunda es “la periodización histórica”. Esta es una herramienta mental que permite organizar hechos históricos en periodos de tiempo y con ello facilitar la aproximación histórica y su interpretación. Esta periodización genera múltiples discrepancias, no por el orden fáctico que ofrece, sino por la gran variedad de interpretaciones a la que se presta; las cuales no siempre son científicamente atinadas, volviendo el objeto de estudio de la historia un cuento o un sinsentido desmembrado.

La tercera herramienta para el análisis histórico es la “generalización de conceptos”, los cuales ayudan a ubicar ciertos fenómenos con características básicas para su comprensión. Esto no quiere decir que si encontramos un conjunto de características en un fenómeno, podremos saber cuáles serán las consecuencias de otro fenómeno que comparte las mismas características.

Marx señala que “acontecimientos notablemente parecidos, pero ocurridos en distinto medio histórico conducen a resultados totalmente dispares” (Marx & Engels, 1951, pág. 378).

Es por eso que la generalización no es ley ni permite crear un esquema histórico y con ello encasillar acontecimientos (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 39).

“La historia es una ciencia en constante movimiento y en constante construcción” (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 41), ante esto podemos entender que su intención

epistemológica es comprender los acontecimientos del pasado y explicar las relaciones entre los hombres del presente y con su medio.

Se puede decir que la historia no busca la verdad absoluta únicamente enfocada en su carácter fáctico, tampoco busca verdades sumergidas en discursos efímeros, busca la comprensión de fenómenos a partir de la consulta, el análisis, la reflexión, teorizando para construir y entender el presente.

## **II.-Las corrientes historiográficas que han influido en el estudio de la historia**

A lo largo del tiempo se han desarrollado métodos para acceder a la información y teorías sobre cómo abordar el análisis histórico. Estos métodos se han desarrollado a partir de principios específicos orientados por corrientes de pensamiento, producto de los fenómenos históricos, sociales políticos y económicos de cada época. Las corrientes historiográficas que han permeado el quehacer científico histórico son el positivismo, la escuela de los anales y el materialismo histórico. La explicación de la realidad que cada una propone se plantea desde diferentes tradiciones y enfoques ideológicos, determinados por las circunstancias históricas en que se han dado. Es a partir de esto que se plantean diversas interpretaciones del análisis histórico:

### ***Positivismo.***

El Positivismo marcó una importante forma de ver a la historia a partir del estudio de documentos: textos, objetos, materiales, etc. Es mediante el estudio y análisis de este tipo de fuentes que se desarrolló su método. Basándose en la incuestionable veracidad de la fuente concreta.

Los historiadores del siglo XIX pensaban que “el objetivo científico de la historia era explicar cómo realmente sucedieron las cosas... para ello, se basaban en la acumulación de

hechos” (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 43). Al inicio de la modernidad, las ciencias se basaban en la premisa de un quehacer científico que creara certezas indiscutibles, encaminadas a justificar la ideología liberal y capitalista que estaba en su joven apogeo.

“Esta corriente fuertemente determinada por la tradición empírica implica una disociación entre sujeto y objeto” (Salazar Sotelo, Julia, 2001, pág. 43), es decir, propone una historia divorciada de un enfoque humano. Está centrada en los hechos, no tanto en los motivos individuales y colectivos, ignorando las características culturales e ideológicas contrarias a la ideología liberal.

Salazar Sotelo nos dice que esta corriente positivista aboga por una absoluta objetividad, los historiadores positivistas de la época concebían la historia a partir de una linealidad causal y cronológica totalmente independiente de las determinaciones ideológicas y culturales del historiador. Estos datos siempre con un fin político, diplomático, militar, religioso. Muy raramente con un carácter social o económico.

Este enfoque historiográfico es el que determinó los contenidos escolares en varias partes del mundo y México no fue la excepción. Es por eso que el enfoque que se le da al aprendizaje de la historia es meramente cronológico y lineal, memorístico y rígido, la historia es estudiada a partir de datos inapelables (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 45).

Desde la óptica positivista la Historia no es concebida como una herramienta metodológica que permite conocer y analizar una realidad en constante transformación.

### ***Escuela de los Annales.***

Otra corriente historiográfica de gran trascendencia es la llamada “Escuela de los annales”, la cual se desarrolló a partir de una crítica a la visión positivista. Esta corriente nace en 1929 y

es nombrada así por el nombre de la revista que fundaron los historiadores Lucien Febvre y Marc Bloch (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 45).

Salazar Sotelo explica que la escuela de los annales proponía el análisis histórico de manera global, no de manera desarticulada de factores sociales, económicos, militares o diplomáticos que en la visión positivista parecen no tener relación. Ante esto entendemos que esta corriente concibe una historia que problematiza la realidad y expone el universo de lo social y lo humano. No se conformaba con la mera descripción de los sucesos, busca encontrar repuestas a problemas actuales a partir del pasado y de sus interpretaciones.

Un principio de esta escuela es que cualquier acontecimiento histórico puede tomarse como un hecho histórico, ya que cualquier suceso es susceptible de ser reelaborado y explicado históricamente (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 47). Esto permite reevaluar cada hecho y hacerlo susceptible a diferentes interpretaciones, abriendo un abanico de posibilidades teóricas y explicaciones que dan respuesta a diferentes cuestiones y problemáticas actuales.

Un fenómeno histórico se desarrolla de manera multifactorial; por lo cual, un análisis centrado en un sólo aspecto de éste siempre será incompleto. Es por eso que la historia debe apoyarse de otras ciencias como la antropología, la economía, la sociología, la geografía, demografía, etc., para realizar sus análisis y teorías (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 49).

Se puede decir que la escuela de los annales ofrece una concepción más amplia del tiempo histórico. Al percibir los fenómenos de forma global y multifactorial, no se pueden erigir con una lógica lineal y cronológica. Se basa en una metodología de investigación que integra elementos cotidianos como la moral, la sexualidad, los usos y costumbres, las creencias y determinaciones culturales.

### ***Marxismo: Materialismo histórico.***

El materialismo histórico<sup>4</sup> es otra de las corrientes que ha determinado las formas de investigación y concepción de la historia. Esta corriente, desarrollada por Karl Marx y Friedrich Engels (Marx, Karl; Engels, Federic, 1955, págs. 181-185), concibe a los hechos históricos como reconstrucciones teóricas que se producen ante la actividad del pensamiento abstracto; es decir, volver un acontecimiento concreto en una abstracción de lo real, y así llegar a lo concreto real. De este modo, sólo comprendemos un acontecimiento concreto cuando construimos conceptos a partir del mismo. Esto implica cuestionar las estructuras objetivas que subyacen a los hechos como instituciones y agentes históricos, para determinar los mecanismos y las estructuras que hacen aparecer los fenómenos. Estos nuevos conceptos y categorías que se desprenden de determinar los mecanismos, estructuras y fenómenos nos permiten aprehender la realidad y acercarnos al objeto real.

Para realizar este análisis, es fundamental observar las condiciones económicas existentes en la sociedad, plantear cuál es la estructura de clases, cuáles son sus movimientos a partir de las problemáticas de producción que genera aunado al desarrollo de las fuerzas productivas disponibles en la sociedad.

---

<sup>4</sup> El materialismo histórico es el método de análisis de la realidad sociohistóricas formulado por Karl Marx el cual se explica de la siguiente manera:...” en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales .El conjunto de estas relaciones productivas forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser ,sino, por el contrario .el ser social es el que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones productivas existentes ,o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí”. (Marx & Engels, Obras escogidas, 1955, pág. 182).

El modo de producción<sup>5</sup> es una unidad a partir de la cual se articulan las diversas instancias sociales como la economía, la ideología y el aparato jurídico judicial. A partir de estas, podemos obtener una aproximación teórica a la sociedad, ya que determinan la manera de reproducción de vida social, política, espiritual, etc.

Marx plantea que el fundamento de la historia está en las relaciones sociales de producción, lo cual da la pauta para el análisis de organizaciones anteriores. También, plantea que el hombre en sociedad, al adecuar los recursos que la naturaleza le provee para la satisfacción de sus necesidades, se transforma así mismo, generando un proceso de producción y reproducción social continuo, que constituye una unidad orgánica dentro del proceso de reproducción social: El trabajo humano.

La producción, circulación, distribución y consumo son planteados como distintas esferas de estudio de la economía política; siempre vistas como un sistema estructurado, en donde sus elementos actúan unos sobre otros. Para Marx, el proceso de producción es el más determinante y estructurante, ya que es la base para comprender las relaciones sociales que los sujetos reproducen en un determinado tiempo histórico, constituyendo una forma económico-social; la cual es fundamental para la comprensión histórica de la realidad (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 53).

Marx entiende la historia como “una totalidad dinámica, articulada y jerarquizada; en la cual, cada una de sus partes es condicionada por un todo”... “en donde los procesos no se desarrollan de manera lineal o mecánica sino de manera compleja en donde cada uno de las

---

<sup>5</sup> Sistema de producción económico que determina las relaciones sociohistóricas de una región (Marx, Karl; Engels, Federic, 1955, pág. 183).

partes del todo se desarrollan a través de rupturas y continuidades”... pero este proceso de producción y reproducción no obedece a leyes permanentes e inmutables. Están en constante cambio, pero se pueden conceptualizar y es justo esto lo que permite obtener un objeto científico de la historia (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 54).

Julia Salazar explica que “el materialismo histórico no es un conjunto de conceptos generales sobre historia sino una guía metodológica para el ulterior abordaje de nuevos estudios de análisis históricos de todo orden” (Salazar Sotelo Julia, 2001, pág. 55).

### **II.I.- Las corrientes historiográficas y la enseñanza de la historia en México.**

Cada una de estas corrientes ha sido de gran importancia para la aproximación histórica. Han puesto de manifiesto formas específicas acerca de cómo concebir el objeto de estudio de la historia y la manera como las generaciones más jóvenes se acercan a la historia, la entienden y la viven.

Mario Carretero (you tube, 2015) explica que en México y en Latinoamérica la enseñanza de la historia ha tenido una importancia fundamental para la consolidación nacional. Está fuertemente relacionada con una serie de eventos escolares tales como día de la independencia, Aniversario de la Revolución, 5 de mayo, etc., además se canta el himno nacional, toque de bandera, se nombran efemérides patrias, cada lunes, con la intención de cimentar la identidad nacional y generar una cohesión social en la población. Esto, sin embargo, crea al mismo tiempo versiones estereotipadas, limitadas y determinantes de la historia, entorpeciendo la capacidad de crítica, de reflexión y análisis de la misma. Podríamos suponer que el plan de estudios en México expone una visión positivista de la historia. Esta situación genera interrogantes sobre la

pertinencia del plan de estudio y las herramientas metodológicas que está dejando de utilizar para acercar a los alumnos al estudio de la historia.

## MARCO TEÓRICO

La comprensión histórica implica el dominio de varias competencias intelectuales que se desarrollan de manera específica en el estudio de la materia. Sin embargo, el objetivo de este trabajo está encaminado, no solamente a explicar la gran importancia del estudio y conocimiento de la Historia como disciplina, sino también, a explicar el impacto que la enseñanza de la asignatura de historia tiene en nivel básico en los grados 4°, 5° y 6° de primaria. En estos grados los alumnos se enfrentan por primera vez ante ella. Su importancia radica tanto en su gran influencia en la formación de la “identidad nacional”, como en su trascendencia en el potencial que posee para la estimulación de habilidades cognitivas que ayudan a desarrollar en los alumnos, si ésta se plantea desde diferentes enfoques metodológicos y didácticos. ¿Cuáles serían estos enfoques? No es la discusión que intenta resolver este trabajo, sin embargo, si pretende proponer ideas a desarrollar y discutir acerca de las posibles alternativas didácticas y visiones pedagógicas a partir de las cuales se pudiera partir.

En un primer momento, esta tesis tenía como primera teoría que la enseñanza de la historia era fundamental a nivel básico y que esta era descuidada por el sistema educativo nacional mexicano, desde los programas de estudio saturados y con pocas horas destinadas a su revisión en aula, como reflejo de las políticas neoliberales encausadas en formar sujetos con habilidades y capacidades enfocadas en satisfacer necesidades empresariales. Sin embargo, la discusión acerca de la enseñanza de la historia se fue volviendo mucho más amplia y compleja, ya que el problema de la enseñanza de la historia no se limita únicamente al número de horas que se destinan en el aula a su estudio, o a la visión limitada, rígida de la misma, sino al impacto que

el estudio de la historia puede tener en un nivel cognitivo. Las posibilidades de desarrollar el potencial humano de los estudiantes de historia podrían trastocar no únicamente en el ámbito social, con su participación política y su compromiso y conciencia histórica, sino a un nivel más personal, fortaleciendo potencialidades que marquen una diferencia concreta en procesos de razonamiento y solución de problemas ¿El aprendizaje de la historia es capaz de transformar a los sujetos, hacerlos más capaces, conscientes, inteligentes, críticos, reflexivos y participativos?

Lo cierto es que los niños de secundaria y sexto de primaria poseían una idea muy desvinculada de lo que la Historia en realidad es. Su experiencia en la materia no los orientaba hacia un quehacer científico. Varios alumnos consideran que la materia de historia “es de relleno y no sirve para nada”. Por lo tanto, que me di a la tarea de analizar los programas y los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y empecé a ubicar los primeros inconvenientes que presentaba. La saturación de contenidos y el poco tiempo destinado al estudio de los mismos en el programa son los inconvenientes que pude identificar mediante mi práctica docente. Al ahondar en el análisis del programa pude identificar algunos más, por ejemplo: que la comprensión de varios fenómenos históricos requieren del manejo de conceptos abstractos; que estos contenidos son propuestos desde un punto de vista unilateral e inapelable; que los niños no alcanzan a comprender un periodo o un fenómeno cuando el maestro ya pasó a otro tema, porque, de lo contrario, no le alcanzaría el tiempo para terminar de ver el programa, poder realizar la evaluación y entregar resultados palpables a las autoridades educativas, así como tener resultados para el trabajo en las juntas de Consejo Técnico que se realizan cada último viernes de mes en todas escuelas.

De esta manera, la tesis cambió el enfoque de investigación y desarrolló las siguientes interrogantes: ¿qué es la historia?, ¿qué características requiere la enseñanza de la historia para

ser comprendida por las niñas y los niños?, ¿por qué es comprendida como una materia tan desvinculada del quehacer científico? ¿Cómo una visión pedagógica puede influir en la mejora de la enseñanza de la historia más allá de la sola incorporación de recursos didácticos en el aula?, ¿Qué características debe contener esta visión pedagógica? ¿Cómo la comprensión pedagógica del aprendizaje y su enseñanza pueden mejorarlo? Esto llevó a realizar un breve bosquejo de las principales corrientes historiográficas y su evolución, así como a indagar ¿cuál es la historia de la enseñanza de la historia en el mundo y en México?, con la finalidad de conocer el contexto histórico de las problemáticas que la materia de historia enfrenta en nivel básico, así como del reto que implica transformar esta situación.

De igual forma, fue necesario explicar la científicidad de la historia, ya que las características de esta científicidad son diferentes a las de otras ciencias. Aquí es donde la discusión de la historia y sus características científicas hacen necesaria una explicación acerca de las capacidades cognitivas que exige para ser comprendida y desarrollada.

Mario Carretero (Carretero & Montanero, 2008) es uno de los investigadores que cree en la importancia del aprendizaje de la historia, pues su práctica exige el desarrollo de habilidades cognitivas muy importantes. Además es un referente de la investigación acerca de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Latinoamérica y en España. Él tiene varias publicaciones que han orientado la argumentación de esta tesis, una de ellas es su investigación a través de la propuesta de Sam Wineburg, quien es profesor y director del colegio de historia de la universidad de Stanford. Dicha propuesta desarrolla el concepto de las capacidades “heurístico cognitivas”, las cuales son un conjunto de habilidades tales como: la corroboración, documentación y contextualización de datos e información, las cuales son usadas de forma

heurística lo cual implica una sinergia de dichas capacidades que vuelven el estudio de la historia una labor muy compleja. Este concepto es importante porque hace énfasis en la capacidad cognitiva que desarrolla el especialista en historia de hacer uso de varias habilidades complejas a la vez. Las capacidades que exige el estudio de la historia podrían ser utilizadas y tomadas en cuenta a manera de resignificación de la enseñanza de la historia en nivel básico.

Por otro lado, Carretero también retoma las aportaciones al tema de Bruce Van Sledright quien es profesor de “Department of Reading and Elementary Education” de la Universidad de Carolina del Norte y Margarita Limón quien es Dra. en psicología y profesora de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, ellos desarrollaron el concepto de “conocimiento conceptual de primer y segundo orden” refiriéndose a las capacidades a desarrollar por el historiador las cuales son agrupadas por ellos en dos rubros de acuerdo a su nivel de complejidad y exigencia cognitiva. Conceptos que resultan muy interesantes para poder ubicar las capacidades y labores que un niño de nivel básico (edades entre los 9 y 12 años) puede hacer con relación al acercamiento y aprendizaje de la historia. Así como de las capacidades que podría desarrollar a partir del acercamiento científico a dicha materia.

Mario Carretero (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009) retoma a James F. Voss, profesor de la Universidad de Pittsburgh y a Jennifer Wiley, profesora de la Universidad de Vancouver del Estado de Washington, quienes explican que las actividades cognitivas que realiza un experto en historia para la realización de su trabajo van desde evaluar evidencias, construir y analizar narrativas hasta solucionar problemas que la investigación histórica genera. Éstas son capacidades que un profesional de la historia desarrolla para el ejercicio de su oficio, sin embargo, estas capacidades y requerimientos para la comprensión histórica, no son accesibles para los niños de nivel básico de primaria debido a su nivel de maduración, aún en desarrollo.

Este aporte es muy importante para comprender el carácter abstracto de la comprensión de los fenómenos históricos y para definir el punto de partida y objetivos realmente viables de los alumnos para el acercamiento del quehacer histórico científico.

Esta tesis retoma a Irene Muria Vila, Maestra de la Universidad Nacional Autónoma de México y Dra. en Psicología por la Universidad de Madrid, quien cita la “teoría triárquica del desarrollo de la pericia” de Robert Sternberg, profesor de psicología en la Universidad de Yale y expresidente de APA (Asociación Americana de Psicología) quien, explica las funciones y características, así como las ventajas de poder desarrollar esta inteligencia (la pericia) y como los niños de nivel básico no han desarrollado pericia para abordar científicamente la historia y no la pueden adquirir aún pues implica también un estado de maduración y desarrollo que aún no alcanzan; no obstante, sería interesante plantear en qué rubros y bajo que esquemas y principios podríamos incentivar la pericia del análisis histórico en los alumnos de nivel básico.

Por otro lado, la teoría de desarrollo cognitivo y epistemología genética de Jean Piaget (Piaget, 1982) quien es un destacado psicólogo, epistemólogo y biólogo Suizo, brinda el marco de referencia para esta tesis, ubicando a los niños de primaria en el estadio de desarrollo denominado de las operaciones concretas; a partir del cual se plantearon los vacíos del programa de historia propuesto por la SEP y se buscaron propuestas de enseñanza de la historia acorde a las necesidades de estos.

La construcción de narrativas es una herramienta del quehacer histórico; por lo tanto, este trabajo retoma a Kieran Egan (Egan, 1991), afamado filósofo de la educación, quien actualmente trabaja en la Simon Fraser University en la Facultad de Educación. Él propone 5 etapas del desarrollo de las habilidades narrativas en los sujetos, cada una relacionada con sus saberes,

capacidades y habilidades por edad. Egan y su propuesta son fundamentales en la tesis ya que las 5 etapas narrativas de su propuestas coinciden con las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget y además aporta la fundamentación acerca de la trascendencia de las narrativas como instrumento de encarnación de la realidad en el niño así como de estímulo y preparación para el desarrollo de la abstracción que lo caracteriza cognitivamente al llegar a la edad evolutiva que le corresponde. Es la narración un instrumento importante para la transmisión cosmogónica y resulta fundamental para la comprensión histórica en los niños. La narración puede hacer tangible la realidad para el pequeño.

Por otro lado, se retomó también las aportaciones de Howard Gardner (Gardner, 2001), quien es psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard; en cuya teoría de las inteligencias múltiples ofrece una alternativa para plantear opciones para la comprensión y enseñanza de la historia. Su propuesta es fundamental ya que a partir del planteamiento de la existencia de las inteligencias múltiples podemos proponer las vías por las cuales la historia puede ser asimilada por los estudiantes y al mismo tiempo como estas inteligencias aportan y abren posibilidades para la comprensión histórica.

Esta tesis requirió del trabajo de Frida Díaz Barriga, destacada Psicóloga especializada en educación por la Universidad Nacional Autónoma de México en el que analiza las teorías de Deana Kunh, quien es profesora en psicología y educación en el colegio de enseñanza de la Universidad de Columbia, las cuales exponen las implicaciones de orientar la enseñanza de la historia sin una visión abierta y crítica. Kunh utiliza el concepto de “*relativismo cognitivo*” como una herramienta para comprender cómo los discursos dogmáticos y contenidos inapelables impiden que se desarrollen habilidades de pensamiento y razonamiento, causando con ello se estanque la maduración de las capacidades cognitivas. Esta propuesta es muy importante para

destacar la fundamental tarea de orientar la práctica de enseñanza de la historia hacia un fin más crítico, científico y reflexivo, dónde la historia no sea vista como un cúmulo de hechos por aprender, pues esta práctica no solo limita la visión de la historia y la capacidad crítica ante la realidad sino crea el hábito cognitivo y una estructura que limita la posibilidad de poder acercarse desde otros medios y otros criterios a la realidad y eso afecta y determina las posibilidades cognitivas y de razonamiento de los estudiantes.

Por último, se hace una revisión del concepto de “*dimensión estética*” de Herbert Marcuse (Marcuse, 1983), sociólogo y filósofo alemán, figura de la primera generación de la escuela de Frankfurt. Este concepto sirve como una herramienta que podría permitir crear una didáctica y metodología de la enseñanza de la historia desde un punto más significativo y creativo para los alumnos de primaria. La dimensión estética es la materia prima de todo aprendizaje pues es mediante ella que interpretamos a nivel emocional y sensorial las experiencias, por lo tanto, los conocimientos.

Esta tesis no intenta colocar a la historia por encima de otras ciencias o promoverla como la panacea del desarrollo cognitivo, en definitiva no lo es. Tampoco, tiene la intención de hacer creer que los historiadores son una clase de sujetos superiores, porque no es así. Sin embargo, sí tiene la intención de crear una discusión acerca de las grandes ventajas y herramientas que el estudio de la materia de historia genera para el desarrollo de los sujetos; así como cuestionar el porque es tan desatendida en nivel básico si su estudio ofrece tantos beneficios para el desarrollo de los alumnos. La pedagogía ofrece una dimensión no sólo programática sino humana a esta discusión pues la dota de profundidad acerca del estudio y mejoramiento para su enseñanza y aprendizaje. La pedagogía es la herramienta que traza el rumbo y el impacto que éstos beneficios podría tener en la transformación social. Esta discusión acerca de los objetivos y

métodos de acercamiento a la materia de historia desde nivel básico, puede ser aprovechada para lograr más propuestas que enriquezcan las concepciones y la práctica con las que el SEN (Sistema Educativo Nacional) está orientando la tarea educativa y el quehacer pedagógico en México.

## CAPÍTULO 1.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

### 1.1.- Enseñanza de la historia en el mundo.

La transmisión de la historia, como herencia cultural, es una necesidad; permite cesión de saberes, aprendizajes, conocimientos y cultura que suscitan la transformación cultural. Esta transmisión no siempre se ha dado de manera organizada, pero es una herramienta para comunicar a nuevas generaciones el porqué de las circunstancias presentes.

Desde la antigüedad clásica, historiadores como Heródoto utilizaban la narración de eventos pasados. En la edad media estas narraciones adquieren un carácter religioso relatando hazañas de hombres que se mezclaban con elementos imaginarios para darle mayor interés a los relatos, los cuales se difundían en forma de canciones (Arias Almaraz, Camilo; Gómora Parra, Manuel; 1968, pág. 15).

La historia adquiere un carácter más científico durante el renacimiento. Es a partir de ese momento que surgen nuevos métodos y contenidos; y con esto, una nueva concepción planteada por varios pensadores como Giambattista Vico, filósofo e historiador napolitano del siglo XVII, que ve en la historia una “Ciencia Nueva” (Lasena, Mario;, 1999). Por otro lado, los jesuitas ya desarrollaban una visión de enseñanza que veía en el carácter humanista de la historia una herramienta formativa importante (Mesnard, Pierre;, 1996). Más adelante, Herbert Spencer, filósofo, psicólogo y antropólogo inglés del siglo XIX, y Friedrich Hegel, filósofo alemán, proponen nuevas concepciones que perfilan a la historia como una herramienta de análisis y de acercamiento a la realidad social; concibiéndola como un conjunto de acciones y reacciones que una comunidad humana realiza en un entorno físico y social, en un espacio y tiempo

determinados, respondiendo a causas y efectos. (Arias Almaraz, Camilo; Gómora Parra, Manuel; 1968, pág. 27).

