

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD AJUSCO

Licenciatura en Pedagogía
Campo Formación Docente, Doctor Raúl Anzaldúa Arce

“Secuencias Didácticas, como propuesta para generar el aprendizaje significativo de la Historia en Secundaria”

T E S I S

Para obtener el grado de Licenciatura
en Pedagogía en el campo de Docencia

P r e s e n t a
Ceballos Vega Blanca Nely
Generación 2003-2007

Director de Tesis
Doctora. Belinda Arteaga Castillo

México D. F., noviembre del 2007

ÍNDICE

Introducción.....	04
CAPÍTULO I.....	13
EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DESDE EL HORIZONTE HISTORIOGRÁFICO	
La fundación de Annales	14
Escuela de los Annales.....	17
LOS AÑOS RECIENTES:	
Historia global.....	22
La Historiografía en México: Algunas propuestas para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria.....	26
Propuestas para la enseñanza de la historia.....	30
GALVÁN LAFARGA LUZ ELENA.....	31
El tiempo y el espacio.....	33
La vida cotidiana.....	34
Fuentes historiográficas.....	35
ARTEAGA CASTILLO BELINDA	38
Qué historia enseñar.....	38
La historia global.....	40
Las fuentes.....	41
Las fotografías.....	41
SÁNCHEZ QUINTANAR ANDREA.....	43
Conceptos sobre la historia.....	45
Temporalidad.....	47
La espacialidad.....	49
Los sujetos de la historia.....	50
La relación con el presente	51
En síntesis.....	53
CAPÍTULO II.....	58
PARADIGMAS PEDAGÓGICOS	
Jean Piaget.....	60
Estadios.....	61
La enseñanza de la historia.....	62
Los conceptos.....	64
La adaptación.....	64
Tiempo y espacio.....	66
Estrategias didácticas para situar al niño en espacio y tiempo.....	68
Cómo se construye el conocimiento.....	69
Jerome S. Bruner.....	70
La cultura.....	71
La educación y la sociedad.....	72
El proceso de la educación.....	73

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la historia como problema educativo.

En la actualidad el problema es sin duda mejorar la calidad de la educación, para ello es necesario implementar nuevas estrategias que fortalezcan el aprendizaje.

En la educación, hemos encontrado como algo indisoluble a la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, para el desarrollo de esta investigación sólo me basaré en cómo aprende el alumno, es decir, en el aprendizaje.

A lo largo de mi vida como estudiante, he podido observar que la forma en como aprendemos la historia es memorizando datos, tal como lo planteaba la corriente positivista que tuvo como principales autores a Augusto Comte y a Leopoldo Ranke, para ellos la realización de hacer historia era la acumulación de hechos, o dicho de otra forma, recabar información para poder sistematizarla. Esta historia es la que nos habla de los grandes héroes, de los vencedores pero no de los vencidos.

Para que logremos una visión distinta y no fragmentada como la que nos ofrecía el positivismo, se propone retomar la nueva historia propuesta por Marc Bloch y Lucien Febvre. Esta visión de hacer historia rompe con la historiografía tradicional, planteando una revolución intelectual presentando un proyecto historiográfico llamado “historia de las mentalidades”(Bloch decía que eran maneras de sentir, pensar e imaginar la realidad; maneras de actuar consciente he inconscientemente.) y la inclusión de la historia económica y social.

A finales de los años sesenta “surge la “nueva historia”, la cual plantea las nuevas preguntas y nuevos problemas en tres áreas referentes a la relación entre el hombre y la sociedad en el pasado”¹

La primera se refiere a los modos de producción y distribución económica y al crecimiento económico.

¹ GALVÁN Lafarga Luz Elena. La Corriente de los Annales y La Historia Social de la Educación. p. 92.

La segunda nos habla de la historia social, o más bien de los procesos sociales, tales como, la movilidad ocupacional, geográfica y social.

La tercera consiste en una nueva clase de historia sociocultural que toma en cuenta los efectos de los medios de comunicación y la relación entre alta cultura y cultura popular básicamente.

“Estas tres áreas tienen una característica propia de la “Nueva historia” que se refiere: Al estudio de las masas, de los marginados, de los mudos, de los excluidos de la historia, en lugar de las élites”²

La corriente de los Annales propone una historiografía humana y no de una élite, de la cual hablaba la Historia tradicional que narraba los acontecimientos políticos y militares

De acuerdo con los objetivos de Annales, es importante tomar en cuenta una serie de factores relevantes como la población, la vivienda, la alimentación, el clima e incluso la vestimenta.

La nueva Historia plantea el estudio de los hombres, de su vida cotidiana, es la historia de las hibridaciones, es decir una historia “de carne y hueso” con la que resulta fácil identificarse. Desde esta postura historiográfica, es importante apoyarse en distintas disciplinas: pedagogía, psicología, y la psicogenética, que nos darán los fundamentos básicos para lograr aprendizaje significativo³ planteado en el segundo capítulo.

En el aprendizaje significativo, es necesario tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno y proponerles una serie de actividades que les permitan plantearse interrogantes, formular hipótesis y conclusiones propias.

² *Ibidem* p. 93.

³ Ausubel dice que “ el aprendizaje significativo es la relación de integración del aprendizaje previo con el nuevo. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.” Ausubel P. David. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. p. 56.

En el caso de la historia, estos procedimientos científicos deben situarse en el terreno propio de la disciplina y por esta razón centrarse en el trabajo ordenado con fuentes historiográficas.

Bajo esta lógica, para generar este tipo de aprendizaje en la enseñanza de la historia, en tercero de secundaria recurriremos al uso de uso de las Tecnologías de la Información (TIC's) que permitan precisamente llevar al aula fuentes en formato digital.

El uso de TIC's en la enseñanza de la historia es reciente, y por lo tanto poco explorado, como se puede corroborar al explorar las investigaciones realizadas en los últimos cinco años, a partir de este objeto de estudio.

En el caso de la presente investigación, y con la finalidad de organizar un estado del arte, se localizaron ciento cincuenta tesis en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y veintiocho en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) de nivel licenciatura, maestría y doctorado. De las cuales seleccioné siete tesis, utilizando los siguientes criterios: que fueran de nivel secundaria, que implementaran estrategias didácticas, así como que hicieran propuestas para favorecer el aprendizaje de la historia, cabe aclarar que encontré sólo una que habla del uso de TIC's, a nivel medio superior.

Las tesis que se refieren al aprendizaje de la historia en secundaria o al uso de TIC's son:

Pérez Díaz Elsa, El Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y el Aprendizaje Significativo en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuukj, Polivalente (BICAP), (2006), Elizalde Contreras Paola Susana, Propuesta de Enseñanza Aprendizaje en la Construcción de Mapas conceptuales para el Aprendizaje de Historia Universal en Educación Secundaria segundo año (2006), Morales Morales Adriana y Quintana Utrera Jessica, Importancia de los Recursos Didácticos en la Enseñanza de la Historia en tercer grado de Secundaria.(2005), Chávez Becerra María Del Carmen Propuesta educativa: La Enseñanza de la Historia a través de la Literatura (siglo xlx), en segundo

grado de secundaria, (2004), Salazar Alvarado, Maria del Pilar Diagnóstico. Explicación y utilización de los conocimientos previos en la enseñanza de la historia.2006 (Filos) Saldaña Martínez Silvia Rina, Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza de la historia Universal: Enfoque constructivista. UNAM (Facultad de Filosofía y Letras.)2004 y, Contreras Callejas. Carmen Gabriela, El uso de mapas como recurso didáctico en la enseñanza de la historia en el segundo grado de secundaria. 2003 (Filos).

Como vemos, existen diversas investigaciones que nos hablan sobre la problemática de la enseñanza de la historia y hacen propuestas para mejorarla, pero de los siete trabajos citados sólo dos son los que se acercan más a mi objeto de estudio, de las cuales realizaré un análisis (presentando su hipótesis, propósitos, metodología y conclusión) La primera es la Importancia de los Recursos Didácticos en la Enseñanza de la Historia en tercer grado de Secundaria y la segunda Tecnologías de la Información y el Aprendizaje Significativo en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuukj, Polivalente (BICAP).

TESIS I:
<u>“Importancia de los Recursos Didácticos en la Enseñanza de la Historia en tercer grado de Secundaria”.</u>
<p>Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de significatividad. - Aprendizaje memorístico. - No se enseña a pensar históricamente. - Poco avance en la didáctica de la historia en México.
<p>Hipótesis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los medios de comunicación (radio, televisión e Internet) afectan el interés del estudiante por la historia. - La falta de motivación incrementa la reprobación de los estudiantes de historia. - Falta de conocimientos del profesorado. - Rutinización de la práctica de enseñanza.

Propósitos

- Mejorar la visión o concepto que se tiene de los recursos didácticos.
- Mejorar la enseñanza de la historia en México a través de los recursos didácticos.
- A través de los recursos didácticos mejorar la comprensión de la historia en adolescentes de tercero de secundaria.

Metodología

Estudio de caso de los grupos de tercero de la secundaria “Francisco J. Mújica”, apoyada en investigación viva, en donde se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de la información: cuestionarios abiertos y encuestas, a los cuales les dieron una interpretación proyectiva.

Conclusión

Para abolir la enseñanza tradicional memorística de hechos históricos con escasa significación y utilidad para el estudiante, como lo demuestran los resultados de la encuesta aplicada en la secundaria “Francisco J. Mújica”, y mejorar el aprendizaje de la historia se requiere mejorar las condiciones laborales de los profesores de secundaria, al mismo tiempo que su actualización basada en las necesidades específicas de su escuela y sus alumnos.

Los recursos didácticos son un medio eficaz para mejorar la comprensión de los conceptos y para mejorar la enseñanza de la Historia, aclarando que no por sí mismos sino por la manera en que el profesor los integra a los procesos de aprendizaje. En particular deben utilizarse los recursos de acuerdo con las categorías de enseñanza de la Historia: temporalidad (líneas del tiempo), espacialidad (mapas), sujetos sociales e individuos y contexto cultural y mundial (todas las fuentes y tipos).

Su reflexión final es que los pedagogos podemos mejorar la enseñanza de la Historia en educación secundaria a partir de una vinculación con el profesor en servicio, tanto para orientarle respecto a su formación y práctica docente, como para la forma de mejorar el uso de los recursos didácticos

.TESIS II
<u>“El Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y el Aprendizaje Significativo en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuukj, Polivalente (BICAP)”</u>
<p>Problema</p> <p>Con el uso de la internet en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuukj Polivalente (BICAP) el alumno obtiene aprendizajes significativos, o simplemente emplea la internet como una herramienta.</p> <p>Preguntas de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se toman en cuenta las necesidades e intereses de aprendizaje para usar las nuevas tecnologías en concordancia con el ámbito cultural? - El docente ¿domina los elementos necesarios para el buen manejo de las nuevas tecnologías y de las estrategias pedagógicas para poder emplearlas adecuadamente? - ¿Existe significatividad en el aprendizaje cuando se usan las nuevas tecnologías? - Para el alumno ¿las nuevas tecnologías significan un medio de aprendizaje?
<p>Hipótesis</p> <ul style="list-style-type: none"> - El uso de Internet incide para que se logre un aprendizaje significativo. - La Internet es una herramienta para enriquecer los valores culturales de los alumnos. - Se requiere de una actualización constante de los docentes para el uso correcto de la tecnología.
<p>Propósitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo se está utilizando el Internet en el bachillerato de una comunidad indígena. - Investigar si el proceso de aprendizaje de los estudiantes se ve enriquecido por el uso de la Internet. - Que el docente conozca las nuevas tecnologías y las ponga en

<p>práctica con los estudiantes de una manera productiva, tratando de enriquecer su uso en el aula.</p>
<p>Metodología</p> <p>Se hace estudio de caso de los estudiantes y profesores del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, en el que gran parte de la enseñanza se realiza usando la internet para buscar información.</p> <p>Se utilizó el método microetnográfico, que consiste en la realización de observaciones en el aula, complementando con aplicación de entrevistas, cuestionarios y revisión de trabajos escolares realizados por los alumnos.</p>
<p>Conclusión</p> <p>Lo que se observa en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, lugar donde se llevó a cabo la investigación, es que al tener contacto con la internet se dan transformaciones o cambios en los jóvenes, el papel de la Internet se hace influyente, empiezan a tener otras ideas.</p> <p>La principal sugerencia que se presenta es que para lograr un proceso de aprendizaje significativo, es necesario hacer uso de diferentes estrategias, sin olvidar el entorno de cada estudiante. Además, se recupera la dimensión sociocultural, por lo cual se complementa el enfoque de Ausubel con la manera en que Vigotski presenta la relación de los sujetos con la cultura.</p> <p>El maestro debe tener conocimientos pedagógicos y saber manejar el Internet. El carácter pedagógico es para que pueda diseñar actividades que utilicen la Internet y que, a su vez, generen el aprendizaje significativo.</p>

Las dos tesis analizadas nos presentan una visión de lo que se ha hecho en torno a la enseñanza de la historia y el uso de las nuevas tecnologías, no obstante que la última está enfocada a nivel bachillerato, me pareció importante analizarla porque nos presenta una visión del uso que se le da a las nuevas tecnologías.

A partir del estado del arte, es posible afirmar que no se ha hecho ninguna investigación que trate sobre la enseñanza de la historia a través del uso de Tic's, en tercero de secundaria, por lo que éste esfuerzo constituye una

aportación al campo educativo, sobre todo si pensamos que el nivel se encuentra en medio de un proceso de reformas curriculares que deben ser tomadas en cuenta.

Esta investigación está guiada por las siguientes interrogantes: ¿Bajo qué paradigma historiográfico podemos generar el aprendizaje significativo de la historia?, ¿de qué manera los Tic's pueden coadyuvar al diseño de las secuencias didácticas que aporten el aprendizaje significativo de la historia, que contemplen el trabajo de fuentes históricas primarias al aprendizaje significativo de la historia?, ¿qué elementos deben de contener esas secuencias didácticas para que se genere el aprendizaje significativo de la Historia?.

Las hipótesis de las que partimos son:

- ✚ La escuela de los Annales o nueva Historia francesa puede generar el aprendizaje significativo de la historia la medida en que se propone “el estudio de lo humano en el tiempo” a partir de las fuentes históricas primarias.
- ✚ Las secuencias didácticas deben contener una identidad de conocimientos previos, el trabajo con una fuente histórica primaria, una mirada historiográfica definida y permitir el arribo a concluir la propia.
- ✚ El aprendizaje significativo se puede generar a partir de las secuencias didácticas.
- ✚ Las Tic's pueden contribuir en la medida en que posibilitan el acceso de de estudiantes y maestros a los acervos nacionales, estatales y locales de fuentes históricas primarias.

A partir de estas consideraciones planteo como propósito desarrollar secuencias didácticas que posibiliten el aprendizaje significativo de la Historia en tercero de secundaria y lo haré realizando una investigación histórica de tipo analítica-documental.

El desarrollo de esta investigación está sustentado principalmente con los planteamientos de la escuela de Annales, propuesta por Marc Bloch y Lucien Febvre, así como por los aportes de distintas historiadoras, esto en la parte histórica.

En la parte pedagógica retomé a Jean Piaget, Jerome Bruner y David P. Ausubel. Para el desarrollo de las secuencias didácticas de este trabajo recepcional, utilicé fuentes primarias proporcionadas por Sec. 21⁴.

Este trabajo está desarrollado en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se encuentran los antecedentes o principales postulados de la Escuela Francesa, desarrollada por Marc Bloch y Lucien Febvre. La historia humana de la vida cotidiana, historia de las hibridaciones. Es decir, nos proponen tejer una nueva historia que hable de los vencedores y de los vencidos, construyéndola desde el análisis de fuentes primarias, diversas.

En el segundo capítulo se contemplan las teorías psicopedagógicas de Jean Piaget, Jerome Bruner y David P. Ausubel, que nos muestran desde la psicogénética cómo se construye el pensamiento histórico y cómo se genera el aprendizaje significativo.

El tercer capítulo está conformado por diversas estrategias didácticas que muestran el tiempo óptimo de su utilización, así como los efectos esperados en los alumnos.

En el último capítulo se desarrollan tres secuencias didácticas a partir de supuestos previos.

⁴ **E21** es el resultado de la experiencia adquirida en **Sec. 21** y **Ems21**. Consiste en la integración de un portal con los contenidos, apoyos y guías para los profesores en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en su escuela. **Sec. 21** (Secundarias para el Siglo 21) y **Ems21** (Educación Media Superior para el Siglo 21) son proyectos que proponen el uso de las tecnologías de la comunicación y la información como herramientas para la enseñanza de las asignaturas que conforman el currículo de la escuela secundaria y educación media superior a través de materiales educativos específicamente diseñados para aprovechar los recursos que ofrecen esas tecnologías. Asimismo, proporcionan un modelo de equipamiento en las escuelas que permite a los usuarios acceder de manera eficiente y operativa a dos importantes plataformas tecnológicas de cobertura mundial: la red de televisión educativa EDUSAT, y la red informática RED Escolar.

CAPÍTULO 1

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DESDE EL HORIZONTE HISTORIOGRÁFICO

El aprendizaje de la historia, como problema teórico, es un asunto que no puede limitarse al ámbito de la pedagogía y, la didáctica, mucho menos a la esfera de la acción de los educadores, por el contrario, es un tema entorno al cual han reflexionado los investigadores, en algunos casos de manera directa y otros de forma individual, han realizado propuestas que tienen que ver con la historia como tópico educativo. Así, algunos historiadores han realizado planteamientos que tienen que ver con el curriculum⁵, otros han abordado el tema de la intervención pedagógica en las aulas y muchos más han escrito libros de texto o libros de historia para ser usados en las escuelas⁶ de diversos niveles.

No en todos los casos, sí en la mayoría, los historiadores aluden a la historiografía o teoría de la historia para sustentar sus posiciones y planteamientos⁷, tal es el caso de Joaquín Prats, que busca construir un paradigma universal que recupere la teoría sin comprometerse con una postura específica. Para nosotros, es importante recuperar la teoría de la historia, con el fin de justificar los fundamentos que desde la disciplina permiten organizar, al lado de la pedagogía, una propuesta de intervención en el aula. Bajo esta lógica, en el presente capítulo intentaremos esbozar los supuestos que desde la Escuela Francesa de Annales y la Nueva historia, nos permitan realizar una propuesta innovadora para el aprendizaje de la historia.

⁵ El curriculum puede definirse desde "*camino de aprendizaje*" hasta "*el instrumento que transforma la enseñanza, guía al profesor y ofrece una retroalimentación y modificaciones al diseño original*". CASARINI. Teoría y diseño curricular. Apud. María Eugenia Robledo Conde. [Aproximación al concepto de Currículum Escolar, http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-07.htm](http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-07.htm).

⁶ Ejemplo; autores mexicanos, historiadores.

⁷ Algunos se adhieren a una escuela o corriente en particular, como Luz Elena Galván, otros como Joaquín Prats.

La fundación de “Annales”.

La primera corriente que analizaremos es la Escuela Francesa de Annales o Nueva historia. Poco después de terminar la Primera Guerra Mundial, Lucien Febvre proyectó fundar una revista internacional dedicada a la historia económica que debía dirigir el gran historiador Belga Henri Pirenne. El proyecto fracasó y se dejó de lado. Fue hasta “1928 que Marc Bloch toma la iniciativa de reanimar los planes para fundar la revista (de origen francés)”⁸ esta revista tenía un nuevo enfoque interdisciplinario de la historia.

Marc Bloch, considerado como un historiador económico que, no obstante, también estaba “interesado en la psicología social, como se comprueba en los Reyes Taumaturgos”⁹ obra que fue desarrollada en un ambiente interdisciplinario, lo cual constituye uno de sus rasgos más importantes.

Esta obra se tardó en escribirla doce años de 1911 a 1923, y se publicó en 1924. Posteriormente, Bloch publicó dos libros más. El primero de ellos “Los caracteres originales de la historia rural francesa” (1931) considerada por especialistas como la culminación de la historia geográfica francesa, y el punto de partida de una nueva visión de la historia rural de la Edad Media y de la Época Moderna. El segundo, de carácter teórico, aborda su postura historiográfica y define el sentido de la historia.