Es Juan Amos Comenio, filósofo y pedagogo checo del siglo XVII, el que inicia la enseñanza de la historia en la escuela elemental. Comenio ve en la enseñanza de la historia la oportunidad de desarrollar varias potencialidades humanas como “recrear los sentidos, enriquecer la cultura, desarrollar la imaginación, enriquecer el lenguaje, agudizar el juicio sobre las cosas y vivifica la cordura” (Arias Almaraz, Camilo; Gomora Parra, Manuel;, 1968, pág. 28).

La visión pedagógica de Comenio sobre la historia es en definitiva un parteaguas para la didáctica de la historia. Así lo asienta en su obra más importante, sin duda una de las obras de mayor trascendencia en la historia universal de la pedagogía, *Didáctica Magna*, en ella afirma que:

“...Como el conocimiento de la historia es la parte más hermosa de la erudición, y a modo de los ojos de la vida entera, es prudente distribuirle a todas las clases de estos seis años, para que no ignoren nuestros discípulos todo digno de memoria que consta que se ha dicho o se ha hecho desde la más remota antigüedad. Hay, sin embargo, que efectuar este estudio con tal circunspección que no aumente el trabajo de los discípulos ni tampoco le relaje, sino que sea el condimento de los estudios más serios.

Hemos pensado que podría componerse para cada clase un libro especial relativo a determinado género de historia; esto es, que se destine:

I.-Un epitome de Historias Bíblicas.

II.-Historia de los seres Naturales.

III.-Historia de los seres artificiales, de invenciones de las cosas. A la clase.

IV.- Historias morales, de los ejemplos más notables de las virtudes, etc.

V.-Historia ritual. De las costumbres y ritos de diversas naciones.

VI.-Historia Universal, de todo el mundo y principales países, especialmente la patria, todo de manera muy breve y sin omitir nada de lo esencial” (Comenio, Juan Amós;, 1998).

Comenio recurre a las narrativas como una herramienta de enseñanza. El acercamiento de estos relatos es utilizado como marco de referencia para la interpretación de diversas concepciones futuras. Se debe tomar en cuenta que en esta etapa tierna de infancia, las

narraciones adquieren un tinte real y a su vez mágico o fantástico, que pudiera ser fundamental para la estimulación de la imaginación, la creatividad y la base para el desarrollo del pensamiento abstracto.

La narración es un testimonio del pensamiento del hombre a partir de su lenguaje.

Camilo Arias Almaraz y Manuel Gómora Parra mencionan que, para Friedrich Herbart, filósofo y pedagogo alemán del siglo XVIII, la enseñanza de la historia es el instrumento perfecto para el desarrollo del sentido ético y moral del estudiante. Llama a la historia “*maestra de la humanidad*”. Propone, como estrategia didáctica de acercamiento a la historia, exposiciones por parte del maestro, complementadas por lecturas relacionadas así como la utilización de mapas e ilustraciones.

Herbart considera que la historia debe ser abordada, primeramente, a partir del estudio de los griegos y romanos; después, la edad media; por último, la edad moderna. Considera que estas dos últimas deben ser abordadas para grados superiores (Almaraz y Gómora, 1968, pág. 28).

A mediados del siglo XIX, Ernst Kapp, geógrafo, filósofo y educador alemán, propone el método “regresivo” para la enseñanza de esta materia. Este método implica partir del presente y continuar con temas inmediatamente anteriores hasta llegar a los más antiguos (Almaraz y Gómora, 1968, pág. 28).

Ferdinand Stiehl, profesor alemán del siglo XIX, opina que la historia debe enseñarse a partir de fechas a conmemorar. Franz Xaver Gruber, músico y maestro de escuela del siglo XIX, sugiere que sea mediante biografías de personajes sobresalientes. Heinz Gerhard Haupt, profesor de historia de la Universidad de Bielefeld, Alemania, propugna por un método “agrupativo”, en el cual la historia se enseñe a partir de cinco grupos: círculo doméstico, vida social, vida política y nacional, vida religiosa y arte, ciencia. Teoklenburg, educador alemán, indica que lo mejor es

partir la enseñanza de la historia de la región natal. Por otro lado, Georg Kerschensteiner, pedagogo alemán, opina que la historia debe ligarse con la educación cívica (Almaraz y Gómora, 1968, pág. 28).

A partir de la primera guerra mundial se le da un mayor impulso a la enseñanza de la historia en los currículos de varios países, centrando su estudio en la importancia de la cultura, postergando el análisis de la vida política y de la historia externa, debido a los intereses políticos que originaron la guerra y a las condiciones sociopolíticas que desencadenó la misma.

## **1.2.-Enseñanza de la historia en México**

Camilo Arias Almaraz y Manuel Gómora Parra (Arias Almaraz, Camilo; Gómora Parra, Manuel; 1968, pág. 29) nos dicen que en México, el maestro Rafael Sánchez menciona en su “Estudio sobre la evolución de la enseñanza de la historia” (que realizó para el instituto Panamericano de Geografía e Historia) que la historia se enseña en México a nivel primaria desde la novena década del siglo XIX, y es en el Primer Congreso Nacional de Instrucción de 1889 que se determina que la materia se enseñaría a partir de segundo grado de primaria elemental. Dicho congreso indicó iniciar la enseñanza de la historia con relatos sencillos acerca de personajes sobresalientes y pasajes más importantes de la historia nacional, considerando desde los tiempos primitivos hasta el siglo XIX. Para En tercer grado la instrucción debía ser más formal, estudiando desde épocas antiguas hasta la colonia. En cuarto grado, se estudiaría la independencia y la intervención francesa. Para quinto grado se propuso ampliar el número de contenidos y a esto se le llamó “historia de la patria”. Finalmente, en sexto se analiza historia general.

Otra propuesta importante fue la *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia* (publicada en 1890) del maestro Enrique Rébsamen, que fue retomada años más tarde, mediante la utilización de mapas e ilustraciones y visitas de estudio.

Camilo Arias Almaraz y Manuel Gómora Parra (Arias Almaraz, Camilo; Gómora Parra, Manuel; 1968, pág. 29) comentan que, entre 1935 y 1942 (dentro del periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas), tras la reforma de educación socialista, los maestros incorporaron una visión materialista de la historia, pero la falta de manejo de contenidos relacionados con dicho método de análisis histórico y la falta de continuidad al proyecto evitaron que se consolidara, ya que en el siguiente sexenio presidencial no se le dio continuidad a dicha propuesta educativa cardenista.

La materia de historia conservó el mismo orden ideado para su enseñanza y aprendizaje desde 1889 hasta 1944, cuando se reúne la Primera Conferencia de Mesa Redonda para el estudio de los Problemas de Enseñanza de la Historia de México. En esta Primera Conferencia se concluyeron propuestas acerca de programas, temática y normas didácticas para todos los niveles y grados escolares, las cuales rigieron la enseñanza de la historia hasta la década de los setenta. Estas propuestas, aunque abrieron un espacio para la discusión de enseñanza de la historia, no dejaron de ser librecas y memoristas. Permanecieron enfocadas en el enaltecimiento de valores patrióticos y en dotar a las generaciones de estudiantes de una versión de la historia única, incuestionable e ideológicamente homogenizante (Arias Almaraz, Camilo; Gómora Parra, Manuel; 1968, pág. 30).

En los años setenta, las políticas educativas, así como otros rubros, estaban determinadas por el contexto de la guerra fría. México vivía un ambiente de terror por la persecución de jóvenes estudiantes, obreros y campesinos que se opusieran a las políticas importadas por

Estados Unidos. Estas nuevas prácticas de enseñanza se caracterizaban por la exposición, por parte del maestro, y la realización de resúmenes, por parte del alumno.

La Reforma Educativa promulgada en 1972, reformuló el plan de estudios y organizó las asignaturas por áreas dejando atrás los libros de texto de historia conocidos por más de 20 años como “Libros de la Patria”; con esto la asignatura de historia pasaba a formar parte de un bloque denominado “Ciencias “sociales”.

La materia de historia se desvanecía en un monolito que agrupaba a la geografía, la historia y a la educación cívica. Hubo críticas pero no hicieron demasiado eco con relación a la visión de cohesionar estas materias en una sola área de estudio. La propuesta de unificación de la “ciencias sociales” estaba muy influenciada por las iniciativas implementadas años anteriores en Inglaterra, Francia y España por el grupo “Hacer historia 13-16”. Este grupo proponía metodologías de la escuela activa, la cual intentaba dotar a los alumnos de material histórico para su análisis y crítica, propiciando la participación del alumno a la construcción de su conocimiento histórico, a partir de temas más accesibles a la madurez cognitiva de los alumnos; tales como el reconocimiento de fiestas populares, la economía local, las costumbres de la región. Dichos temas acercaban a los alumnos a los temas sociales sin exponerlos a conceptos abstractos (Salazar Sotelo, Julia;, 2001, pág. 64). Sin embargo, la falta de iniciativa del Estado mexicano, para la capacitación requerida para la implementación de esta forma de trabajo, fue el impedimento para el fructífero desarrollo de esta propuesta.

Estos nuevos libros de “ciencias sociales” prevalecieron por casi 20 años, hasta la reforma de 1992, donde se regresó a la organización curricular por asignaturas. La Historia volvió a reconocer su importancia científica y valor cultural, la cual parecía haberse desvanecido

en el monolito de las ciencias sociales (Salazar Sotelo, Julia, 2001, págs. 65-66). No obstante, esta reforma poseía varias carencias de orden didáctico y metodológico, ya que aún proponía una enseñanza de la historia lineal e incuestionable. Las preguntas propuestas en los textos estaban encaminadas a reafirmar los contenidos presentados, no a cuestionarlos o a plantear diversas formas de interpretación acerca de los mismos.

### **1.2.2 La enseñanza de la historia en México hoy**

El plan de estudios del 2011 (SEP, 2011) señala que está encaminado a potenciar habilidades para la vida, mediante la propuesta de proyectos de investigación que requieren la participación de los alumnos. Sugiere el uso de TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) para la complementación monográfica e informativa, así como para poner en práctica habilidades y aprendizajes. Sin embargo, la materia de historia, en específico, está programada para ser abordada en el aula, únicamente 1.5 horas a la semana, es decir, 60 horas al año. Es analizada desde tercer año de forma general, dentro de temas sociales, junto con la materia de geografía y Formación cívica y ética. Se estudia de manera independiente a partir de 4° grado hasta 6° de primaria. En secundaria, la materia de Historia se aborda nuevamente en 2° y 3er grado. En 2° historia universal abarca desde las primeras civilizaciones agrícolas hasta la el siglo XX. En 3° historia de México empieza con las culturas pre-colombinas, hasta la actualidad.

Tabla 1

*Relación de extensión de contenido y tiempo de estudio destinado en el aula por grado a nivel primaria (SEP, 2011)*

<b>Grado</b>	<b>Horas semanal</b>	<b>Horas anual</b>	<b>Extensión de contenido. Temas de 1er y 5° bimestre</b>
<b>4°</b>	<b>1.5</b>	<b>60</b>	*Del poblamiento de América al inicio de la agricultura.  *El camino a la independencia y su consumación.
<b>5°</b>	<b>1.5</b>	<b>60</b>	*Los primeros años de vida independiente.  *México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI.
<b>6°</b>	<b>1.5</b>	<b>60</b>	*La prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas.  *Inicios de la edad moderna.

Tabla 1: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en 10 meses, 40 sesiones de 1.5 horas, es decir, 60 horas al año, se pretende enseñar la historia de manera cronológica; abarcando periodos muy largos de tiempo, poniendo en tela de juicio la pertinencia de “los objetivos de la materia que son formar un sujeto crítico, reflexivo, investigador y que posea la habilidad de manejo de información” (SEP, 2011). El programa es poco congruente con la capacidad cognitiva de los niños de esta edad, ubicada, según Piaget, en la etapa “operacional concreta”; sin poseer la capacidad de comprender plenamente y en todas sus propiedades e implicaciones el concepto de tiempo. A los alumnos les resulta difícil alcanzar los objetivos y competencias planteadas por el programa 2011.

Ante la saturación de contenidos, se puede interpretar que se apuesta a abordar los temas de manera memorista y sin reflexión.

En el caso de 2° año y 3° de secundaria, la situación es muy similar. Tanto en primaria como en secundaria, las consecuencias inmediatas de la saturación de contenidos y las pocas horas clase para la materia de historia, generan una dinámica de clase totalmente tradicional. Los temas son vistos de manera superficial, sin la posibilidad de hacer un ensayo de análisis de los temas. El maestro se ve obligado a brindar una versión histórica única. Además, el sistema educativo nacional tiene entre sus finalidades dotar al alumno con un perfil de egreso específico, el cual es evaluado mediante pruebas (exámenes) de opción múltiple que evalúan los conocimientos memorizados por el alumno. Las pruebas siempre están destinadas a evaluar la cantidad de fenómenos históricos que el alumno acerva. El docente tiene que demostrar, mediante planeaciones, informes y carpeta de evidencias, cómo enseña a los alumnos los temas obligados en el programa anual; los cuales deben ser vistos sin emisión. De esta forma, podemos concluir que, si bien el Sistema Educativo Nacional (SEN) propone el egreso de un alumno “crítico, analítico, reflexivo, activo, investigador, con capacidad de manejar información”, no crea los contextos escolares para llevar a cabo este fin. El programa del SEN al proponer los términos de “analítico, crítico y reflexivo”, en el plan de estudios 2011, y retomándolos en la “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA., 2016, pág. 33), ubicándolos como un fin fundamental de la educación básica-continúa, sin especificar en ambos documentos qué implicaciones prácticas y metodológicas se requieren para alcanzar este perfil de egreso, tanto para el docente como para el alumno. Es decir, no hay claridad en los términos que postula en estas propuestas, en el ámbito de la materia de historia. El plan de estudios 2011, en sus objetivos, no muestra congruencia en relación de las

capacidades y nivel de maduración cognitiva de los alumnos, de entre 9 y 11 años, y las habilidades necesarias para comprender fenómenos históricos; tema que esta tesis desarrolla con mayor detalle en el segundo capítulo.

A continuación se pueden ver las capacidades cognitivas más destacables de los niños de infancia intermedia (niños entre 8 y 13 años) según Piaget (tabla 2), perteneciente a la etapa denominada “Operacional concreta”. Se presenta esto con la finalidad de hacer una comparación que ayude a percibir con mayor claridad la coherencia y pertinencia de la organización curricular de la materia de historia en la educación básica nacional.

Tabla 2  
*Capacidades cognitivas de la etapa operacional concreta*

CAPACIDADES DEL LA ETAPA OPERACIONAL CONCRETA DE PIAGET  (8 y 13 años)	CARACTERÍSTICAS
RAZONAMIENTO ESPACIAL	Tienen una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro; así como del tiempo que tardarán en llegar de un lugar a otro. La experiencia juega un papel importante en el desarrollo de esta habilidad. Pueden utilizar mapas para transmitir información espacial, siempre concreta, nunca abstracta.
CAUSALIDAD	Son capaces de emitir juicios más certeros de causa y efecto sobre fenómenos que puedan apreciar de manera concreta, <b>aunque no siempre pueden identificar los efectos de las variables en el mismo fenómeno.</b>
CATEGORIZACIÓN	Incluye capacidades como:  * <b>Seriación:</b> Organizar objetos (físicos, no conceptuales) por tamaños, del más grande al más pequeño, etc.  * <b>Inferencia transitiva:</b> Reconocen la relación (física, no conceptual) entre dos objetos tomando como referencia la relación de ambos objetos con un tercero.  * <b>Inclusión de clase:</b> Es la capacidad de observar un todo y sus partes (materiales), pueden organizar grupos de objetos por sus características.

RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y DEDUCTIVO	<p><b>INDUCTIVO:</b> Partiendo de la observación sobre miembros (materiales concretos) particulares de un conjunto, pueden deducir características del resto de los componentes del mismo.</p> <p><b>DEDUCTIVO:</b> Partiendo de una premisa general, se concluyen características de uno de los miembros de dicho conjunto. En un entorno simple no abstracto.</p>
CONSERVACIÓN	<p>Incluye categorías como:</p> <p><b>Identidad:</b> Se refiere a que se comprende que un objeto puede cambiar de forma sin cambiar su peso.</p> <p><b>Reversibilidad:</b> Sabe que un objeto que ha cambiado de forma puede regresar a su forma original.</p> <p><b>Descentrar:</b> Concibe en un mismo objeto cambios de forma y tamaño, sin perder de vista que el objeto no se ha vuelto más grande o más plano de forma permanente, es el mismo.</p>
HABILIDADES MATEMÁTICAS	Tiene la capacidad de sumar mentalmente tomando un número base, usa apoyos como los dedos u objetos para concretizar su operación. Comprende cantidad y número. Puede contar decenas, decenas y millares, algunos lo logran de forma abstracta y otros sólo con apoyos.
COMPRENSIÓN DEL TIEMPO	Aún no hay un dominio del concepto de tiempo, la concepción obedece a experiencias y construcciones propias, el nivel de dominio es aun tentativo, concreto y limitado a nociones básicas.
PUNTOS DE VISTA	Tienen un sentido de empatía creciente y es capaz de considerar más de un punto de vista. En ciertas circunstancias emocionales básicas.
INTENCIÓN	Juzga los actos por las intenciones, no por las consecuencias
REGLAS	El niño reconoce que las reglas son hechas por personas y por tanto pueden ser modificadas por ellas, se consideran capaces de modificar las reglas.
RESPECTO A LA AUTORIDAD	El respeto mutuo a la autoridad y a los demás le permite valorar sus propias opiniones y capacidades, juzgar de manera realista a otras personas. Si es que la autoridad cede apertura a sus inquietudes, si por el contrario no hay este contexto de apertura ante las inquietudes, se inhibe en el niño esta posibilidad.
CASTIGO	El niño responde a un castigo menos rígido que tienda a enmendar su falta y que le permita reconocer su error.
CONCEPTO DE JUSTICIA	Los niños distinguen los percances naturales de un castigo real, ya no se fantasea con respecto al origen divino del castigo.

Tabla 2: Elaboración propia.

Este perfil se alcanza hacia los 13 y 14 años de edad; por tanto, a los 9 años, edad en la que los alumnos estudian por primera vez historia, aún no se encuentran en una etapa de madurez que les permita la asimilación de requerimientos abstractos.

En la tabla 3, a continuación, se podrá observar la falta de coherencia entre los temas y los aprendizajes esperados con las capacidades cognitivas de la etapa “operacional concreta” de Piaget, así como la saturación de contenidos por bloque y grado. La tabla 3 a continuación, está diseñada para mostrar comparativamente, con el fin de optimizar el análisis de los elementos: el plan de estudios oficial vigente, separado por sus elementos: bloque; tema de inicio; tema más importante; aprendizaje esperado. En la quinta columna se postula el perfil cognitivo que estipula Piaget.

Los programas oficiales en rigor postulan lo siguiente: El 4° grado está estructurado de la siguiente manera:

**Tabla 3.1**  
*Relación entre bloque, temas de inicio, temas importantes, aprendizajes esperados y habilidades requeridas para la comprensión de los temas según Piaget, en el programa de la materia de historia para 4° de primaria*

BLOQUE O BIMESTRE.	TEMA DE INICIO	TEMAS MÁS IMPORTANTES.	APRENDIZAJE ESPERADO	HABILIDAD COGNITIVA REQUERIDA PARA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE ESPERADO SEGÚN PIAGET.
--------------------	----------------	------------------------	----------------------	--

<p><b>UNO: “Del poblamiento de América a los inicios de la agricultura.”</b></p>	<p>El poblamiento de América.</p>	<p>Tres paisajes: Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica el proceso de poblamiento de América y el surgimiento de la agricultura utilizando siglo, milenio, a.C. y d.C.</li> <li>• Identifica geográficamente Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
<p><b>DOS: Mesoamérica.</b></p>	<p>Ubicación temporal y espacial de las culturas mesoamericanas.</p>	<p>Culturas mesoamericanas y sus expresiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica temporal y espacialmente las culturas mesoamericanas aplicando los términos siglo, a.C. y d.C.</li> <li>• Distingue las características y reconoce los aportes de las culturas mesoamericanas y su relación con la naturaleza.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>

<p><b>TRES: El encuentro de América y Europa.</b></p>	<p>Ubicación temporal y espacial de los viajes de exploración de Cristóbal Colón en América y la conquista de México.</p>	<p>*¿Qué facilitó la conquista de México?          *Necesidades comerciales de Europa y los adelantos en la navegación.          *Las expediciones.          *La conquista de México.          *Expansión y colonización de nuevos territorios.          *La evangelización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica las rutas de los viajes de Cristóbal Colón, las expediciones españolas y el proceso de conquista, y los ordena cronológicamente, aplicando los términos de año, década y siglo.</li> <li>• Reconoce las causas y consecuencias que propiciaron las exploraciones marítimas europeas.</li> <li>• Identifica las causas de la conquista de México Tenochtitlan y sus consecuencias en la expansión y colonización española a nuevos territorio.</li> <li>• Reconoce los aportes de españoles, indígenas, asiáticos y africanos en la conformación de una nueva sociedad y cultura.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
<p><b>CUATRO: La formación de una nueva sociedad, el virreinato de la Nueva España.</b></p>	<p>Ubicación temporal y espacial del virreinato de la nueva España.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El mestizaje.</li> <li>*la organización política.</li> <li>*La sociedad.</li> <li>*Diferencias sociales y políticas del virreinato.</li> <li>*Las actividades económicas en el virreinato.</li> <li>*El legado del virreinato. (por qué separado?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la duración del Virreinato aplicando los términos década y siglo y localiza el territorio que ocupó.</li> <li>• Distingue los grupos que conformaban la sociedad virreinal y la estructura de gobierno de Nueva España.</li> <li>• Señala la importancia de las nuevas actividades económicas y los cambios que provocaron en el paisaje.</li> <li>• Identifica la influencia económica, social, política y cultural de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>

			Iglesia novohispana.	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica causas y consecuencias del descontento social y político en Nueva España.</li> <li>• Reconoce que el idioma y algunas costumbres son legado de la época virreinal.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	

<p><b>CINCO: El camino a la independencia.</b></p>	<p>Ubicación temporal y espacial del movimiento de independencia.</p>	<p>*¿Qué factores propiciaron la independencia?          *Causas de la independencia.          *La invasión napoleónica a España y las propuestas de autonomía.          *El golpe de estado y las conspiraciones.          *El inicio de la guerra y la participación de Hidalgo y Allende.          *Los realistas contra el movimiento insurgente.          *El pensamiento social y político de Morelos.          *Las guerrillas en la resistencia insurgente.          *El movimiento liberal de España y la consumación de la independencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena cronológicamente los principales acontecimientos de la guerra de Independencia aplicando los términos año, década y siglo, y localiza las regiones donde se realizaron las campañas militares.</li> <li>• Reconoce la multicausalidad del movimiento de Independencia.</li> <li>• Distingue el pensamiento político y social de Hidalgo, Allende y Morelos para sentar las bases de la Independencia.</li> <li>• Reconoce la importancia de las guerrillas para la resistencia del movimiento insurgente</li> <li>• Identifica las causas internas y externas que propiciaron la consumación de la Independencia.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia</li> </ul>	<p>*Comprensión del tiempo y espacio.          *Razonamiento espacial.          *Categorización.          *Puntos de vista.          *intención.          *Causalidad.          *Concepto de justicia.          *Razonamiento inductivo y deductivo</p>
--	---	---	--	---

Tabla 3.1: Elaboración propia.

Tabla 3.2

*Relación entre bloque, temas de inicio, temas importantes, aprendizajes esperados y habilidades requeridas para la comprensión de los temas según Piaget, en el programa de la materia de historia para 5° de primaria*

BLOQUE BIMESTRE	TEMAS DE INICIO	TEMAS MÁS IMPORTANTES	APRENDIZAJE ESPERADO	HABILIDAD COGNITIVA REQUERIDA PARA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE ESPERADO SEGÚN PIAGET.
<p><b>UNO: Los primeros años de vida independiente.</b></p>	<p>¿Cómo fueron los primeros años de vida independiente?</p>	<p>*México al término de la guerra de independiente.            *Las luchas internas y los primeros gobiernos.            *Propuestas de gobierno: Federalistas y centralistas.            *La economía después de la independencia.            *Los intereses extranjeros y el reconocimiento de México.            *Un vecino con intereses de expansión.            *La vida cotidiana en el campo y la ciudad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica procesos de la primera mitad del siglo xix aplicando los términos década y siglo, y localiza cambios en la división territorial.</li> <li>• Describe la situación económica y las diferentes formas de gobierno que se proponían para la nación mexicana en las primeras décadas de vida independiente.</li> <li>• Explica los intereses de Estados Unidos, Francia, España e Inglaterra en México.</li> <li>• Reconoce las causas y consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos.</li> <li>• Describe características del campo y la ciudad durante las primeras décadas del siglo XIX.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<p>Comprensión del tiempo y espacio.</p> <p>*Razonamiento espacial.</p> <p>*Categorización.</p> <p>*Puntos de vista.</p> <p>*intención.</p> <p>*Causalidad.</p> <p>*Concepto de justicia.</p> <p>*Razonamiento inductivo y deductivo</p>

<p><b>DOS: De la Reforma a la República restaurada.</b></p>	<p>¿Por qué fue importante la defensa de la soberanía mexicana?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Conflictos entre liberales y conservadores.</li> <li>*La Revolución de Ayutla.</li> <li>*La constitución de 1857, sus partidarios y adversarios.</li> <li>*La guerra de Reforma.</li> <li>*Los problemas económicos de México.</li> <li>*El gobierno republicano y el segundo imperio.</li> <li>*Benito Juárez y los liberales.</li> <li>*La restauración de la República.</li> <li>*Aspectos de la cultura en México.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica la Reforma y la República Restaurada aplicando los términos década y siglo, y localiza las zonas de influencia de los liberales y conservadores.</li> <li>• Explica el pensamiento de liberales y conservadores, y sus consecuencias en la política y economía del país.</li> <li>• Identifica las medidas para fortalecer la economía y la organización política de México durante la República Restaurada.</li> <li>• Reconoce la soberanía y la democracia como valores de la herencia liberal.</li> <li>• Describe cambios y permanencias en algunas manifestaciones culturales de la época.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo.</li> </ul>
---	---	---	--	---

<p><b>TRES:</b></p> <p><b>Del Porfiriato a la Revolución Mexicana.</b></p>	<p><b>¿Por qué surgió la revolución?</b></p>	<p>*Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de Porfirio Díaz.</p> <p>*Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera.</p> <p>*Ciencia, tecnología y cultura.</p> <p>*Movimientos de protesta: campesinos y obreros.</p> <p>*Fco. I Madero, su ideario democrático y el inicio de la Revolución Mexicana.</p> <p>*El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de los caudillos: Fco. Villa, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza y Álvaro Obregón.</p> <p>*La constitución de 1917, sus principios y fundamentos.</p> <p>*La cultura Revolucionaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica la duración del Porfiriato y la Revolución Mexicana aplicando los términos año, década y siglo, y localiza las zonas de influencia de los caudillos revolucionarios.</li> <li>• Describe el proceso de consolidación del Porfiriato.</li> <li>• Reconoce el papel de la inversión extranjera y el desarrollo económico, científico y tecnológico durante el Porfiriato.</li> <li>• Describe las condiciones de vida e inconformidades de los diferentes grupos sociales en el Porfiriato.</li> <li>• Reconoce las causas de la Revolución Mexicana, los momentos del desarrollo de la lucha armada y las propuestas de los caudillos revolucionarios.</li> <li>• Valora las garantías establecidas en la Constitución de 1917 para la conformación de una sociedad más justa.</li> <li>• Valora el legado que ha dejado la cultura revolucionaria en nuestro presente.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
--	--	---	--	--

<p><b>CUATRO: De los caudillos a las instituciones (1920-1970)</b></p>	<p>¿Qué beneficios trajo la creación de instituciones en México?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*La lucha por el poder.</li> <li>*De los caudillos al presidencialismo.</li> <li>*La rebelión cristera.</li> <li>*La creación y consolidación del partido único y la aparición de partidos de oposición.</li> <li>*El impulso a la economía nacional.</li> <li>*Cárdenas y la expropiación petrolera.</li> <li>*México en el contexto de la segunda guerra mundial.</li> <li>*Las demandas de los obreros, los campesinos y la clase media.</li> <li>*La seguridad social y el inicio de la explosión democrática.</li> <li>*Las mujeres y el derecho al voto.</li> <li>*La cultura y los medios de comunicación: cine, literatura, pintura, radio y televisión.</li> <li>*La educación nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica la formación de instituciones en el México posrevolucionario aplicando los términos década y años, e identifica cambios en la distribución poblacional.</li> <li>• Identifica causas de la expropiación petrolera y el reparto agrario durante el cardenismo.</li> <li>• Describe la participación de México en la Segunda Guerra Mundial, el proceso de industrialización y sus consecuencias sociales.</li> <li>• Explica la importancia de la seguridad social y las causas del crecimiento demográfico.</li> <li>• Reconoce la importancia de otorgar el derecho de la mujer al voto.</li> <li>• Reconoce cambios en la cultura y la importancia de la participación de México en eventos deportivos internacionales.</li> <li>• Reconoce la importancia de la educación en el desarrollo de México.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
--	--	---	---	--

<p><b>CINCO: México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI.</b></p>	<p>¿Qué retos tiene México en el futuro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*La crisis económica en el país y la apertura comercial.</li> <li>*Expansión urbana, desigualdad protestas sociales en el campo y la ciudad.</li> <li>*La reforma política, la democracia y la alternancia en el poder.</li> <li>*Los avances en la ciencia y los medios de comunicación.</li> <li>*El deterioro ambiental.</li> <li>*Las expresiones culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica los principales acontecimientos de las últimas décadas y aplica los términos década y siglo.</li> <li>• Ubica los principales acontecimientos de las últimas décadas y aplica los términos década y siglo.</li> <li>• Valora la importancia de la reforma política, la alternancia en el poder y la participación ciudadana en la construcción de la vida democrática del país.</li> <li>• Reconoce la transformación acelerada de la ciencia y los medios de comunicación en la vida cotidiana.</li> <li>• Propone acciones para el desarrollo sustentable del país.</li> <li>• Reconoce diferentes manifestaciones y expresiones culturales de la sociedad.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
--	--	---	--	--

Tabla 3.2: Elaboración Propia.

Tabla 3.3

*Relación entre bloque, temas de inicio, temas importantes, aprendizajes esperados y habilidades requeridas para la comprensión de los temas según Piaget, en el programa de la materia de historia para 6° de primaria*

BLOQUE O BIMESTRE.	TEMAS DE INICIO	TEMAS MÁS IMPORTANTES.	APRENDIZAJE ESPERADO	HABILIDAD COGNITIVA REQUERIDA PARA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE ESPERADO SEGÚN PIAGET.
<p><b>UNO: De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas.</b></p>	<p>La prehistoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El ser humano prehistórico y el medio natural.</li> <li>*La vida de los cazadores –recolectores.</li> <li>*La fábrica de instrumentos.</li> <li>*La prehistoria en América.</li> <li>*El poblamiento de América.</li> <li>**La vida de los cazadores –recolectores en América.</li> <li>*El paso del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas.</li> <li>*Las primeras ciudades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la duración del periodo y la secuencia del origen del ser humano, del poblamiento de los continentes y de la sedentarización aplicando términos como siglo, milenio y a.C.</li> <li>• Ubica espacialmente el origen del ser humano, el poblamiento de los continentes y los lugares donde se domesticaron las primeras plantas y animales.</li> <li>• Explica la evolución del ser humano y la relación con la naturaleza durante la prehistoria.</li> <li>• Compara las actividades y las formas de vida nómada y sedentaria.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>

<p><b>DOS: Las civilizaciones agrícolas de oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.</b></p>	<p>Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, India, China y Egipto.</p>	<p>*Características comunes: Formas de gobierno, división social, ciencia, tecnología y religión.</p> <p>*El mar Mediterráneo, un espacio de intercambio.</p> <p>*Los griegos: Las ciudades-Estado, la democracia griega, la civilización helenística.</p> <p>*Los romanos: De la monarquía al imperio, La expansión y organización del imperio, La vida cotidiana en Roma, el nacimiento del cristianismo.</p> <p>*El legado del mundo antiguo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica las civilizaciones agrícolas y del Mediterráneo con la aplicación de los términos siglo, milenio, a.C. y d.C., y las localiza geográficamente.</li> <li>• Explica la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias.</li> <li>• Reconoce la importancia del mar Mediterráneo en el desarrollo del comercio y la difusión de la cultura.</li> <li>• Identifica características de las ciudades-Estado, el origen del concepto “democracia” y la importancia de la civilización helenística en la difusión de la cultura.</li> <li>• Describe cambios en la vida cotidiana, la organización política y económica de Roma, y las causas que permitieron su expansión.</li> <li>• Identifica el contexto en que surgió el cristianismo y sus características.</li> <li>• Valora el patrimonio cultural y material que ha dejado el mundo antiguo.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*Intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
---	---	--	---	--

<p><b>TRES: Las civilizaciones mesoamericanas y andinas.</b></p>	<p>Mesoamérica, espacio cultural.</p>	<p>*Las civilizaciones mesoamericanas.</p> <p>*Preclásico: Olmecas.</p> <p>*Clásico: Teotihuacanos, mayas y zapotecos.</p> <p>*Posclásico: Toltecas y mexicas.</p> <p>*Las civilizaciones anteriores a los Incas.</p> <p>*Los Incas: economía y cultura.</p> <p>*Mexicas e Incas: elementos comunes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica la duración y simultaneidad de las civilizaciones mesoamericanas y andinas aplicando los términos siglo, milenio, a.C. y d.C., y localiza sus áreas de influencia.</li> <li>• Reconoce la importancia del espacio geográfico para el desarrollo de las culturas mesoamericanas e identifica las características de los periodos.</li> <li>• Identifica algunas características de las civilizaciones de los Andes.</li> <li>• Distingue las características de la organización económica, social, política y cultural de los incas.</li> <li>• Señala semejanzas y diferencias entre las culturas mexica e inca</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
--	---------------------------------------	--	---	--

<p><b>CUATRO: La edad media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época.</b></p>	<p>Las invasiones bárbaras y la disolución del imperio romano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*El nacimiento de los pueblos bárbaros.</li> <li>*La vida en Europa durante la edad media: el feudalismo, señores, vasallos, y la monarquía feudal.</li> <li>*La actividad económica.</li> <li>*La importancia de la iglesia.</li> <li>*El imperio bizantino.</li> <li>*La iglesia del imperio Bizantino.</li> <li>*Las cruzadas.</li> <li>*El Islam y la expansión musulmana.</li> <li>*Mahoma y el nacimiento del islam.</li> <li>*India, China y Japón durante la edad media.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala la duración y la simultaneidad de las culturas de Europa y Oriente del siglo V al XV aplicando el término siglo y las ubica espacialmente.</li> <li>• Explica las causas y consecuencias de la caída del Imperio romano de Occidente.</li> <li>• Analiza los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía y religión en las sociedades feudales.</li> <li>• Identifica las características económicas y políticas del Imperio bizantino y su importancia para la difusión de la cultura entre Oriente y Occidente.</li> <li>• Distingue la importancia de las Cruzadas para el desarrollo del comercio y el intercambio cultural entre Europa y Asia.</li> <li>• Señala el origen, las características y la expansión de la civilización islámica.</li> <li>• Identifica algunos rasgos de las culturas de Asia del siglo v al xv y sus aportaciones al mundo.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización.</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
--	--	--	--	--

<p><b>CINCO: Inicios de la época moderna: expansión cultural y demográfica</b></p>	<p>El surgimiento de la vida Urbana y el comercio.</p>	<p>*Las repúblicas Italianas y el florecimiento del comercio de Europa con Oriente.</p> <p>*La formación de las monarquías Europeas: España, Portugal, Inglaterra y Francia.</p> <p>*La caída de Constantinopla y el cierre de las rutas comerciales.</p> <p>*Las concepciones europeas del mundo.</p> <p>*Los viajes de exploración y los adelantos en la navegación.</p> <p>*El encuentro de un territorio imprevisto: América.</p> <p>*El renacer de las ciencias y las artes.</p> <p>*El humanismo, una nueva visión del ser humano y del mundo.</p> <p>*El arte inspirado en la antigüedad, el florecimiento de la ciencia y la importancia de la navegación.</p> <p>*La reforma religiosa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena cronológicamente los procesos de expansión cultural y económica de los inicios de la Edad Moderna y ubica espacialmente los viajes de exploración que permitieron el encuentro de Europa y América.</li> <li>• Describe las causas que favorecieron el crecimiento de las ciudades.</li> <li>• Identifica causas de la formación de las monarquías europeas.</li> <li>• Explica las consecuencias económicas de la caída de Constantinopla.</li> <li>• Describe las características del arte, la cultura, la ciencia y la influencia del humanismo durante los inicios de la Edad Moderna.</li> <li>• Compara las distintas concepciones del universo y el mundo para explicar la forma en que los adelantos científicos y tecnológicos favorecieron los viajes de exploración.</li> <li>• Reconoce la trascendencia del encuentro de América y Europa y sus consecuencias.</li> <li>• Analiza la influencia del humanismo en la reforma religiosa y su cuestionamiento a los dogmas.</li> <li>• Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprensión del tiempo y espacio.</li> <li>*Razonamiento espacial.</li> <li>*Categorización</li> <li>*Puntos de vista.</li> <li>*intención.</li> <li>*Causalidad.</li> <li>*Concepto de justicia.</li> <li>*Razonamiento inductivo y deductivo</li> </ul>
--	--	--	--	---

Tabla 3.2: Elaboración propia.

Como observamos en la tabla 2, en la etapa de desarrollo infantil “operacional concreta”, aún no son idóneos los contenidos que plantean mayor profundidad conceptual. La comprensión de los niños es aún muy concreta, centrada en casos físicos y puntuales. Por ejemplo, un número, una palabra, una instrucción; muchos de los temas obligatorios en el plan de estudios de historia sugieren la comprensión de conceptos complejos y el ejercicio de operaciones mentales de carácter abstracto.

Un ejemplo de ello lo podemos observar en el aprendizaje esperado del bloque 3 de 6° grado, donde explica que el alumno, al terminar el bloque, tendría que: *“Ubicar la duración y simultaneidad de las civilizaciones mesoamericanas y andinas aplicando los términos siglo, milenio, a.C. y d.C., y localiza sus áreas de influencia.”* Para el logro de este aprendizaje es necesario que el alumno pueda tener comprensión del tiempo de forma abstracta. Saber qué implica un milenio, más allá de manejar que son 1000 años, implica tener idea de las transformaciones sociales y procesos vitales que se generan en ese periodo, y que esos fenómenos históricos se dan al mismo tiempo, con diferencia de décadas o siglos, en diferentes espacios geográficos, generando un impacto o herencia cultural, e histórica, que a su vez gesta transformaciones y consecuencias. Este aprendizaje esperado es uno entre varios que se deben lograr bimestralmente utilizando en aula únicamente 1.5 horas a la semana.

Esta mínima cantidad de tiempo destinado a la materia de historia, supone que los temas son impartidos de manera rápida, superficial y con mecanismos que banalizan y trastocan la función de la memoria como capacidad fundamental, reduciéndola en un uso mecánico e irreflexivo. Por tanto, de manera cotidiana se generan dinámicas escolares poco vinculadas a la

cotidianidad de los niños; siendo éstas una limitante más para alcanzar los aprendizajes esperados en el Programa oficial de la materia de historia. Por otro lado, el pasado es un concepto que los niños entienden, en su forma más simple, como algo que ya sucedió; pero no hay, aún, la comprensión de hace cuánto tiempo pasó y qué impacto tiene todo ese pasado en el ahora.

Podemos observar en el currículo una saturación de contenidos, poco tiempo destinado en el aula para el estudio de los mismos y una propuesta de contenidos que sugiere un análisis abstracto. Esto nos invita a pensar que la materia de historia en nivel primaria en México está mal atendida, mal entendida y mal dirigida.

El Plan de Estudios 2011 estipula que:

Propósitos del estudio de la Historia para la Educación Básica (SEP, 2011, pág. 141)

Con el estudio de la Historia en la Educación Básica se pretende que los alumnos:

- Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.
- Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Propósitos del estudio de la Historia para la educación primaria (SEP, 2011, pág. 142)

Con el estudio de la Historia en la educación primaria se pretende que los alumnos:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
- Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad. (SEP, 2011 págs. 141-142)

Estos objetivos, según la Reforma Integral de Educación Básica, “RIEB”, (SEP, 2011, págs. 14-18) explicada en el Plan de Estudios 2011, tienen como misión a largo plazo, específicamente para el 2021, cumplir con los estándares curriculares dictados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, “OCDE”, mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, “PISA” (por sus siglas en inglés) a partir de los aprendizajes esperados específicos de cada materia del programa señalado en el plan de estudios 2011.

Al respecto la prueba PISA (SEP, 2011, pág. 85-86) perfila tres campos de evaluación:

- 1.-La lectura como habilidad superior.
- 2.-El pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo.

3.- El conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.

Estos tres campos son evaluados a tres niveles de complejidad, estableciendo los siguientes estándares que debe cubrir la currícula nacional para el abordaje de las ciencias:

Estándares de las ciencias (SEP, 2011, pág. 88):

La prueba presenta la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir con la secundaria, presentando cuatro categorías:

- 1.-Conocimiento científico.
- 2.-Aplicación de conocimiento científico y tecnología.
- 3.-Habilidades asociadas a la ciencia.
- 4.-Actitudes asociadas a la ciencia.

Su progresión debe entenderse cómo:

- 1.-Adquisición de vocabulario básico para la construcción de un lenguaje científico.
- 2.-Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
- 3.-Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

Los otros estándares explícitos dentro del programa son:

\*Estándares de Español.

\*Estándares de habilidad lectora.

\*Estándares de Matemáticas.

\*Estándares de segunda lengua: Inglés.

\*Estándares de habilidades digitales.

Este conjunto de estándares que se presentan como referenciales, evidencian contradicciones relevantes pues PISA no contempla, mínimamente, el estudio de las ciencias sociales y mucho menos el estudio de la historia. Lo que genera múltiples interrogantes sobre la formación humana y social de generaciones de niños y jóvenes que son instruidos con este plan de estudios; una de ellas sería: ¿cuáles serán los costos sociales de este dictado por la OCDE?

El plan de estudios 2011 (SEP, 2011, pág. 52) también especifica que:

“La materia de historia en primaria y secundaria tiene un nivel formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la respuesta a interrogantes del mundo actual. Usualmente los alumnos piensan que el presente es lo único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado” (SEP, 2011, pág. 52)

“El enfoque formativo de la historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto el estudio de la sociedad, es crítico, inacabado e integral: por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.”

Definitivamente las habilidades, actitudes y valores, que el programa dice formar en los alumnos para que den respuesta a las interrogantes actuales, no tienen un sustento pedagógico y

metodológico claro. Las deficiencias ya mencionadas son prueba de la inconsistencia entre la realidad educativa cotidiana y la propuesta escrita en el currículo.

Debemos priorizar la estimulación de ciertas habilidades previas que permitan a los alumnos, posteriormente, acercarse a la investigación y análisis de la historia; que pudieran dar pie a una futura comprensión de la realidad histórica de los sujetos. Esta tesis propone que la enseñanza de la historia es una herramienta importante para el desarrollo de habilidades cognitivas que permitirán al sujeto una mayor y pertinente comprensión de su entorno. A su vez, esta comprensión permitirá vislumbrar y construir opciones para la resolución de problemas individuales y colectivos, haciendo los procesos de razonamiento más eficaces y diversos, necesarios para desarrollar un pensamiento complejo.

Los historiadores expertos desarrollan un proceso denominado “**alfabetización histórica**” (el cual implica la profunda apropiación de la historia, no sólo en términos de contenido, sino también en términos de aproximación a la misma; es decir, la tarea que realiza un historiador). Este proceso involucra el dominio de una gran cantidad de operaciones cognitivas y de habilidades de pensamiento, así como razonamiento formal (el cual utilizamos para la resolución de problemáticas de carácter lógico y científico), y también informal (lo utilizamos para la resolución de problemáticas cotidianas no necesariamente lógicas y comprobables científicamente hablando. Involucra emociones, experiencia de vida, un contexto concreto único e irrepetible).

Los alumnos de nivel primaria aún no son capaces de manejar, al cien por ciento, las habilidades que se requieren para alcanzar su alfabetización histórica; no obstante, no se pretende que todos los alumnos sean inducidos a convertirse en historiadores expertos. Es importante señalar que ciertas habilidades a nivel básico se pueden estimular; ya que es a partir de este nivel

educativo que se puede inducir la curiosidad y el gusto por temas históricos, así como la conciencia de su utilidad en la vida. La historia y todas las habilidades cognitivas que se requieren para acceder a ella son útiles para tener una vida más consciente, reflexiva, crítica, participativa solidaria, feliz y transformadora del entorno.

Para lograr que haya un genuino interés por temas históricos, políticos y sociales, y con ello se forme una población más comprometida con el devenir histórico, es necesario presentar a los alumnos la materia de historia de manera afable, concreta, accesible a sus capacidades y necesidades cognitivas; emplear el tiempo suficiente para iniciar a los pequeños en la investigación, la comparación, la creación de textos y de opiniones; crear materiales y representaciones artísticas<sup>1</sup> que den respaldo a un aprendizaje verdaderamente significativo; poner énfasis en el siempre inacabado estado de la historia, abierta a múltiples interpretaciones que encaminen la formación del pensamiento y una visión científica de los estudiantes, fundamental para dar sentido al presente.

La educación básica tiene como misión preparar en los alumnos un perfil científico. Para lograr eso, es necesario enfocarse en la estimulación de habilidades como la imaginación, la creatividad, las habilidades lingüísticas, el sentido ético y de justicia; motivar la investigación mediante la libre formulación preguntas y la búsqueda de respuestas, incitando en todo momento a los alumnos a que sean críticos y reflexivos ante la información recabada, que desarrollen su capacidad de atención y observación del entorno; estimular la noción para la comprensión de tiempo, para el manejo de conceptos como “antes, después, causa, consecuencia, simultaneidad,

---

<sup>1</sup> El arte es una herramienta muy importante en el aprendizaje científico porque permite estimular la creatividad, la imaginación y pone al alumno en contacto con su “sentido estético de percepción” (este es un término acuñado por Herbert Marcuse el cual abordaremos con un poco más de profundidad más adelante en este trabajo).

sincronía, comprender la multicausalidad de los fenómenos que vivimos”; no para que dominen estos conceptos y habilidades de manera inmediata, sino para ir creando en ellos las estructuras cognitivas que les permitan tener entero manejo, de éstas y más, en el futuro.

Este enfoque formativo de la historia, que fortalece las habilidades científicas y críticas de los estudiantes, es de fundamental importancia para la transformación y mejora de la sociedad; pero, también, para la mejora en la calidad de vida de los estudiantes, ya que toda habilidad cognitiva desarrollada es siempre una herramienta que permite una mejor adaptación y comprensión de la realidad. Esto se manifiesta en sujetos más capaces y conscientes de su entorno.

Los propósitos de la materia de historia, según plan de estudios 2011, no exponen con claridad puntos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje como: el formato de evaluación tipo Examen, con reactivos memorísticos; la creación de espacios que fomenten el interés de los pequeños por la materia; la falta de textos que den pauta a abordar la enseñanza científica de la materia de acuerdo a la edad (para niños de 9 a 11 años) con un lenguaje claro y una narrativa que cautive su interés.

El plan de estudio 2016 (SEP, 2016), que entrará en vigor, en su primera etapa para los grados de 1° ,2° de primaria y 1° de secundaria en el ciclo escolar 2018-2019 y en su segunda etapa; 3° a 6° de primaria y 2° y 3° de secundaria en el ciclo escolar 2019- 2020, plantea una modificación curricular en la materia de historia que reduce la cantidad de temas a estudiar por grado, evitando el problema de saturación de temas y objetivos que contiene el plan de estudios 2011. Sin embargo, no especifica los contenidos a revisar en cada tema. Recortó el tiempo destinado al estudio de la materia en el aula a 1 hora a la semana. La forma de evaluación, continúa siendo mediante un examen bimestral y pruebas tipo examen generales, aplicadas a

nivel nacional en grados específicos, las cuales serán tomadas en cuenta desde la planeación y basadas mediante el principio de “zona de desarrollo próximo”, propuesta por Vigotsky, según los principios pedagógicos del mismo plan, en donde especifica con respecto a la evaluación los lineamientos citados a continuación (SEP, 2016, pág. 48):

- La evaluación no busca medir el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos a estimar.
- La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tres variables: las situaciones didácticas, las actividades del alumno y los contenidos.
- La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los alumnos, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados y la evaluación medirá si un alumno los alcanza.
- La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo.
- La evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole.
- La evaluación contribuye a la autorregulación cognitiva pues realimenta al alumno con argumentos claros y constructivos sobre su desempeño.