Marc Bloch siempre estuvo muy interesado por el período feudal, particularmente por el lugar que ocupaban la realeza y la servidumbre durante este período, “se trataba de una ampliación en el tiempo y en el espacio de la tesis sobre la población rural de *la Ile-de-France* durante la edad media, tesis que se había proyectado antes de Primera Guerra Mundial y que había sido abandonada cuando Marc Bloch tuvo que alistarse en el ejército”¹⁰ a la edad de 43 años, en el año de 1939, llegando a alcanzar el grado de Capitán, haciéndose acreedor a la Cruz de guerra. Después regresó a la vida

⁸ BURKE Peter. La revolución Historiográfica Francesa, la escuela de los Annales: 1929- 1989. p. 20.

⁹ *Ibidem*, p. 29.

¹⁰ *Idem*

académica, pero en el año de 1944, fue fusilado por los alemanes, por forma parte de la “resistencia”. Y un tanto por su origen judío.

La Dra. Luz Elena Galván refiere que:

“La psicología de los soldados y de los hombres que vivieron entre 1914 y 1918, le sirvió a Marc Bloch para iluminar la actitud de las gentes de la edad media frente al milagro real de la taumaturgia. Otra de sus contribuciones consiste en intentar un método distinto para abordar la relación presente/pasado e intento demostrar que es posible conocer el pasado mediante el presente”.¹¹ Además Marc Bloch “sostenía que todo fenómeno histórico ha de explicarse atendiendo a su propio tiempo y no a una época anterior”¹² es decir, que la cronología tradicional si bien era útil no lo suficiente para comprender la historicidad de un proceso dado que todo objeto de estudio tiene una propia marcha temporal.

Durante el tiempo de la guerra Bloch encontró tiempo para escribir dos breves libros. Uno de ellos fue “*El oficio del historiador*” el cual quedó inconcluso a su muerte, el segundo “*Los reyes Taumaturgos*” una obra celebre por el método que utilizó llamado método regresivo¹³, ya que “Bloch señalaba la necesidad de leer la historia hacia atrás... por la razón de que sabemos más sobre los periodos cercanos y porque es bien prudente proceder desde lo conocido a lo desconocido”.¹⁴ En este sentido, y siempre según Bloch “Ocurre que en una línea determinada, el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado”.¹⁵

Al terminar la guerra, Bloch fue nombrado maestro de conferencias de la Universidad de Estrasburgo, se pretendía que esta universidad fuera una institución modelo como centro intelectual y científico, representativo de Francia.

Fue en esta Universidad donde se conocieron Febvre y Bloch, permanecieron ahí de 1920 a 1933. Esta época fue de suma importancia para el movimiento

¹¹ GALVÁN, Lafarga Luz Elena. La Corriente de los Annales y La Historia Social de la Educación. p.83.

¹² BURKE Peter, La revolución Historiográfica Francesa, la escuela de los Annales: 1929-1989. p. 32.

¹³ Ya había sido empleado por F.W Mitland, Bloch no inventó un nuevo método, sino que lo empleó de manera más sistemática y conciente que sus predecesores.

¹⁴ BURKE Peter. p. 30.

¹⁵ MARC Bloch. Introducción a la Historia. p. 49.

de Annales, “por que los dos hombres estaban rodeados por un grupo interdisciplinario extremadamente activo,”¹⁶ como por ejemplo, el psicólogo Charles Blondel, y el sociólogo Maurice Halbwachs.

Tanto Febvre como Bloch tenían la misma forma de abordar la historia, por eso lograron trabajar juntos durante dos décadas. “Aunque es importante recordar que Lucien Febvre en los años veinte era un historiador que se dedicaba a la historia religiosa y de las ideas, después se incorpora con Marc Bloch para trabajar la historia económica y social, de las mentalidades”.¹⁷ Al final de la obra, dice Luz Elena Galván, era una historia relacionada con la antropología y la psicología. De aquí la necesidad de buscar documentos sobre el sentimiento, el pensamiento, lo imaginario, para poder escribir una historia de las mentalidades. Bloch insistía que para explicar un acontecimiento, muchas veces tiene más importancia un sentimiento.

Bloch al igual que Febvre se interesaba por la geografía, pero Bloch se inclinaba más por la sociología social, En lo que si coincidían ambos es que los dos pensaban que la historia se puede estudiar desde diferentes disciplinas tales como: arqueología, paleografía, derecho, entre otras.

¹⁶ BURKE Peter, La revolución Historiográfica Francesa, la escuela de los Annales: 1929- 1989. p. 23.

¹⁷ GALVÁN Lafarga Luz Elena. La Corriente de los Annales y La Historia Social de la Educación. p. 82.

Escuela de los Annales.

La corriente de los Annales fue fundada en el año de 1929 por Bloch y Lucien Febvre,¹⁸ historiadores franceses, agrupados en torno a una revista, cuyo nombre completo es Annales de historia económica y social, que salió a la luz el 15 de enero de dicho año. La revista surgió como una revolución intelectual y en un contexto de crisis financiera mundial “poniendo en entredicho la idea de progreso material y de acumulación continua como cualidades inherentes al capitalismo”¹⁹

Dicha revista “contaba con un comité de redacción que incluía tanto... historiadores de historia antigua como moderna, geógrafos, sociólogos, economistas, especialistas de ciencia política”.²⁰

Según Belinda Arteaga: “el discurso inaugural de los Annales arranca con el rechazo a la historiografía positivista²¹...una de las aportaciones más importantes de la escuela de los Annales, es el haber abierto la posibilidad de realizar lecturas del pasado en donde los valores, la cultura, el lenguaje, las mentalidades, los hombres y las fuerzas sociales, la vida y la muerte tienen un lugar, son reconocidos, forman parte de la historia y del quehacer del historiador.”

“Bloch y Lucien Febvre directores de lo que podría llamarse la revolución historiográfica Francesa”²², o bien de Annales de historia económica y social, hicieron la aclaración de que poco después de terminar la Primera Guerra Mundial, Febvre proyectó fundar una revista internacional dedicada a la

¹⁸ Aunque Luz Elena dice que la primera etapa de los Annales fue del año 1929- 1939-41 y que ésta se apoyó en dos figuras, principalmente Henry Berr dedicado al historia, funda la revista de Ciencias históricas, él decía que para resolver las preguntas filosóficas había que acercarse a la historia.

Y Henry Pirenne un historiador Belga. Y que ellos dos son los que abren el proyecto de los Annales.

¹⁹ ARTEAGA Belinda. *Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea* p. 60.

²⁰ BURKE Peter, *La revolución Historiográfica Francesa, la escuela de los Annales: 1929- 1989*. P. 28.

²¹ El **positivismo** que dominó el panorama de las ciencias sociales hasta finales del siglo XIX, cuyos precursores fueron Augusto Comt y Leopoldo Ranke. La historia positivista esta “basada en acontecimientos, fundada en el dato como referente absoluto y positivo de los hechos históricos, que son siempre los grandes hechos, es decir aquellos que tienen que ver con las batallas, la biografía de los héroes, caudillos y gobernantes, (y) con la historia de los estados”

²²*Ibidem*, p. 15.

historia económica, que debía dirigir el gran historiador Belga Henri Pirenne, más el proyecto fracasó.

“En 1930 se anunciaba la intención de la revista de establecerse en el terreno casi virgen de la historia social...la publicación también se interesaba por el método de las ciencias sociales.”²³

En 1936, Bloch y Febvre se distanciaron, porque no tenían los mismos intereses, a Febvre le interesaba profundizar en lo erudito y a Bloch le interesaba abordar más sobre el presente y menos erudición sobre el pasado.

“Annales llegó a ser gradualmente el centro de una escuela historiográfica. En las décadas de 1930 y 1940, Febvre escribió la mayor parte de sus ataques contra los empiristas y especialistas de mente estrecha, a sus programas para propiciar el “nuevo tipo de historia” relacionado con Annales; pedía colaboración en la investigación, propiciaba una historia orientada según los problemas, “la historia de las sensibilidades”²⁴

Los Annales se enfrentan a un serio problema, al ser ocupada Francia por los Alemanes, éstos deciden que ningún judío podría colaborar con ninguna revista, así es que después de serias controversias entre Bloch y Febvre, Bloch decide retirarse y dejar a cargo de la revista a Febvre. “desde 1941 hasta su muerte en 1956, Febvre dirigió los Annales... aunque al quedarse solo, el proyecto avanza muy lentamente.”²⁵ “De 1939-41 a 1956, podemos hablar de unos Annales de transición, se les llama así por ser una mezcla entre los primeros Annales y el inicio de los segundos...y en el año de 1946 Febvre decide cambiar el nombre a la revista, y se conserva a un “Economies, Sociétés, Civilisations”²⁶, la revista de los Annales plantea una revolución intelectual, con un proyecto historiográfico que estudiara nuevos temas; historia rural, y urbana, de los oficios, del libro, del trabajo, del acero, del transporte, de la alimentación y principalmente de la familia, entre otros temas.

²³ *Ibidem*, p. 29.

²⁴ *Ibidem*, p. 32.

²⁵ GALVÁN Lafarga Luz Elena. La Corriente de los Annales y La Historia Social de la Educación. p. 85.

²⁶ *Idem*.

Después de la muerte de Febvre en 1956, queda a cargo durante el período de los segundos Annales, él había sido prisionero de guerra en el período de 1939 a 1945.

Fernand Braudel pasaba su tiempo libre en los archivos nacionales de Simancas, España, ya que para él “el documento directo constituía la gran puerta abierta hacia la imaginación”²⁷

Sus principales obras fueron; *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* y *Civilización material y capitalismo*.

Fernand Braudel reclutó a Emmanuel Le Roy Ladurie, a Jacques Le Goff y a Marc Ferro, para que colaboraran con él en la elaboración de la Revista de los Annales.

A finales de los años sesenta “surge *la nueva historia*, la cual plantea las nuevas preguntas y nuevos problemas en tres áreas referentes a la relación entre el hombre y la sociedad en el pasado”²⁸;

- La primera se refiere a los modos de producción y distribución económica y al crecimiento económico.
- La segunda nos habla de la historia social o, más bien, de los procesos sociales tales, como la movilidad ocupacional, geográfica y social.
- La tercera consiste en una nueva clase de historia sociocultural, la que toma en cuenta los efectos de los medios de comunicación y la relación entre alta cultura y cultura popular básicamente.

“Estas tres áreas tienen una característica propia de la “Nueva historia” que se refiere: Al estudio de las masas, de los marginados, de los mudos, de los excluidos de la historia, en lugar de las élites”.²⁹

²⁷ Ibidem, p. 88.

²⁸ Ibidem, p. 92.

²⁹ GALVÁN Lafarga Luz Elena. La Corriente de los Annales y La Historia Social de la Educación. p. 93.

La corriente de los Annales propone una Historiografía humana y no de una élite, de la que hablaba la Historia tradicional, “la cual privilegiaba los acontecimientos políticos y militares”³⁰

De acuerdo con los objetivos de Annales, era importante tomar en cuenta una serie de factores relevantes como: la población, la vivienda, la alimentación, el clima e incluso la vestimenta, lo que serviría para darnos cuenta de lo que se vivía en determinada época de la Historia.

En el año de 1968 “hubo una asamblea en los altos estudios de París donde se cuestionó el autoritarismo de Fernad Braudel. De aquí que en 1969 se pasara a una dirección colegiada en la que participaban Emmanuel Le Roy Laudurie (modernista), Jacques Le Goff (medievalista), Marc Fero, (contemporaneista), Charles Moraze, André Burguiere, Jacques Revel y Bernard Le Petit , entre otros.”³¹

En 1989 termina la tercera época de los Annales conocidos como “de la historia Antropológica”, o bien, los Annales de la historia de las mentalidades, con la que triunfó la revista de los Annales, debido a la innovación, metodológica y teórica.

En este mismo año se “dio una gran crisis debido a que la historia de las mentalidades dejaba de ser un campo de reflexión teórica: los editores pensaron en cerrar la publicación.”³²

En 1989 inicia la cuarta etapa de los Annales, bajo la dirección de Bernard Le Petit, quien sólo duró siete años en la revista, ya que desgraciadamente murió en un accidente en mayo de 1996.

En 1994 “el Consejo Editor se amplió con seis nuevos miembros, que son Pierre Souyri, Jean-Ives Grenie, Joceline Dakchia, Lauren Thevenot, André

³⁰ SALAZAR Sotelo Julia. Problemas de la Enseñanza y aprendizaje de la Historia. p. 45.

³¹ GALVÁN Lafarga Luz Elena. Op.cit. p. 89.

³² *Ibidem*, p. 91.

Orleáns y Michel Werner. Se reunían mensualmente para debatir acerca de la política de la revista y sobre los artículos que se publicarán los cuales se proponen voluntariamente”³³.

Los autores antes mencionados vieron la posibilidad de hacer historia de una manera nueva. Hablaban de historia total o, de concebir una historia de las mentalidades inserta en una historia económica y social, más como señala Artega, las fuentes están en todas partes.

“Annales llama la atención porque en esta revista no hay trabas, no hay nada peligroso, todo es posible. Se puede decir que ha tenido la capacidad de abrir debates a las críticas”³⁴

La historia propuesta por los Annales demuestra un gran interés por la historia de la gente común, además de que se plantea la realización de una historia social de la educación. En síntesis, lo que les interesa es la historia humana de la vida cotidiana. Difícil de rastrear en las distintas fuentes, mas no imposible.

De tal forma el historiador que escriba historia, podrá escribir una historia diferente, relacionada con lo que sucedía en determinado tiempo, por ejemplo; Lo que pasaba en una aula, tanto con los alumnos, como con los maestros, cuáles eran sus necesidades y, cómo las llegaba a satisfacer.

³³ *Idem.*

³⁴ *Ibidem*, p. 89.

LOS AÑOS RECIENTES.

Historia global.

La historia global es una historia que se hace a partir de hibridaciones, es una historia que trabaja la historia de Europa, la de los pueblos Africanos, la historia de los Norteamericanos y, como esas historias han sido mutuamente influyentes, es hasta ahora que se hace la historia de Europa y, no se menciona por ejemplo, la importancia que tuvo la plata mesoamericana en el desarrollo del sistema financiero Europeo.

Dice Belinda Arteaga que la conciencia de globalidad, nos situaría frente a otra manera de comprender la historia en donde “El Único Camino” seguido en diferentes ritmos por todos los pueblos del mundo dejaría de existir, para ceder el paso a una compleja red de intrincadas relaciones donde cada sociedad, etnia y formas de relación entre los géneros tienen sus propias historias, esas historias sólo pueden explicarse a partir de las interconexiones y complementariedades que tienen cabida en un mundo polifónico e intensamente comunicado.

En otras palabras, la noción de *historia global* nos encara con objetos complejos y multidimensionales en cuya aprehensión concurren no sólo distintas ciencias, sino diferentes lenguajes, ritmos, métodos y logros. La historia global toma elementos de la antropología para hacer sus propias investigaciones, por ejemplo, la demografía, etc.

Como Roger Chartier advierte en un discurso realizado en Estocolmo: es, a la vez un diagnóstico y una predicción en el futuro, “la historia se caracterizará por las hibridaciones y los mestizajes: entre tradiciones, metodologías y disciplinas”.³⁵ Esto lo dice porque no es una historia pura, o una historia de ciertos pueblos y no de otros. Por ejemplo: En los escenarios de la historia europea, cuando hacen la historia de la colonia no trabajan la relación entre las

³⁵ ARTEAGA Castillo Belinda. Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior, en la formación de una conciencia histórica, p. 340.

castas, sino que trabajan las relaciones entre los propios españoles, relaciones de poder, relaciones económicas, políticas, etc., pero no hablan de las relaciones de los españoles con los negros, etc. Le Goff dice que hay que bajar y hay que ver esas redes profundas porque, finalmente, eso es una cosa que nos va poder explicar más.

“La historia global que se anuncia para el siglo XXI permitirá entrecruzar los relatos que el/la historiador/a recupere sin remitirlos a un modelo único de evolución”³⁶. Con base en esta lógica, “Annales decide explorar el funcionamiento de la familia, de la escuela, el lugar y la imagen del niño... Esta nueva tendencia de la historia implica varias renunciaciones. En primer lugar a la idea del progreso, en segundo a los grandes tiempos y territorios, a la universalidad. A cambio se recupera la vida cotidiana con sus valores, tradiciones, sus revueltas y sus héroes anónimos.”³⁷

En este sentido, el problema de la historia del mañana no sólo reside en cuestiones de orden teórico o metodológico, sino que implica desarrollar la capacidad para observar cómo uno es observado para incorporar el punto de vista del otro, sin reducirlo al propio.

Le Goff nos relata cómo trabajó Marc Bloch y, a partir de qué conceptos desarrolló su obra.” *Los Reyes Taumaturgos*”.

Marc Bloch realizó una distinción entre el comparativismo universal y el comparativismo histórico, inclinándose hacia el comparativismo histórico, que se limita a sociedades vecinas o, más bien, a sociedades contemporáneas y contiguas en tiempo y espacio.

Dice Le Goff “que hoy el comparativismo que Marc Bloch preconizó y ejemplificó es más necesario que nunca; siempre, claro está, en los límites de la prudencia que él mismo recomendaba.(sin embargo)... resulta un poco

³⁶ *Ibidem*, p. 339.

³⁷ ARTEAGA Castillo Belinda. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea, en los Caminos de Clío. p. 68.

tímido porque nos deponía de teorías y metodologías que le permitieran ir más allá, sin abandonar las reglas de prudencia y sin olvidar las exigencias de la historicidad necesarias para toda reflexión histórica. Creo en este sentido que, ciertas formas de estructuralismo pueden combinarse muy atinadamente con el trabajo histórico”.³⁸

Otro concepto muy importante para Bloch era “La imagen” ya que la consideraba una fuente de primera mano, la cual debía de estudiarse en la historia.

Debido al estudio de fenómenos como: “hábitos mentales”, “ideas colectivas”, “opinión colectiva”, la “opinión corriente” “representaciones intelectuales y sentimentales”, “imágenes”, “imágenes simbólicas” “imaginaciones” e “imaginación común” llevó a Bloch al estudio de la iconografía.³⁹ Según esta mirada: “la imagen, en tanto que un objeto específico, es más importante y reveladora de lo que tradicionalmente suponen la mayoría de los historiadores del arte e incluso los iconógrafos e iconólogos modernos. Su relación con los textos, su lugar en el funcionamiento de las diversas sociedades históricas, su estructura y su localización deben de ser cuidadosamente estudiados. La renovación de la historia del arte es así, una de las prioridades de la investigación histórica actual.”⁴⁰

“Marc Bloch habla, como concepto global, a veces de ‘conciencia colectiva’ o ‘mentalidad’”⁴¹ aunque ésta última con menos frecuencia.

Menciona Le Goff “he hecho a un lado un término, que revela un aspecto tradicional de la mentalidad de Marc Bloch; es un término que, a pesar de la expresión original, “error colectivo” inspira la conclusión de los reyes taumaturgos. Se trata de la palabra superstición que Marc Bloch emplea bajo distintas formas”.⁴²

³⁸ JAQUES Le Goff, prólogo: Los reyes Taumaturgos. Fondo de Cultura Económica. p. 51.

³⁹ Descripción de imágenes, retratos, cuadros, estatuas o monumentos, y especialmente de los antiguos.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 44.

⁴¹ *Idem*.

⁴² *Ibidem*, p. 45.

En la obra de Mac Bloch “Los Reyes Taumaturgos” propone una nueva historia política, la cual el llevo a cabo de la siguiente manera; “En primer lugar, la realeza sagrada con sus leyendas, sus “supersticiones”, la consagración, la coronación y las insignias, luego “la teoría del contrato”, finalmente el nuevo derecho electoral y el régimen parlamentario, en toda esta secuencia corre el hilo conductor de las “cosas profundas”, la búsqueda de una historia total de poder, bajo todas sus formas y con todos sus instrumentos; una historia del poder en la que éste no quede despojado de sus rituales básicos, de sus imágenes y sus representaciones”.⁴³

⁴³ *Ibidem*, p. 56.

La Historiografía en México: algunas propuestas para el aprendizaje de la historia en la escuela Secundaria.

Desde que se separó la escuela secundaria respecto del bachillerato universitario, bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles y por iniciativa de Moisés Sáenz⁴⁴. Se han generado un sin número de propuestas por mejorar la enseñanza de la historia.

No obstante, el aprendizaje de la historia como un medio para la formación de una identidad y de una conciencia histórica aún sigue siendo más un problema que una cuestión resuelta. Como afirma Luz Elena Galván aún falta mucho trabajo por hacer, para que los mexicanos adquieran los elementos necesarios para “comprender todo lo que nos rodea... forma parte de nuestro patrimonio cultural, de lo que los mexicanos de ayer construyeron como testimonio de una cultura que no puede, simplemente, destruirse”.⁴⁵

En el año de 1994-2006, entra en vigor una nueva reforma que estipuló que el Área de Ciencias sociales, debía desagregarse y la historia sería ahora una asignatura independiente.

Esta reforma incluía a la corriente constructivista⁴⁶, y según la SEP, los programas de estudio se encuentran organizados de manera sencilla y compacta, permeados de un enfoque pedagógico que regule la enseñanza, los contenidos que se deben cubrir durante el ciclo escolar.

Como sabemos, las reformas o los cambios curriculares siempre generan cierta resistencia por parte de los maestros, eso se debe a una multiplicidad de

⁴⁴ Segunda gestión.

⁴⁵ GALVÁN Luz Elena, Introducción, en la formación de una conciencia histórica, p. 9.

⁴⁶ “Que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno”. http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_%28pedagog%C3%ADa%29.

Según esta teoría, el aprendizaje se da desde antes de que el niño nazca. Así aprende a ver, a oír, a explorar el mundo que lo rodea, aprende a caminar, etc.

Esta teoría maneja dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje simple o de contenidos y el aprendizaje amplio, o sea, la formación de estructuras del conocimiento. El nivel de asimilación de un sujeto depende de sus esquemas o estructuras cognoscitivas. Si éstas son muy simples, pero si el sujeto actúa sobre los reconocimientos y los contenidos y los transforma, tratando de comprender más y logrando mejores reconocimientos, entonces amplía sus estructuras y asimila más aspectos de la realidad. A esta ampliación se le llama acomodación; así pues, al igual que el desarrollo, el aprendizaje se logra a través de la asimilación y acomodación. Vid. DUARTE Silva Francisca. Et.al. La Dramatización, la narración y la poesía como estrategias metodológicas para la enseñanza de la historia. p. 18.

circunstancias que vive el docente dentro y fuera de la institución. Una de las más importantes podría ser la falta de formación⁴⁷, tanto en la historia, como en las nuevas corrientes pedagógicas que marca el programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En estas reformas, lo que hemos podido observar es que siguen permeadas por el positivismo, dado que “predomina la historia de los acontecimientos, fundada en el dato como referente absoluto y positivo de los hechos históricos, que son siempre los grandes hechos, es decir aquéllos que tienen que ver con las batallas, la biografía de los héroes, caudillos y gobernantes”.⁴⁸ Que si bien no es ya una corriente única, aún matiza con supuestos duros la forma de enseñar historia en la mayoría de las escuelas públicas.

“Durante los últimos treinta o cuarenta años...para bien o para mal han cambiado las mentalidades,...y las nuevas generaciones tienen nuevos referentes y otras aspiraciones. Las imágenes de los viejos héroes nacionalistas son escasas o son sustituidas por poderosos iconos de los medios masivos, que son los nuevos referentes imaginarios de las nuevas generaciones.”⁴⁹ Atrás han quedado los estereotipos patrióticos llenos de lugares comunes. Que desempeñaron un papel importante al consolidar imaginarios⁵⁰ nacionalistas que iban directo a la construcción de mecanismos

⁴⁷ Es el desarrollo profesional al que deben someterse todos los maestros a lo largo de su vida, es decir estar sometidos a un constante aprendizaje o como dice Ibernón “se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional desde ella”. IBERNON Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. p. 11.

La formación docente para Raúl Anzaldúa “no se refiere exclusivamente a su trayecto por escuelas normales o institutos especializados, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica. Entendemos por formación, la preparación formal e informal... que se encuentra presente en los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a partir del proceso de socialización... la formación docente desde el momento que alguien asume el rol del profesor” ANZALDÚA Raúl. La docencia Frente al Espejo. p. 90.

⁴⁸ ARTEAGA Belinda. Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior, en la formación de una conciencia histórica, p. 341.

⁴⁹ ORESTA López Pérez. Enseñar Historia como un saber necesario. para comprender la complejidad social humana, p.59.

⁵⁰ El imaginario es la capacidad que tiene el ser humano para construir imágenes que sirven de base a las ideas, y estas ideas son las que nos permiten construir conceptos. Para Castoriadis el imaginario social es el conjunto de significaciones a partir de las cuales una sociedad construye su mundo, da significación a todo aquello que en él existe y, al mismo tiempo, se abre un lugar en ese mundo... En conclusión, el imaginario colectivo es cuando “actuamos en función de un imaginario inmerso en la sociedad, o, de lo que otros quieren que seamos” y la escuela sirve para preservar y difundir a través de la transferencia,

de cohesión ideológica del grupo mediante formas teatralizadas o representaciones dirigidas a construir imágenes colectivas.

En la actualidad estamos en un mundo globalizado caracterizado desde el poder como “la aldea global”, en donde las fronteras no existen y las distancias se han abatido. “En los momentos en que, como la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en los constructores de un sentido común en las nuevas generaciones que legitime los intereses y las urgencias de los oligopolios y empresas transnacionales”⁵¹.

Este mundo capitalista nos lleva a una lucha permanente por ver quién es el mejor en determinada función, ya que el mismo sistema educa bajo esta ideología de competencia permanente.

Porque ser modernos implica, según Marshall Berman, en el mundo globalizado y neoliberal, encontramos dentro de un medio ambiente que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo en que habitamos.

Es verdad lo que dice Marshall Berman, el mundo en el que actualmente vivimos si nos va a dar poder, crecimiento y transformación económica y cultural, lo que no nos dice es que para obtener el poder hay que ir quitando obstáculos, que muchas de las veces son personas, o quizás peor, ir destruyendo nuestro ecosistema, pero toda esa destrucción sirve para tener crecimiento y poder.

Se dice que, “la modernidad une a toda la humanidad. No obstante, esta unión es paradójica, es una unión de la desunión: nos arroja a un remolino de desintegración y renovaciones perpetuas, de conflictos y contradicciones, de

esas significaciones sociales. Castoriadis. *Apud.* Anzaldúa Raúl. Administrador de la ilusión. Imaginario y poder. p. 89.

⁵¹ JURGO Torres Santote. p. 190. *Apud.* SÁNCHEZ Quintanar Andrea, Reflexiones sobre la historia que se enseña, p. 20.

ambigüedades y angustias. Ser modernos es ser parte de un universo en el que, como dijo Marx, “todo lo sólido se desvanece en el aire”.⁵²

Poco a poco se va perdiendo nuestra identidad y asumimos como nuestra, una mezcla de culturas extranjeras que vienen a perdernos de lo que realmente somos esa competencia permanente nos hace perder todo rasgo de solidaridad con nuestro prójimo.

Porque la posmodernidad utiliza la escuela y los medios de comunicación para difundir su imaginario de “sociedad posindustrializada, cibernética y satelital. Esto es, formar personas que con relativa facilidad puedan venderse de modo más eficaz en un ambiente social y laboral en donde todo tiene un precio y su vida es sólo una oferta en el mundo global del mercado”.⁵³

“Esta visión de la vida tan desoladora, en parte, responde a un arquetipo y al sin sentido de ubicarnos dentro de un tiempo sin duración, un espacio sin identidad y una historia sin sujetos... en la moderna sociedad capitalista existe el riesgo de no poder identificar, en forma oportuna, el auténtico sentido de la historia así como nuestra historicidad... por ello insistimos con particular interés y con una acentuada preocupación en el hecho de orientar y dirigir el pensamiento de los individuos sociales para que comprendan y hagan suya la idea de que... su identidad personal no es una dirección electrónica; ellos son sujetos en la historia y no simples objetos, cuyas vidas son conducidas por fuerzas económicas que desconocen: productores de ganancias o consumidores de bienes y servicios”⁵⁴.

Pero, esto ¿tiene qué ser así necesariamente? o bien, ¿podemos construir alternativas? Al parecer, “el conocimiento histórico constituye uno de los saberes necesarios para construir un futuro sostenible de la humanidad... los nuevos programas de historia y Ciencias sociales requieren... considerar conocimientos emergentes para la vida en tiempos de globalización, me refiero

⁵² MARSHALL Berman. p. 67. *Apud.* SÁNCHEZ Quintanar Andrea, Reflexiones sobre la historia que se enseña, p. 21.

⁵³ JURGO Torres Santote. p. 190. *Apud.* SÁNCHEZ Quintanar Andrea, Reflexiones sobre la historia que se enseña, p. 23.

⁵⁴ SÁNCHEZ Quintanar Andrea. Reflexiones sobre la historia que se enseña, pp. 25-26.

al conocimiento de la diversidad humana desde sus rasgos étnicos, de género, religión, clase social e ideología política entre otros.”⁵⁵

Bajo esta perspectiva y reconociendo la importancia que tiene la historia, nos proponemos analizar la enseñanza de la historia, que es, como dice Vivian Hunter Galbraith: “un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educadores y educandos, una búsqueda siempre cambiante de la verdad, al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas... la principal tarea del historiador académico consiste en transmitir este sentido de cambio caleidoscópico a su público”.⁵⁶

Propuestas para la Enseñanza de la historia

Desde hace décadas existe la preocupación de diversos autores por mejorar tanto la enseñanza de la historia, como el aprendizaje de la misma.

En este apartado me basaré en el trabajo de historiadoras mexicanas como Arteaga Castillo Belinda, Galván Lafarga Luz Elena y Sánchez Quintanar Andrea, con el fin de conocer cuál es su postura, y las propuestas que han formulado para mejorar la enseñanza de la historia en México.

⁵⁵ LÓPEZ Pérez Oresta. Enseñar Historia como un saber necesario. para comprender la complejidad social humana, pp. 55-56.

⁵⁶ GALVÁN Lafarga Luz Elena. Teoría y Practica en la Enseñanza de Clío, p. 221.

GALVÁN LAFARGA LUZ ELENA ⁵⁷

La propuesta de Luz Elena consiste en intentar un cambio en la enseñanza de la historia, a partir de lo propuesto por la corriente historiográfica de los Annales, que permita sugerir alternativas a diversos problemas que se presentan al enseñar historia.

Luz Elena empieza por hacer un recorrido por las corrientes Historiográficas con la finalidad de conocer las ideas que han permeado el ámbito educativo.

La primera corriente que aborda es la “Marxista y la ubica de 1848 a 1870, enseguida a la alemana-austriaca de 1870 a 1929, período en que la historiografía se une a la geografía del mundo germano parlante. En ese momento, Alemania y Austria marcaron el desarrollo de la historiografía.⁵⁸ A la vez que señala “como líneas al positivismo, el marxismo, la escuela crítica y a los Annales, de la cual su principal contribución ha sido el diálogo entre la historia y las Ciencias sociales, lo que llamamos la interdisciplinariedad esto explica su espíritu innovador”⁵⁹

La escuela francesa, más conocida como la escuela de los Annales, se desarrolló por etapas, la primera fue fundada por Marc Blonch y Lucien Febvre, que inician la historia de las mentalidades, abarca el período de 1929-1944. Aunque del año 1944 a 1956 Lucien Febvre se queda a cargo de la Dirección de los Annales, después la representa Fernand Braudel de 1956 a 1968, en esta etapa “el documento directo constituía la gran puerta abierta hacia la imaginación”, su trabajo era parecido a lo propuesto por el marxismo.

De 1968 a 1989 sus representantes fueron: Jacques Le Goff, Marc Ferro, La última etapa empieza en 1989 hasta nuestros días, dirigida por Bernard Le

⁵⁷ Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana, actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, (SNI) miembro Fundador del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); así también de la Sociedad Mexicana de Historia de la educación (SOMEHIDE); desde 1974 realiza investigación en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en antropología Social (CIESAS); desde 1975 profesora de historia en el postgrado en la Universidad Iberoamericana. Formadora de investigadores, ha escrito varios libros sobre temas vinculados a lo educativo, además de que ha participado activamente en congresos Nacionales e Internacionales.

⁵⁸ GALVÁN Lafarga Luz Elena. Teoría y Práctica en la Enseñanza de Clfo, en la formación de una conciencia histórica. p. 222.

⁵⁹ AMARO Aranda María Eugenia. Construcción del Pensamiento Histórico en los estudiantes de sexto grado de primaria. p. 125.

Petit, quien murió en 1996, y varios de sus alumnos lo sustituyeron en la conducción de la revista de los Annales.

A partir de algunas de las propuestas teóricas y metodológicas de Annales, Galvan Elena sostiene que es posible dar un giro a la visión que tenemos de historia, ya que "...nos permite la posibilidad de realizar una historia donde se plantean nuevas preguntas y nuevos problemas en varias áreas de conocimiento, referentes a la relación entre el hombre y la sociedad. Surgen entonces nuevos temas y enfoques, debido al contacto de la historia con la antropología, la sociología, la economía, la pedagogía y la psicología. Una de estas áreas de conocimiento es la historia social, con una característica propia de esta corriente historiográfica: el estudio de las masas en lugar de las elites. Se inician los estudios sobre las mujeres, los niños, los negros, los indígenas, es decir, todos aquellos actores que habían sido olvidados por el positivismo"⁶⁰

La doctora Galván Lafarga dice que Annales es la corriente historiográfica que nos abre una nueva puerta a la enseñanza de la historia, debido a que nos permite nuevos acercamientos teóricos y metodológicos.

Sin embargo, María Eugenia Amaro sostiene que "Es necesario que el docente tenga una idea clara de la teoría y la metodología que se ha de requerir en el aula, [...con la finalidad de que el maestro pueda explicar, a sus alumnos la importancia de la historia...] ya que su objetivo principal "es enseñar a los alumnos a pensar históricamente. Entonces entenderá por qué y para qué enseña historia."⁶¹

Los docentes que enseñen historia para que sean buenos maestros deben de ser investigadores, ya que tanto la docencia como la investigación van de la mano. "De hecho enseñar historia implica privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje... motivando al alumno para que participe en ese proceso, para que tenga la curiosidad de conocer y de entender el

⁶⁰ GALVÁN Lafarga Luz Elena. Teoría y Práctica en la Enseñanza de Clío.p. 229.

⁶¹ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 126.

presente mediante la búsqueda en el pasado, y no tanto memorizar la totalidad del proceso histórico del hombre”⁶²

El tiempo y el espacio

Para Luz Elena Galván es muy importante el tiempo y el espacio ya que para la enseñanza de la historia es necesario el anclaje de estos dos conceptos, ya dice que el primer paso para empezar a pensar históricamente es aprender a ubicarse en el tiempo y en el espacio.

“los conceptos de tiempo y espacio son categorías indispensables...para los acontecimientos históricos. El historiador debe considerar el tiempo en dos sentidos:

- A) En el concepto que maneja la sociedad que estudia
- B) En su necesidad de periodizar para investigar o enseñar.

Asimismo, no se puede perder de vista el espacio, por lo que es necesario enseñar siempre la historia, a un lado de un mapa, tal como lo recomendaban Marc Bloch y Lucien Febvre”.⁶³

El tiempo: Se puede organizar de tres modos en las sociedades humanas perteneciendo simultáneamente a tres tipos de procesos sociales:

- 1- El tiempo organizado como secuencia (el transcurso).
 - A) iniciados algunos hace muchos decenios, quizás siglos, otros hace poco;
- 2- El tiempo organizado como radio de operaciones (el espacio)
 - B) algunos que ocurren en su totalidad en una superficie reducida; otros en los lugares más distantes entre si;
- 3- El tiempo organizado como rapidez de cambios, como riqueza de combinaciones (la intensidad),
 - C) algunos con ritmo muy lento de desarrollo, otros, con ritmo vertiginoso.

“Resalta Galván la forma en que para Bloch el tiempo es un continuo, ‘es un cambio perpetuo’ y la manera en que Braudel sistematiza el tiempo histórico en

⁶² GALVÁN Lafarga Luz Elena. Op.cit. p. 230.

⁶³ Idem.

‘Larga duración, duración media, y corta duración’, así como la importancia que ofrece la larga duración en el sentido que es la que más se desconoce... rescata que tanto Bagú como Braudel aportan esta visión del tiempo histórico, rompiendo con el tiempo cronológico tradicional, mismo que sólo quedará como referente mas no como memorización obligada”⁶⁴

El espacio sirve para mostrar las diferentes culturas, las sociedades, los usos y costumbres de determinado lugar.

El espacio y el tiempo son muy importantes, de tal modo que el maestro debe enseñar a los niños a observar su hábitat, su espacio geográfico, los hábitos, costumbres de cada lugar, ya que hay ocasiones en que las cosas se dan por hecho; tales como: la comida, el vestido, las tradiciones, entre otras. Un ejercicio recomendable para que logren hacer un vínculo con el pasado sería que el alumno empiece por observar a su alrededor, es decir, la vida cotidiana de cada lugar al que asista, esto con la finalidad de que vaya de lo conocido a lo desconocido o del presente al pasado.

Estos ejercicios despertarán el interés de los alumnos por investigar cómo es y cómo ha sido la vida en diferentes regiones. Además de que les ayudará a entender cómo la vida se ha modificado, a partir de diversos servicios de la vida cotidiana, el agua, la luz, el teléfono, Internet, etc.

La vida Cotidiana

Luz Elena Galván propone una serie de actividades que puede desarrollar el docente en el salón de clases, relacionado con la vida cotidiana, por ejemplo: dice que se organice el grupo en equipos y que a cada uno de ellos se les asigne investigar cuáles eran las costumbres de sus abuelos, cómo vestían o cómo se divertían, etc., además, también pueden recurrir a fuentes primarias⁶⁵, tales como periódicos, revistas o fotografías.

⁶⁴ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 127.

⁶⁵ Son los documentos de primera mano (originales), también existen las fuentes históricas; que son las que nos permiten, mediante su estudio, conocer los hechos acontecidos dentro de la vida de un pueblo.

“la vida cotidiana es también parte de las nuevas corrientes historiográficas. Estas categorías nos permiten el análisis de nuestra historia desde otro punto de vista que no es el oficial. Ayuda a abrir nuestra imaginación y ampliar nuestro campo de acción. Nos permite utilizar otras técnicas de investigación, como sería por ejemplo, la historia oral y las fotografías. Permite que los niños se acerquen a una historia más real, una historia que se encuentra más cercana a ellos, a lo que hacen diariamente, a su propia vida cotidiana”⁶⁶.

Fuentes historiográficas.

Luz Elena Galván recomienda el uso de distintas fuentes para que el alumno refiera y averigüe su historia. Puede ser desde la entrevista “cuando el alumno pregunta a sus abuelos ¿Cuáles eran sus costumbres o vestimentas?, o bien desde el documento fiel como las son fuentes primarias: periódicos, revistas o fotografías.

“Las fuentes se analizan en cuestión de la vida cotidiana de los hombres. Para ello se han de apoyar en la historia oral, en la historia no oficial, en la otra historia. Esto es, ver la historia oral como un refuerzo del documento, de la fuente, sometiéndola al filtro del método crítico, al análisis e interpretación”⁶⁷

Luz Elena Galván recomienda algunos recursos didácticos que apoyen el conocimiento histórico de manera interesante y que sirvan para hacer pensar al alumno. Se refiere a materiales sencillos como el juego, representaciones teatrales, creación de audiovisuales, lectura de novelas históricas, cuentos y leyendas, visitas a museos y lugares de interés histórico, que pueden ser desde los grandes edificios y ruinas arqueológicas, hasta los barrios y mercados, documentales, antologías, guías locales, monografías regionales, mapas geográficos e históricos. Como podemos ver, la variedad es infinita. Para explicar la importancia del tiempo histórico, recomienda mostrar a los niños los primeros instrumentos como el reloj y el calendario, con la finalidad de adentrar a los niños las nociones en de temporalidad. El recurso que considera de gran valor educativo son las líneas del tiempo, ya que sirven para

⁶⁶ GALVÁN Lafarga Luz Elena. *Op. cit.* p. 237.