Con respecto a estos lineamientos, podemos plantearnos las siguientes preguntas: si las evaluaciones buscan centrarse en el proceso de aprendizaje de los alumnos y no el conocimiento memorístico, ¿por qué basarse en una evaluación tipo examen para realizar dicha evaluación?; si

la evaluación no es sumativa ni conclusiva, ¿por qué sigue siendo numeral la evaluación y no se han modificado los parámetros a evaluar?; si la evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en diferentes contextos para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y diversa índole, ¿por qué siguen recurriendo a la prueba tipo examen que resultaría la menos útil para estos propósitos?

El plan curricular 2016 publicado no especifica los objetivos por tema, aunque podríamos suponer que están implícitos en su descripción; por ejemplo, el tema 1 de 4° grado es “*Explicar características del poblamiento de América*” (SEP, 2016, pág. 141).

El objetivo del tema es que el alumno sea capaz de explicar las características del poblamiento de América.

El nuevo mapa curricular propone 7 temas principales para todo el ciclo escolar, sin especificar los contenidos por tema y si esos contenidos a su vez tendrán objetivos determinados. No queda claro si los docentes determinarán estos objetivos.

La propuesta curricular permanece centrada en los temas y contenidos, no en el proceso constructivo de alumno y sus necesidades académico-afectivas, económicas y sociales, contrariamente a lo que expone este programa. Esto queda claro al leer el currículum donde se sigue persiguiendo un perfil de egreso de chicos que sean capaces de “*explicar, describir, comparar*” datos históricos obtenidos de libros de texto o de internet. El nuevo plan no modifica radicalmente la metodología de enseñanza, el currículum, la estructura del aparato educativo nacional y, sobre todo, los fines de la enseñanza y de la educación en este país, que repercuten en el perfil de ciudadano que se aspira a formar. El nuevo plan propone que por el hecho de explicar “memorísticamente” (puesto que el nivel madurativo del niño no le permite un

rango de análisis profundo) un fenómeno histórico, los alumnos desarrollarán pensamiento crítico y un acercamiento al quehacer histórico científico.

Este plan promueve las mismas prácticas y concepciones de instrucción de programas anteriores, donde el objetivo gira alrededor del aprendizaje esperado, no del proceso de construcción del conocimiento del alumno. Los alumnos seguirán memorizando contenidos para acreditar sus exámenes o, mejor dicho, memorizarán algunas características del poblamiento de América y otros temas para aprobar sus exámenes, ¿cómo memorizar las características del poblamiento de América? acercará a los alumnos comprender el quehacer científico de la historia?, ¿cómo *Describir* las características de la organización social y política del virreinato de Nueva España cambiará en los alumnos la visión que tienen de la historia y los acercará a la tarea de interpretación de la realidad histórica?

El programa no presenta una clara visión de los procesos de construcción de conocimiento, de los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos, así como de sus necesidades sociales, culturales y económicas. No propone las transformaciones que requiere la educación de este país. El programa es, al final del día, una versión maquillada del programa anterior, que preserva una tradición de enseñanza adoctrinante, ajena al genuino fin del desarrollo del potencial humano.

## CAPÍTULO 2. COGNICIÓN E HISTORIA

### 2.1.- La importancia del aprendizaje de la historia y el Modelo Alostérico de Aprendizaje

El aprendizaje, desde la visión de André Giordan (André Giordan, 1996, pág. 15) es un proceso de elaboración donde el individuo confronta nueva información con sus conocimientos previos; los cuales son movilizados por esta nueva información, generando, de esta manera, nuevos significados más aptos para responder a sus interrogantes o necesidades. El aprendizaje, como proceso, es inherente al ser humano, dentro y fuera de la escuela, a lo largo de su vida. Giordan ve, en proceso de aprendizaje, una transformación en las concepciones que las personas tienen de la realidad; esta transformación es producto de la movilización del sistema conceptual, el cual podemos entender como el sistema de creencias, valores, criterios, que determinan a las personas. Este sistema conceptual, al ser confrontado con nueva información, da como resultado nuevas significaciones más aptas para dar respuesta a las interrogantes y necesidades previamente planteadas. Es decir, el aprendizaje es la transformación de las concepciones, producto de la confrontación del sistema conceptual con nueva información más apta para la solución de interrogantes.

El sistema conceptual o concepciones (André Giordan, 1996, pág. 14) son herramientas del sujeto para la comprensión de toda información nueva, es la base que permite la asimilación de la realidad y son el resultado final de la actividad de “*elaboración*”<sup>1</sup>. Las concepciones son

---

<sup>1</sup> La *elaboración* es la actividad mental donde el individuo procesa nueva información, utilizando al mismo tiempo modos de conflicto e integración con el fin de producir interferencias en las concepciones del individuo y con ello generar nuevas concepciones más aptas que sustituyan a las anteriores (André Giordan, 1996, pág. 17).

las que definen nuestra actividad mental y proporcionan al aprendiz un marco de cuestionamiento así como su manera de razonar.

En el momento en el que se adquiere un nuevo concepto, toda la estructura mental se transforma, dando al marco de referencia una amplia reelaboración, pues todo aprendizaje significativo implica una ruptura en las concepciones previas.

Al aprender un nuevo conocimiento, éste es integrado a una estructura mental que ya está en funcionamiento, modificando no solo la información que el sujeto posee, sino la estructura de la red conceptual que las une, produciendo un significado distinto en respuesta a una interrogante.

Los conocimientos no se suman a los ya existentes para hacerlos crecer, ya que no funcionan como elementos pasivos en la mente sino que estos se integran y modifican la red conceptual.

Un aprendizaje exitoso es un cambio de concepción. Esto no es proceso simple, ya que los individuos no se mantienen nunca neutrales mientras el proceso se lleva a cabo. Giordan señala que el proceso de aprendizaje es complicado, porque las concepciones le dan sentido a nuestras acciones y pensamientos, así que generamos resistencia a concepciones nuevas, ya que éstas funcionan como elementos integradores y desmantelan concepciones previas que dejan de encajar con las interrogantes planteadas.

André Giordan y Gérard de Vecchi nombran a esta tesis como “Modelo Alostérico de aprendizaje” (MAA).

El MAA es un proceso de integración y confrontación de contenidos y saberes. Giordan y Vecchi describen una serie de elementos que intervienen en dicho proceso. Estos elementos están expuestos en la tabla 4.

Tabla 4

*Elementos que intervienen en el MAA (André Giordan, 1996, pág. 16)*

CONCEPCIÓN	Modo explicativo específico de cada individuo que orienta la forma en que éste decodifica, comprende y asimila la información. A través de ellas es que el individuo interpreta datos recogidos y se produce un nuevo conocimiento que desencadena una completa reestructuración mental. Incluye las ideas, referencias y prácticas del individuo.
MARCO DE REFERENCIA (MEMORIA)	Es el conjunto de los conocimientos periféricos activados por el sujeto para formular su concepción. Es decir, otras concepciones ya adquiridas sobre las cuales el individuo se apoya para producir su nueva concepción
CONSTANTES OPERATORIAS	Conjunto de operaciones mentales subyacentes en la concepción que permiten relacionar elementos del marco de referencia, hacer funcionar la concepción y transformarla posteriormente partiendo de las informaciones recibidas durante el proceso.
REDES SEMÁNTICAS	Estructura de relación que funciona por medio de las operaciones y de los conocimientos de referencia puestos en juego pero trasciende estas dos estructuras pues constituye una red de significados cuyos nudos representan el marco de referencia y cuyas uniones pueden ser asimiladas como a las operaciones mentales. Produce el sentido de relación.
SIGNIFICANTES	Agrupación del conjunto de signos, marcas, símbolos y demás formas de lenguaje, (natural, matemático, gráfico, esquemático, modelico) que son utilizados para explicar la concepción.

Tabla 4: Elaboración Propia

Estos elementos operan para la red conceptual y la vuelven más compleja y amplia.

Dicho fenómeno da como resultado una mayor comprensión de la realidad, la posibilidad de razonamientos más complejos y eficaces para la solución de problemas e interrogantes.

Para el aprendizaje de la historia, la continua movilización y ruptura de concepciones es fundamental. La realidad histórica nunca es definitiva, ya que en ella intervienen gran número de

elementos que hacen complejo cada fenómeno histórico, trastocándolo y abriendo un abanico de posibilidades para la solución de interrogantes que plantea.

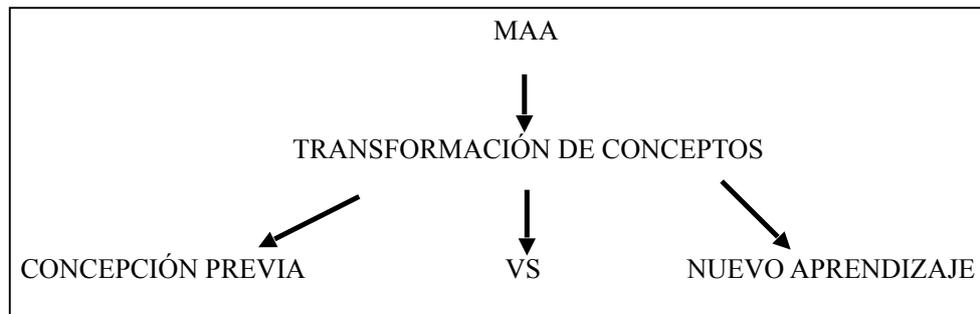


Figura 2: Proceso de aprendizaje según MAA  
(Figura 2: Elaboración propia).

En México, a nivel básico, la materia de historia se ha relacionado con el conocimiento de acontecimientos irrefutables, que dan razón de eventos pasados, casi siempre totalmente ajenos a la realidad percibida por el estudiante. Es decir, a partir del punto de vista de Giordan, podemos interpretar que la materia de historia en nivel básico está alejada de un proceso de aprendizaje efectivo, ya que no genera un proceso de ruptura de concepciones que dé paso a la elaboración de nuevos criterios.

Existe poca claridad, por parte de maestros y estudiantes, acerca de las oportunidades que el estudio de la historia podría generar en el ámbito cognitivo y la importancia que esto tendría en el ámbito social. La materia de historia ha tenido un gran impacto en la conformación del sentido de identidad en los mexicanos, y, por supuesto, en la conformación de una identidad cultural y colectiva. Sin embargo, es evidente que se soslayan a nivel curricular y metodológico

los grandes alcances que esta disciplina podría ofrecer. Así lo exponen Mario Carretero y César

López Rodríguez:

*“...la historia implica un proceso de construcción e interpretación intelectual sui géneris de eventos pasados, ideas e instituciones a partir de evidencias inferidas o que hayan permanecido hasta nuestros días y que nos permitan comprender y dar significado a quien somos hoy”* (Carretero Mario, López Rodríguez César, 2009, pág. 77).

Este proceso de construcción histórico es un diálogo con personas que registraron el pasado propio, y colectivo, a partir de sus propias herramientas ideológicas y de interpretación.

Este proceso implica la elaboración de narrativas coherentes y potentes que describan e interpreten eventos, así como información cualitativa y cuantitativa relevante desde una perspectiva teórica.

Mario Carretero y César López Rodríguez, en su artículo “Estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia” (Carretero Mario, López Rodríguez César, 2009, pág. 77), analizan a Van Sledright y Limón, los cuales realizaron un estudio detallado sobre los distintos tipos de conocimiento presentes en la enseñanza y aprendizaje de la historia, distinguiéndolos como conocimiento *“conceptual y procedimental”*.

El conocimiento *“conceptual”* se divide a su vez en dos: de *“primer orden y de segundo orden”*; el de primer orden se entiende por aquel conocimiento conceptual y narrativo como saber fechas, nombres, lugares, fenómenos y la capacidad de describirlos. El conocimiento conceptual de segundo orden se refiere al manejo de metaconceptos, los cuales son conceptos o ideas que los autores imponen sobre el pasado para interpretarlo y darle sentido. Estos metaconceptos son

de carácter epistemológico sobre la historia, por ejemplo: causación, progreso, decadencia, evidencia, contexto histórico, fuentes primarias y secundarias, perspectivas de autor, etc.

Por su parte “*el conocimiento procedimental*” lo constituyen conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas como métodos de investigación y razonamiento de problemas históricos. Se utilizan cuando se examina y construye el pasado; dando lugar a datos y conocimiento conceptual de primer orden. Caben en esta categoría: la evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de hechos dentro de un contexto histórico, elaboración de argumentos y elaboración de documentos. Estas tareas son especializadas y conllevan a un proceso de razonamiento, cuyo resultado es “*la alfabetización histórica*” (Sáiz Serrano, Jorge;, 2013, pág. 50).

Tabla 5

*Conocimientos presentes en el aprendizaje y enseñanza de la historia* (Van Sledright y Limón)

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL		C O N O C I M I E N T O PROCEDIMENTAL
DE 1ER ORDEN: Conocimiento conceptual y narrativo que implica el manejo de fechas, nombre de personas y lugares, hechos y capacidad para describirlos.	DE 2º ORDEN: Implica el conocimiento y manejo de metaconceptos de carácter epistemológico como: causación, progreso, decadencia, evidencia, contexto histórico, fuentes primarias y secundarias, perspectivas de autor.	Es la comprensión y desarrollo métodos de investigación, razonamiento de problemas históricos utilizados para examinar e interpretar el pasado que da lugar a datos y conocimiento conceptual de primer orden como evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos de interpretación de hechos históricos, elaboración de argumentos y elaboración de documentos.

Tabla 5: Elaboración propia

La alfabetización histórica se puede definir como el proceso mediante el cual el sujeto se apropia de la historia, la conoce y domina; no sólo en términos de contenido sino en términos de metodología de aproximación a la misma. Implica un proceso de apropiación, de análisis de la realidad a través del pasado y el presente, así como la capacidad de inferir en ella como actor en el presente y como intérprete del pasado, teniendo claridad de la naturaleza de los problemas que plantea en términos científicos pero con pocos elementos de observación y análisis; dado que los fenómenos no se repiten y las posibilidades de respuesta son diversas, ya que dependen de múltiples factores entre ellos los ideológicos, así como de la fiabilidad de los elementos a interpretar.

Carretero y López Rodríguez analizan el planteamiento de Voss y Wiley, los cuales elaboran una lista de actividades cognitivas que debe poseer un experto en historia, las cuales son importantes en esta tesis ya que dan razón de las potencialidades a desarrollar en los sujetos si se les inicia en la comprensión e investigación histórica. Estas habilidades son:

- |  |
|--|
| 1) EVALUACIÓN DE EVIDENCIAS EN LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN |
| 2) RAZONAMIENTO Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS                    |
| 3) ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS                   |

*Figura 3: Actividades cognitivas de un experto en historia según Voss y Willey (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009, pág. 78)*

(Figura 3: Elaboración propia).

**1.-Evaluación de evidencias en la obtención de información:** Implica la búsqueda y ponderación de evidencias con el fin de fortalecer o debilitar posibilidades acerca del fenómeno

de estudio; es decir, inferir. La manera en la que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan las evidencias en la resolución de un problema adquiere una importancia decisiva.

**2.-Construcción y análisis de narrativas:** Es fundamental ya que implica un proceso heurístico cognitivo<sup>2</sup>. La narrativa de problemas históricos se utiliza para dotar de sentido al problema planteado reduciendo su complejidad mediante el lenguaje escrito y oral, para volverlo accesible para otras personas. Este proceso heurístico exige de habilidades tales como la evaluación de fuentes, vocabulario amplio y sintaxis clara, organizar información, contextualizar hechos, interpretar hechos. Este proceso requiere un amplio bagaje histórico, historiográfico, filosófico, sociológico, literario, etc.

**3.-Razonamiento y solución de problemas:** Justamente, lo que separa a un experto en historia de un novato es esta capacidad heurística de integración del conocimiento, el buen planteamiento y solución a interrogantes planteadas.

En este mismo sentido Carretero retoma a Wineburg, que expone 3 capacidades heurísticas cognitivas fundamentales para la alfabetización histórica:

- |                                       |
|---------------------------------------|
| 1) HEURÍSTICO DE CORROBORACIÓN        |
| 2) HEURÍSTICO DE DOCUMENTACIÓN        |
| 3) HEURÍSTICO DE<br>CONTEXTUALIZACIÓN |

Figura 4: Capacidades heurístico cognitivas de Wineburg (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009, pág. 79)

(Figura 4: Elaboración propia).

---

<sup>2</sup> El término heurístico puede definirse como un proceso cognitivo que se utiliza para reducir la complejidad de un problema durante el proceso de resolución, convirtiéndolo así en accesible para el paulatino entendimiento de la persona (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009, pág. 78).

**1.- Heurístico de corroboración:** se distingue por la capacidad de comparar documentos con otros y seleccionar elementos importantes de un texto con otras fuentes antes de tomarlas como probables o comprobables.

**2.- Heurístico de documentación:** permite situar a un texto espacial y temporalmente para activar esquemas textuales e hipotetizar aspectos como la veracidad de la fuente o usar diversos tipos de lectura.

**3.- Heurístico de contextualización:** ayuda a la reconstrucción de eventos, a determinar cuándo, dónde y bajo qué circunstancias pasaron, así como políticas, sociales, culturales, etc. que lo rodearon. Este heurístico permite interrogar al texto para poder interpretarlo.

El dominio de esta capacidad heurística implica percibir los problemas históricos como un proceso de razonamiento complejo. La concepción de los problemas históricos cobra sentido a partir de una relación dialéctica del pasado con el presente, mediante preguntas y respuestas.

El razonamiento<sup>3</sup> implica la ejecución de procesos cognitivos, mediante los cuales una persona usa su conocimiento para inferir otra información relacionada con el conocimiento inicial; es decir, el razonamiento implica la solución de problemas históricos.

La solución de problemas históricos involucra un razonamiento diferente al que se ocupa para solucionar problemas relacionados con las ciencias naturales, las exactas o las áreas matemáticas, que se basan en él. Mario Carretero define al razonamiento informal (Carretero, Mario; López Rodríguez, César;, 2009, pág. 81) como aquel que utilizamos de manera cotidiana

---

<sup>3</sup> Los procesos de razonamiento y solución de problemas en el ámbito de la investigación cognitiva son difíciles de separar y, en muchos casos, pueden ser considerados sinónimos. La estructura general de la solución del problema es una línea de razonamiento. De modo concreto, el enunciado del problema constituye una premisa, la solución es vista como la conclusión y los pasos que van desde el estado inicial al final completan el razonamiento.

para solucionar problemas. Es un razonamiento que soluciona problemas sobre la marcha, no de manera exacta o probable. Es aquel utilizado en la experimentación e integración de información previa para circunstancias que no se presentan de manera continua o repetitiva, pues, en la vida cotidiana como en la historia, los hechos jamás se vuelven a repetir de manera exacta. Las variables generan opciones para la solución de problemas imprevistos que implican habilidades de negociación, juicios y una cosmovisión, la cual, entre más amplia, más oportunidades de éxito tendremos.

Carretero y López Rodríguez señalan también otros tipos de razonamiento utilizados para el análisis histórico: estos son el “causal” y el razonamiento “contra fáctico” (Carretero , Mario; López Rodríguez, César;, 2009, pág. 81). El primero tiene que ver con relacionar probables causas a eventos. El segundo contrapone eventos y factores diversos de esos eventos para determinar su veracidad y descartar teorías aún con evidencias concretas o, en apariencia, irrefutables que se basan en versiones sostenidas con documentos oficiales, o por testimonios escritos por los propios protagonistas. Al hacer un análisis contextual podemos darle a ese evento una diferente interpretación o suponer otras posibilidades de cómo se sucedieron las cosas.

## **2.2 La narración como herramienta cognitiva y didáctica**

La narración es una herramienta fundamental en la construcción de conocimiento histórico. Siendo de tipo discursivo supone una configuración textual determinada, además de un modo específicamente humano de organización de pensamiento. (Carretero Mario, López Rodríguez César, 2009, pág. 82) Carretero y López Rodríguez exponen que:

*“Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como las de los demás y existe una predisposición natural acompañada por un entorno cultural en que crecemos a organizar esta experiencia mediante estructuras de tramas, que hace que el pensamiento narrativo constituya una modalidad propia y universal de pensamiento que nos proporciona maneras características de percibir, construir y explicar la realidad”.* (Carretero, Mario; López Rodríguez, César;, 2009, pág. 82)

Carretero y López Rodríguez refieren el estudio de Kieran Egan en el cual plantea una teoría del desarrollo cultural de la mente cuya estructura es el lenguaje y cuyo instrumento cognitivo central es la narrativa. Considera que la mente individual acumula y recapitula las etapas de la historia de su sociedad. (Carretero Mario, López Rodríguez César., 2009, pág. 82)

*“somos animales narradores porque solemos dar sentido a las cosas en forma de narración”* (Egan Kieran, 1991, pág. 93)”, posicionando de esta manera el pensamiento narrativo al mencionar que... *“Ya que la atracción hacia las historias puede explicarse como un reflejo de estructuras fundamentales en la mente.”* (Egan, Kieran;, 1991, pág. 110)

La historia como materia escolar se compone de elementos narrativos y el conocimiento sobre el desarrollo narrativo es pertinente para conocer cómo se comprende la historia.

Este Autor habla de cinco etapas narrativas fruto de la experiencia cultural acumulada y no tanto de la maduración natural. Estas etapas son:

Tabla 6

*Etapas narrativas de Egan* (Egan Kieran, 1997, págs. 9-172)

<b>SOMÁTICA</b>	<b>MÍTICA</b>	<b>ROMÁNTICA</b>	<b>FILOSÓFICA</b>	<b>IRÓNICA</b>
-----------------	---------------	------------------	-------------------	----------------

COMPRESIÓN PRELINGÜÍSTICA INDEPENDIENTE DEL LENGUAJE.	*DE 2 A 8 AÑOS. *COMPONENTE CULTURAL ES EL MITO. *COMPRESIÓN BINARIA.	*DE LOS 9 A LOS 12 AÑOS. *MAYOR COMPRESIÓN DE NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA	*DE 12 A 15 AÑOS *BUSCA TEORÍAS, LEYES Y ESQUEMAS GENERALES.	*EDAD ADULTA. *NO ESTA GARANTIZADA COGNITIVAMENTE. *MENTE FLEXIBLE
---	---	--	---	--

Tabla 6: Elaboración propia.

**1.- Etapa Somática:** que es un modo de comprensión prelingüística independiente del lenguaje.

**2.- Etapa Mítica:** Inicia entre los 2 y 3 años. Su instrumento es el lenguaje y el componente cultural es el mito. Termina entre los 6 y 8 años. Esta etapa se caracteriza por la comprensión binaria de la realidad mediatizada por juicios permeados por emociones; bueno/ malo, rico/pobre, justo/injusto, felicidad/tristeza, gozo/dolor, amor/ odio etc. La fantasía ofrece al niño una variedad de sensaciones y posibilidades sin fin. Es, al mismo tiempo, un espejo de la realidad percibida. “La fantasía ofrece a la literatura paradojas que brindan la posibilidad de descubrir lo real en lo irreal.” (Egan, Kieran, 1991, pág. 36)

Los niños encuentran esta estructura binaria en los cuentos, donde son capaces de percibir un primer tipo de causalidad inferida; Así los niños pueden comprender conceptos profundos y fundamentales (aún de manera primitiva) que utilizan para dar sentido a su realidad. (Egan, Kieran, 1991, pág. 36) Este acercamiento abre la puerta para poder comprender contenidos históricos simples y categorías historiográficas elementales.

**3.- Etapa Romántica:** está muy relacionada a la alfabetización y al desarrollo de la racionalidad. Esta etapa se sitúa entre los 9 y 12 años. Aquí las estructuras binarias ceden para

dar cabida a una realidad más compleja. Las características de esta etapa se vinculan con los límites de la realidad y la identidad. Sin embargo, persiste el deseo de traspasar esos límites con la figura del héroe. Es una etapa donde cobra importancia el mito, el logos, los individuos y sus emociones. Estas capacidades narrativas van a permitir una comprensión de los conocimientos históricos más cercana a la narrativa historiográfica y son de gran utilidad para cimentar las bases de la comprensión de la causalidad en los fenómenos históricos.