⁶⁷ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 129.

representar desde el tiempo personal y familiar de cada niño, hasta períodos históricos de larga, mediana o corta duración, al igual que de historia regional, nacional o mundial. Así, posteriormente se les introducirá en la cronología (entendida como la medida homogénea de tiempo: años, lustros, décadas, siglos y milenios, con los que se registra la sucesión de los fenómenos).

“Galván y Lamonedá presentan lo que ellas llaman “el reto” de hacer agradable la enseñanza de la historia. Para ello proponen materiales que sirvan para este fin entre los que citan⁶⁸:

A) **Las líneas del tiempo**; Sirven para representar el tiempo personal de cualquier persona, así como la historia nacional regional o mundial. Existen diferentes niveles para organizar la información, el primero de ellos consiste en procesos de larga duración que pueden durar siglos, por ejemplo: estructuras sociales, costumbres, religión, ideas, etc. tan ampliamente como se necesite. Los eventos de mediana duración, pueden durar algunas décadas, por ejemplo: economía, los sistemas políticos, las reformas, etc. o bien los de corta duración, que pueden abarcar días, meses o años, por ejemplo: una batalla, un invento, un levantamiento popular, una ley, algún desastre natural, etc.

Para realizar una línea de tiempo se requiere cumplir tres condiciones:

- 1.- Lectura amplia del periodo que se pretende representar.
- 2.-Comprender para tener el dominio del período que se pretende representar.
- 3.- Dominar las operaciones matemáticas necesarias para la realización de proposiciones y mediciones de cada época histórica.

Todo ello con la finalidad de cumplir el objetivo de la línea del tiempo, que es “comprender el tiempo” en lugar de memorizarlo.

B) **El libro de texto**: “suele ser el único instrumento con que cuenta el alumno para acercarse a la historia, o el aliado para el docente.”.⁶⁹

⁶⁸ *Ibidem*, p. 130.

⁶⁹ *Idem*.

Al respecto Luz Elena Galván hace un recorrido histórico desde 1959, año en que el libro de texto gratuito se hizo oficial, éste lo hace con la finalidad de analizar cómo se han modificado los contenidos, en cada reforma educativa y, para explicar el contenido del actual libro de historia, que abarca históricamente desde el movimiento de independencia, hasta el México contemporáneo.

- C) **Las audiocintas:** “dirigidas a los maestros en donde se tratan temas relacionados con la microhistoria, la vida cotidiana de los Náhuas, la formación de las naciones histórico-sociales y la noción del tiempo histórico de los niños...”⁷⁰

Luz Elena Galván Lafarga hace hincapié en la importancia de que el docente de historia enseñe la materia de acuerdo con una determinada teoría que guiará su enseñanza y que además, no debe olvidar que la docencia y la investigación van de la mano, que frente a este mundo cambiante se presenta un nuevo reto para investigadores y docentes, que consiste en imaginar, crear. Yo agregaría que no es sólo un reto para los docentes e investigadores, sino más bien para todos en general.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 131.

ARTEAGA CASTILLO BELINDA⁷¹

“Historiadora, dedicada entre otros asuntos historiográficos, a formular propuestas sobre la enseñanza de la historia”⁷²

Que historia enseñar

Plantea una nueva forma de analizar la historia que pone al pasado-presente en tela de juicio, a la cual denomina “*historia problema*” ya que coloca en el centro de sus preocupaciones más a la problematización y el cuestionamiento que al conocimiento de la verdad, sobre todo si por verdad suponemos una entidad preexistente, que debe ser aprehendida por los sujetos que se afanan en su descubrimiento.

Además señala que la historia debe reconocer “no solamente nuevos epicentros explicativos del presente/pasado, sino ejes problematizadores que nos permitan pensar a partir de redes teórico–metodológicas y hablar en un lenguaje transdisciplinario sobre objetos distintos que, como la iconografía, el género, los nuevos actores sociales, las migraciones y/o las regiones, no pueden ser aprehendidas sino desde una mirada que de cuenta de lo multidimensional, lo polifónico y lo diverso”⁷³.

La historia problema “ofrece construir diversas rejillas de interpretación del mundo situadas más allá de lo “objetivo”, lo mensurable o lo racionalmente concebible, mismas que nos llevan a encontrar en la historia y en el mundo de lo humano dimensiones simbólicas, subjetivas y estéticas que contribuyen no sólo al desciframiento de las complejas relaciones entre el pasado y el presente sino a forjar conciencias colectivas capaces de analizar los grandes problemas de nuestro tiempo y contribuir a su resolución.”⁷⁴

⁷¹ Doctora en Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores. Formadora de Investigadores. Con reconocimiento nacional e internacional. Autora de libros referentes a la historiografía y al aprendizaje. Creadora de las Secuencias didácticas del programa de historia de educación para el Siglo XXI, del ILCE, UPN, México.

⁷² *Ibidem*, p. 117.

⁷³ ARTEAGA Castillo Belinda, *Op.cit.* p. 336.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 337.

“la historia problema intenta alejarse del viejo camino que, por una parte separaba la teoría del método y a éste del problema y que, por otra, señalaba una jerarquización que daba preeminencia a la teoría por sobre los sujetos y los procesos a investigar mutilando así posibles interrogantes, sobre todo aquéllas que tenían que ver directamente con la vida, la educación, el trabajo y/o los sentimientos de los hombres y mujeres comunes, esos que dejaron sus huellas en nuestra educación, sus aulas, sus escuelas y sus múltiples documentos”⁷⁵.

El desafío de la historia problema radica “en no dejarse anudar a una historia lineal, estatista, patriarcal o eurocéntrica que nos aleja de los sueños, las miradas, las presencias de millones de hombres y mujeres, que nos impide ver que en cada momento del pasado ha existido una diversidad de futuros posibles y nos lleva a negar las aportaciones de los pueblos no europeos, de las mujeres, de los saberes populares, así como la racionalidad de proyectos alternativos derrotados que no por ello han sido olvidados. Como afirma Fontana: “El mayor de los desafíos a los que han de hacer frente los historiadores de comienzos del siglo XXI es justamente, el de superar el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas a los grupos dominantes políticos, económicos, culturales de las sociedades desarrolladas y dejaban al margen la historia de los pueblos y grupos subalternos, incluida la inmensa mayoría de las mujeres”⁷⁶

¿Por qué la importancia de la historia? Porque nos permite “adquirir herramientas analíticas que nos llevan a pensar crítica e históricamente el mundo y actuar en él...Además de que nos permite construir mirillas de lectura multidimensionales que nos llevan a sacudirnos de los amarres que pretenden reducir a la humanidad a la sola dimensión del aquí y el ahora, borrando por tanto la necesidad de conocer el pasado/presente.... Apoyando la edificación de una conciencia colectiva capaz de problematizar el mundo recuperado de los saberes, las prácticas, los sueños, las metáforas y las alegorías que

⁷⁵ *Idem*, p. 338.

⁷⁶ *Ibidem*.

proviene de la gente común, y en este sentido, de una forma de hacer historia comprometida con cuestiones que "afectan la vida de los sujetos"⁷⁷

La historia global.

Según Arteaga "La historia global que se anuncia para el siglo XXI permitirá entrecruzar los relatos que el/la historiador/a recupere sin remitirlos a un modelo único de evolución"...esta conciencia de globalidad, nos situaría frente a otra manera de comprender la historia en donde "El Único Camino" seguido en diferentes ritmos por todos los pueblos del mundo dejaría de existir para ceder el paso a una compleja red de intrincadas relaciones donde cada sociedad, etnia y formas de relación entre los géneros tienen sus propias historias pero esas historias sólo pueden explicarse a partir de las interconexiones y complementareidades que tienen cabida en un mundo polifónico e intensamente comunicado...la noción de *historia global* nos encara con objetos complejos y multidimensionales en cuya aprehensión concurren no sólo distintas ciencias sino diferentes lenguajes, ritmos, métodos y logos... el problema de la historia del mañana no sólo reside en cuestiones de orden teórico o metodológico, sino que implica desarrollar la capacidad para observar cómo uno es observado para incorporar el punto de vista del otro, sin reducirlo al propio."⁷⁸

Como Roger Chartier advierte en un discurso que es, a la vez un diagnóstico y una predicción, en el futuro: "la historia se caracterizará por las hibridaciones y los mestizajes: entre tradiciones, metodologías y disciplinas".⁷⁹

⁷⁷ ARTEAGA Belinda. *Op.cit.* p. 355.

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ *Ibidem*, p. 340.

Las fuentes.

Son de suma importancia para la autora, por ser el sustento teórico que alimenta cualquier investigación.

Existe una gran variedad de fuentes: Fotografías, paisajes, monumentos, escenarios, movimientos y actores, registros privados, cartas, diarios, objetos, iconografía. Que se pueden clasificar de primera o de segunda mano.

Las fuentes son utilizadas por distintos historiadores para recuperar la historia, reflexionar acerca de ella y para construir nuevos conocimientos. En el ámbito educativo pueden ser muy útiles como recurso didáctico, acompañados de una estrategia sistemática del trabajo cotidiano en el aula.

Al respecto, Belinda Arteaga da su concepto de la historia: “el complejo inagotable vínculo entre pasado y presente,” mismo que podremos observar en las fotografías.

Las Fotografías.

Existen distintos tipos de fotografías históricas, por ejemplo: cromos de texto, dibujos y grabados. Los cuales “están compuestos en principio por actores y sujetos, los cuales plasman en ellas historias que, merecen ser contadas.”⁸⁰

A través de las imágenes plasmadas en la fotografía, al observarlas, podemos darnos cuenta, de rasgos característicos de la época, así como su forma de vida, vestimenta, la clase social, etc.

“Las imágenes no pueden ser vistas como simples “ilustraciones” de un libro o de un momento Histórico, sino como anclajes significativos que en interrelación con lo textual permiten la construcción de sentido y coadyuvan a una lectura hipotética (siempre frágil) de lo representado en tanto materialidad y, a la vez, significación potencial.”⁸¹

⁸⁰ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 121.

⁸¹ *Idem.*

“Para Belinda Arteaga las imágenes independientemente del lugar donde se encuentren contienen un lenguaje de signos, los cuales se transforman y se imbrican con las diversas interpretaciones que se puedan hacer de ellos.

Para identificar los signos propone una factorización; es decir, formar espacios en los cuales se “divide”, por decirlo de alguna forma, la imagen para descifrar sus significados y después agruparlas en todo.”⁸²

Belinda Arteaga “hace hincapié que es posible aproximarnos a este tipo de fuente, gracias a la diversificación de éstas en la búsqueda de obtener una mirada que interrelacione a otras ciencias con la historia. Acota que; en este sentido “la historia es el complejo e inagotable Vínculo entre el pasado y el presente”⁸³

Para Belinda Arteaga las Fotografías son una fuente primaria indispensable, para las investigaciones y como recurso didáctico en el salón de clases, ya que éstas representan “huellas tangibles del pasado/presente de la historia”, con ellas se puede situar al alumno en el tiempo y espacio tal como lo menciona Luz Elena Galván, mientras Bruner dice que a través de ellas se puede despertar el interés de los alumnos, pues permite que los niños se acerquen a una historia más real.

⁸² *Ibidem*, p. 122.

⁸³ *Ibidem*, p. 121.

SÁNCHEZ QUINTANAR ANDREA ⁸⁴

Habla fundamentalmente, en primera instancia, de las condiciones de la educación en el mundo contemporáneo y sobre la historia que se enseña.

Según cita la autora: “Los sistemas educativos, en gran medida, siempre han estado sometidos a las presiones y directrices que establecen los grupos hegemónicos y el éxito de tales demandas están en relación con la fuerza política y económica que ellos puedan ejercer en la vida social y cultural de una nación, de un pueblo o de una comunidad.”⁸⁵

A través de la historia, podemos darnos cuenta de las diferentes ideologías que han permeado la educación, me refiero a las ideologías de tipo religioso, políticas y militares, que el sistema educativo ayuda a legitimar y a reproducir en las nuevas generaciones, a través de los contenidos escolares.

Actualmente lo que domina a la sociedad, es el dinero, que dirigen las empresas transnacionales, y son éstas las que presionan con sus ideologías el Sistema Educativo para que éste se convierta, como lo dice Jurgo Torres Santomé, en los constructores de un sentido común en las nuevas generaciones.

¿Qué demandan las empresas transnacionales, del sistema educativo?

El sistema educativo debe formar gente capacitada para el trabajo, y “promover líneas de investigación que ayudarán a resolver los problemas que sus negocios y empresas exijan para generar los nuevos conocimientos que puedan más tarde convertirse en bienes de consumo que a su vez puedan revertirse en beneficios económicos y en la capacidad de controlar los distintos

⁸⁴ Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, fue Jefa del Fondo de Biblioteca nacional de México, además de ser merecedora del Premio Universidad Nacional 2002, en el área de Docencia en Ciencias Sociales, entre sus obras más importantes están ¿Para qué enseñar y estudiar historia? (1991), Tres socialistas frente a la Revolución Mexicana. 1994, entre otras. actualmente historiadora y profesora de historia en la maestría en la UNAM.

⁸⁵ Sánchez Quintanar Andrea. *Op.cit.* p. 20.

antagonismos sociales y culturales que mueven y conforman el sentido humano de la vida”.⁸⁶

Según Marshall Bernan, ser modernos en este mundo globalizado y neoliberal, es encontrarnos dentro de un medio ambiente que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo que habitamos.

El mundo globalizado y Neoliberal tiene otra parte que ofrece y que no es tan buena; es la parte de autodestruirnos, esto lo digo porque al industrializarnos se destruye poco a poco nuestro ecosistema, además de que estamos en constante competencia por alcanzar lo que deseamos, perdiendo solidaridad con nuestro entorno.

“En este sentido puede decirse que la Humanidad une toda la Humanidad. No obstante “esta unión es paradójica, es una unión de la desunión: nos arroja a un remolino de desintegración y renovaciones perpetuas, de conflictos y contradicciones, de ambigüedades y angustias. Ser modernos es parte de un universo en el que, como dijo Marx, “todo lo sólido se desvanece en el aire”.⁸⁷

Además de lo antes mencionado, también un sector que sirve como trasmisor y reproductor de la ideologías dominantes son los medios masivos de comunicación, por ejemplo el televisor.

“Ciertos especialistas opinan que estas particularidades visuales que impone la televisión han debilitado en gran medida millones de hombres y mujeres han sido transformados en meros espectadores de un devenir histórico hecho, formulado, construido y definido desde las pantallas de televisión, Giovanni Sartori sostiene que la primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, conduce irremediamente a un ver sin entender, y a mermar en forma significativa la capacidad de una pensamiento abstracto.”⁸⁸

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ *Ibidem*, p. 21.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 23.

Conceptos sobre la historia.

Sánchez Quintanar dice que la historia es un conocimiento vital para la vida sin la cual es imposible desarrollar una auténtica vida humana.

Quintanar define al hombre, en primer lugar, como un ser pensante, sensible, capaz de razonar, asumiendo conciencia de sí y de su entorno, por lo tanto, el ser humano no está hecho en definitiva, se está haciendo, es así que el hombre es el ser de la autogénesis pues es el único ser que se conoce a sí mismo, que reflexiona sobre sí. Ello es así porque el hombre se identifica con y se diferencia del otro. Siendo este reconocimiento la primera parte de su propia identidad.

Además, dice que “la historia es un conocimiento sine qua non; sólo a través del re-conocimiento de los procesos vivos, vitales, que son los antecedentes que me constituyen, me reconozco como parte de una comunidad, de un entorno cultural. Por conocer el pasado entiendo el presente y me ubico en él...sólo así puedo actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición conciente respecto a ellos.”⁸⁹

Según Sánchez Quintanar; “El conocimiento de la historia tendría que ser común a todos los hombres y mujeres, independientemente de los oficios que ejerzan, el grado escolar que alcancen, la edad que tenga y el sector social en que se ubiquen. De ahí la importancia que adquiere la construcción y la difusión del conocimiento histórico, ya sea en su forma estrictamente escolar o en cualquier otra forma de comprensión”.⁹⁰

Esto lo dice porque hasta ahora, el conocimiento de la historia y la conciencia histórica no han sido suficientemente difundidos entre todos los sectores sociales.

Dice que “la conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

⁸⁹ Sánchez Quintanar Andrea, *Op.cit.* p. 27.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 28.

- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y por tanto, cambian, se transforman constante y permanentemente.
- c) La noción de que ese pasado constituye las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación, y que el pasado me constituye.
- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, y que soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- f) La certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste, es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad.”⁹¹

Debido a que muchas veces el historiador no es plenamente consciente del concepto de la historia que trasmite, la forma que asume o la metodología que utilice para ello. “Es posible que se formen nociones equívocas de la historia, que pueden incluso conducir al rechazo y aun al odio por el conocimiento histórico cuando llega a concebirse como una mera cronología de hechos y fechas, sucesivos o inconexos, pero sin ninguna vinculación con el presente de quien lo estudia”.⁹²

Para evitar lo anterior sugiere que es necesaria una adecuación en los planes de estudio de las licenciaturas en historia y en los niveles básico, medio superior y de las escuelas normales, ya que son éstas las que principalmente ejercen el trabajo de docencia.

Además de que “deberán modificarse también los esquemas para enseñar los procesos de construcción del conocimiento histórico eliminando la mera repetición de los contenidos”.⁹³

“En medio de todo lo anterior, es necesario considerar también las formas de evaluación que dentro de la misma política globalizadora y neoliberal se están imponiendo por diferentes caminos, tanto en la investigación como en la

⁹¹ *Ibidem*, p. 30.

⁹² *Idem*.

⁹³ *Ibidem*, p. 31.

enseñanza y difusión de todas las ciencias, especialmente dentro de las humanidades y de las ciencias sociales.”⁹⁴

En ese sentido se imponen parámetros de evaluación, utilizados por los evaluadores de la educación como son: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Comités de Información para la Evaluación (CIEES), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otras.

Por último, nos habla de sus reflexiones, en donde identificó algunos problemas que deben atenderse en el diseño y puesta en práctica de las diversas formas de postración de la historia. Estos conceptos constituyen formulaciones de carácter histórico ya que no se trata sólo de “qué enseñar”, sino cómo enfocar los procesos del acontecer histórico para llevarlos a la comprensión de quienes habrán de aprenderlos y aprehenderlos.

Temporalidad.

El primero de ellos es la temporalidad, el cual es muy importante porque nos habla del tiempo o del lapso histórico. El concepto de la temporalidad es muy importante para la autora, ya que “afirma que la forma en que el educando especialmente el alumno en el medio escolar aprende a establecer una correlación entre una cierta cantidad del tiempo por ejemplo, que un siglo es igual a cien años. Y los fenómenos históricos, se realiza siempre de manera sistemática y no consciente.”⁹⁵ Esta forma de aprendizaje lineal no genera en el educando un aprendizaje significativo ya que no logra ubicarse en el momento histórico, del cual le está hablando el maestro.

Por ejemplo, en el programa de historia de tercero de secundaria⁹⁶, los contenidos presentan cortes arbitrarios y poco favorables para el educando, con ello se dificulta el aprendizaje, debido a que el alumno no logra un anclaje entre un período y otro.

⁹⁴ SÁNCHEZ Quintanar Andrea, *Op.cit.* p. 33.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 35.

⁹⁶ *Vid.* Programas de Estudio de Historia en Educación Secundaria.

“El contenido histórico en el currículo de la educación básica es diseñado en grandes bloques de conocimiento que se van articulando sólo por el hecho cronológico (México prehispánico y la conformación de la Nueva España; Nueva España desde su consolidación hasta la independencia; de la consumación de la independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911); Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970); México en la Era Global (1970-2000)). ordenamiento que no posee un criterio de periodización que dé cuenta de los cambios que ha sufrido la sociedad mexicana o de la continuidad de algunos de los procesos económicos o por ejemplo, el papel que ha tenido la religión en las luchas que ha enarbolado el pueblo mexicano”.⁹⁷

Lo anterior hace referencia al “siguiente problema que es el de periodización, es decir la forma en la que la historiografía define fases o épocas en el transcurso del devenir histórico.”⁹⁸

Esta parte, dice la autora, es importante porque es necesario que el maestro que enseña Historia la comprenda, ya que de ello depende el aprendizaje de sus alumnos.

Por eso recomienda a los historiadores enseñantes que reflexionen con detenimiento en el fundamento teórico en el que basan su enfoque temporal y ecléctico...que posean el conocimiento preciso de los procesos y los fenómenos históricos, además del conocimiento de los criterios metodológicos de la periodización para que asuma, de manera conciente y concreta, una noción clara de la forma en que habrá de presentarlos a la comprensión de los educandos a quienes se lo muestran.

Como recurso didáctico propone las líneas de tiempo⁹⁹ haciendo la aclaración de que deben ser elaboradas por historiadores, ya que los procesos históricos deben ser seleccionados con precisión, para evitar el amontonamiento de

⁹⁷ Programas de Estudio de Historia en Educación Secundaria. Historia II.

⁹⁸ SÁNCHEZ Quintanar Andrea, *Op.cit.*, p. 35.

⁹⁹ *Vid. Supra*, p. 27.

sucesos que dificulte la comprensión del educando. Al diseñar una clase clara, genera en el alumno, que se despierte el interés por saber más de la historia.

La espacialidad

Dice Sánchez Quintanar que “el espacio de acuerdo con la geografía, permite pensarlo como el ámbito socialmente construido por el hombre, y al espacio histórico como el ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo”.¹⁰⁰

De acuerdo con lo anterior, el espacio son todas aquellas cosas que el hombre realiza en cualquier ámbito, Por ejemplo: trabajar, estudiar, ser amigo, etc., y el espacio histórico tiene que ver con todas las relaciones que el hombre ha hecho a través del tiempo, por ejemplo las normas, costumbres, creencias, etc.

Por tanto: “A diferencia de lo que sucede con el tiempo, la forma en que cada individuo construye su percepción del espacio histórico puede reproducirse en la mente, pues en la mayor parte de los casos ese conocimiento ha sido construido con ayuda de imágenes, ya sea que se trate de imágenes plásticas o elaboradas a través del lenguaje pero que, en todo caso, produzcan en la mente de los individuos una reproducción específica del espacio histórico que se trata de enseñar”¹⁰¹

Para una mejor construcción de la espacialidad de la historia, propone la autora, se podrían utilizar diferentes recursos didácticos que faciliten la comprensión de la historia como un pasado vivo, vivido y vívidamente percibido. Los recursos pueden ser películas, series televisivas, pintura, litografía, fotografía, etc., pero hace la aclaración de que el docente de acuerdo con sus conocimientos y experiencia conviene seleccionar los recursos didácticos que ha de utilizar, ya que ofrecen una gran diversidad en cuanto a su calidad y validez. Además “también tendrá que considerar la pertinencia del

¹⁰⁰ SÁNCHEZ Quintanar Andrea, *Op.cit*, p. 37.

¹⁰¹ *Idem*.

medio elegido así como su utilización en el tiempo didáctico destinado para ello.”¹⁰²

Los sujetos de la historia

Empezaré este apartado con un “axioma pedagógico, que es “nadie puede enseñar lo que no sabe... y que nadie puede despertar el interés de lo que no le interesa a sí mismo”.¹⁰³

El docente debe ser autocrítico de sus conocimientos y si no domina determinado tema es mejor que no lo enseñe. Además de dominar el tema, es necesario que le apasione, por ende, tendrá interés en lo que va a enseñar a sus alumnos. “El interés o lo interesante se concibe en función de la misma dinámica histórica, del movimiento profundo de los sucesos y de la repercusión que éstos tengan en el presente de quien los estudia”.¹⁰⁴

Dice Sánchez Quintanar que a los historiadores enseñantes no les interesa la historia de los muertos sino más bien la historia que fue viva y vivida, para que sea vívidamente descrita y comprendida para que sea percibida de esa forma es imprescindible abarcar la vida de las sociedades en todos sus aspectos; formas de producción, costumbres, cultura, ideología, religión, gustos, gastronomía, política, arte, además del amor, los colores, los olores, la vida cotidiana.

Aunque quizás no sea posible enseñar la totalidad de la historia de la vida cotidiana, por falta de tiempo, ya que las clases son de 50 minutos y, si a eso le añadimos que el maestro tiene que pasar lista y organizar al grupo, quedan sólo aproximadamente 30 min. de tiempo real de clase, por ello recomienda Sánchez Quintanar que se deben seleccionar “de entre la variedad de aspectos que conforman la sociedad, aquéllos que son predominantes en un momento dado o para un fenómeno preciso, y presentarlos a la mentalidad del educando, haciendo ver siempre su carácter parcial y completando la visión de conjunto

¹⁰² *Ibidem*, p. 38.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 41.

¹⁰⁴ *Idem*.

con una breve referencia a uno o varios aspectos complementarios de la realidad que se analiza. De esta manera se podrá interesar al educando en la historia como un proceso vivo y activo, y no como una mera sucesión sin vida y sin atractivo, ajena a su ser presente”.¹⁰⁵

La relación con el presente.

Sánchez Quintanar Andrea plantea que:

“para realizar el propósito de relacionar el pasado con el presente es necesario un conocimiento sólido del acontecer pasado y de la dinámica histórica en su proceso total... únicamente de esa manera pueden establecerse los lazos de continuidad, semejanza o diferencia que permiten contrastar el pasado con el presente y despertar el interés vital del educando en los procesos históricos sin perjuicio del conocimiento válido de la historia”¹⁰⁶

Sánchez Quintanar también dice que carece de todo sentido enseñar cualquier fenómeno histórico que no tenga relación con el presente, ya que no existe ningún fenómeno social del pasado que no sea antecedente temporal o causal de la actualidad.

Aunque las relaciones pasado-presente no son automáticas, ni lineales, continuas o permanentes, sino que más bien los fenómenos están en constante cambio, por ejemplo, la religión ha cambiado, ahora es un poco más flexible, aunque sigue siendo sometidora, pero conserva formas que subsisten desde siglos atrás.

Las acciones fundamentales del historiar consisten en el conocimiento del pasado para la comprensión del presente y la participación consciente en la proyección hacia el futuro.

¹⁰⁵ SÁNCHEZ Quintanar Andrea, *Op.Cit*, p .41.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 43.

La tarea de un enseñante de historia consiste en “encontrar y evidenciar la forma en que la consecuencia de un hecho o de un proceso, su proyección en el tiempo y en el espacio, con la vida nuestra, actual y activa.”¹⁰⁷

Esta relación se hace más importante en la educación, ya que los procesos históricos mal explicados o distorsionados, han generado en el educando la falta de interés y, sobre todo, una falsa apreciación de la historia, ya que los educandos la perciben como un conjunto de acontecimientos que se produjeron hace mucho tiempo sin ubicación cronológica precisa, y no logran relacionarlo con su presente.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 42.

En síntesis.

Los historiadores a los que hice referencia en este capítulo, coinciden en su pensamiento, por ejemplo:

Marc Bloch y Lucien Febvre, fundadores de la corriente de Annales, hacen mención que para ellos la historia debe estudiarse partiendo del presente hacia el pasado, ya que esta relación presente-pasado nos permite tener una mejor comprensión de la historia.

A partir de esos fundamentos teóricos las historiadoras Andrea Sánchez Quintanar, Luz Elena Galván y Belinda Arteaga Castillo, se basaron para fijar su postura. Consideran que la corriente de Annales representa una nueva forma de hacer historia y, por lo tanto, de enseñar historia. Para mí representa una esperanza de cambiar el concepto que se tiene de la historia, me refiero a que casi a todos los que hemos estudiado historia en la escuela, nos fue enseñada de forma catequista, donde únicamente se nos pedía memorizar fechas y nombres de acontecimientos históricos importantes, para algunos, la historia de los héroes de las grandes batallas, pero este tipo de historia no permite comprenderla y por lo tanto, no despierta el interés del estudiante.

Es por ello que partir de las reflexiones de los autores antes citados, es posible hacer otro tipo de historia, que bien podría ser la historia humana, la historia global, que nos permita estudiar tanto los países, los estados, su gente, su vida cotidiana, pero no por separado sino más bien haciendo vínculos de enlace entre uno y otro.

La postura que yo tomo me permite afirmar los siguientes supuestos;

► Todo método de enseñanza debe partir de fundamentos historiográficos, que permitirán o no, la comprensión de la historia.

Como vimos, la mayoría de los autores aceptan que para formular una propuesta tenemos que partir de una teoría de la historia que nos permita construir una mirada que nos lleve a la interpretación del pasado-presente.

Marc Bloch definía la historia como “la ciencia de los hombres en el tiempo”.¹⁰⁸

Cuyos rasgos principales son:

- A) Su carácter humano: problemática, rigurosa, selectiva, la cual debe ser recuperada, ya que representa la parte esencial para la construcción de la historia.
- B) Transdisciplinaria, apoyada en otras disciplinas para una buena interpretación de la historia, más fructífera. Donde el conocimiento no tenga obstáculos ni límites.
- C) La relación pasado-presente; que se refiere a la vida cotidiana, local, regional, comunitaria, considerada la parte medular para la comprensión de la historia.
- D) La historia es la ciencia del pasado, dándole voz a los marginados, ya que éstos permiten hacer una historia viviente. Debido a la constante interacción entre pasado-presente es lo que se ha llamado la función social del pasado o de la historia.

► En el caso de esta tesis, la propuesta es partir de la historia global de Marc Bloch que propone la historia de las hibridaciones, es decir la historia global en la que se basó para desarrollar su obra “los reyes taumaturgos”. La historia global para mí es la que toma en cuenta a los “vencedores” y los “vencidos”, tal como decía Febvre, es decir, la historia de los reyes, de los esclavos, de su vida cotidiana,(tradiciones, vestimenta, alimentación, cultura, etc.).

La historia global es una historia multidisciplinar; Es decir, que se apoya en otras disciplinas como la antropología, geografía, paleontología y otras, para hacer el trabajo historiográfico que consiste entre otras cosas en observar, analizar e interpretar y criticar cada acontecimiento, plasmado principalmente en fuentes.

¹⁰⁸ BLOCH Marc. La historia, los hombres y el tiempo.

► No puede haber un modelo de aprendizaje de la historia, sin el manejo de las fuentes primarias.

Es por ello que uno de los elementos necesarios para construir la historia actual según Marc Bloch es la imagen que se presenta en fuentes primarias. Para mí la imagen es la fuente que da vida a la historia, porque es a través de las imágenes plasmadas en distintas fuentes (fotografías, paisajes, periódicos, libros, películas, escenarios, monumentos, cartas, diarios, etc.) que logramos hacer un vínculo o anclaje entre el pasado y el presente.

Conuerdo con ellos en que para hacer investigación y reescribir la historia, es necesario recurrir a las distintas fuentes, cuantas veces sea necesario, ya que a través de ellas podemos rescatar la vida cotidiana de determinado momento histórico. Otro tipo de fuente al que se puede recurrir además, de la fuente documental es la fuente oral, a la que se puede acceder por medio de entrevistas, en donde se hacen preguntas a los padres, abuelos, vecinos, etc. acerca del pasado, ¿cómo vivían?, ¿cómo vestían?, ¿qué comían?, ¿cuáles eran sus tradiciones?, etc., tal como lo propone Luz Elena Galván. El uso de distintas fuentes acerca al alumno a una historia real y por lo tanto más interesante y significativa para él.

Como ya lo mencioné, existe una diversidad de fuentes que pueden ser clasificadas de primera o segunda mano, que sirven al maestro como recurso didáctico para acercar a los alumnos a la historia. Sin embargo, Luz Elena Galván y Belinda Arteaga hacen la aclaración de que el uso de fuentes debe ir apoyado de una estrategia sistemática de acompañamiento del trabajo cotidiano, para que el análisis de la fuente sea interpretado y comprendido lo más claro posible.

Las fuentes nos permiten hacer Historia de hibridaciones, de todo lo que tenga que ver con el hombre, recuperando lo que otros no han visto, apoyándonos en las distintas disciplinas para dar una interpretación lo más correcta posible a determinado tiempo y espacio, tal como lo menciona Luz Elena Galván, o como Dice Belinda Arteaga “es una huella tangible del pasado presente”.

► Para construir un pensamiento histórico es importante trabajar en la relación tiempo-espacio, los actores y los procesos ya, que si se disocia se rompe la lógica.

Al igual que los historiadores antes citados considero que es importante considerar el tiempo-espacio, puesto que ayuda a ubicar los acontecimientos históricos.

Al respecto Bloch decía que el tiempo es un “cambio perpetuo”, esto lo dice porque la historia no es estática sino que está en constante cambio, a eso se refiere Braudel cuando dice que el tiempo histórico se sitúa en tres momentos: “larga duración”, “duración media “ y “corta duración”.

El espacio se refiere a las costumbres, actividades de la vida cotidiana, la cultura, etc. de cualquier ser humano. Andrea Sánchez Quintanar agrega el concepto de espacio histórico, que tiene que ver con las relaciones que ha entablado el hombre a lo largo de la historia.

Al igual que Andrea Sánchez Quintanar y Luz Elena Galván, creo que los recursos didácticos pueden ser una herramienta útil, siempre y cuando se elijan con responsabilidad, dependiendo lo que se pretenda enseñar. Es por ello que el docente, de acuerdo a su experiencia, debe seleccionar los recursos que ha de utilizar con su grupo, ya que éstos representan diferencias, tiempo- espacio. Para la comprensión del espacio se recomienda el uso de líneas de tiempo, diseñadas por docentes-historiadores, ya que los procesos que se han de plasmar en la línea del tiempo deben ser lo más claros posibles, pues que representan el tiempo histórico de una persona, comunidad, región, etc. Las líneas del tiempo tienen como objetivo favorecer la comprensión de la espacialidad.

Los historiadores abordados en este capítulo proponen hacer historia partiendo del presente, que es lo que está a nuestro alcance y conocemos bien para luego, partir al pasado, recurriendo a la historia a través de diversas fuentes que nos muestren cómo se vivía en determinado tiempo y espacio.

De lo que se trata es hacer un enlace entre el presente y el pasado, cuyo objeto de estudio es lo humano, todo lo relacionado con el hombre y su vida cotidiana, precisamente desde aquí es que debemos partir ya que es la vida cotidiana la que sirve para que el alumno comprenda su historia, pero desde su propio tiempo, es decir, primero desde lo que conoce, con lo que interactúa cotidianamente y después con el pasado. De esa forma el alumno podrá hacer una relación presente-pasado tal como lo planteaba Bloch. El alumno recurrirá a los conocimientos previos que tiene acerca del tema que va a aprender, hará un puente entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento para llegar finalmente a un aprendizaje significativo. Que no es otra cosa que lo que refiere Piaget, cuando aborda la asimilación acomodación etc. Tema que abordaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

PARADIGMAS PEDAGÓGICOS

Después de haber desarrollado la perspectiva historiográfica de Annales, postulada por Marc Bloch y Lucien Febvre, así como de otros historiadores que plantean como nueva forma de hacer historia la “historia humana”, cuyo eje principal es el hombre, y la forma para conocer la historia es a través de fuentes historiográficas, que permiten construir la imbricación del presente con el pasado, la postura que asumo es la mencionada por los historiadores citados en el capítulo anterior, partiendo de la “historia global”, historia de las hibridaciones que estudia no sólo los héroes, reyes o acontecimientos importantes, sino más bien la historia que trata de tejer la relaciones de poder con las que siempre permanecieron ocultas, la de los campesinos, esclavos y sirvientes, entre otros.

La historia global se complementa con distintas disciplinas que permiten una mayor comprensión de los acontecimientos históricos, por ejemplo: la geografía sirve a la historia para ubicarnos en un espacio determinado, y ya ubicados en espacio y tiempo se puede facilitar una clara interpretación de la historia.

Además, se debe de tomar en cuenta el tiempo y el espacio para contextualizar y tratar de hacer una integración completa.

Ante estos planteamientos es necesario desarrollar la parte psicopedagógica, que servirá para conocer desde la psicogenética y comprender cómo se construye el pensamiento histórico y cómo se genera el aprendizaje de esta disciplina, ya que el aprendizaje significativo debe ser un componente clave para la educación.

¿Por qué es tan importante el aprendizaje significativo de la historia?

Porque, “la información mal asimilada puede convertirse en una carga para la memoria que no solo molesta, sino que también paraliza la actividad cognitiva”.¹⁰⁹

Debido a la importancia de que el alumno aprenda de una forma significativa, es decir, que comprenda la historia, citaremos a tres autores que hablan sobre aprendizaje significativo y que podemos utilizar para nuestros fines, los tres pertenecen a la corriente constructivista y son: Jean Piaget, David P. Ausubel y Jerome S. Bruner.

Postulados principales de las capacidades cognitivas.¹¹⁰

Tabla comparativa del pensamiento:

Piaget	Bruner	Ausubel
Constructivismo	Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje receptivo, verbal, y significativo
- La adquisición del conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción. La génesis del conocimiento es explicada por la función adaptativa de los sujetos en su interacción con el medio. A través de los esquemas, quedan asimilados los nuevos aspectos de la realidad y, en caso de dificultad de encaje, se produce el equilibrio necesario que suscita la modificación de esquemas, hasta lograr su acomodación.	- Se entiende por tal, todas las formas de obtener conocimiento para sí, utilizando la propia mente de uno. Con ello, se contribuye significativamente al desarrollo intelectual y, al mismo tiempo, se aprenden los llamados heurísticos del descubrimiento, que sólo pueden ser aprendidos en el ejercicio de la solución de problemas.	- El aprendizaje significativo, se conecta con el conocimiento previo de los alumnos. De ahí, los organizadores previos como materiales introductorias, genéricos e incluyentes del aprendizaje a ser desarrollado, sirven de puente al vacío, entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer, antes de que el pueda aprender significativamente la tarea propuesta.

¹⁰⁹ ROY Hallam, Piaget y la Enseñanza de la historia. p. 168.

¹¹⁰ ZABALA Vidilla Antoni. La práctica Educativa cómo enseñar. pp. 79-80.

El primer autor que citaremos es Jean Piaget y nos servirá como un eje fundamental para explicar la forma en que aprende el ser humano, en este caso el adolescente, cabe aclarar que Piaget no trabajó la construcción del pensamiento histórico, sino la génesis del pensamiento abstracto, escenario en el que podemos situar algunas categorías históricas.

Jean Piaget¹¹¹

La postura de Piaget nos sirve para entender la historiografía que hace referencia al tiempo y al espacio, ya que es importante para distinguir el ayer, el hoy, el presente y el pasado.

Toda comprensión de la historia va a depender de la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentre el alumno, por ello es que la influencia más significativa para la educación pueden ser las etapas cognoscitivas por las que pasa el niño, según estas etapas el niño amplía gradualmente y de forma continua su repertorio cognoscitivo por medio de los procesos de asimilación y acomodación.

Los estadios o etapas de desarrollo, pueden dividirse en sub-etapas, que nos muestran cómo es el desarrollo cognitivo según la edad. A modo de ejemplo sólo esbozaré la primera etapa, con sus correspondientes sub-etapas.

Los cuatro estadios de desarrollo son muy importantes para conocer el desarrollo cognoscitivo del niño, cabe resaltar que para el interés de este trabajo el cuarto estadio llamado de “operaciones formales” es el más importante, ya que en esta etapa es en la que se encuentran los alumnos de historia de tercero de secundaria.