**4.- Etapa Filosófica:** Se caracteriza por la búsqueda de relaciones. Se alcanza entre los 12 y los 15 años. Aquí se trata de ir más allá del interés romántico por los detalles para ir en busca de teoría, leyes y esquemas generales. Esta búsqueda de esquemas integradores y totalizadores lleva a los jóvenes, muchas veces, a conclusiones absolutas o dogmáticas. El riesgo de esta etapa es, justamente, la rigidez de los conceptos y leyes que sostienen esquemas generales, así como la ignorancia de la flexibilidad y de la versatilidad de la realidad. Esta etapa se caracteriza por el paso de la visión del héroe a la comprensión compleja de agentes sociales, pasando así de las gestas personalistas a las representaciones abstractas de los procesos sociales.

**5.- Etapa Irónica:** Esta es la última etapa del desarrollo narrativo. Se refiere a la comprensión de la ironía que caracteriza al adulto. Esta etapa no se garantiza en el desarrollo cognitivo, ya que se genera siempre y cuando haya una adecuada apropiación cultural. Esta se manifiesta en el grado de flexibilidad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad hacia la naturaleza limitada de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el mundo. La ironía consiste en tener la apertura para reconocer la insuficiente flexibilidad de

nuestra mente. Una característica es prescindir de los conceptos de verdad totalizante, ya que se reconoce el carácter multifacético del mundo social.

Para Carretero y López Rodríguez (2011) la teoría de la comprensión narrativa de Egan pone de relieve la influencia de las primeras narraciones sobre la posterior comprensión adulta del mundo. Proporciona directrices acerca de los objetivos que deben alcanzar los alumnos a la hora de comprender la historia a través de componentes narrativos como: una visión crítica, flexible, alejada del dogmatismo propio de la etapa irónica; así como la mejora de diferentes restricciones de la etapa mítica, romántica y filosófica. Constituye logros cognitivos que pueden sentar las bases de una mejor comprensión histórica (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009, pág. 83).

Como se ha mencionado, la narrativa es una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia. La estructura explicativa y lógica de la historia de carácter historiográfico requiere de elementos inductivos y deductivos de gran complejidad. El uso de narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relación causal (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009, pág. 84).

Las narrativas no sólo son secuencias de eventos aleatorios sino que dan razón de eventos que causan otros. (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2009, pág. 84)

Los expertos en el estudio historia comprenden que las narrativas simplifican la historia al discriminar datos que el exponente considera menos importantes; por ejemplo: las narrativas hablan de algunos personajes y otros son excluidos por ser menos conocidos. Esto no sólo sucede con individuos sino también con grupos sociales. Una enseñanza que pretenda desarrollar

habilidades cognitivas para la comprensión histórica debe invitar a los estudiantes a evitar estos sesgos y tomar conciencia de historias alternativas, vistas donde otras perspectivas deben ser tomadas en cuenta. (Carretero, Mario; López Rodríguez, César;, 2009, pág. 84)

Sin embargo, debido a la estructura causal de las narrativas, la historia es, justamente, vista como una narración en la que todo encaja lógicamente. Los acontecimientos se suceden unos a otros en un hilo narrativo que los dirige a una meta específica. Uno de los riesgos de la utilización de las narrativas para el estudio de la historia es que, para un novato, la historia podría ser percibida como una sucesión mecánica de acontecimientos; lo cual provocaría que realizara predicciones sobre algún fenómeno con base a esa lógica mecanicista, sin comprender que un fenómeno histórico se debe a relaciones complejas y multifactoriales. Los estudiantes novatos en el estudio de la historia, podrían entender las narrativas como herramientas para comprender la historia, pero no son la historia en sí. Estas narrativas han sido intencionalmente construidas para mediar nuestra aproximación a la materia de estudio. (Carretero , Mario; López Rodríguez, César;, 2009)

Por otro lado, Carretero y López Rodríguez (Carretero, Mario; López Rodríguez, César;, 2011, pág. 149) mencionan que autores como Barton, Levstik, Paxton y Alridge postulan que en didáctica de la historia se distinguen dos tipos diferentes de narrativas: las narrativas individuales y las narrativas nacionalistas; las cuales ponen de manifiesto las narrativas sobre los grandes hombres y acontecimientos.

#### Tabla 7

*Narrativas de didáctica de la historia según Barton, Levstik, Paxton y Alridge*  
(Carretero, Mario; López Rodríguez, César;, 2011, pág. 149)

<b>NARRATIVAS INDIVIDUALES</b>	<b>NARRATIVAS NACIONALISTAS</b>
BASADA EN LAS ACCIONES Y ENALTECIMIENTO DE PERSONAJES HISTÓRICOS.	BASADA EN LOS VALORES PATRIOS.

Tabla 7: Elaboración propia.

**1.-Las narraciones personalistas:** se distinguen por ser personalistas, corriendo el riesgo de generar una ausencia de explicaciones causales de carácter estructural, basadas en factores de tipo social, político o económico en las que se ignoran los impactos de las acciones colectivas. Por lo tanto, el uso predominante de este tipo de narrativas puede dificultar que los estudiantes aprendan historia contextualizada.

La historia tendría que proveer a los estudiantes un conocimiento de la complejidad, entendida desde los múltiples factores que contribuyen en el desarrollo de los fenómenos, así como los elementos que intervienen para su interpretación, las contradicciones y matices que ofrece un fenómeno tras su análisis. Mientras que la narrativa presenta, casi siempre, versiones simples y unidimensionales.

**2.- Las narrativas nacionalistas:** están centradas en enaltecer valores patrios basándose en el heroísmo de sus personajes.

Carretero y López Rodríguez (Carretero, Mario; López Rodríguez, César, 2011, pág. 151) señalan que en las escuelas se descubrió que la enseñanza de la historia es uno de los instrumentos más importantes para la construcción de la nacionalidad, la transmisión de hábitos y valores; pues en ella se crea un ámbito idóneo para la creación de sentimientos y emociones

hacia la patria. Pero, podríamos preguntar ¿hasta qué punto este enfoque de consolidación de identidad pesa en los planes de estudio desde hace décadas hasta nuestros días, sin priorizar ni fomentar las bases para el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan un acercamiento científico a la historia?

Así, podemos concluir que las narrativas constituyen una de las herramientas más útiles para el aprendizaje de la historia, pero se debe tener en cuenta que uno de los objetivos más importantes de la aproximación científica de la historia es separar los sesgos que produce su utilización.

### **2.3.- La historia y el desarrollo cognitivo**

Una de las finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia es que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes necesarias para conocer e interpretar la realidad que viven; las experiencias colectivas pasadas y presentes.

Pero, como habíamos mencionado, pensar históricamente no es una tarea fácil; requiere de varias habilidades cognitivas y de pensamiento funcionando sinérgicamente. No basta con tener memoria colectiva y poseer conocimientos sobre patrimonio cultural; se deben articular relaciones de tiempo–espacio en las representaciones mentales para poder comprender el presente en el que se vive y poder interpretarlo de manera crítica.

Sin embargo, la enseñanza de la historia en México se ha caracterizado por tener un papel moralizante y aleccionador (imponiendo una sola versión de la historia), que ha dejado de lado

su importante función como formadora de ciudadanos críticos y autónomos, mediante el uso didáctico de métodos memoristas y poco analíticos.

Se ha dejado de lado también que la historia es una excelente herramienta para desarrollo de inteligencias, habilidades cognitivas, así como para la formación de habilidades del pensamiento.

Para explicar estos conceptos nos basaremos en la teoría triárquica del desarrollo de la inteligencia y el modelo de desarrollo de la pericia de Robert Sternberg (Muria Vila, Irene Daniela; Díaz Milagros, Damian;, 2008) y en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Gardner, Howard;, 2001).

La teoría triárquica del desarrollo de la inteligencia y el modelo del desarrollo de la pericia exponen la importancia de alcanzar un equilibrio en la forma de tratar información; la cual distingue tres categorías para su manejo: *analítica, creativa y práctica*. Es decir, la inteligencia se puede apreciar en la pericia que ha desarrollado una persona para analizar, hacer y crear.

Así mismo, Sternberg indica ámbitos de esfuerzo humano que se deben estimular y los llama “metacomponentes de la inteligencia”. Explica que la pericia es una inteligencia igual o incluso más importante que las propuestas por Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples (Muria Vila & Díaz Milagros, 2008, pág. 147).

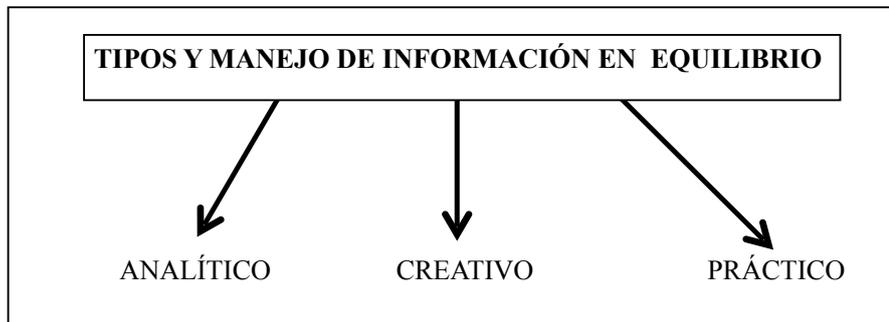


Figura 5: Teoría triárquica del desarrollo de la inteligencia de Sternberg y el manejo de la información (Muria Vila, Irene Daniela; Díaz Milagros, Damian;, 2008, pág. 146).

Figura 5: Elaboración propia.

Robert Sternberg define el desarrollo de la pericia como un “proceso continuo de adquisición y consolidación de habilidades necesarias para alcanzar un alto nivel de maestría en uno o más dominios de ejecución en la vida” (Muria Vila, Irene Daniela; Díaz Milagros, Damian;, 2008, pág. 147).

Los metacomponentes fundamentales para el desarrollo de la pericia según Robert Sternberg son:

HABILIDADES METACOGNITIVAS	HABILIDADES DE PENSAMIENTO	HABILIDADES DE APRENDIZAJE	POSEER CONOCIMIENTO	TENER MOTIVACIÓN
----------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------	------------------

Figura 6: Metacomponentes del desarrollo de la pericia de Robert Sternberg)

Figura 6: Elaboración propia.

1.- Habilidades Metacognitivas: se refieren al conocimiento y control que las personas adquieren sobre su propia cognición. Ejemplo de ello son la planeación, la regulación y la autoevaluación.

2.-Habilidades de aprendizaje: son habilidades que nos permiten adquirir conocimiento. Estas pueden ser explícitas o implícitas, por ejemplo: la selección, organización, integración de información, etc.

3.- Habilidades del pensamiento: son los metacomponentes de ejecución; existen 3 tipos de habilidades del pensamiento y son: A) pensamiento crítico- analítico que incluye analizar, criticar, juzgar evaluar y contrastar. B) habilidades del pensamiento creativo que incluye, crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar. C) Pensamiento prácticos, es decir, la habilidad para aplicar, utilizar, practicar con respecto a una idea, principio, etc.

Estos metacomponentes son planteados como inteligencias por Sternberg y la pericia que las personas tengan para su utilización es también una inteligencia aún más importante para él, debido a la capacidad que la pericia implica la adquisición y consolidación de una habilidad para resolver cualquier problema. Esta adquisición de pericia se enriquece, transforma y perfecciona con los siguientes elementos:

4.- Conocimiento: Este es de tipo declarativo, procedimental y actitudinal.

5.- Motivación: Intrínseca y extrínseca.

6.- Contexto: Factores ambientales, culturales e institucionales.

Estos elementos están en constante interacción. Se influyen mutuamente unos con otros y, a su vez, forman nuevas estructuras en el pensamiento que desarrollan la pericia y con ello potencializan las posibilidades, no sólo de evitar errores, sino de crear nuevos sistemas y opciones ante la realidad.

Esta teoría triárquica y el modelo de desarrollo de la pericia son de ayuda para explicar cómo la comprensión de la historia implica un proceso mental muy complejo, que involucra gran variedad de herramientas a nivel analítico, práctico y creativo, como la búsqueda y selección de información, el análisis e interpretación de la misma de la misma. Pensar históricamente implica el desarrollo de una pericia, es decir, una inteligencia.

Podríamos decir que cualquier otra ciencia o materia requiere desarrollar este nivel de pericia mental; sin embargo, no es así. La mayoría de las ciencias y disciplinas buscan estudiar fenómenos observables, repetibles, objetivos y estructurados de tal forma que podamos sistematizar su observación y análisis. Pero en la historia los fenómenos a estudiar no se repiten, no pueden ser objetivos pues dependen de la percepción y criterio del espectador o investigador. No se pueden estructurar fórmulas para que dichos fenómenos se repitan o logren consecuencias esperadas ante un hecho, ya que los actores de la historia son humanos con características complejas y variables. Por lo tanto, el estudio de la historia implica un razonamiento informal, con inteligencias tendientes al desarrollo de la pericia cognitiva, de habilidades del pensamiento y metacognitivas actuando sinérgicamente.

Ya que cada fenómeno estudiado desde la historia requiere de un acercamiento a partir de la interpretación explicativa del mismo, de sus causas y relaciones con acontecimientos posteriores, estas relaciones no pueden ser simples, ya que los hechos del pasado sólo pueden interpretarse a partir de una compleja red relaciones causales y motivacionales. A veces se explican mediante la suma de significantes que generan el fenómeno de causa y efecto y otras en

un marco de simultaneidad; siempre contextualizando cada elemento en las condiciones estructurales de la época, en un marco político, cultural, económico, religioso, etc.

Por otro lado, H. Gardner expone que la inteligencia se puede definir como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. (Gardner, 2001, pág. 45) Es decir, los seres humanos poseen capacidades más allá de las intelectuales para aprender y solucionar problemas. Estas potencialidades las determina como inteligencias. Las inteligencias que él propone son: lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, musical, cinética corporal, natural y existencial.

Tabla 8

*Inteligencias múltiples de H. Gardner* (Muria Vila & Díaz Milagros, 2008, pág. 145)

<b>INTELIGENCIA</b>	<b>ESTADOS FINALES</b>	<b>C O M P O N E N T E S CENTRALES</b>
1.-Lógico -matemática	Científico-matemático, ingenieros, físicos.	Sensibilidad y capacidad para discernir patrones lógicos ó numéricos, capacidad para manejar cadenas extensas de razonamiento
2.-Lingüística	Poeta, periodista, escritores, comunicadores, políticos, etc.	Sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras; sensibilidad para las diferentes funciones lingüísticas.
3.-Espacial	Navegante, físico, escultor, arquitecto, químico, ingeniero, pintor.	Capacidad para percibir el mundo espacial visual y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales.
4.-Interpersonal	Psicólogos, profesores, vendedores.	Capacidad para discernir y responder con propiedad a los modos, temperamentos, motivaciones y deseos de los otros.

5.-Intrapersonal	Psicólogos, psicoanalistas, novelistas, etc.	Acceso a los sentimientos propios y a la capacidad de discriminar entre estos y asociarlos para guiar la conducta; conocimientos de las fuerzas, debilidades, deseos e inteligencias de uno mismo.
6.-Músical	Compositor, violinista, pianista, cantante, etc.	Capacidades para producir y apreciar, el tono, ritmo y timbre, apreciación de las formas de expresión musical.
7.-Cinético corporal	Bailarín, atletas, alpinistas, etc.	Capacidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza.
8.-Naturalista	Biólogos, Veterinarios, etc.	Habilidad para reconocer, ordenar y clasificar plantas, animales y otros aspectos y rasgos de la naturaleza.
9.-Existencial.	Filósofos, teólogos, etc.	Es la inclinación a plantear, reflexionar y ponderar, cuestiones sobre la vida, la muerte y la realidad última.

Tabla 8 (Muria Vila & Díaz Milagros, 2008, pág. 145).

El fundamento de esta propuesta sugiere que una inteligencia implica “*la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada*” (Gardner, Howard, 2001, pág. 45). La teoría de las inteligencias múltiples (IM) se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad manifestada por los sujetos. Esta capacidad es observable en la destreza y habilidad para desarrollar ideas o desempeñar acciones que solventen problemáticas específicas. Esta teoría trata las capacidades universales de la especie humana. Destaca que estas capacidades biológicas se asocian al entorno cultural de los sujetos como un elemento importante para su potencialización (Gardner, 2001, pág. 32).

La propuesta de Gardner es importante para esta tesis ya que explica las capacidades universales, las cuales funcionan como herramientas para la comprensión y construcción del conocimiento histórico, como:

- la inteligencia matemática, sin la cual no podríamos comprender categorías como periodos de tiempo histórico, o elementos básico como la utilización de fechas;
- la inteligencia lingüística resulta fundamental para la construcción de narrativas y la construcción de conceptos históricos;
- la inteligencia viso-espacial, útil para la ubicación geográfica;
- la inteligencia interpersonal , necesaria para la transmisión de las narrativas y la discusión ante la argumentación de ideologías y visiones para la construcción del conocimiento histórico;
- la inteligencia intrapersonal es fundamental para el desarrollo de la empatía histórica;
- la inteligencia naturalista es importante para describir las características naturales del entorno geográfico que siempre definen la cultura y el desarrollo económico de las sociedades a través del tiempo;
- la inteligencia existencial es muy importante en la construcción del conocimiento histórico porque mediante ella se plantean los supuestos epistemológicos y hermenéuticos que constituyen el conocimiento histórico.

- la inteligencia musical, aunque es menos importante en la construcción del saber histórico, como todo arte, es una manifestación de cada proceso histórico y siempre será una herramienta de acceso al mismo

Las inteligencias de Gardner son herramientas para acceder al estudio de la historia. Y a su vez, el estudio de la historia permite el desarrollo potencial de las mismas.

Sabemos que los niños de 9 a 11 años (4º, 5º y 6º de primaria) se encuentran en un proceso de desarrollo sus capacidades cognitivas, de pensamiento, metacognitivas. Piaget explica que el cerebro de los niños aún está en desarrollo y, justamente, está en un momento muy importante para conformación de estructuras mentales que le servirán para potencializar sus capacidades intelectuales. (Ellis Ormrod, Jeanne;, 2005, pág. 190)

Desde el punto de vista de Jean Piaget, los niños entre 7 y 11 años se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo que él denomina de “pensamiento concreto”. Ésta se caracteriza por una marcada disminución gradual del comportamiento egocéntrico.<sup>4</sup> Hay una comprensión lógica más flexible (con respecto a la etapa pre-operacional) del ambiente y realidad. Siempre que ésta esté sujeta a la manipulación y experimentación de la misma, no basa su juicio en la apariencia de las cosas. Pueden realizar procesos cognoscitivos aplicados sobre elementos tangibles para ellos, no abstractos (Ellis Ormrod, Jeanne;, 2005, pág. 191).

Basándonos en la propuesta Van Sledright y Limón, acerca de las habilidades presentes en el aprendizaje de la historia y el proceso de alfabetización histórica, en la propuesta de Piaget acerca del desarrollo cognitivo, en la propuesta de Eagan, con relación a las narrativas y el

---

<sup>4</sup> Entendida esta como la capacidad de percibir, entender e interpretar y representar el mundo a partir del “yo”.

desarrollo cognitivo Gardner y de Sternberg sobre desarrollo de la pericia, proponemos esta

tabla:

Tabla 9

*Comparativa de habilidades e inteligencias por edades para la comprensión histórica*

<b>HABILIDADES QUE SE DESARROLLAN ENTRE LOS 7 Y 13 AÑOS</b>			<b>HABILIDADES QUE SE DESARROLLAN (Ó NO) DESPUÉS DE LOS 14 AÑOS</b>		<b>CAPACIDADES QUE SE PUEDEN O NO DESARROLLAR A LO LARGO DE LA VIDA</b>
<b>CONOCIMIENTO CONCEPTUAL DE PRIMER ORDEN PROPUESTO POR VAN SLEDRIGHT Y LIMÓN (2006)</b>	<b>CAPACIDADES LÓGICAS DE LA ETAPA “PENSAMIENTO CONCRETO” DE PIAGET (7 A 12 AÑOS)</b>	<b>TEORÍA DEL DESARROLLO CULTURAL DE LA MENTE DE EAGAN (1997)</b>	<b>CAPACIDADES HEURÍSTICAS COGNITIVOS DE WINEBURG (1991)</b>	<b>TEORÍA TRIÁRQUICA DEL DESARROLLO DE LA PERICIA DE STEMBERG</b>	<b>TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER</b>
<p>*Conocimiento conceptual básico: como mencionar eventos.</p> <p>*Capacidad Narrativa: Describir a manera de relato un suceso.</p> <p>*Conocimiento de fechas, lugares, personajes, fenómenos y capacidad para describirlos y resaltar su trascendencia.</p>	<p>*Seriación: Capacidad para ordenar objetos en progresión lógica; por ejemplo del más grande al más pequeño. Esta capacidad es importante para comprender los conceptos de número, tiempo y medición.</p> <p>*Progresión: Los objetos pueden ordenarse de forma creciente o decreciente.</p> <p>*Transitividad: Construcción mental de relación entre objetos, infiriendo la relación entre dos objetos si hay un tercero.</p> <p>*Clasificación: De acuerdo a las semejanzas, establecer relaciones de pertenencia entre dos objetos y los conjuntos en que están incluidos. Hay tres tipos de clasificación:</p> <p>Simple: agrupar objetos en función de una característica.</p>	<p>*Etapa romántica:</p> <p>*Entre los 9 y los 12 años.</p> <p>*La realidad empieza a adquirir características más complejas.</p> <p>*Persiste una cosmovisión romántica y heroica en las narrativas.</p>	<p>*Heurístico de corroboración: se distingue por la capacidad de comparar documentos con otros y seleccionar elementos importantes de un texto con otras fuentes como probables o comprobables.</p> <p>*Heurístico de documentación: el cual permite situar a un texto espacial y temporalmente y con ello activar esquemas textuales y hacer hipotéticos aspectos como la veracidad de la fuente o usar diversos tipos de lectura.</p> <p>*Heurístico de contextualización: ayuda a la reconstrucción de eventos, determinar cuándo pasaron, dónde y bajo qué circunstancias, políticas, sociales, culturales, etc. Este heurístico permite interrogar al texto para poder interpretarlo.</p>	<p>*Habilidades metacognitivas: Aún no desarrolladas en esta etapa de desarrollo cognitivo.</p> <p>*Habilidades de aprendizaje: Nos permiten adquirir conocimiento, pueden ser explícitas o implícitas, por ejemplo: la selección, organización, integración de información, etc. Es esta etapa de desarrollo sólo se presentan de forma explícita.</p> <p>*Habilidades de pensamiento: son 3 tipos de habilidades del pensamiento: A) pensamiento crítico-analítico que incluye analizar, criticar, juzgar evaluar y contrastar. B) habilidades del pensamiento creativo que incluye, crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e plantear hipótesis.</p> <p>C) Pensamientos prácticos: es decir, la habilidad para aplicar, utilizar, practicar con respecto a una idea, principio, etc. Estas tres son utilizadas en este periodo de desarrollo cognitivo aunque de forma básica y concreta.</p>	<p>Lógico matemático: Sensibilidad y capacidad para discernir patrones lógicos o numéricos, capacidad para manejar cadenas extensas de razonamiento.</p> <p>*Lingüística: Sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras; sensibilidad para las diferentes funciones lingüísticas.</p> <p>*Espacial: Capacidad para percibir el mundo espacial visual y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales.</p> <p>*Interpersonal: Acceso a los sentimientos propios y a la capacidad de discriminar entre estos y asociarlos para guiar la conducta; conocimientos de las fuerzas, debilidades, deseos e inteligencias de uno mismo.</p>

	<p>Múltiple: Disponer o b j e t o s simultáneamente en función de dos dimensiones.</p> <p>Inclusión de clase: C o m p r e n d e r relaciones entre clases y subclases para ver la relación entre el todo y sus partes.</p> <p>*Conservación: Entender que un objeto permanece igual pese a los c a m b i o s superficiales de su forma y aspecto físico.</p> <p>*Transformación: R e s u e l v e problemas que i n c l u y e n transformaciones concretas y entiende que pese al cambio aparente la esencia se mantiene.</p> <p>Tiempo: Entiende el tiempo con relación al espacio, velocidad y distancia, es decir a partir de otros parámetros concretos.</p> <p>*Razonamiento inductivo: A partir de observaciones de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o sucesos determina conclusiones generales acerca de la clase como un todo. Va de lo particular a lo general.</p> <p>*Razonamiento deductivo: A partir de un criterio general la cual incluye a todos los miembros se deduce la premisa .Va de lo general a lo particular.</p>		<p>El dominio de esta capacidad heurística implica percibir los problemas históricos como un proceso de r a z o n a m i e n t o complejo y una concepción de los problemas históricos que cobra sentido a partir de una relación dialéctica del pasado con el presente mediante p r e g u n t a s y respuestas.</p>	<p>* C o n o c i m i e n t o : Declarativo, procedural y actitudinal. En esta etapa de desarrollo cognitivo se manifiesta a partir de fenómenos concretos y fantasiosos.</p> <p>*Motivación: Intrínseca y extrínseca. Los niños de este periodo de desarrollo cognitivo responden ante ambas formas de motivación.</p>	<p>*Intrapersonal: Acceso a los sentimientos propios y a la capacidad de discriminar entre estos y asociarlos para guiar la conducta; conocimientos de las fuerzas, debilidades, deseos e inteligencias de uno mismo.</p> <p>*Musical: Capacidades para producir y apreciar, el tono, ritmo y timbre, apreciación de las formas de expresión musical.</p> <p>*Cinético corporal: Capacidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza.</p> <p>Naturalista: Habilidad para reconocer, ordenar y clasificar plantas, animales y otros aspectos y rasgos de la naturaleza.</p> <p>*Existencial: Es la inclinación a plantear, reflexionar y ponderar, cuestiones sobre la vida, la muerte y la realidad última.</p>
--	---	--	---	--	--

Tabla 9: Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla anterior, las capacidades propuestas por J. Piaget, desarrolladas en esta etapa de “pensamiento Concreto”, coinciden con la propuesta del “conocimiento conceptual de primer orden” propuesto por Van Sledright y Limón (2006). Ya no con las habilidades requeridas para el manejo del conocimiento “conceptual de segundo orden” propuesto por los mismos autores, que implica el manejo y comprensión de metaconceptos de carácter epistemológico -como causación, progreso, decadencia, contexto histórico, coyuntura, etc.- son conceptos abstractos. Para Piaget los niños de 7 a 11 años aún no tienen la madurez para el manejo de tareas abstractas. Para las tareas de conocimiento conceptual de segundo orden se requiere tener la habilidad de clasificar, desarrollar un razonamiento inductivo y deductivo, poder entender el principio de conservación y transformación en un fenómeno cotidiano, así como de seriación y progresión para ordenar y narrar dichos fenómenos, sin dejar de lado una noción del tiempo, aún limitada para las posibilidades cognitivas de los niños. Por otro lado, la teoría triárquica del desarrollo de Sternberg resulta importante para explicar cuáles son las habilidades con las que cuenta el niño y que nuevamente coinciden con la propuesta de Piaget, siempre y cuando el tema a estudiar y analizar con ellos sea concreto. De igual manera, la propuesta de Egan expone de forma más explícita las capacidades de los niños y su comprensión de la historia; cabe destacar que esta propuesta coincide igualmente con la propuesta de Piaget. Por otro lado, las inteligencias múltiples de Gardner nos revelan una serie de inteligencias de las que es capaz el ser humano; a partir de las cuales se puede acceder al aprendizaje de la historia y, quizá, desarrollar las capacidades heurísticas propuestas por Wineburg o las habilidades

metacognitivas de Sternberg. Cada una de estas habilidades e inteligencias son puertas que permiten crear procesos de razonamiento, de aprendizaje y conocimiento.