¹¹¹ Psicólogo y pedagogo suizo, Nació en el año de 1896, conocido por sus trabajos sobre el desarrollo de la inteligencia de los niños. sus estudios tuvieron un gran impacto en el campo de la psicología infantil y la psicología de la educación, en París inicio sus estudios sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, murió en el año de 1980.

Estadíos¹¹²

Distingue cuatro etapas o estadíos en el desarrollo cognoscitivo del niño:

Etapa Sensoriomotor: 0 a 2 años.

-Se divide en seis sub etapas; la primera de ellas 0-1 MES -- Parte de los movimiento espontáneos y de los reflejos. La segunda, va de 1-4 MESES --en esta etapa el niño alcanza la coordinación de la mano y de la mano a la boca. La tercera va de 4-8 MESES --el niño adquiere la coordinación entre la visión y la aprehensión: ojo-mano. La cuarta va de 8-12 MESES -- El niño tendrá un objetivo previo y buscará los objetivos para llegar a él. La penúltima va de 12-18 MESES --Hay una búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos, estos nuevos medios los encuentran por casualidad o con la ayuda de otras personas. Y la última abarca de 18-24 MESES -- Ubica un objeto separado de su persona y lo recuerda en ausencia. En conclusión, en esta etapa:

- El niño responde a los reflejos y se vuelve apto para organizar sus actividades inmediatas en relación a su ambiente inmediato.
- El niño avanza desde los reflejos innatos hasta la adquisición de pautas conductuales, pasa de un mundo centrado en su cuerpo a un mundo centrado en el objeto.

Etapa preoperacional: 2 a 7 años.

- Se llama así porque en ella se preparan las operaciones lógico-matemáticas que se caracterizan por la reversibilidad.
- En este período es donde se adquiere el lenguaje, permitiéndole al niño relacionarse simbólicamente con el mundo al remplazar las acciones motoras directas, aun cuando la resolución de sus problemas todavía tienden a estar en la acción.
- El niño sigue siendo el centro de su propio mundo y el espacio y el tiempo giran a su alrededor.

¹¹² PIAGET Jean. *Los años postergados*. pp. 49- 53.

- Aprende a transformar las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello a utilizar el lenguaje.
- En esta etapa el niño aún no adquiere el concepto de volumen.

Etapa de operaciones concretas: 7 a 12 años.

- Muestra capacidad de razonamiento pero a nivel concreto.
- Noción del número.
- Realiza la clasificación de seriaciones y numeración.
- El niño ha adquirido la capacidad de conservar cantidades discretas.
- Realiza operaciones de reversibilidad.

Etapa de operaciones formales: 12 a 15 años o más.

- El individuo ya piensa en términos abstractos
- Elabora reflexiones y teorías.
- Razonamiento hipotético deductivo (científico).
- Resolución de problemas.

La enseñanza de la historia.

Algunos investigadores como Roy Hallam se han basado en el trabajo de Piaget, “sobre el pensamiento lógico y el juicio moral para investigar el pensamiento y el juicio del niño respecto a la historia“.¹¹³

Según las etapas de desarrollo, la enseñanza de la historia puede ser de la siguiente manera, aunque cabe aclarar que las etapas de desarrollo no son universales, ya que cada individuo tiene su propio desarrollo intelectual.

Para los niños de primaria se recomienda “la historia menos detallada de los tiempos primitivos, mientras que la historia más reciente, repleta de sujetos

¹¹³ROY Hallam, Piaget y la Enseñanza de la historia. p. 167.

más importantes y complejos, puede reservarse para los alumnos capaces de razonar a un nivel de madurez superior”.¹¹⁴

Para los niños en la etapa preoperatoria, que se caracteriza por la acción de reversibilidad;¹¹⁵ sería sumamente útil la utilización de las líneas de tiempo que recomienda Luz Elena Galván, tomando en cuenta las recomendaciones que ella hace para el diseño de las líneas de tiempo citadas en el primer capítulo.

Las líneas de tiempo pueden ser muy útiles siempre y cuando el material utilizado sea concreto.

La etapa de operaciones concretas, que se caracteriza por la capacidad que el individuo tiene para comprender el pasado por medio de la reversibilidad que él tiene, puede hacer una comparación con su presente inmediato, es decir, es capaz de relacionarlo con su vida cotidiana, de la que nos habla Luz Elena Galván.

“los niños aprenden a contrastar su sociedad actual con otras civilizaciones, lo que los lleva a cuestionarse los valores que les son familiares”.¹¹⁶

Principalmente durante las primeras etapas es donde se podría despertar el interés por conocer nuestra historia, ya que es en los primeros años “que se forman las raíces del aprendizaje”,¹¹⁷ esto puede ser a través de la presentación de fuentes primarias que les muestren cómo se vivía en determinado tiempo.

“El desarrollo del espíritu de búsqueda, el resultado más apreciado del aprendizaje de la historia, es más fácil de estimular en los niños pequeños a través del estudio de materias concretas como los escritos, las casas, las

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 169.

¹¹⁵ Es cuando el niño ya tiene un aprendizaje o conocimiento y ese conocimiento lo puede trasladar hacia el pasado para comprender mejor los problemas presentes.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 170.

¹¹⁷ Piaget Jean, *Op.cit.* p. 17.

diversiones, el vestido, el transporte, etc. que a través de la comprensión abstracta, de la política constitucional y de los cambios religiosos.”¹¹⁸

Los alumnos de tercero de secundaria se encuentran en el último estadio llamado de “operaciones formales”, en donde la mayoría de los niños ha alcanzado la maduración cognoscitiva, es decir manejan el pensamiento inductivo y deductivo que requieren para formularse hipótesis. Por lo que no tendrán ningún problema para comprender alguna nueva abstracción del tiempo histórico, ya que para March Bloch “todo fenómeno histórico ha de explicarse atendiendo a su propio tiempo y no a una época anterior”.¹¹⁹

Podemos abordar aún más sobre la enseñanza de la historia según la etapa en la que se encuentre el niño, sin embargo, es preciso hablar de otros conceptos sobre la teoría de Jean Piaget.

Los Conceptos

Es necesario tener claridad de los conceptos que maneja Jean Piaget ya que de esa forma es como vamos a lograr comprender y manejar su teoría para entonces vincularla con el aprendizaje de la historia.

La adaptación.

Consiste en un proceso de asimilación¹²⁰ y acomodación¹²¹, en el que el alumno crea nuevas estructuras cognoscitivas.

Para que se llegue a la adaptación es necesario generar en el individuo un desequilibrio de sus conocimientos previos.

¹¹⁸ ROY Hallam, *Op.cit.* p. 171.

¹¹⁹ BURKE Peter, *Op. cit.* p. 32.

¹²⁰ Es comprendida como el entendimiento de un nuevo objeto, experiencia o concepto en un conjunto de esquemas que en el niño ya existe. Amaro Aranda María Eugenia. Construcción del Pensamiento Histórico en los estudiantes de sexto grado de primaria, p. 90.

¹²¹ Es el proceso en el cual los niños modifican sus acciones para manejar nuevos objetos y situaciones. Amaro Aranda María Eugenia. *Op.Cit.* p. 90.

La equilibración de las estructuras cognitivas constituye uno de los principales problemas del aprendizaje escolar.

Cuando el alumno va a aprender un nuevo tema de historia apela a sus esquemas de conocimiento también llamados conocimientos previos, aunque estos esquemas suelen estar incompletos o incorrectos. Puede ser también un tema totalmente nuevo para el, “de todos modos, tanto si el sujeto dispone de unos esquemas específicos para dicho objeto de conocimiento, como si no dispone de ello, puede decirse que, antes de abordarlo, posee al respecto un cierto equilibrio cognitivo que corre el riesgo de ser perturbado por la nueva situación”.¹²²

Si el alumno logra anclar sus esquemas de conocimiento previos con los nuevos permanecerá el equilibrio cognitivo, de lo contrario, si el alumno manifiesta perturbaciones, dudas o lagunas, es que sus esquemas cognitivos han sufrido un desequilibrio cognitivo, que será el que lo lleve a “reequilibrio cognitivo entre los esquemas de conocimiento y el objeto de conocimiento”.¹²³ Es decir que sus esquemas serán modificados y asimilados, aunque éste suele ser un proceso eventual ya que los esquemas de conocimiento del individuo se encuentran en constante enriquecimiento.

Es conveniente resaltar que la importancia no radica sólo en crear un desequilibrio conceptual en el alumno, sino más bien generar procesos de reequilibrio del desarrollo cognitivo ya que es el que nos permite avanzar a un nivel superior de conocimiento. Para ello es necesario propiciar situaciones que generen el desequilibrio del alumno, sometiéndolo a un proceso de asimilación y acomodación.

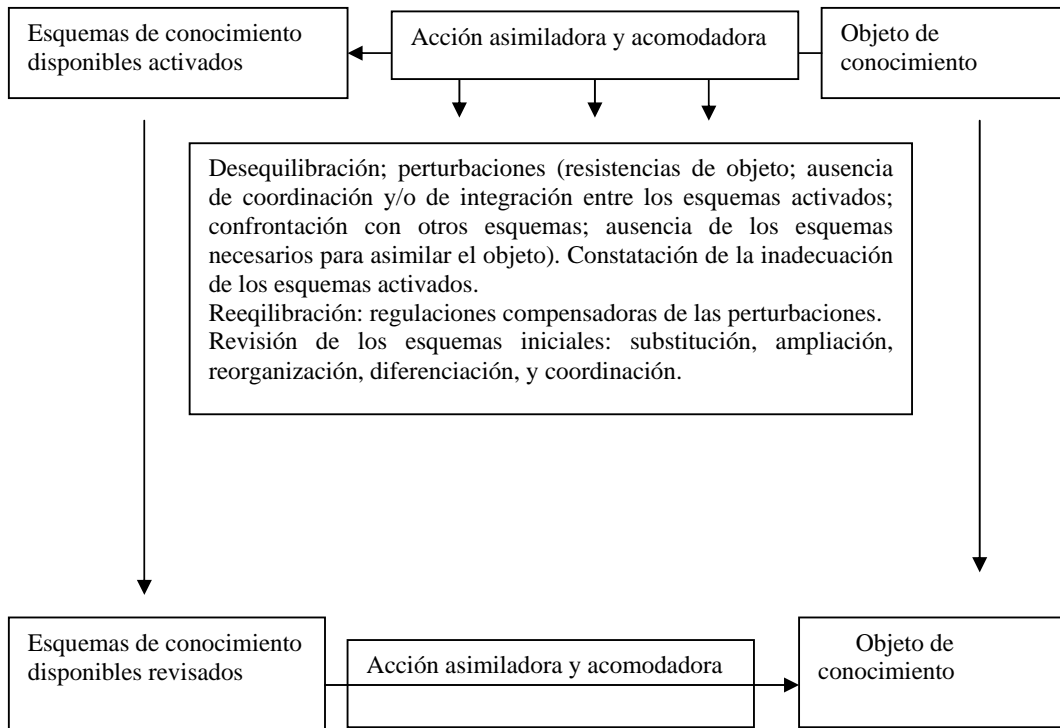
En el siguiente cuadro conceptual se muestra “la equilibración de los esquemas de conocimiento.”¹²⁴

¹²² COLL Cesar, La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, en Psicología Genética y Aprendizajes escolares. p. 197.

¹²³ *Ibidem.* p. 199.

¹²⁴ *Ibidem.* p. 198.

Reequilibración.



Tiempo y Espacio.

A partir del período de operaciones concretas es que el niño va a desarrollar un sistema coordinado de relaciones espaciales, aunque todavía le falta coordinación para distancias y los tamaños, por lo tanto, las distancias son aproximadas.

En la etapa de operaciones formales que es donde se encuentran los alumnos de tercero de secundaria, ya son capaces de desarrollar un sistema coordinado de relaciones espaciales en forma abstracta.

Este período, “se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora solo un subconjunto de las posibilidades para pensar”.¹²⁵ Para que el individuo se ubique en un lugar específico es necesario que tenga desarrollada la noción tiempo- espacio. “las relaciones tanto de tiempo como de espacio se efectúan a través de un proceso ya sea de intuición directa o de esquematización intelectual; asimilar estas relaciones hará que el niño no tenga dificultad para comprender el proceso temporal que se suscita ante sus ojos. En tanto que las relaciones de

¹²⁵ LABINOWICZ Ed, Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza., p. 86.

simultaneidad, de duración y de sucesión se construyen progresivamente auxiliándose entre ellas¹²⁶.

Según Piaget el tiempo está ligado a tres situaciones; el primero de ellos está ligado a la memoria, el segundo a un proceso causal y, el último, a un movimiento bien delimitado.

1.- El tiempo está ligado a la memoria. La memoria es una reconstrucción del pasado, un relato.

2.- El tiempo es proceso causal complejo. La memoria invoca a la causalidad, un recuerdo aparece ante otro anterior, en tanto que se juzga un acontecimiento antes que otro; es decir, el orden causal, un suceso recuerda a otro anterior. Lo que origina el orden de sucesión.

3.- El tiempo es un movimiento bien delimitado. Puesto que realiza por medio de enlaces, a partir de movimientos de series causales, conexiones indirectas.¹²⁷

Dado que: "Hasta en la memoria el tiempo es, pues, solidario de la causalidad: es la estructura de nuestra propia historia, pero en la medida en que la construimos y la reconstruimos".¹²⁸

De ahí que se puede decir que la memoria, la causalidad y la delimitación son partes de una imbricación que el individuo desarrolla para construir su concepto del tiempo.

El espacio, dice Piaget, "es una caja vacía en la cual son colocados los cuerpos, así el tiempo será como una película móvil en la que se graban los cuadros que suceden en función de su desarrollo".¹²⁹

Entonces, el espacio es el lugar que se ocupa entre un cuerpo y otro cuerpo, y que utiliza una fracción de tiempo.

"El espacio es algo instantáneo captado en el tiempo, y el tiempo es el espacio en movimiento; ambos constituyen en su reunión, el conjunto de relaciones de

¹²⁶ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.Cit.* p. 91.

¹²⁷ Piaget Jean, El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. Apud. AMARO Aranda María Eugenia. Construcción del Pensamiento Histórico en los estudiantes de sexto grado de primaria. p. 91.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 92.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 91.

concatenación y de orden que caracterizan a los objetos y a sus movimientos.¹³⁰

El espacio y el tiempo forman un vínculo indisoluble, ya que se complementa el uno del otro, es decir el tiempo ocupa un espacio y por ende el espacio ocupa tiempo, por lo que su existencia es simultánea.

Estrategias didácticas para situar al niño en espacio y tiempo.

Dice Piaget que un recurso didáctico para acercar al alumno al tiempo y espacio es a través de ejercicios con mapas o presentándoles cartas con imágenes de fácil manipulación, organizadas de forma aleatoria, es decir sin orden alguno, o sea presentar a los alumnos fuentes primarias que los acerquen a conocer rasgos característicos de determinado contexto histórico.

Desde el período senso-motor, y una vez que el niño puede caminar por sí mismo, “ya puede orientarse en su ambiente habitual; su casa, el patio y el juego.”¹³¹ Esto significa que tiene control de su espacio, aunque no tiene conciencia del mismo.

Es a partir del período de operaciones concretas que el niño puede empezar a coordinar las relaciones espaciales, aunque no con exactitud, sino que se queda en aproximaciones. Por Ejemplo, si se les pide a los niños que realicen un mapa a escala y acomoden una serie de objetos característicos de la región, observaremos que “las distancias son solamente aproximadas...y los tamaños todavía les falta coordinación. A pesar de que el niño trata de hacer el mapa a escala, puede dejar el tamaño de los objetos sin modificar mientras los coloca solamente uno al lado del otro.”¹³²

Sin embargo, en este período los niños ya tienen la capacidad de la reversibilidad y la seriación, por lo tanto, el niño ya puede reconstruir el orden de acontecimientos históricos.

En cambio si se les pide a los alumnos de operaciones formales que realicen la misma actividad, éstos ya realizan el ejercicio a escala sin ningún problema.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 92.

¹³¹ LABINOWICZ Ed, Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza, p. 79.

¹³² *Idem*.

“Los niños...pueden dibujar mapas convencionales a una escala reducida...Estos mapas son representaciones abstractas de la realidad. Los símbolos usados llevan ahora una ligera semejanza con los objetos originales.”¹³³

En tercero de secundaria la mayoría de los niños ya no van a tener ningún problema de reversibilidad o de seriación.

La reversibilidad permite la reconstrucción de acontecimientos y la seriación permite al alumno que la reconstrucción que hizo de algunos acontecimientos lleve un orden real de cómo ha sido la historia.

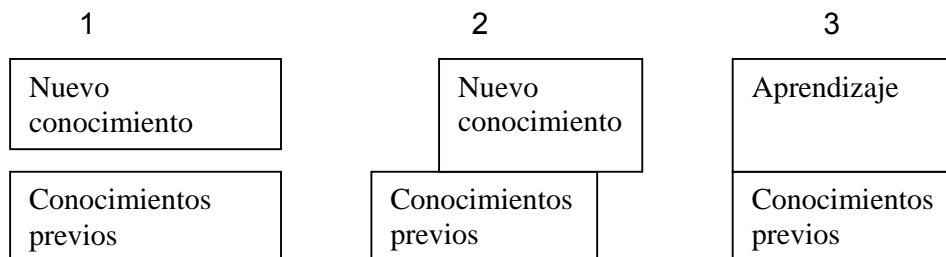
Cómo se construye el conocimiento.

Para explicar la teoría de Piaget pongo de ejemplo un edificio que representa el conocimiento, dado que el desarrollo intelectual es un proceso adaptativo.

El ejemplo número 1 presenta los conocimientos previos (o esquemas) y el nuevo conocimiento, encontrando que el nuevo conocimiento no logró generar desequilibrio cognitivo en el educando, por lo tanto no se genera el aprendizaje.

En ejemplo número 2 muestra que el nuevo conocimiento generó un desequilibrio cognitivo del educando, por lo que será necesario buscar el reequilibrio. Es decir, según Piaget, la adquisición de conocimiento se efectúa mediante dos procesos que son la acomodación y la asimilación de los nuevos conocimientos. Si el educando logra anclar los conocimientos previos con los nuevos mediante la asimilación y la acomodación, tendrá como resultado un reequilibrio y, por lo tanto, un nuevo aprendizaje mostrado en la gráfica 3.

¿Por qué pongo de ejemplo un edificio? porque el individuo está en un constante aprendizaje, donde cada aprendizaje es un nuevo piso en el conocimiento y en el desarrollo cognitivo.



¹³³ *Idem.*

Como afirma Tovar Alfonso Santana: “Desde el punto de vista, del equilibrio, el desarrollo mental del niño y del adolescente, es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, cada elemento añadido, lo hará más sólido, o mejor aún, parecido al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajuste contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas, tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio”.¹³⁴

Entonces “La adquisición de conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción. La génesis del conocimiento es explicada por la función adaptativa de los sujetos en su interacción con el medio. A través de los esquemas, quedan asimilados los nuevos aspectos de la realidad y, en caso de dificultad de encaje, se produce el equilibrio necesario que suscita la modificación de esquemas, hasta lograr su acomodación.”¹³⁵

En el apartado anterior hablamos de la teoría de Jean Piaget, que trabajó con la génesis del pensamiento abstracto, escenario en el que pudimos situar algunas características históricas. A continuación citaremos a:

Jerome S. Bruner¹³⁶

Retomó los postulados de Jean Piaget y, a partir de éstos, desarrolló una teoría constructivista del aprendizaje, donde describe el proceso de aprender, los distintos modos de representación y las características de una teoría de la instrucción.

El centro de la propuesta de Bruner es el aprendizaje por descubrimiento, respecto del cual afirma:

“Se entiende por tal, todas las formas de obtener conocimiento para sí, utilizando la propia mente de uno. Con ello, se contribuye significativamente al desarrollo intelectual y, al mismo tiempo, se aprenden los llamados heurísticos

¹³⁴ TOVAR Alfonso Santana. El constructivismo, en el proceso enseñanza-aprendizaje. p. 51.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 79.