Los niños, en la etapa de desarrollo cognitivo entendido como “pensamiento concreto”, tienen una noción del tiempo basada en situaciones concretas y cotidianas, observables y palpables para ellos; por lo tanto, comprender relaciones de tiempo más complejas y hacer análisis entre el pasado y el presente resulta una tarea que sólo pueden hacer con un apoyo didáctico, que traslade dichos conceptos de abstracciones o imágenes palpables. No obstante, aún este esfuerzo no garantiza que haya una real comprensión del concepto de tiempo, ya que los niños de esta etapa realizarán una interpretación literal de las imágenes que se les presenten. Es difícil para ellos pensar que las representaciones que observan no son reales, sino interpretaciones a partir del imaginario de otros. Así pues, su manejo y comprensión de la historia, y de procesos en ella a lo largo de siglos, milenios, resulta un esfuerzo abstracto en todo momento.

#### **2.4.-El aprendizaje de la historia**

La estimulación de habilidades básicas, con el aprendizaje y estudio de la historia de manera adecuada le servirán al alumno, no sólo para aprobar la materia, sino que le servirán como herramientas para la solución de problemas y de análisis de él mismo y de la realidad en la que vive, lo que le dará un espectro de soluciones para un razonamiento formal, con una estructura vasta, compleja y variada.

Pensar históricamente implica varias habilidades como: evaluar e interpretar evidencias, razonar causalmente y analizar el cambio a través del tiempo. La comprensión del tiempo es una herramienta fundamental para la comprensión de la historia, ya que ésta se fundamenta en el establecimiento de un sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente.

En los niños, el proceso de adquisición de esquemas de tiempo histórico parte de la consciencia del propio tiempo personal; continua con la asimilación de diversas categorías de orientación temporal y códigos de medición, como el calendario; culmina con la asimilación de nociones esenciales para comprender el tiempo histórico como orden y sucesión de hechos, la duración de los mismos, simultaneidad, continuidad (Díaz Barriga, Frida; García , Jesús Antonio; Toral, Praga;, 2008, pág. 145).

Díaz Barriga, García y Toral explican que las habilidades como el uso de códigos y representaciones cronológicas son concebidas como habilidades del pensamiento. Tienen su fundamento en competencias intelectuales previas, como las que se mencionan en el párrafo anterior. Pueden considerarse habilidades específicas de dominio del historiador. Otras de las habilidades de dominio específico son la noción de tiempo histórico, la empatía ante agentes históricos, el razonamiento relativista, la explicación histórica y causalidad, así como el pensamiento crítico. Dichas habilidades se construyen de manera paulatina, en este proceso de adquisición, pone de manifiesto las complejas relaciones entre el desarrollo del individuo y el aprendizaje adquirido por los alumnos, mediante cierto tipo de enseñanza (Díaz Barriga, Frida; García , Jesús Antonio; Toral, Praga;, 2008, pág. 146).

Sin embargo, en los pequeños de 9 a 11 años, forzar el dominio de habilidades como la comprensión del tiempo no debería ser el objetivo de la enseñanza de la historia; es importante, en cambio, crear estrategias pedagógicas para desarrollarlas y con ello cimentar las bases que permitan una mayor madurez y capacidad de comprensión de la realidad histórica. Estas estrategias deben aplicarse con respeto al desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos.

Para que los maestros y pedagogos podamos desarrollar estrategias que permitan a los alumnos alcanzar el desarrollo de las habilidades que el estudio de la historia exige, esta investigación invita partir de una premisa didáctica y metodológica constructivista y activa, donde los objetivos estén enfocados en la profundidad y no en la cantidad de contenidos. Centrarse en el proceso de adquisición de habilidades, así como de estrategias y métodos.

Dentro de este enfoque de comprensión histórica, existe una premisa fundamental que es la de “Tiempo histórico”. Ésta implica tener habilidad para manejar nociones de cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones que se estudian (Díaz Barriga, Frida; García , Jesús Antonio; Toral, Praga;, 2008, pág. 145).

Las habilidades necesarias para comprender el tiempo histórico son:

- ordenar acontecimientos de forma secuencial, agrupar acontecimientos concurrentes en el tiempo,
- establecer un sentido de continuidad entre el pasado y el presente (que implica a su vez la aplicación de relaciones causales a largo plazo, así como concebir a la sociedad como un proceso y no como un estado.),

- manejar periodos como siglos, décadas, milenios o ubicar situaciones antes y después de nuestra era.

Dichas habilidades no se alcanzan hasta la adolescencia si se propicia su desarrollo, pues son capacidades abstractas, no concretas (Díaz Barriga, Frida; García , Jesús Antonio; Toral, Praga;, 2008, pág. 149).

Díaz Barriga, García y Toral hacen mención de diversos autores que plantean un sesgo y diferencian las habilidades requeridas para las ciencias sociales, las ciencias exactas y las ciencias naturales. Mencionan que es de gran importancia saber distinguir estas habilidades de dominio particular, ya que los maestros parecen no comprender estas diferencias y pretenden que sus alumnos entiendan de historia cuando utilizan los mismos métodos para enseñar ciencias y matemáticas. Esto da a la materia un perfil inútil, aburrido, pero, sobre todo, dogmático, pues fomentan el memorismo simple (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 2).

Díaz Barriga, hace mención una serie de diferencias entre el conocimiento físico y social, que no sólo impactan a un nivel disciplinar, sino, también, con los procesos de desarrollo cognitivo, razonamiento y solución de problemas (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 2).

Por otro lado, Díaz Barriga cita a Carretero cuando diferencia entre las necesidades del conocimiento histórico y el de otras ciencias sociales como la sociología, la política, etc. Para Carretero, uno de las misiones más importantes de la historia es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su trascender histórico al comprender el devenir histórico de la humanidad. Esta misión de la historia es importante aún para las personas no expertas en historia, tener claridad del devenir histórico y conciencia de los procesos que en la historia se

generan, siempre será una herramienta que permitirá tener la capacidad de plantear opciones ante la resolución de problemas sociales e incluso personales (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 4).

Plantarnos ante la historia de manera crítica nos brinda la posibilidad de vislumbrar diversos escenarios y soluciones. Esta posibilidad que ofrece el estudio de la historia es quizá uno de los fundamentos más importantes para su enseñanza, uno de los objetivos que los alumnos deberían buscar aún en nivel básico. No para que en ese nivel encuentren soluciones, pero si para que aprendan de los procesos.

Díaz Barriga menciona que éstas habilidades de dominio particular en la historia son la empatía y, en este sentido, retoma a Jesús Domínguez, el cuál plantea que una de las habilidades fundamentales que se requiere para la comprensión de la historia es la “Empatía histórica”, la cual se distingue por ser una habilidad cognitiva y afectiva, que consiste en entender (no necesariamente compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado. De acuerdo con Domínguez (1986) *“Solo es posible tener empatía ante un agente histórico y considerar la perspectiva del pasado si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. De esta manera, se requiere del conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias y escalas de valores”* (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 15).

Estimular en los niños la empatía hacia los otros es sin duda uno de los objetivos de cualquier sistema educativo que forme personas al servicio y desarrollo de la sociedad. La

historia ofrece la posibilidad de desarrollar esta habilidad humana, la cual también es necesaria para generar procesos de razonamiento que ofrezcan diversas soluciones a problemáticas determinadas. Fomentar la empatía histórica es una herramienta que desarrolla las inteligencias de los sujetos.

Díaz Barriga menciona otra importante capacidad fundamental para desarrollar pensamiento histórico: “el Relativismo Cognitivo” (Díaz Barriga Arceo, Frida, 1992, pág. 17); el cual se caracteriza por la cualidad de poder interpretar y reconstruir el pasado. Implica comprender que en la historia no hay verdades absolutas. Además, implica la capacidad de contrastar información contradictoria sobre un mismo tema.

Los alumnos de nivel básico aún no desarrollan estas habilidades: interpretar y reconstruir un evento, así como contrastar información, ya que son capacidades abstractas; sin embargo, el intento, el ensayo de interpretar un hecho a través de dibujos, canciones, relatos, actuaciones u otros, brinda a los alumnos de nivel básico la posibilidad de desarrollar su capacidad de interpretación histórica.

Frida Díaz Barriga cita a Deanna Kunh,:

“...investigadora abocada en procesos cognitivos y de razonamiento, la cual, en una investigación a adolescentes de bachillerato, universidad y adultos sin educación superior, donde se presentaban tareas de razonamiento sobre episodios históricos específicos; encontró que este relativismo cognitivo está en función de los supuestos epistemológicos de los sujetos, es decir, de la manera como perciban la historia, ya sea como un conocimiento absoluto y acumulativo o como la interpretación de los observadores” (Díaz Barriga Arceo, Frida, 1992, pág. 18).

Se podría decir que crear en los niños una visión de la historia como un proceso en cambio, con múltiples interpretaciones y no como un “todo” acabado, desde nivel básico,

repercute en los supuestos epistemológicos, en la cosmovisión de las personas, incluso con un nivel de maduración cognitiva más desarrollado, como estudiantes de bachillerato o incluso universidad. No estimular una visión más amplia y diversa de la historia afecta, por tanto, las concepciones y criterios históricos futuros; crea un marco de razonamiento rígido ante la realidad presente, cotidiana.

Kunh dice que se da una progresión epistemológica en la construcción del pensamiento relativista sobre contenidos históricos que se identifica en tres niveles de complejidad:

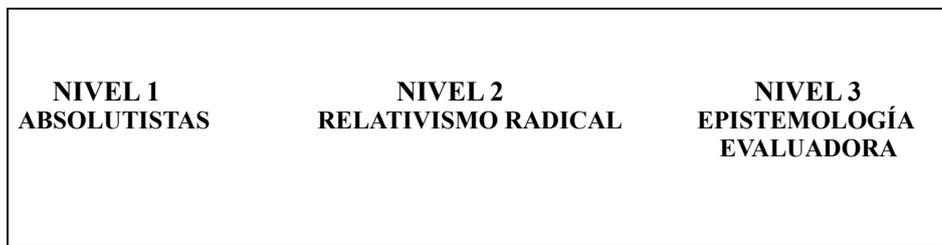


Figura 7: El relativismo cognitivo en función de supuestos epistemológicos (Kunh , Leadbeater y Pennington)

(Figura 7: Elaboración propia).

*Nivel 1: Absolutistas: Sólo conciben una verdad única y absoluta, no se distingue entre los hechos y la interpretación de los mismos. Aquí están situados la mayoría de los niños entre 12 y 13 años de edad.*

*Nivel 2: Relativismo radical: Parten de creer que toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos y que todas las versiones son igualmente aceptables, por lo tanto, la verdad no existe o no puede conocerse. En este nivel de complejidad de razonamiento se encuentran la mayoría de los jóvenes entre 17 y 18 años y los adultos participantes.*

*Nivel 3: Epistemología evaluadora: El proceso de construcción de conocimiento histórico se relaciona con la interpretación del acontecimiento, implica la emisión de juicios, evaluación de evidencias a favor y en contra y la construcción de argumentos. Así, ante diversas versiones se puede evaluar lo adecuado de las interpretaciones en función de las evidencias y los argumentos que las sustentan. En este nivel de complejidad de razonamiento se encuentra solo el 15% de los adolescentes y adultos que participaron en esta prueba.*

Es decir, según estos supuestos epistemológicos, sólo el 15% de los participantes tiene nivel complejo de razonamiento “epistemológico evaluador”; por lo tanto, tiene capacidades

cognitivas más complejas que le permiten desarrollar análisis y criterios acerca de la realidad histórica más elaborados y complejos, que permite llegar a la formulación de hipótesis y a la búsqueda de alternativas a problemáticas histórico sociales.

Díaz Barriga menciona que una habilidad de gran importancia es la de “*realizar explicaciones históricas y de causalidad*” (Díaz Barriga Arceo, Frida, 1992, pág. 20), argumentando que es un reto para las ciencias histórico sociales el desarrollar modelos explicativos causales e integrales, que permitan articular relaciones entre variedad de factores. Por otro lado, menciona que la enseñanza de la historia enfrenta un reto similar al tratar de conseguir que los alumnos comprendan estas explicaciones, ya que la comprensión de la causalidad histórica implica el establecimiento de relaciones causa – efecto y la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos, así como de prever situaciones a futuro. También señala que la idea de causalidad es diferente en las ciencias experimentales que en las ciencias histórico sociales ya que...

“...el alumno debe comprender que la cualidad interpretativa y multifactorial del conocimiento histórico no es equiparable al razonamiento y al método hipotético-deductivo propio de las ciencias experimentales ya que en las explicaciones causales sobre contenidos históricos no se busca establecer leyes causales generales, sino modelos explicativos de las acciones humanas donde puedan existir regularidades pero con una visión ideográfica” (Díaz Barriga Arceo, Frida, 1992, pág. 20)

Podemos decir que en nivel básico, la materia de historia tiene la importante misión de estimular habilidades cognitivas que permitan a los sujetos plantearse con flexibilidad fenómenos históricos. Hacerles observable que un fenómeno puede generar diferentes escenarios de acuerdo a ciertas condiciones y características sociales y culturales.

Esto puede ser observable y concreto para un niño de nivel básico, si se le enseña con una estrategia adecuada.

Díaz Barriga explica que otro elemento importante para el desarrollo del pensamiento histórico es el “*pensamiento crítico*” (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 22), el cual es entendido por la autora como:

Un tipo de pensamiento de alto nivel que involucra otras habilidades (como deducción, categorización, emisión de juicios, etc.) no solo cognitivas sino también de tipo valoral y afectivas y de interacción social que no pueden reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas de contexto y contenido” (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 22)

Éste término ha sido tratado de manera muy laxa por las investigaciones relacionadas con desarrollo cognitivo y habilidades del pensamiento, etc. Incluso dentro de los objetivos y del perfil de egreso de los estudiantes de nivel básico en el plan nacional de educación en México, se plantea desarrollar el *pensamiento crítico* en los alumnos, aunque no se especifica que haya alguna relación entre el concepto de Díaz Barriga y el propuesto por el programa 2011 en México o incluso en la actual propuesta del 2016.

Díaz Barriga menciona las características de este *pensamiento crítico*, las cuales son difíciles de empatar con el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos de nivel básico (9 a 11 años).

- Así mismo, Díaz Barriga describe las características que debe poseer el sujeto crítico:
- busca información de primera mano,
- es reflexivo,
- identifica argumentos subyacentes a la información que recibe,

- trata de ser objetivo con la información,
- tiene un criterio propio,
- sabe escuchar y entender diversos puntos de vista en conflicto,
- busca alternativas de solución, se anticipa a las consecuencias de los actos,
- distingue los motivos e intereses personales de los demás,
- toma decisiones razonadas,
- es escéptico. (Díaz Barriga Arceo, Frida;, 1992, pág. 25)

Podemos concluir que el pensamiento crítico es una habilidad compleja por desarrollar, no una meta alcanzable a nivel básico.

El pensamiento crítico es fundamental para pensar históricamente, ya que no se puede conocer la realidad cuando no se concibe la influencia de múltiples factores en ella, así como las diferentes interpretaciones de la misma, la capacidad de cuestionarla para despojarla de ser absoluta e inamovible es fundamental. El pensamiento crítico implica ser consciente de las limitaciones de una única opinión, entender que la riqueza y el conocimiento se construyen tomando en cuenta lo inacabado de la realidad, ya que ésta se transforma día a día.

### **CAPÍTULO 3: LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DEL TIEMPO EN LOS NIÑOS Y EL SENTIDO ESTÉTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA**

El estudio de la historia exige rigurosidad, tener habilidades de pensamiento y cognitivas que los pequeños menores de 13 años aún no alcanzan por su nivel de maduración. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda fomentar en ellos la importancia de su estudio y estimular algunas habilidades con sencillos ejercicios de análisis, investigación, de comparación.

El relato funciona como una excelente herramienta para estudio de la historia, que ayuda estimular varias habilidades cognitivas y de pensamiento como la imaginación, razonamiento, que serían sumamente enriquecedoras para los pequeños.

Además de las habilidades de pensamiento y las habilidades cognitivas, otra de las habilidades que requieren alcanzar maduración para la comprensión de temas históricos es el desarrollo de la noción de tiempo.

Es muy complejo para los niños de nivel básico, que están aprendiendo a comprender el pasado, saber que un acontecimiento sucedió hace 1000, 500, 20 o 5 años, que en este hecho participaron personas que tenían una forma de ver la vida muy diferente, que tenían creencias diferentes y sobrevivían de manera distinta.

Al respecto, Ana Teresa León, Profesora de la División de Educación Básica e Investigadora del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia de la Universidad Nacional de Costa Rica, publicó en abril del 2005, un artículo titulado *“El concepto de tiempo en niños y niñas de primero a sexto grado”* (León, Ana Teresa, 2011) en el cual,

expone que las investigaciones con respecto al desarrollo de la noción del tiempo son muy limitadas y basa su propia investigación en la investigación de Piaget.

El concepto de tiempo es el resultado de una construcción individual que afecta todas las áreas de desarrollo y es percibido y procesado desde diferentes perspectivas dependiendo de la naturaleza del impacto de las experiencias que se vivan en el contexto cultural y social (León, Ana Teresa;, 2011, pág. 870).

La significación del tiempo tiene un impacto en el sentido y valor que se le da a la vida, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española lo define como “El espacio de tiempo que transcurre desde el nacimiento de un animal o un vegetal hasta su muerte”.

Sin embargo, J. Piaget propone tres tipos de tiempo, los cuales serán mostrados en la siguiente tabla:

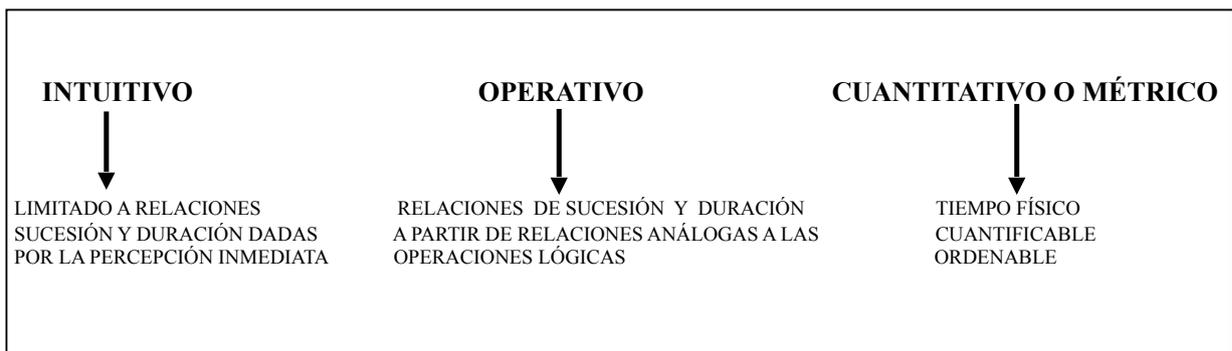


Figura 8: Formas de percepción temporal de Jean Piaget. (Piaget Jean, 1978, pág. 12)

(Figura 8: Elaboración propia).

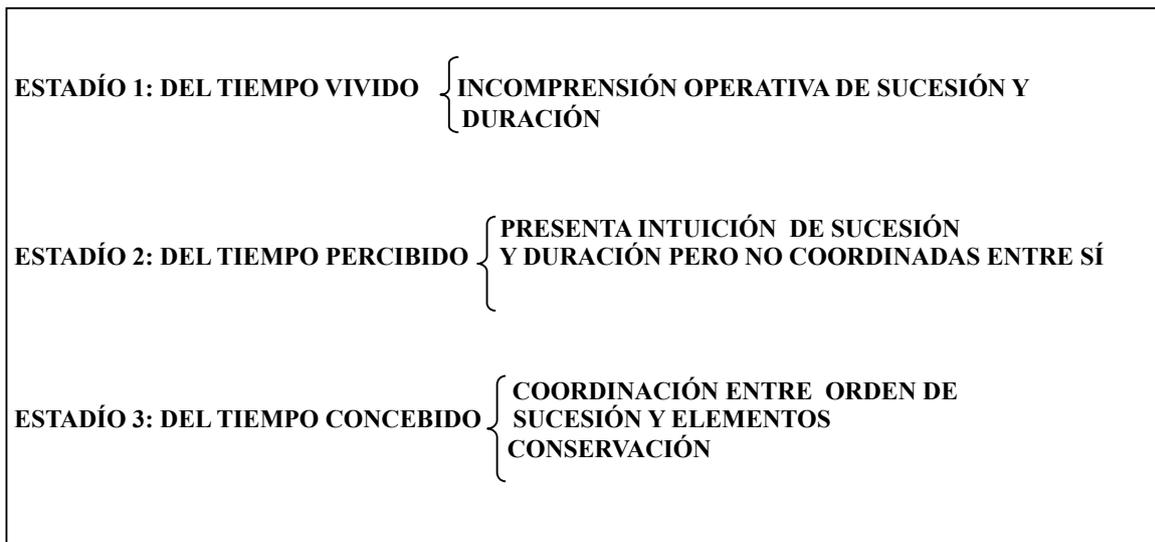
La perspectiva Piagetiana de tiempo plantea que el dominio del concepto de tiempo depende, en primera instancia, de procesos de maduración cognitiva, pero que requiere estimulación e interacción social para su desarrollo (León, Ana Teresa;, 2011, pág. 871).

Piaget propone una secuencia que parte de lo intuitivo hasta llegar al pensamiento formal; explica que cuando el bebé llora por alimentos, empieza con ello reconocer la noción de duración, de acuerdo al lapso que transcurre hasta ser atendido, más adelante podrá separar

esquemas originalmente vinculados a movimientos en el espacio, con la noción de temporalidad; por lo tanto, el tiempo práctico es un tiempo especializado, vinculado a cada acción (Piaget Jean, 1978, pág. 271).

Es decir, las secuencias iniciales que vive el bebé sirven de marco de referencia para la asociación con tiempos específicos, los cuáles constituyen la base de desarrollo y del concepto de tiempo.

Hubert Hannoun (Hannoun, Hubert, 1977, pág. 29) que menciona tres estadios para explicar el desarrollo de la noción del tiempo en la infancia basándose en el estudio de Piaget al respecto.



*Figura 9:* Tres estadios del desarrollo de la noción del tiempo de Hurbert Hannon (Figura 9: Elaboración propia).

1.-Estadio I (*Del tiempo vivido*).- Existe una incompreensión operativa de la sucesión y de la duración, ausencia de coordinación entre las intuiciones preoperativas<sup>1</sup> de sucesión y de duración (niños entre 4 y 6 años).

2.- Estadio II (*Del tiempo percibido*).- Ya hay ciertas intuiciones articuladas, sea de sucesión (el antes temporal dissociado del antes espacial), sea de duración (más rápido= menos tiempo), pero no coordinadas entre sí<sup>2</sup>. La percepción del tiempo y las duraciones irá asociada a la percepción del espacio: observación del movimiento de algún utensilio como un reloj de arena, las manecillas de un reloj, etc., a través de la música (distinguir un ritmo musical supondrá asumir que ese ritmo pertenece a un conjunto de ritmos de duraciones iguales en el tiempo) por mencionar algunos (niños entre 6 y 8 años).

3.-Estadio III (*Del tiempo concebido*).- Se caracteriza por la coordinación, concebida como necesaria, entre el orden de sucesión y elementos de conservación (niños de 9 y 10 años).

Es decir, se alcanza una noción de tiempo cuando ya hay la capacidad para secuenciar cronológicamente y conservar elementos permanentes de la sucesión, como edades, tomando en cuenta que los ritmos de crecimiento son elementos variables, no determinantes de la edad. (La apariencia no es determinante de la sucesión y la duración de los procesos temporales).

---

<sup>1</sup> Piaget se refiere con esto a que para los pequeños que aún están en este estadio de desarrollo en cuanto a su noción del tiempo, basan sus percepciones con base a sus recuerdos, recuerdan al hermano mayor desde siempre, sabe que este es más grande pero indica que no siempre será mayor y explica que no se acuerda si él nació primero o su mamá. Es decir, no puede intuir que si su madre es más grande, seguro es que haya nacido antes o que su hermano haya nacido antes por ser más grande y él podrá creer que el algún día será mayor que su hermano pues atribuye la edad al crecimiento.

<sup>2</sup> Esto quiere decir que el niño en este estadio de desarrollo de la noción de tiempo, podrá seriar los nacimientos, pero no por ello podrá concluir la permanencia de la diferencia de edad, ó sabe que las diferencias de edades se conservan pero no por ello concluye el orden de sucesión correcto de los nacimientos.

En este sentido, Ana Teresa León retoma el trabajo de Piaget e Inhelder de 1969, donde proponen que la noción del tiempo, en su forma acabada, se basa en tres clases de operaciones mentales.

- |   |
|---|
| <p><b>1.-SERIACIÓN DE ACONTECIMIENTOS.</b></p> <p><b>2.-AJUSTE DE INTERVALOS DE ACONTECIMIENTOS VERBALES.</b></p> <p><b>3.-MÉTRICA TEMPORAL</b></p> |
|---|

Figura 10: Operaciones mentales del tiempo acabado de Piaget e Inhelder. (León, Ana Teresa, 2011, pág. 872)

(Figura 10: Elaboración propia).

1.- Una seriación de los acontecimientos: Constituye del orden de sucesión del orden temporal. Por ejemplo: Primero ceno, luego lavo los dientes, después voy a dormir.

2.- Un ajuste de los intervalos: Estos intervalos de dan entre los acontecimientos puntuales, fuente de la duración. Por ejemplo: Primero ceno, mientras lo hago veo mi programa de televisión, después lavo mis dientes y después voy a dormir (tardo un poco en conseguir dormir).

3.- Una métrica temporal: (ya existente en la música), isomorfa de la métrica espacial. Por ejemplo: primero ceno mientras veo mi programa de televisión que dura 30 minutos. Luego lavo mis dientes durante 3 minutos y después tardo en dormir 5 minutos.

Estas tres características que implican la comprensión del tiempo no son procesos mentales que se logren de manera fácil. Su adquisición implica la capacidad de seriar acontecimientos, definir diferencias o igualdades en cuanto a duraciones, según sea el caso y

determinar cuantitativamente dichas diferencias de duración. (León, Ana Teresa;, 2011, pág. 873).

Sin embargo, Ana Teresa León, tras su estudio realizado acerca de la noción del tiempo en niños de 1° a 6° grado de primaria, en Costa Rica niños, afirma que aunque algunos niños de 6° grado de primaria (11 años) ...

“ya tienen las bases del concepto de tiempo o incluso son capaces de construir un concepto de tiempo y han adquirido definiciones complejas, dinámicas y abstractas acerca del mismo, en general el dominio del tema en chicos de 6° grado es tentativo y de carácter concreto limitado a nociones básicas” (León, Ana Teresa;, 2011, pág. 884).

Con base en este aporte producto de la investigación de Ana Teresa León podemos encontrar que los niños de 11 años, aún están en la etapa de “pensamiento concreto” y que esto es congruente con la madurez que presentan para percibir la noción del tiempo.

### **3.1 El carácter estético del aprendizaje de la historia**

La vida presenta infinidad de vivencias que nos dotan experiencia. Desde el punto de vista Piagetiano, las niñas y los niños construyen, en los primeros meses de vida las bases de su desarrollo cognitivo. Esas bases parten de estructuras heredadas a nivel genético, que permiten la supervivencia inicial y el contacto con el mundo, principalmente, a través de los sentidos (Piaget, 1982, pág. 12).

Los sentidos son herramientas de contacto y conocimiento con el mundo. Aún sin la capacidad de generar ideas, el cerebro crea estructuras, que más adelante se convertirán en sistemas, cada vez más complejos, conforme se desarrolla el sujeto (Piaget, 1982, pág. 43).

La capacidad sensorial ofrece una gama amplia de posibilidades de conocimiento. A partir de lo satisfactorio, placentero o doloroso de la vivencia se adquiere información determinante para la supervivencia, la conformación de la personalidad y la toma de decisiones.

La capacidad sensual es la primera herramienta de apropiación del conocimiento y nunca deja de ser un elemento fundamental en el desarrollo humano. Para Herbert Marcuse, “los sentidos no son única, ni originalmente órganos de conocimiento, su función cognoscitiva esta confundida con su función estimulante de los apetitos (la sensualidad); ellos son erógenos y están gobernados por el principio del placer.” (Marcuse, 1983, pág. 172).

Desde esta perspectiva, entendemos que esta pulsión de vida “erógena” impulsada por la satisfacción placentera es la que nos encamina hacia el conocimiento del mundo. La necesidad de satisfacer las necesidades (búsqueda del placer) es, justamente, la que nos motiva a la vida y, por ende, al aprendizaje.

Esa necesidad, curiosa e intrínseca al ser humano de conocer y de aprender, está íntimamente ligada a la búsqueda y satisfacción de placer. El placer lo podemos definir como la satisfacción de las necesidades básicas: comer, dormir, defecar, satisfacción de libido y contacto humano (mirada, atención, contención y presencia de los otros). El ser humano actúa obediente ante estas necesidades fundamentales.

Para Marcuse, en un mundo sin estructuras de dominación ni control, el ser humano estaría libre para entregarse a la búsqueda de su placer; de esta situación resultarían las experiencias más estéticas y, por lo tanto, los aprendizajes más significativos (Marcuse, 1983, pág. 181).

Para H. Marcuse las experiencias estéticas se generan en una dimensión que por ahora está reprimida por los elementos racionales del mundo moderno, los cuales funcionan como limitantes, ya que parten de la lógica de control de unos sobre otros. Menciona que sólo los locos, artistas y bohemios han sido privilegiados con la facultad de vivir y percibir desde esta dimensión, debido a su naturaleza sensible que les permite entender el mundo sin la racionalidad impuesta. (Marcuse, 1983, pág. 163)

Marcuse explica:

...el campo de la estética es esencialmente irrealista, se ha conservado libre en relación con el principio de la realidad, al precio de carecer de efectividad en la realidad... Ante la corte de la razón teórica y práctica, que le ha dado forma al principio de actuación, la existencia estética está condenada"...El concepto de estética es el resultado de una represión cultural de los contenidos y verdades que se oponen al principio de actuación...esta tarea envuelve la comprobación de la relación interior entre placer, la sensualidad, la belleza, la verdad, el arte y la libertad—una relación revelada en la historia filosófica del término estético—.En ella, el término aspira al campo que preserve la verdad de los sentidos y reconcilia, en la realidad de la libertad, las facultades inferiores y superiores del hombre, es decir, la sensualidad y el intelecto, el placer y la razón (Marcuse, 1983, pág. 163).

Así mismo, Marcuse señala que Kant en su "Crítica del juicio" expone que:

...la dimensión estética y el correspondiente sentimiento de placer aparecen no solo como una tercera dimensión y facultad de la mente, sino como un centro, como el medio a través del cual la naturaleza llega a ser susceptible a la libertad, la necesidad a la autonomía (Marcuse, 1983, pág. 169).

La estética es esta facultad ulterior que impulsa al ser humano a la búsqueda de placer, la creación y la libertad para ser pese a la razón y el principio de actuación impuesto por la sociedad y el sistema. Este sistema limita al sujeto al trabajo y a la búsqueda de las satisfacciones más básicas como el hambre, el sueño, etc., y descarta la posibilidad de juego, placer y creación;

reduciendo las posibilidades de vivencias placenteras que propicien experiencias, aprendizajes y el desarrollo de potenciales humanos.

Marcuse cita también el texto “Cartas sobre la educación estética del hombre” (1875), donde Schiller explica que la sensualidad es la más inferior de las facultades humanas; aun siendo esta la que provee de la materia prima para el conocimiento, para que éste sea organizado por las facultades altas como el intelecto, es decir, bajo el predominio del racionalismo. La función cognoscitiva de la sensualidad ha sido minimizada (Marcuse, 1983, pág. 169).

Marcuse explica:

“la disciplina estética instala el orden de la sensualidad contra el orden de la razón. Introducida a la filosofía de la cultura, esta noción aspira a la liberación de los sentidos, quienes lejos de destruir la civilización, le darían una base más firme y aumentaría en gran medida sus potencialidades. Operando bajo un impulso básico, el impulso del juego, la función estética aboliría la compulsión y colocaría al hombre, tanto moral como físicamente, en la libertad. Armonizaría los sentimientos y afectos con las ideas de la razón, privando a las leyes de la razón de su compulsión moral y reconciliándolas con los intereses de sus sentidos” (Marcuse, 1983, pág. 170).

Según Marcuse, Schiller expone que no hay una división entre sensualidad y razón. Esta polarización es una imposición, la cual se debe abolir para el rescate y el impulso del hombre que va en búsqueda de su potencial máximo, que se humaniza y reconoce su pulsión erótica y sensual (Marcuse, 1983, pág. 170).

“La desublimación de la razón es un proceso esencial en el surgimiento de una cultura libre, así como la sublimación personal de la sensualidad. El trabajo necesario es un sistema de actividades esencialmente inhumanas, mecánicas y rutinarias; dentro de tal sistema el desarrollo de las potencialidades humanas no puede ser un valor ni un fin en sí mismo. Razonablemente, el sistema de trabajo social tendría que ser organizado bajo un punto de vista encaminado a ahorrar tiempo y espacio para el desarrollo individual y colectivo fuera del mundo del trabajo inevitablemente represivo. El juego y el despliegue, como principios de la civilización, implica no la transformación del trabajo

sino la completa subordinación a las potencialidades, libremente desarrolladas, del hombre y la naturaleza” (Marcuse, 1983, pág. 181).

Acceder a la libertad, con miras a un nuevo ser humano con posibilidades vastas, implica la transformación de la realidad y el sistema como lo conocemos. En este sentido, podemos entender lo limitado que es el “sistema educativo”; podemos pensar que, lejos de brindar oportunidades del despliegue de talentos a los sujetos, éste está encaminado al control, al sometimiento, al condicionamiento productivo y sin sentido en beneficio de una estructura represiva y antihumana, pues el limitar las posibilidades de satisfacción de necesidades implica deshumanizar.

Así, toda propuesta educativa que busque el mejoramiento humano tendría que estar encaminada a la creación de espacios de transformación que den pie a la libre experimentación y expresión del sujeto, así como a la creación de situaciones que doten de experiencia sensual, fomentando en todo momento la libre creación.

En el caso de los niños, ellos poseen la facultad de entregarse a la búsqueda de la satisfacción de su placer con gran facilidad. El juego es la manifestación más tangible de ello.

Las dinámicas educativas con niños poseen como una herramienta didáctica de fácil acceso a su dimensión estética el juego. Mediante el juego los niños se entregan al placer, a la imaginación y a la creación. El juego ofrece infinitas posibilidades de experimentación sensual que los conectan con sus pulsiones eróticas, con su placer y con la búsqueda de experiencias que le brinden júbilo por vivir, conocer y aprender.

El juego es la actividad más importante en el desarrollo de la vida infantil; por lo tanto, la actividad lúdica no sólo es ese componente natural en la vida del niño sino un elemento fundamental en su proceso de formación.

Sigmund Freud define el juego como “*una corrección de la realidad insatisfactoria*” (Calero Pérez, Mavilo, 2003, pág. 30) pues con el juego, los niños, rectifican acciones pasadas, que en el campo psicológico implican toma de conciencia acerca de una vivencia pasada, volviéndose expresión de sus emociones y relacionándola con un futuro ficticio donde son realizados sus deseos. Es decir, el niño es capaz de recrear escenarios de venganza simbólica contra lo que lo hizo padecer, encontrando recursos propios para reivindicarse y de esta manera el juego es una válvula de escape a sus emociones. Para Edouard Claparede, pedagogo Suizo de principios de siglo XX, (Calero Pérez, Mavilo, 2003, pág. 31), el niño persigue y busca lo ficticio cuando las circunstancias reales no pueden satisfacer las tendencias más profundas; es decir, al darse cuenta que no puede gobernar la realidad como él quisiera, se fuga de ella mediante el juego, para crear un mundo de ficción. Le da al juego un peso de realidad y trascendencia muy importante en su vida, sin confundir el plano irreal del real. Sin embargo, esa ficción del juego es real para su conciencia, para el niño esa realidad creada existe.

Así mismo, Jean Duvignaud, sociólogo y antropólogo francés (Duvignaud, Jean, 1982, pág. 33) explica que los niños juegan con sonidos y palabras burlescas, rebuscadas; solitariamente o entre sí, con la intención de romper con el ordenamiento lógico impuesto y con el código de leyes del discurso social. Las groserías infantiles constituyen así las primeras intervenciones lúdicas y estéticas del hombre.

La línea entre el juego y la realidad están en un constante intercambio. La imaginación es la herramienta que crea los puentes entre lo real y lo irreal. La sensualidad es la que invita a la reivindicación del placer por medio del acto lúdico.

Frans Carlgren, filósofo y educador, explica, a partir de la metodología Waldorf de Rudolf Steiner que *el acto lúdico remite a la libertad, y la libertad a la creación y al arte. “Al hacer que los niños expresen sus emociones por medio de la actividad artística, damos rienda suelta a sus más profundas necesidades”* (Carlgren, Frans;, 1989, pág. 27).

...Todas estas prácticas y desarrollos artísticos son ejercicios de la voluntad. No existe mejor educación de la voluntad que el practicar algo con insistencia y alegría una y otra vez, precisamente cuando hay que vencer dificultades y obstáculos. El adulto puede elegir todo como objeto de práctica, pero el niño necesita lo bello, necesita sentir alegría al realizar la tarea. Todo lo artístico satisface esta exigencia, siempre que el maestro lo cultive de una forma viva y llena de fantasía. Sus impulsos, su alegre interés por el proceso creativo del niño, renuevan y profundizan constantemente la disposición de éste para el trabajo. (Carlgren, Frans;, 1989, pág. 27).

...La práctica artística nos enfrenta a problemas que debemos enfrentar y para ello debemos familiarizarnos con ellos. Este proceso de familiarización arrastra consigo, no pocas veces, toda una escala de emociones: expectación, decepción, ira, resignación, meditación, sorpresa, nuevas esperanzas, nuevos esfuerzos de la voluntad, gozo intenso en la actividad creadora. Pero la participación emotiva no permanece en el plano psíquico: penetra profundamente hasta lo físico...” (Carlgren, Frans;, 1989, pág. 28).

La trascendencia del quehacer artístico está en la práctica misma, en la familiarización de la técnica, en la libre disposición de elementos materiales, emocionales y de recursos imaginativos, se practica el autocontrol y el manejo del cuerpo, la atención y concentración rompiendo con cualquier carácter de rutina automatizada, que la realidad imponga; es decir, el arte es una práctica de transformación de la realidad. El arte es un acto lúdico y puramente estético.

Por otro lado, al igual que el arte, la historia es una ciencia totalmente estética. Apela en todo momento a la interpretación no racional, ya que las acciones humanas y los hechos pasados no siempre son lógicos o predecibles. El hecho histórico es comprendido, primeramente, a partir de la emoción que los relatos generan y nos orilla siempre a la comprensión empática de los otros, personajes y situaciones. La historia es un motor para la imaginación y la fantasía, la interpretación y la creación. Adquiere significado a partir de la construcción social y personal del individuo. Resulta interesante preguntarse ¿qué fue antes de esto que está pasando ahora?, ¿cómo era cuando no estaba yo aquí? ¿qué mejoró hoy con respecto al pasado?, ¿qué empeoró y qué tenemos ahora para ir hacia un futuro mejor? El mirar hacia el pasado, y la comprensión de este, nos involucra en un análisis que nos remite en todo momento a nosotros mismos, en algunos casos a niveles íntimos. Somos seres contruidos por la historia. La apropiación histórica nos hará mejores pues, como lo habíamos mencionado, la vía del aprendizaje es la búsqueda del placer.

## SUMARIO CONCLUSIVO

Tener conciencia histórica, entendiendo esto como un referente de identidad y de desarrollo del devenir de la sociedad, siempre será de gran utilidad para vivir el presente y transformar el futuro. El conocimiento y análisis del pasado nos despliega posibilidades de mejora y dota de sentido al presente. La historia conforma al hombre en su totalidad, en su cuerpo, su sensibilidad, su mentalidad, sus ideas y sus actos.

La historia es el resultado de un incesante intercambio entre el historiador (ubicado en el presente) y el pasado, para hacer inteligible el devenir del hombre en el tiempo y con ello actuar; para construir el futuro, ser parte de él no desde el punto de vista de un simple espectador.

Para la aproximación histórica son necesarias herramientas metodológicas que la vuelvan comprensible y cognoscible, con la finalidad de hacer visibles las trayectorias de las sociedades humanas a través del tiempo.

El objeto de estudio de la historia es muy distinto, a diferencia de otras ciencias, como las exactas, o las naturales. Es sumamente cambiante, pues en él intervienen muchos elementos que lo hacen muy complejo y de difícil interpretación; y cada uno de estos factores puede ser valorado y analizado desde diferentes enfoques.

Existen diversas metodologías de acercamiento histórico como la periodización o la generalización de conceptos, que ayudan a determinar similitudes entre ciertos fenómenos

históricos, sin que estos indiquen que el fenómeno puede tener las mismas conclusiones por lo que la historia es una ciencia en movimiento.

Con el tiempo se desarrollaron corrientes historiográficas, cuyos métodos han vuelto más accesible la información y la comprensión de problemas históricos planteados. Han propuesto herramientas teóricas para el análisis de los mismos. Cada corriente propone métodos, conceptos, fines y objetivos distintos; ya que provienen de tradiciones y enfoques ideológicos diferentes, determinados por entornos históricos también distintos.

Hoy en día, la enseñanza de la historia en México está atravesando dificultades, pues todas estas herramientas de acercamiento a la historia no han sido enfocadas con éxito para despertar el interés y el gusto por su estudio en los estudiantes. Uno de los indiscutibles objetivos de la enseñanza de la historia en México y Latinoamérica está en la consolidación de la identidad nacional de los sujetos que generan cohesión social; lo cual, en un determinado momento, fue necesario por los procesos históricos que ha sufrido México y Latinoamérica tras las guerras de independencia y de consolidación nacional; como la guerra de Reforma o de Revolución en México. Sin embargo, crea visiones inamovibles e incuestionables de hechos históricos, limitando las posibilidades críticas, reflexivas y científicas que la historia exige; volviéndola sólo un anecdotario dogmático; y, peor aún, creando en los alumnos el hábito de aceptar información sin dudar de ella.

En México dicen ser tomadas en cuenta, y con seriedad, las aportaciones de especialistas en desarrollo cognitivo como J. Piaget; sin embargo, los objetivos impuestos para cada lección, denominados “aprendizajes esperados”, están, en la mayoría de los casos, lejos de ser obtenibles

por los niños de educación primaria. Además el programa de la materia de historia propone una gran cantidad de contenidos y objetivos a realizar, delimitando un número muy reducido de horas en clase; lo cual indica un abandono del sistema de enseñanza en México con relación a la materia de historia y un gran desdén por los objetivos que persigue con su estudio, que son: fomentar la investigación, la reflexión y la crítica, así como la construcción de un aprendizaje y conocimiento propio en cada estudiante, que le permita desarrollar competencias que lo hagan más apto en su vida adulta.

La educación en México está perfilada a cumplir con estándares de calidad requeridos en el contexto neoliberal. La preparación de sujetos, el desarrollo de sus potencialidades no son prioridad si estas no son acorde a las exigencias de las políticas económicas y de mercado determinadas por la OCDE, BM, FMI y cualquier otro organismo regulador de la economía mundial o potencia económica en el marco neoliberal. Así, el absoluto descuido de la materia de historia, similar al que podemos apreciar en inversión al deporte o las artes, no son casualidad, sino que obedecen a la conformación de un perfil de trabajador y de ciudadano acorde con estos intereses.

Esta tesis partió de la premisa de que la enseñanza de la historia es fundamental a nivel primaria para estimular las habilidades cognitivas, que permitan hacer de los niños sujetos activos y críticos de su sociedad y de los procesos históricos que viven; sin embargo, no necesariamente la enseñanza de la historia asegura este fin, ya que los métodos de enseñanza utilizados en México, lejos de ayudar a fortalecer facultades científicas en los niños, crean versiones dogmáticas de la historia y criterios que inferen a nivel ontológico en el sistema de

creencias de los sujetos, afectando de manera contundente y contraproducente el carácter crítico, reflexivo y científico de la historia; ya que estos saberes son presentados como irrefutables.

Es por eso la pertinencia de Giordan y Vecchi, pues a partir de su modelo Alosterico de aprendizaje podemos concluir que **“aprender”**, en este caso, historia implica el ejercicio de ruptura de concepciones, creencias, así como la constante construcción y deconstrucción de ideas que doten de complejidad y opciones al pensamiento y al análisis histórico; por lo tanto, el sistema educativo nacional en México, al orientar la enseñanza de la historia de manera tan limitada, dogmática y absoluta, no genera escenarios de aprendizaje efectivos.

En este sentido, es pertinente afirmar que el Sistema educativo mexicano esta adoctrinando a la población de jóvenes estudiantes para que perciban la historia de forma estrecha y carente de sentido.

Tener saberes históricos a temprana edad, es decir, desde los 9 a 11 años, tiene ventajas, como la de generar un sentimiento de identidad, estimular habilidades como la empatía histórica, dotar de contenidos previos a los niños que sirvan después como base para el estudio de la historia a una edad que resulte más adecuada al nivel de maduración de los chicos. Sin embargo, se debe evaluar en otro trabajo si estas ventajas son suficientes o importantes contra la desventaja de crear una visión poco flexible de la historia, memorística y desvinculada de la realidad de los estudiantes de nivel básico; ya que ellos perciben la realidad mediante elementos concretos y literales, determinando a nivel ontológico la percepción de la historia. Así mismo, se debe evaluar si es viable y conveniente introducir a los niños a la materia de historia a

temprana edad, cuando se aspira a formar personas con habilidades diversas, un pensamiento flexible y con pericia para el análisis de la realidad y razonamiento, que permita la solución de problemas.

La historia como ciencia exige habilidades cognitivas complejas e inteligencias tales como las capacidades heurístico cognitivas; el conocimiento conceptual de primer y de segundo orden; los meta componentes de la inteligencia como la pericia, como la evaluación de evidencias, construcción y análisis de narrativas, razonamiento y solución de problemas históricos. Para alcanzar dichas capacidades se debe dar a los niños la estimulación adecuada, respetar su proceso madurativo fisiológico y cognitivo, para no forzar su proceso, ni intervenir de forma incorrecta y alcanzar los objetivos que se buscan. Forzar a los niños a alcanzar habilidades o manejar contenidos que exijan mayor complejidad resulta, a la larga, una limitación en la capacidad de percepción y flexibilidad en los procesos de razonamiento.

Es importante tener conciencia de que, más importante que hacer que los alumnos sepan del pasado, es importante introducir a las nuevas generaciones en los procesos de interpretación de la realidad, que desde la historia como ciencia se generan; es importante enseñarles a investigar, a dudar de ese pasado y del presente. Iniciar a los estudiantes presentándoles la historia como un ente en movimiento y cambio tendrá gran influencia en sus criterios acerca de la sociedad y a nivel personal, y no los limitará a concebir la realidad como un monolito incuestionable, contundente; no sólo como un montón de eventos pasados que deben memorizarse. La misión de los docentes de historia es dotar de herramientas que permitan al alumno la interpretación de la realidad a partir del acercamiento de herramientas y métodos de

investigación propios del historiador experto. De esta manera se genera que los supuestos epistemológicos que rijan sus criterios sean más críticos y abiertos a variables y posibilidades,

Van Sledright y Limón, así como Voss y Wiley, al plantear las habilidades cognitivas que posee un experto en historia, dejan ver la gran complejidad que exige esta ciencia para su estudio y comprensión. A su vez orientan acerca de las necesidades cognitivas que se pueden alcanzar si se fomenta el estudio de la historia, además de la importancia de pensar en herramientas didácticas que pudieran desarrollar desde la docencia, para preparar capacidades previas a las de un experto en historia desde nivel básico.

El manejo de los tres heurísticos cognitivos para la alfabetización histórica, que Wineburg propone, son prueba de la complejidad cognitiva requerida para el estudio de la historia; pues implican la aplicación constante y sinérgica de estas, poniendo de manifiesto que, al ejecutar estas habilidades complejas y de heurística, el sujeto posee ventajas en sus razonamientos cotidianos que van mucho más allá de la solución lógica y que harían más efectiva y eficiente la vida: pues, al final, cada aprendizaje escolar está encaminado a formar sujetos más capaces, hábiles e inteligentes.

La aportación de Segal en este sentido es fundamental, ya que los ejercicios de razonamiento formal no son suficientes en la cotidianidad para la solución de problemas. Cada día hacemos un uso integral de todas las habilidades que poseemos para solventar nuestros problemas. Las soluciones más eficaces no siempre son las más lógicas, porque, como lo menciona la tesis, los problemas humanos obedecen y se desarrollan a partir de muchos factores, como los emocionales, psicológicos, sociales, económicos, etc. Si pudiéramos incidir en la

formación de generaciones de niños y jóvenes (desarrollando las capacidades que el estudio de la historia exige, como los heurísticos cognitivos; la capacidad de evaluación, construcción y análisis de narrativas; el conocimiento conceptual de primer y segundo orden; el conocimiento procedimental, el manejo analítico, creativo y práctico de la información; las habilidades metacognitivas, de pensamiento, de aprendizaje) con una adecuada motivación, estaríamos generando jóvenes más inteligentes, capaces y activos en la transformación de su sociedad para su mejora.

Otra conclusión está en el carácter estético de la historia. Desde sus narrativas, ejerce un papel primordial en el desarrollo del lenguaje, en la construcción del mundo y la reproducción cultural en los sujetos, dotando de parámetros y concepciones previas de la justicia, el amor, la lucha por ideales, la congruencia, la igualdad, bondad; y capacidades como sintaxis lingüística, lectura, escritura, creatividad, imaginación; capacidad de atención a partir de las emociones y sensaciones que se emplean para su comprensión, que a su vez estimulan la imaginación y la creación. Apostar a las narrativas para la introducción a temas históricos es una opción muy importante que debe tomarse en cuenta.

Las narrativas ofrecen opciones que pueden dotar de carácter flexible a la historia o la pueden volver un ente rígido. Eso depende de la manera como sea tratada por el docente; pero, en definitiva, el uso de narrativas no se puede soslayar. Es fundamental ya que interviene a nivel sensorial en los alumnos, aludiendo a sentimientos, sensaciones, recuerdos que dotan de significado el pasado y su hacer como humanos actores de la historia.

El carácter estético de la historia, que está íntimamente ligado a las narrativas, al juego o cualquier otra actividad que permita la experimentación lúdica o placentera. Para aprender cualquier tema histórico, el docente debe plantear estrategias didácticas que conecten el sentido estético de los alumnos con el contenido a aprender. La historia se presta para ser imaginada, interpretada, observada, pensada, sentida y aprendida desde el impulso creativo y lúdico de los alumnos; los cuales, dependiendo la edad, entre los 9 y 11 años, pueden entender la historia como un cuento o como una situación real, pero pasada. El docente tiene la misión de hacer que el alumno no se sienta desvinculado o ajeno a esas narraciones; que estas tengan un impacto significativo, es decir, a nivel sensitivo, empático y emocional. No siempre las narraciones son historias agradables. La historia, en muchos casos, se remite a guerra, muerte, injusticias, a las luchas que estas situaciones generan para la transformación de la misma; sin embargo, la narración adecuada puede generar curiosidad, despertar la imaginación, la creatividad y la posibilidad de interpretar actividades que resultan fundamentales para desarrollar pensamiento histórico.

Por otro lado, queda como una interrogante para retomar y desarrollar ¿si es prudente enseñar historia a nivel básico?, y si así se considera, ¿bajo qué formato debe hacerse, qué modificaciones curriculares y metodológicas debe plantearse para su enseñanza?; ¿qué habilidades hay que estimular y como estimularlas?; ¿si debe vincularse como ciencia social o si es prudente vincularla a otras materias como matemáticas, lengua, ciencias naturales o artes de manera constante a partir de proyectos?; y, finalmente, ¿qué implicaciones y modificaciones

tendrían que hacerse en el plan de estudios y dentro del proyecto educativo nacional?, ¿Estos cambios en la visión de enseñanza de la historia, a donde podrían llevarnos?

Este año fue publicada en México, en el contexto de la Reforma educativa, “*La propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*”; la cual modifica algunos aspectos importantes de la impartición de la materia de historia a nivel nacional. Esta tesis basa parte de su análisis principalmente en el programa educativo 2011, que actualmente se ejerce en el país; sin embargo, no se puede soslayar que dichas modificaciones planteadas en la propuesta curricular 2016 ( que entrará en vigor para el ciclo escolar 2018-2019) no tienen gran impacto en la forma de impartición de la materia; ni transforman la visión de la enseñanza de la historia (ni de ninguna otra materia), ni resuelve las grandes problemáticas cotidianas que enfrentan los alumnos, los docentes, directivos, etc., con respecto al programa 2011.

Esta nueva propuesta no parece modificar de manera contundente las limitaciones que antes ya describimos. Este programa sigue proponiendo a los alumnos una visión lineal de la historia. Sigue sin proponer un acercamiento científico a su estudio; es decir, carece de un método que introduzca a los niños al pensamiento histórico desde su hacer e interpretación científica.

La propuesta de la reforma sigue tratando de hacer que los niños expliquen una versión de la historia, limitándolos a seguir reproduciendo la falsa idea de que la historia es solo un conjunto de eventos pasados y, hasta cierto, punto “interesantes”; pero no indispensables para su desarrollo y aprendizaje. La propuesta continua planteando los contenidos poco accesibles para nivel madurativo de los alumnos, sin tomar en cuenta su capacidad de interpretación y

significación; la cual esta mediada por el momento socio histórico, su cultura, la cotidianidad que viven, etc. Desde la visión del programa, la historia pareciera ser un conjunto de hechos pasados, que los niños tienen que explicar y no una ciencia de suma importancia que propone métodos de interpretación de la realidad. Sigue sin resolverse cómo hacer accesible la historia a los niños de nivel básico, siguen sin resolverse porque la reforma continua sin plantearse una verdadera transformación en la visión de la enseñanza para las nuevas generaciones.

Faltará revisar las propuestas metodológicas y didácticas que no se alcanzan a clarificar, pero de las que seguramente tendremos mayor conocimiento en los próximos años, cuando salgan los materiales para maestro y alumnos, y se ponga en práctica dicho plan.

Con el fin de que los alumnos adquieran determinadas habilidades de pensamiento histórico, se tendrá que implementar un conjunto de estrategias de enseñanza programadas que nos lleven a ese fin.

En este sentido, el contenido histórico no se tendría que estructurar curricularmente con base a explicaciones abstractas, manejo de conceptos o en descripciones anecdóticas de acontecimientos históricos (únicamente), sino que debe apuntar hacia la comprensión de la “Hechura de la historia”; es decir, enfrentar al alumno al ejercicio de razonamiento acerca de cómo se construye una explicación histórica, el porqué es validada una visión histórica sobre otra; así como desarrollar en ellos habilidades para entender las continuidades y los cambios a lo largo del tiempo histórico, enseñarlos a cuestionar el presente y a recurrir al pasado para solucionar dichas preguntas, hacer hincapié en hacerles comprender que ellos son parte de la historia, ellos tienen la capacidad de comprenderla y transformarla.

## **Anexo de actividades**

A continuación se proponen algunas actividades enfocadas a niños entre los 9 y 12 años que he puesto en práctica para incentivar el gusto por el conocimiento histórico. También permiten estimular algunas habilidades cognitivas que sirvan de base para un acercamiento al estudio de la materia. Estas actividades no tienen la intención de sugerir que mediante su aplicación se resuelven las problemáticas planteadas en este trabajo, o que llevarlas a cabo garantiza la automática asimilación de conceptos y contenidos históricos en los alumnos, sólo son una herramienta que me ha sido de utilidad para despertar interés y motivación en mis alumnos.

### **Actividad 1 : Interpretación pictórica**

Objetivo: Desarrollar habilidades de interpretación gráfica y verbal así como de empatía histórica a partir de relatos históricos.

Materiales: Texto que narre con un vocabulario adecuado al grado de maduración cognitiva, cartulinas, acuarelas de varios colores, crayolas ó lápices de color, pinceles, etc.

Descripción: Reunir a un grupo de niños y leer texto o narrar una historia que cuente algún episodio histórico y abra la posibilidad de duda sobre la veracidad del mismo. Una vez realizada la narración, se pide a los niños que participen y compartan sus opiniones, dudas, etc. Después, se les pide que realicen un dibujo acerca del relato o del momento del mismo que haya resultado más significativo.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Interpretación de hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad, habilidades de pensamiento como el pensamiento crítico donde se emiten juicios, opiniones, suposiciones, desarrollo de narrativas.

### **Actividad 2. Representación teatral acerca de un acontecimiento histórico**

Objetivo: Estimular la capacidad de interpretación histórica a través de la actuación así como desarrollar la empatía histórica. Fomentar el cuestionamiento acerca de la pertinencia y los motivos de las acciones de cada personaje histórico.

Materiales: Objetos, cartón, telas y cualquier cosa que pueda apoyar el ejercicio de interpretación de los niños. Un espacio para llevar a cabo la puesta en escena.

Desarrollo: Tras la investigación grupal acerca de un hecho histórico, se elabora el guión de la puesta, en una dinámica grupal o de múltiple participación. Es importante que entre todos los integrantes del grupo propongan los parlamentos de los personajes de la obra, siempre invitando a exponer por qué se considera que dicho personaje debe decir algo y cómo debe decirlo (especificando ademanes y tonos de voz así como estados de ánimo, etc.). Después se procede a la repartición de personajes y al proceso de montaje de la misma, donde cada actor explica porque es de una manera u otra el personaje que interpreta. Se realiza la puesta ante un público que puede ser una comunidad escolar o vecinal, y se invita al debate acerca de la interpretación o la visión que intentan darle los actores y el grupo que realizó la puesta.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Interpretación de hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad, habilidades de pensamiento como el pensamiento crítico, ya que se emiten juicios, opiniones, suposiciones y desarrollo de narrativas.

### **Actividad 3: Entrevista**

Objetivo: Incentivar la curiosidad y acerca de hechos históricos así como ensayar la creación de preguntas que nos lleven a objetivos de investigación.

Materiales: Hojas, lápices o plumas, grabadora (opcional), cámara de video y fotográfica (opcional).

Descripción: Se organiza un equipo de trabajo y se define el hecho a investigar; plantear preguntas acerca del mismo partiendo de lo que se entiende del tema y lo que se conoce o se sabe del tema. Se eligen los probables sujetos para hacer la entrevista, se eligen personas que puedan saber del tema, porque hayan participado del hecho histórico o porque sean especialistas del tema. Después de concertar la cita con la persona, se detallan las preguntas que se le harán a la persona a entrevistar, se realiza la entrevista. Se reúnen los datos obtenidos tras la entrevista, en equipo se discuten y se elabora, también de manera grupal, un esquema que condense la información.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, ensaya el planteamiento de cuestiones e hipótesis, habilidades de interacción social, ensaya manejo de información, compara información, juzga y opina, estimula su capacidad de atención.

#### **Actividad 4: Exposición museográfica acerca de un hecho histórico**

Objetivo: Fomentar el gusto por la investigación histórica a partir de la búsqueda de imágenes e información escrita para generar composiciones tipo collage o la simple exposición fotográfica, pictórica, incluso de objetos que permitan la libre expresión acerca de la interpretación estética de los niños; para que puedan explicar su forma de percibir la historia a partir del arte y sus creaciones.

Materiales: Recortes de periódico, revistas, fotocopias, imágenes buscadas de internet, textos significativos, pegamento, plumones, colores, pintura vinílica, cartón, cartulinas, cámara fotográfica y de video (opcional), pinceles, tijeras, regla, papel de diferentes colores. Objetos relacionados.

Descripción: Tras la búsqueda de información de un tema histórico, se define un equipo de trabajo y se busca información gráfica como pinturas, fotos, objetos, relacionados con el tema y se realizan composiciones tipo collage que explique la visión del exponente acerca del hecho histórico. Se organiza una exposición estilo museo donde se pueda observar los trabajos artísticos de los niños. Cada niño realiza la curación de su trabajo ante la comunidad escolar o vecinal.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, habilidades de interacción social, ensaya manejo de información, compara información, juzga y opina, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, Interpreta hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad, habilidades de socialización.

### **Actividad 5: Detective histórico**

Objetivo: Que los niños empiecen a familiarizarse con la investigación de temas y datos históricos, así como a relacionarse con el planteamiento de preguntas pertinentes que los encaminen hacia sus objetivos de investigación o a desarrollar elementos de crítica frente a la información que van obteniendo.

Materiales: Colores, crayolas, plumas, lápices, pegamento, y álbum de investigación histórica.

Desarrollo: Un álbum o cuaderno de investigación que les permita ir siguiendo pistas y les plantee retos a lograr. Este álbum deberá ser realizado por el docente y debe contener preguntas o plantear el seguimiento de instrucciones que lleven a la obtención de datos. Por ejemplo: buscar un libro en la biblioteca y leer una página que contesta una pregunta; visitar un museo y realizar un dibujo de lo más significativo en una sala, o resolver preguntas cuya respuesta esté en alguna lamina informativa de alguna exposición en un museo; ver una película y contestar las preguntas que en el álbum vienen acerca de la misma; visitar zonas arqueológicas y escribir una pequeña reseña de lo más significativo, siempre desde el punto de vista del niño. Este álbum puede abarcar varios hechos históricos. El álbum debe contener temas que se verán a lo largo del año.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, habilidades de interacción social, ensaya manejo de información, compara información, juzga y opina, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, Interpretación de hechos, empatía

histórica, estímulo de la imaginación y creatividad, habilidades de socialización, ensaya el planteamiento de cuestiones e hipótesis.

### **Actividad 6: Línea del tiempo**

Objetivo: Estimular el desarrollo de la noción del tiempo en los niños, así como poner las bases para la futura comprensión de conceptos: causación, seriación y sucesión de hechos históricos.

Material: Cartón, cartulina, tijeras, papeles de colores, plumones, recortes, fotos y dibujos.

Desarrollo: Colocar de forma horizontal a lo largo de una pared una tira de cartón de 1m. de ancho y tres de largo. Después, pegar a lo largo de ella fotos, dibujos o elementos gráficos que sean representativos de los eventos más importantes de un fenómeno histórico y colocarlos en orden cronológico. Colocar información escrita que explique cada ilustración y que contenga las fechas más importantes.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, ensaya manejo de información, compara información, juzga y opina, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, Interpretación de hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad, ensaya ejercicios de dominio de tiempo como duración, simultaneidad, acercarse a conceptos abstractos como periodo histórico, era, causalidad, etc.

### **Actividad 7: Adivina quién**

Objetivo: Estimular habilidades de discriminación de datos y de investigación, así como de memoria.

Materiales: 2 cartones de huevo, 10 fotos de personajes históricos (2 de cada uno), pegamento, tijeras, plumones.

Desarrollo: Investigar las hazañas más importantes de personajes históricos relacionados a uno o varios fenómenos. Pegar una foto de cada personaje en cada cortón de huevo. Éste es un juego de mesa y se trata de que el jugador 1 describe las hazañas y características físicas del personaje y el jugador 2 debe adivinar de que personaje se trata; si lo hace gana un punto. Al final el que haya adivinado la descripción de la mayor cantidad de personajes gana.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, ensaya manejo de información, discrimina información, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, Interpretación de hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad.

### **Actividad 8: Comic histórico**

Objetivo: Fomentar la investigación de datos históricos así como la creatividad y habilidades de expresión e interpretación artística y de la realidad.

Materiales: Hojas blancas, lápices, colores. Acceso a fuentes de investigación como libros, internet, revistas, etc.

Desarrollo: Tras la investigación acerca de un hecho histórico, desarrollar narración del mismo mediante el uso de diálogos y dibujos en formato de tira cómica.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, ensaya manejo de información, compara información, juzga y opina, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, interpreta hechos, desarrolla empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad; ensaya ejercicios de dominio de tiempo como duración, simultaneidad; se acerca a conceptos abstractos como periodo histórico, era, causalidad, etc.

#### **Actividad 9: Gaceta histórica**

Objetivo: Realizar una gaceta informativa que recabe textos de investigación histórica de cada integrante del grupo de trabajo; fomentando habilidades de investigación, discriminación de datos, habilidades de narrativas, de redacción y artísticas; así como el fomento a la libre expresión de opinión.

Materiales: Hojas de papel, recortes, fotos, dibujos, Acceso a material de investigación, computadora (opcional).

Desarrollo: Tras la tarea de investigación de datos históricos, los integrantes del equipo de trabajo realizarán la redacción de textos que expresen su opinión, fundamentada a partir de los datos recabados, cuestionados y discutidos previamente en grupo. Después se dará formato a una gaceta o revista que integre todos los trabajos realizados, así como sus fuentes e ilustraciones acorde a cada propuesta.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, ensaya manejo de información, compara información, juzga y opina, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, interpretación de hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación y creatividad; ensaya ejercicios de dominio de tiempo como duración, simultaneidad, acercarse a conceptos abstractos como periodo histórico, era, causalidad, etc.

### **Actividad 10: Cine crítico**

Objetivo: Incentivar la crítica y la discusión acerca posturas y hechos históricos.

Materiales: Proyector, pantalla, reproductor, aula o espacio público con condiciones para la proyección. Cuaderno y pluma.

Desarrollo: Proyectar una película ó documental acerca de un tema histórico, fomentar la participación, la expresión de opinión y crítica entre los espectadores.

Habilidades cognitivas que se estimulan: Desarrollo de narrativas, pensamiento crítico, compara información, juzga y opina, crea suposiciones, estimula su capacidad de atención, interpretación de hechos, empatía histórica, estímulo de la imaginación, acercarse a conceptos abstractos como periodo histórico, era, causalidad, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

ARIAS A.C., GÓMORA P.M., (1968), *Didáctica de la Historia*, México, Ed. Oasis y SEP, Instituto Federal de capacitación del Magisterio, Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional.Nº74, México.

CALERO P.M., (2003), *Educación Jugando*, México, Ed. Alfaomega.

CARLGREN F., (1989), *Pedagogía Waldorf, una educación hacia la libertad*, Madrid, España. Ed. Rudolf Steiner.

CARRETERO M., JACOTT L., LIMÓN M., LÓPEZ-MANJÓN A., (1996), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Madrid, España, Ed. Visor, Colección aprendizaje.

CARRETERO M., VOSS J.F., (2004), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires-Madrid, Ed. Amorrortu.

CARRETERO M., LÓPEZ R. C., (2009). *Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica*. Enseñanza de las ciencias sociales. núm. 8, pp.79-93. Consultado: 19/02/18. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero2009.pdf>

CARRETERO M., LÓPEZ R. C., (2011), *Estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia*, Ciencias y Letras, núm. 49, pp.139-155. Consultado: 19/02/18. <http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/76/99>

La Nación, Carretero M., Entrevista a Mario Carretero, 9 de Julio 2015. Consultado: 19/02/18. [https://www.youtube.com/watch?v=Z-E7aYPc\\_oo](https://www.youtube.com/watch?v=Z-E7aYPc_oo).

CARRETERO M., LÓPEZ R. C., (2009), *Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica*, Enseñanza de las ciencias sociales, núm.8, pp.79-93. Consultado: 19/02/18. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero2009.pdf>

COMENIO J. A., (1998), *Didáctica Magna*, México, Ed. Porrúa.

CUENCA CABEZA M., (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao, Ed. Universidad de Deusto. serie: pedagogía vol. 8.

DÍAZ BARRIGA F., (1998), *Una aportación didáctica de la historia .La enseñanza – aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. Perfiles educativos núm.82. Consultado: 19/02/18. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>

DÍAZ BARRIGA F., GARCÍA J. A., PRAGA T., (2008), *La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de Primaria y Bachillerato*, Vol. 20, Nº 2, (Ejemplar dedicado a: Enseñanza y aprendizaje de la historia), págs. 143-160 <http://dx.doi.org/10.1174/113564008784490352>. Consultado el 27/07/2017.

DOMÍNGUEZ J., (1986), *Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía*. Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe Colombiano, núm. 23, Ministerio de Educación, Subdirección general de perfeccionamiento del profesorado. Consultado: 19/02/18. <http://C:/Users/ESTELA/Downloads/Dialnet-EnsenarAComprenderElPasadoHistorico-2926292.pdf>

DUVIGNAUD J., (1982), *El juego del juego*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, Colección “Breviarios”.

EGAN K., (1991), *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, España, Ed. Morata y ministerio de Educación y Ciencia. Colección. Pedagogía.

GARDNER H.,( 2001), *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*, Barcelona, Ed. Paidós.

LASERNA M., (1999), Giambattista Vico: Una nueva ciencia, la Historia, 1725, Rev. Acad. Colom. Cienc. núm. 23 pp. 389-406, Consultado: 19/02/18 [http://www.maraserrano.com/MS/articulos/389-406\\_vico-analisis\\_oct\\_24.pdf](http://www.maraserrano.com/MS/articulos/389-406_vico-analisis_oct_24.pdf).

León, A. T. (2011). *El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Volumen 2, núm. 9, pp. 869 - 884. Consultado: 19/02/18. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a25.pdf>

MARCUSE H., (1983), *Eros y Civilización*, Madrid, España, Ed. Sarpe , Colección: Grandes pensadores.

MESNARD P., (2000), *La pedagogía de los Jesuitas*, En CHATEAU J., *Los grandes pedagogos*, pp.53-110.D.F. México, Ed. F.C.E.

MURIA VILA I. D., DÍAZ M. D., 2008, *Desarrollo de las habilidades de pensamiento en los diferentes niveles educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Revista de psicología Iztacala, vol.: 11, n°1.

PIAGET J., (1978), *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.

PIAGET J., (1982), *El nacimiento de la inteligencia del niño*, Madrid, España, Ed. Aguilar.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS, Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), Consultado: 19/02/18. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Plan de estudios 2011*. Consultado: 19/02/18.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, Consultado: 19/02/18.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

SÁIZ SERRANO J., (2013), *Alfabetización Histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes*, Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. N.º 27, pp. 43-66. Consultado: 19/02/18. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2648/3312>.

SALAZAR SOTELO J., (2001), *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia....¿Y los maestros que enseñamos por historia?*, México, D.F. , UPN ,Dirección de Difusión y Extensión Universitaria ,Fomento Editorial, núm. de págs. 111. Colección Educación.

ZEMELMAN H., (1987), *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México, Colegio de México- Antropólogos.