¹³⁶ Nació en Nueva York en 1915. en 1941 se tituló de Doctor en Psicología, En 1960 fundó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard e impulso la psicología cognitiva aplicada a la educación, Dice que para poder enseñar conceptos a los niños es necesario conocer la mente del niño. Sus principales preocupaciones son asuntos relacionados con la psicología social y su relación en la percepción, principalmente con niños pobres.

del descubrimiento, que sólo pueden ser aprendidos en el ejercicio de la solución de problemas".¹³⁷

Según la teoría de Bruner, para que se dé el aprendizaje significativo de determinado conocimiento es necesario tener la experiencia personal de descubrirlo. Es decir, que el niño aprenda a través de la experimentación y de esa forma descubre que hay cosas nuevas y maravillosas.

Bruner parte de la premisa de que "la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura". A partir de ello se hace una serie de preguntas: "¿qué función tiene la (educación) en la cultura?", y "¿qué papel juega en las vidas de aquellos que operan dentro de ella?", "¿por qué la educación está situada en la cultura como lo está, y cómo este emplazamiento refleja la distribución de poder, estatus y otros beneficios?".¹³⁸

Es decir que la educación está permeada de ideologías que están inmersas en la cultura.

La cultura.

"Su tesis central es que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes".¹³⁹

Bruner dice que "la evolución incluye la transmisión de características adquiridas, y que esa transmisión se da por medio de la cultura".¹⁴⁰ Además de que; "No se puede pensar en la educación sin tener en cuenta cómo se trasmite una cultura"¹⁴¹ ... "ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura y no una simple preparación para ella".¹⁴²

Todo ser humano está inmerso en una cultura determinada y esa cultura es parte de su historia. "Lo que se trasmite mediante la cultura es una reserva de características adquiridas".¹⁴³ Es por ello que el desarrollo intelectual del niño está determinado por el contexto que lo rodea, dicho de otra forma, su

¹³⁷ *Ibidem*, p. 80.

¹³⁸ BRUNER Jerome. La educación puerta de la cultura, p. 29.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 12.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 81.

¹⁴¹ *Idem*

¹⁴² *Ibidem*, p. 31.

¹⁴³ BRUNER Jerome. Apud. AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 97.

conocimiento es una transmisión de pautas de conducta provenientes de la sociedad y de la escuela.

Según Bruner, la cultura aporta al sujeto sistemas de amplificación en tres aspectos: “1- Los amplificadores de acción, en los que utilizan instrumentos

como: martillos, palancas, palos para excavar, ruedas, etc.

2- Los amplificadores de los sentidos, que auxilian a observar y tocar.

3- Los amplificadores de los procesos de pensamiento, entre los que se encuentra el lenguaje y sus aplicaciones”.¹⁴⁴

Resumiendo a Bruner, se puede decir que por medio de la cultura se transmiten características construidas socialmente, para la transmisión de la cultura se requiere de la escuela, ya que en ésta es donde más se presenta la transmisión de distintos tipos, uno de los más importantes puede ser el de conocimientos, y es ahí donde se da la socialización secundaria que prepara al hombre para desarrollarse en diversos contextos sociales.

Considero, al igual que Bruner, que la educación y la cultura se podrían apoyar una a la otra con la finalidad "de enriquecer el país trabajando duro en la escuela no serviría sólo para hacer más ricos a los ricos y más pobres a los pobres, sino que resultaría en un nuevo patrón de distribución más equitativa de la riqueza nacional. En una palabra, no estaríamos intentando reproducir la cultura como ha existido sin más."¹⁴⁵

La sociedad es también parte fundamental de la cultura ya que a través de ella se aprenden pautas de conducta, creencias, etc.

La educación y la sociedad

Bruner sostiene que:

“A través de las generaciones es como se da la transmisión de la educación y por medio de ésta se disfruta una mayor ‘libertad y racionalidad posible’. Es por ello que la educación se encuentra constantemente en un proceso evolutivo, inventándose y reinventando en cada momento.

¹⁴⁴ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 98.

¹⁴⁵ BRUNER Jerome. La educación puerta de la cultura. p. 101.

Elementos que han incidido en la educación:

- 1.- Reconocer al hombre como especie.
- 2.- Redefinir el conocimiento del desarrollo mental.
- 3.- Entender claramente los procesos educativos.
- 4.-Clarificar la forma en que se han de transmitir estos procesos a las nuevas y futuras generaciones.”¹⁴⁶

El proceso de la educación.

La idea que tiene Bruner de la educación es que en la “escuela no sólo se enseñe a los niños lo que sabemos sobre el mundo, sino que se les enseñe también a pensar en nuevas posibilidades. La educación debe dar una sensibilidad acerca de las distintas maneras de proceder, desarrollar el sentido de pensar en las posibilidades. Somos seres que no sabemos qué está en la mente de los otros. Por eso está bien enseñar a los niños las distintas maneras de pensar y los distintos mundos. Las diferentes formas de contar una historia, incluso. Además, creo que se debe empezar a enseñar mucho antes. Los niños tienen una capacidad increíble de aprender y hay que aprovecharla. La educación tiene que abordarse también desde un punto de vista local. Tener en cuenta los problemas locales, a cuánta gente afectan y en qué situación están.”¹⁴⁷

El proceso de la educación “Tiene como fin formar en la escuela el mejor estudiante ayudándolo a que realice su desarrollo intelectual óptimo.”¹⁴⁸

Pero no de una manera técnica, ya que “la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ al aula, ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Sino que por el contrario la escuela es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, de adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.

¹⁴⁶ Amaro Aranda María Eugenia. *Op.Cit.* p. 100.

¹⁴⁷ Entrevista por M. R. SAUQUILLO, “hay que evitar que los alumnos se aburran en las escuelas”, Madrid,09-04-2004.

http://www.elpais.com/articulo/educacion/Hay/evitar/alumnos/aburran/escuelas/elpepuedu/20070409elpepuedu_5/Tes

¹⁴⁸ BRUNER Jerome. El proceso de la educación. p. 14.

Bruner dice que para que la enseñanza de la historia mejore es necesario que el diseño del curriculum sea elaborado por un especialista, ya que “únicamente mediante la utilización de nuestras mejores inteligencias para idear planes de estudios podremos llevar los frutos de la erudición y la sabiduría al alumno que acaba de empezar sus estudios.”¹⁴⁹

Bruner observa que los niños al igual que los maestros tienen sus imaginarios respecto de dónde se obtienen los conocimientos, Según él: “los niños empiezan asumiendo que la maestra tiene el conocimiento y se lo pasa a la clase bajo las condiciones adecuadas, pronto aprenden que otros de la clase también pueden tener conocimiento y que se puede compartir. En esta segunda fase el conocimiento existe pero de una manera inerte”.. Sin embargo menciona que hay un paso que va mucho más allá y es el que “si nadie del grupo conoce la respuesta” puedes ir a buscarla a algún lugar. Esto último representa “el salto a la cultura como almacén, cabaña de herramientas o lo que sea”.¹⁵⁰ Es decir que la cultura representa un baúl lleno de conocimientos que pueden servir en determinado momento.

Además de la utilidad que tiene la cultura para generar nuevos conocimientos, lo antes citado se parece a la teoría de cómo se adquiere conocimiento de Vygotski pues plantea que el primer paso es que el niño aprende con sus propias herramientas, el segundo, es donde el niño aprende con sus iguales o compañeros y, el tercero, con un experto. Aunque el orden no es el mismo creo que la idea principal existe en ambos autores.

Bruner; “Plantea su Teoría de la Categorización, en la que coincide con Vygotsky en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo Bruner añade, a la actividad guiada o mediada en Vygotsky, que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla.”¹⁵¹

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ BRUNER Jerome. La educación puerta de la cultura, p. 70-71.

¹⁵¹ Teorías de aprendizaje. Modulo 3. Tema 2: Teorías Cognitivistas. Bruner y Ausubel. http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=297&posx=3&posy=2, abril 2006.

El proceso de Aprendizaje.

Resumiendo a Bruner, el objetivo de cualquier aprendizaje es que nos sirva en lo futuro...para ello existen dos formas:

La primera es mediante su aplicabilidad específica a tareas; de la que los psicólogos opinan que es transmisión específica de adiestramiento, su utilidad es limitada ya que son solo habilidades, por ejemplo; habiendo aprendido a clavar clavos con martillos, somos capaces de clavar tachuelas. Este tipo de aprendizaje es la mayoría de los casos una educación informal, aunque también se puede dar en el taller de carpintería que algunas secundarias imparten.

La segunda manera es el aprendizaje temprano que hace que el desempeño ulterior de tareas sea más eficiente, es a lo que se le denomina transferencia de principios y actitudes. Consiste en aprender inicialmente una idea general, que puede ser usada como base para reconocer subsiguientes problemas como casos especiales de la idea originalmente dominada. Este tipo de aprendizaje va de lo particular a lo general.

Formas de Aprendizaje.

La primera forma de aprender no es el descubrimiento, sino el aprendizaje por la invención, es decir, aprender ciertos patrones enseñados por los adultos como lo que planteaba Emile Durkheim “el conocimiento se trasmite de generaciones adultas a generaciones jóvenes”. “Quizás sea la forma más primitiva de aprendizaje específicamente humano la invención de ciertos patrones, que probablemente surgen de características profundas del sistema nervioso humano, a las que se agrega una gran tarea de formación por parte de un adulto”¹⁵²

La segunda forma de aprender sería el aprendizaje por descubrimiento, que permite al niño utilizar ese conocimiento asimilado para la solución de futuros

¹⁵² BRUNER Jerome. La importancia de la educación. p. 82.

problemas, es decir, no sólo reproduce sino que pone a prueba y construye nuevas alternativas.

La enseñanza tiene problemas porque “requiere algo más que la mera presentación de ideas fundamentales...y lo que hace falta es estímulo respecto al descubrimiento, descubrimiento de regularidades en relaciones anteriormente no reconocidas y similitudes entre ideas, con un sentido resultante de la confianza propia en las actitudes propias.”¹⁵³

Bruner plantea que para aprender una información de manera significativa se debe tener la experiencia personal de descubrirla, para ello, cuando sea posible, los alumnos han de representar los contenidos según diferentes categorías o formas como las siguientes:

a) Representación Inactiva o en act. La representación de la información se puede hacer mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado.

Esto es durante los primeros años de vida del niño, correspondiente a la primera etapa (senso-motora) de Piaget, en la cual se fusiona la acción con la experiencia externa.

b) Representación acónica. “Consiste en representar cosas mediante una serie de imágenes mentales o gráficas sin movimiento, más o menos complejas, basadas en datos percibidos o imaginados que representan un concepto sin definirlo cabalmente.”¹⁵⁴ Sin embargo, tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria.

c) Representación simbólica. “Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representaría icónicamente dibujando tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3.

¹⁵³ BRUNER Jerome. El proceso de la educación. p. 32.

¹⁵⁴ FORERO Andrés, *EL Centro* Teorías de aprendizaje. Módulo 3, Tema 2: Teorías Cognitivistas. Bruner y Ausubel. http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=297&posx=3&posy=2, , México, abril 2007.

Los tres modos de representación son producto de desarrollo cognitivo, y pueden actuar en paralelo. Es decir, una vez que un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando.”¹⁵⁵

A continuación se presenta un ejemplo¹⁵⁶ en física y geografía de las diferentes formas de representación de los conceptos de equilibrio y espacio.

	“Inactiva” (Op. motoras)		Icónica (Imágenes)		Simbólica (Lenguajes)
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Equilibrio en Física:	Columpiarse <input type="checkbox"/>		Dibujos <input type="checkbox"/>		$\Sigma F = 0, \Sigma M=0$
Espacio en Geografía:	Maqueta <input type="checkbox"/>		Croquis <input type="checkbox"/>		Mapa Topográfico o Foto aérea

Después de que plantea Bruner la forma de aprendizaje, se hace una serie de preguntas y concluye con la siguiente ¿cómo se le enseña a un niño con una cierta seguridad de que utilizará el material aprendido adecuadamente, en situaciones diferentes?

Dice que enseñar a un niño de manera tal que utilice el material adecuadamente se divide en seis subproblemas¹⁵⁷.

- 1) Problema de la actitud. “¿Cómo se organiza el aprendizaje de manera que el niño reconozca que, cuando tiene una información, puede ir más allá, que hay conexión entre los hechos que ha aprendido y otros datos y situaciones?”¹⁵⁸ El alumno debe darse cuenta de que es capaz de utilizar sus conocimientos de manera efectiva para solucionar un problema y que esa información puede extrapolarla, al reconocer el alumno que el material que ha aprendido le brinda la ocasión de ir más allá.
- 2) Problema de la compatibilidad: “¿Cómo hacer que el niño enfoque el nuevo material que está aprendiendo de manera que lo encaje en sus

¹⁵⁵ *Idem.*

¹⁵⁶ *Idem.*

¹⁵⁷ BRUNER Jerome. La importancia de la educación, Paidós. pp. 83-84.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 82.

propio sistema de asociaciones, subdivisiones, categorías y marcos de referencia a fin de hacerlo propio, para poder así utilizar la información de una manera compatible con lo que ya sabe?

- 3) Problema de motivación: Consiste en motivar al niño de modo que pueda experimentar su propia capacidad para solucionar problemas, y que tenga suficiente éxito para sentirse recompensado por el ejercicio de su pensamiento.
- 4) Problema de habilidad: Consiste en practicar las habilidades relacionadas con el uso de la información y la solución de problemas. Este es un problema heurístico que tiene que ver con la psicología y con el aprendizaje de la dialéctica del pensamiento que existe en cualquier campo.
- 5) Problema de repliegue por sí mismo: Al aprender el contexto escolar, el niño, con mucha frecuencia, hará cosas que no es capaz de describirse a sí mismo. Es decir, aprendió de una forma mecánica, sin comprender.
- 6) Problema de la capacidad: Se refiere a la naturaleza de nuestra capacidad para manejar adecuadamente el flujo de la información, de modo que pueda utilizarse para solucionar dificultades.

Utilizando las palabras de Bruner; El descubrimiento representa el principal vehículo de la educación. Ya que por medio del descubrimiento el individuo conoce su ambiente.

Para que los educandos logren aprender a través del descubrimiento es necesario que en la escuela se diseñen métodos que ayuden al desarrollo cognitivo, por ejemplo: “hay que enriquecer el entorno de un recién nacido a través de una metodología racional a los juguetes, así como, el de las guarderías, de la organización de las actividades escolares, y la elaboración de una currícula que permita transmitir un conjunto de conocimientos y destrezas”.¹⁵⁹ en la escuela secundaria se podría implementar la utilización de Tic’s que ayudarán al alumno a descubrir y formar su propio criterio de la historia.

¹⁵⁹ AMARO Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 99.

Cómo enseñar la relación presente–pasado.

Después de analizar los debates que se han dado durante la última década, Bruner se percató de que se ha dejado a un lado el cómo enseñan los maestros y cómo aprenden los alumnos, frente a esta problemática plantea cuatro ideas que considera cruciales en la educación:

“La primera de ellas es la idea de agencia: tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda es la reflexión: no ‘aprender en crudo’ sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo. La tercera es la colaboración: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. La mente está dentro de la cabeza, pero también está con otros. Y la cuarta es la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando ‘realidad’ para reconfortarnos.”¹⁶⁰ En otras palabras de lo que se trata es que nos responsabilicemos de lo que se aprende y se enseña. Que en el aula exista un ambiente cordial, donde predomine la confianza, esto, con la finalidad de que el alumno aclare cualquier duda que le surja, para que así, pueda llegar al aprendizaje significativo.

Estrategias de aprendizaje.

A partir de las nociones explicadas antes, Bruner propone la organización de estrategias de aprendizaje, respecto de las cuales sostiene:

“El desarrollo de las estrategias ha de ser estructurado; es decir, dejar que el niño externe sus propias ideas, mediante situaciones que pongan en juego la construcción de proyectos. Aunado a ello el lenguaje con el que maestro se dirija al alumno ha de ser entendible para éste; así como de una forma clara y concreta, con una explicación precisa y coherente de lo que se espere que realice el alumno. Pensando siempre en la economía del tiempo escolar entre otros aspectos. Y siempre planteando el acto educativo como un problema; presentando cuestionamientos que induzcan a percibir como un problema lo que el maestro propone.”¹⁶¹

¹⁶⁰ BRUNER Jerome. La educación puerta de la cultura. p. 105.

¹⁶¹ Amaro Aranda María Eugenia. *Op.cit.* p. 104.

Bruner propone estrategias para despertar el interés por los conocimientos, y lograr con ello el aprendizaje “Se puede empezar de muchas maneras: mediante una relectura de los grandes mitos, mediante el uso clásico de infantiles, o presentando y comentando películas escogidas con valor pedagógico.”¹⁶²

Las estrategias a utilizar pueden ser diversas y cada una de ellas alcanza resultados diferentes en el aprendizaje, además de que cuando se diseña una estrategia y se lleva a la aplicación no se puede controlar lo que pase en el individuo en su ámbito educativo y social, ya que ésta tiende a modificarse y perder la forma original en la que se planeó. “Haciendo hincapié en que lo trascendental es realizarlas y ponerlas en práctica y que el rumbo que tomen sea observado mas no controlado”.¹⁶³

Bruner propone que la mejor forma de aprender sea a través del descubrimiento, ya que éste es la capacidad de reorganizar los datos obtenidos de maneras novedosas, de manera que permitan “insights” o descubrimientos nuevos, ya que dice que todo conocimiento real es aprendido por uno mismo.

Además plantea una Teoría de la Instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales:

- A) La motivación de aprender.
- B) La estructura del conocimiento a aprender.
- C) La estructura o aprendizajes previos del individuo.
- D) El refuerzo al aprendizaje.

Aspectos que conviene ser tomados en cuenta, y que los individuos deben percibir que la tarea tiene sentido y vale la pena, esto lo incentivará a realizar el descubrimiento, que llevará a que se produzca el aprendizaje.

“En resumen, una teoría de instrucción es el ordenamiento efectivo de la materia que se va a aprender por lo cual debe ser ordenada, con dificultades que vayan aumentando para que el individuo las pueda asimilar, aprender y

¹⁶² *Ibidem.* p. 103.

¹⁶³ *Ibidem.* p. 104.

dominar, además para la mayor parte de los individuos va de las representaciones inactivas a las simbólicas, pasando por las icónicas.”¹⁶⁴

Implicaciones educativas.

Las siguientes son las implicaciones de la teoría de Bruner en la educación, específicamente en la pedagogía:

--> “Aprendizaje por descubrimiento: El instructor esta comprometido a motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.

--> Diálogo activo: El instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (por ejemplo: aprendizaje socrático).

--> Formato adecuado de la información: El instructor esta obligado de encargarse que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.

--> Currículo en espiral: El currículo tiene que organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante reconozca sus conocimientos previos y continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.

--> Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

--> Primero la estructura: Enseñarle a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figuras.”¹⁶⁵

¹⁶⁴ MINE, <http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-por-descubrimiento.html>, Chile, p. 8.

¹⁶⁵ FORERO Andrés, *EL Centro* Teorías de aprendizaje. Modulo 3, Tema 2: Teorías Cognitivistas. Bruner y Ausubel. http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=297&posx=3&posy=2, , México, abril 2007.

Ausubel¹⁶⁶

El eje fundamental que maneja la teoría Ausubeliana gira en torno a los conocimientos previos con los que cuenta el alumno, ya que son el punto de partida para generar el aprendizaje.

La teoría de Ausubel maneja el concepto de aprendizaje significativo, para distinguirlo del repetitivo o memorístico; y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones.

Refiere que la significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya existentes.

Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender, y lo que el sujeto comprende quedará integrado en la estructura de conocimiento. Ausubel señala que para aprender son importantes las experiencias que tenga cada individuo, es decir, sus conocimientos previos. En este sentido, afirma: “la posibilidad que un contenido pase a tener sentido depende de que de incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustancial o sea, relacionada con conocimientos previamente existentes en la estructura mental del sujeto”.¹⁶⁷

Si el alumno no logra relacionar el nuevo conocimiento con los conocimientos previos, no comprenderá el nuevo conocimiento, “algunas características de los conocimientos previos son:

- A) Funcionalidad: Cuando puede ser utilizado para resolver situaciones concretas, problemas determinados y abordar situaciones nuevas o para realizar nuevos aprendizajes.
- B) Información: Al ser integrada a la red de significados, ésta se ve modificada por la incorporación de nuevos elementos.
- C) Memoria comprensiva: nos sirve como acervo que nos permite abordar nuevas informaciones y situaciones, ya que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.”¹⁶⁸

¹⁶⁶ Nació en los Estados Unidos (New York), en el año de 1918, estudió en la Universidad de Nueva York. Su principal preocupación era la manera como educaban en su época y en especial en su cultura. Él originó y difundió la teoría del Aprendizaje Significativo. Escribió varios libros acerca de la psicología de la educación.

¹⁶⁷ ARAUJO, B.Joa y Clifton B. Chadwich. La teoría de Ausubel en el niño. p. 133.

¹⁶⁸ OLIVARES Rodríguez José Luis. Estrategias metodológicas para la enseñanza de la historia. p. 29.

El aprendizaje significativo, se caracteriza por la funcionalidad comprensiva de los contenidos, es decir, es funcional cuando el alumno logra emplearlo para resolver problemas o bien para realizar nuevos aprendizajes.

El proceso de aprendizaje.

El aprendizaje se da por medio de un proceso llamado Asimilación. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento, como este nuevo conocimiento, en sí resultan alterados (lo que llamábamos con Piaget Desequilibrio) dando origen a una nueva estructura de conocimientos (reequilibrio). Así la organización del contenido programático permite aumentar la posibilidad de que se produzca un aprendizaje significativo, para ello se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los nuevos conceptos.

Aprendizaje significativo.

David Ausubel, propuso el aprendizaje significativo para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo. Es decir la relación de conocimientos nuevos con los ya existentes.

“Por definición el ‘aprendizaje significativo’ supone la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo”.¹⁶⁹

El aprendizaje significativo es el resultado de la interacción de los conocimientos previos, los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo. El aprendizaje significativo es la construcción de conocimiento, por medio de viejas y nuevas experiencias.

“Es el resultado de la interacción entre los conocimientos previos de un sujeto y los saberes por adquirir, siempre y cuando haya: necesidad, interés, ganas, disposición por parte del sujeto cognoscente. De no existir una correspondencia entre el nuevo conocimiento y las bases con las que cuenta el individuo, no se puede hablar de un aprendizaje significativo...El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello

¹⁶⁹ AUSUBEL, David. Una perspectiva cognitiva, cognición y desarrollo humano, p. 122.

a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc.”¹⁷⁰

Es verdaderamente importante destacar que en la enseñanza de la historia no siempre se ha propiciado el aprendizaje significativo y, que en muchas ocasiones, el aprendizaje se limita a la mera repetición memorística, sin embargo, la teoría de Ausubel nos brinda la posibilidad de lograr que un aprendizaje sea significativo.

La teoría de Ausubel plantea que el aprendizaje significativo se genera a partir de los conocimientos previos y de la interacción con nuestro entorno, de esa forma el alumno va a ir construyendo su conocimiento.

Ausubel distingue diferentes tipos de aprendizaje que pueden tener lugar en el salón de clase: por repetición y significativo, de formación de conceptos, y verbal y no verbal de solución de problemas.

Él propone dos formas de diferenciar los tipos de aprendizaje: “la primera distinción es la de aprendizajes por recepción y por descubrimiento y la otra, entre aprendizajes mecánicos o por repetición y significativo. La primera es importante porque la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, lo mismo dentro y fuera de la escuela, no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas”.¹⁷¹

Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

¹⁷⁰ Aprendizaje Significativo. www.udem.edu.mx/PASO/cursos/materiase.htm, abril 2007.

¹⁷¹ AUSUBEL, *et.al.* Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, p. 55

Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

- 1.- Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
- 2.- Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje
- 3.- Que los alumnos estén motivados para aprender.

Importancia del lenguaje en el aprendizaje significativo.

Para Ausubel:

“El lenguaje es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento..El lenguaje tiene un papel (proceso) esencial y operativo en el pensamiento en lugar de desempeñar una función meramente comunicativa.”¹⁷²

El lenguaje contiene una serie de símbolos y contenidos que son altamente significativos en la interacción humana “sin el lenguaje el aprendizaje significativo sólo fuera muy rudimentario (como por ejemplo, en los animales).”¹⁷³

Tipos o situaciones del aprendizaje escolar.¹⁷⁴

Según Ausubel hay dos tipos de aprendizaje que pueden desarrollarse en el salón de clases: “Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo.”¹⁷⁵

- A) La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento. Es decir, por repetición o por descubrimiento.

¹⁷² Ausubel, David. Una perspectiva cognitiva, cognición y Desarrollo humano, p. 31.

¹⁷³ *Idem*.

¹⁷⁴ DÍAZ Barriga Arceo Frida, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, pp. 35- 39.

¹⁷⁵ *Ibidem*, pp. 35-36.

B) La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz. Al igual que el anterior, en éste también encontramos dos modalidades: por repetición y significativo.

La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar. Véase el siguiente cuadro.

Situaciones del aprendizaje Escolar

Modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> - El contenido se presenta en su forma final. - El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. - Es sinónimo de memorización. - Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en forma del aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal). - Útil en campos establecidos de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. - Propio de formación de conceptos y solución de problemas. - Puede ser significativo o repetitivo - Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. - Útil en campos de conocimiento donde no hay respuestas unívocas.

Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
Significativo	Repetitivo
<ul style="list-style-type: none"> - La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. - El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. - El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclajes pertinentes. - Se puede construir un entramado o red conceptual. - Condiciones: Material: Significado lógico. Alumno: Significación psicológica. - Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consta de asociaciones arbitrarias al pie de la letra. - El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. - El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra. - Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales - Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. - Ejemplo: Aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.

Coincido con Ausubel, que es mejor que el alumno aprenda en las primeras etapas de su vida por descubrimiento, con la finalidad de que lo que aprenda quede en su memoria y pueda utilizarlo para la resolución de problemas.

El aprendizaje significativo es de vital importancia que se de en el alumno ya que si éste logra aprender de manera significativa, jamás olvidará los conocimientos adquiridos y podrá utilizarlos cuando le sean necesarios.

Condiciones para el logro del aprendizaje significativo.¹⁷⁶

Respecto al:

- A) Material
 - Relacionabilidad no arbitraria.
 - Relacionabilidad sustancial
 - Estructura y organización.
(Significado lógico)

- B) Alumno
 - Disposición o actitud.
 - Naturaleza de su estructura cognitiva.
 - Conocimientos y experiencias previas.
(Significado psicológico)

Es necesario cumplir con estas dos condiciones para lograr el aprendizaje significativo.

Fases de aprendizaje significativo

Las fases del aprendizaje significativo son tres:¹⁷⁷

- A) Fase inicial del aprendizaje: Debido a que el alumno ve la información aislada sin conexión conceptual, se ve obligado a utilizar su conocimiento esquemático, es decir utiliza analogías para comprender el nuevo conocimiento, además de que construye suposiciones basadas en experiencias previas.

- B) Fase intermedia del aprendizaje: En esta parte el alumno ya encuentra relación entre las partes aisladas, llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el dominio del aprendizaje en forma progresiva, por lo que el conocimiento lo puede aplicar en otros contextos, ya que es un conocimiento abstracto, es decir menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.

¹⁷⁶ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 43.

¹⁷⁷ *Ibidem*, pp. 45-46.

C) Fase terminal del aprendizaje: los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase intermedia llegan a estar integrados y funcionar con mayor autonomía, el aprendizaje que ocurre durante esta fase, consiste en a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

El aprendizaje significativo se da cuando el alumno es capaz de utilizarlo en cualquier momento de su vida, ya sea para la resolución de problemas o como un conocimiento previo para generar un nuevo conocimiento.

En síntesis.

Después de analizar los principales postulados de los tres autores anteriormente mencionados, que reflejan sus ideas constructivistas, es posible conceptualizar varios elementos indispensables para entender la interacción y congruencia de ideas existentes. De tal manera que se puede explicar los siguientes puntos:

Desarrollo. Para Piaget es antes el desarrollo que el aprendizaje y para los otros autores es posterior, sin embargo en lo que coinciden es que el desarrollo cognitivo para adquirir un conocimiento se da por etapas, es decir, que el desarrollo es subsecuente o continuo.

Yo creo que el desarrollo va de la mano con el aprendizaje, ya que dependiendo de la etapa en la que se encuentre el niño es como va a aprender.

Es decir, que desarrollo y aprendizaje son inseparables, lo que cambia es la visión y la facilidad con que se adquiere el aprendizaje, según su etapa de desarrollo cognitivo. Por tanto, entre más avanzada sea la etapa en la que se encuentra el niño, mayor será su capacidad de raciocinio.

La forma como se van adquiriendo conocimientos es la idea que nos formamos de cierta información, con base en los conocimientos previos que tenemos sobre aquéllo que se nos está presentando, esa idea debemos asimilarla, es decir, comprenderla, porque no se trata de guardar una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es reinterpretada por nuestra mente, que va construyendo modelos explicativos que siempre están en constante cambio, es decir, pueden ser mejorados o cambiados según sea el caso.

La reinterpretación de esas ideas que nos fueron presentadas se convierte en un aprendizaje significativo, duradero, por la consistencia en que fueron adquiridos.

Papel del profesor. Es un guía, conductor, orientador, generador de las actividades a realizar, o bien, es un puente entre el alumno y el conocimiento.

Papel del alumno; Es activo porque es el principal actor en el proceso, ya que éste construye su conocimiento por medio de sus intereses, capacidades y

necesidades. Para que se de la construcción del conocimiento es necesario que se realice a través de un proceso de descubrimiento autónomo.

Contenidos: Deben ser elegidos y organizados de manera responsable, pensados en los intereses de los alumnos, para que puedan ser aprendidos significativamente.

Contexto Social: Es importante, ya que todo individuo esta inmerso en el, por lo que se debe tomar en cuenta pues ahí es donde el niño adquiere experiencias y conocimientos que al combinarse se convierten en un aprendizaje significativo.

A la luz de los debates y las aportaciones de estos autores, reconozco que el aprendizaje se conecta de manera compleja con la construcción del pensamiento abstracto. En este sentido, el desarrollo intelectual sin aprendizaje no es posible, lo mismo que el aprendizaje de nociones teóricas o de conocimientos que rebasen la frontera de lo sensible, es prácticamente imposible sin el desarrollo de operaciones concretas y formales. Para que se de este desarrollo del pensamiento abstracto, y para pasar de las operaciones concretas a las formales, se hace necesario que el sujeto tome papel activo, y que el educador genere condiciones de factibilidad para que se de ese aprendizaje.

Los recursos de los que puede echar mano el educador son, diversas estrategias, éstas deben tener siempre un objetivo fundamental que es aprender, pero aprender de manera significativa, es decir que el alumno pueda utilizar sus conocimientos previos para adquirir un mayor conocimiento. Conviene que las estrategias cubran con el requisito de claridad.

Las estrategias de aprendizaje posibilitan que se de el aprendizaje por descubrimiento planteado por Bruner. Sin embargo, es necesario para la adaptación de una estrategia que se tome en cuenta el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y, a partir de él, elegir o planear actividades que favorezcan su transición hacia un nivel superior.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como vimos en el capítulo 2, las estrategias de aprendizaje que se adoptan para generar aprendizajes significativos son de suma importancia, y es por ello que me pareció importante dedicarles un capítulo, pero antes de empezar con las distintas estrategias que se pueden utilizar para generar aprendizajes significativos, es necesario empezar por aclarar a qué tipo de conocimiento se quiere llegar.

Partiremos de reconocer al menos dos tipos de conocimiento:

1.- El conocimiento frágil, que es cuando “los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido”.¹⁷⁸ Este tipo de conocimiento o aprendizaje tiende a olvidarse ya que sólo es aprendido para usarlo en determinado tiempo, es decir, por ejemplo, para resolver un examen.

2.- El conocimiento sólido o significativo, este es cuando el alumno logra comprender y no memorizar determinado conocimiento “este tipo de aprendizaje es más activo y reflexivo que la mera acumulación de los hechos y rutinas”.¹⁷⁹

Este último conocimiento es el que nos interesa generar en el educando, tal como dice David Perkins “...conocimiento generador; es decir que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él...”,¹⁸⁰ o bien, lo que llamaría Ausubel aprendizaje significativo. Para alcanzar o lograr el aprendizaje significativo será necesario recurrir al uso de diferentes estrategias.

¹⁷⁸ PERKINS David, La escuela Inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. P. 32.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 42.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 18.

Clasificación de estrategias. ¹⁸¹

Las estrategias de enseñanza pueden ser diversas por ejemplo diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, etc. Las estrategias aparecen en distintos momentos, por lo que se les puede clasificar de la siguiente manera:

- A. Estrategias preinstruccionales (antes) por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
- B. Estrategias coinstruccionales (durante) apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
- C. Estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

¹⁸¹ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. pp. 143-144.

Tipos y funciones de las estrategias de enseñanza¹⁸².

En el siguiente cuadro se muestran las estrategias que el docente puede utilizar para generar el aprendizaje significativo de sus alumnos. Según lo demostrado en investigaciones.

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas a los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Fotografías	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de la enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación grafica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

¹⁸² Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1991

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

“Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados...este tipo de estrategias están basadas en la teoría Ausubeliana; lo organizadores previos y las analogías”.¹⁸³ Aunque a mi parecer, también podría incorporarse una más: Las ilustraciones.

En el siguiente cuadro se muestran las estrategias didácticas; Así como el momento óptimo de su utilización. Esto es con base en lo que dice Díaz Barriga, más yo creo que se pueden utilizar ambas al mismo tiempo, es decir, en las secuencias didácticas que desarrollaré en el capítulo siguiente.

Estrategia Coinstruccional	Estrategia Preinstruccional
Analogías	Organizadores previos
Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) (vida cotidiana) es semejante a otro (desconocido, abstracto y complejo)	Información de tipo introductoria y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	
Representaciones visuales de objetos (fuentes: fotografías, dibujos, etc.)	

“La meta de una estrategia de enseñanza es facilitar el aprendizaje. Ofrece un marco para analizar y fundamentar decisiones con la planificación y el curso de la enseñanza. De ella se desprenden criterios para comparar materiales. Se requiere la formación de los docentes en el manejo de una serie de estrategias de aprendizaje y de instrucción.”¹⁸⁴

¹⁸³ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 146.

¹⁸⁴ Barriga Díaz Frida. Apud. GONZALEZ Cedeño Jorge Salvador. La enseñanza del programa de historia en México. p. 22.

Para la elección de una estrategia es necesario tener en cuenta lo siguiente;

- 1.- “Considerar las características de los alumnos (su nivel de desarrollo cognoscitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
- 2.- El tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- 3.- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- 4.- Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- 5.- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.”¹⁸⁵

Los factores antes mencionados son importantes tanto para la elección de la estrategia que adoptará el maestro, como para obtener resultados óptimos en el aprendizaje de los alumnos, ya que de no tomar en cuenta estas recomendaciones podría verse afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁸⁵ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 141.

Tipos y efectos de las estrategias de aprendizaje aplicados en la enseñanza de la historia.

Toda estrategia tiene una intención, para la cual es diseñada. Las estrategias para la enseñanza de la historia tienen como fin facilitar y generar en el alumno el aprendizaje significativo de la historia. Es decir, que lo que el alumno aprenda en esta disciplina sea de importancia y relevancia para él para que, después ese conocimiento aprendido pueda utilizarlo en la identificación de la huella de la historia en su vida cotidiana así como en la comprensión de su pasado, Véase el siguiente cuadro que representa gráficamente diferentes estrategias didácticas específicas para el aprendizaje de la historia.

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	<p>Conoce la finalidad y alcance de las fuentes históricas y cómo manejarlas.</p> <p>El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.</p>
Uso de recursos iconográficos: fotografía histórica, grabados y pinturas	Facilita la comprensión del tiempo histórico ya que es considerada como fuente histórica y no una mera ilustración.
Preguntas intercaladas respecto de fuentes primarias	<p>Sirve de guía al alumno.</p> <p>Resuelve sus dudas.</p> <p>Permiten la autoevaluación.</p>
Pistas tipográficas de fuentes escritas: como escudos, sellos, firmas, etc.	<p>Mantiene su atención.</p> <p>Detecta información principal.</p> <p>Realiza codificación selectiva.</p> <p>Permite la contextualización.</p>
Resúmenes que incluyen narración e interpretación de fuentes históricas.	Permite la identificación de los elementos principales, además de que facilita la comprensión de los contenidos.
Organizadores previos: Referente de la vida cotidiana	<p>Hace más accesible y familiar el contenido.</p> <p>Proporciona una visión global y contextual.</p>
Analogías: Objetos del presente	<p>Ayuda a la comprensión de información abstracta, que forma parte de nuestra historia.</p> <p>Estudia el presente para comprender el pasado.</p>
Mapas Conceptuales y redes semánticas que incluya categorías históricas, como tiempo, cambio, continuidad, etc.	<p>Representan los conceptos principales del tema.</p> <p>Permiten la identificación de distintas categorías.</p> <p>Facilita el aprendizaje.</p>

El esquema anterior muestra gráficamente las diferentes estrategias didácticas que se pueden aplicar en la enseñanza de la historia, así como los efectos que se esperan en el aprendizaje del estudiante. Una vez visto esto, pasemos a describir las características principales de cada una de las estrategias didácticas así como el momento idóneo de su aplicación.

Objetivos.

Es bien conocido por todos que cualquier estrategia utilizada en la enseñanza o en el aprendizaje debe contener objetivos, ya que éstos permiten visualizar lo que se pretende alcanzar con dicha estrategia.

Los objetivos deben cumplir con ciertas características, tales como ser claros, precisos y factibles de realizar. Como lo menciona Frida Diaz Barriga “Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretender conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.”¹⁸⁶

Los objetivos siempre van al inicio de la actividad que se va a desarrollar, son preinstruccionales.

Fuentes iconográficas.

Las imágenes que aparecen en las fuentes primarias pueden ser de diversos tipos tales como; Fotografía histórica, grabados, pinturas, etc.

Las fuentes iconograficas son usadas comúnmente en el ámbito educativo; ya que constituyen una de las principales fuentes para conocer el pasado.) “Las fuentes en su diversidad prometen conducirnos desde la entrada del laberinto hasta el puerto seguro de Itaca”.¹⁸⁷

La imagen plasmada en las fuentes primarias son de suma importancia para la educación; ya que el estudio de ellas permite trasladarnos a cierto tiempo y

¹⁸⁶ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 7.

¹⁸⁷ ARTEGA Belinda y Siddarta A. Escuela Secundaria, Enfoque curricular de la asignatura de Historia. Artículo no editado. p. 2.

espacio de nuestra historia. En ellas podemos ver rasgos característicos de determinada época. Desde luego, cuando se usen fuentes es necesario citar correctamente y fielmente su referencia, ya que valida y corrobora la autenticidad de la fuente. En otras palabras, sin referencia ningún documento tiene validez en tanto fuente histórica.

¿Cómo usar correctamente las fuentes? Para contestar a esta interrogante es necesario tomar en cuenta las características planteadas en las siguientes cuestiones: “A) Qué queremos presentar, (calidad, cantidad, utilidad); B) Con qué intenciones (describir, explicar, complementar, reforzar); C) Asociadas a qué discurso, y D) A quiénes serán dirigidas (características de los alumnos, como conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo, etc.)”.¹⁸⁸

Existen diferentes tipos de fuentes para la enseñanza de la historia: que se pueden clasificar en documentales y orales¹⁸⁹.

- a) Documental; Son archivos de todo tipo oficiales, parroquiales, municipales, particulares, entre ellos están los restos arqueológicos, libros de texto, audiovisuales, películas, entrevistas, novela histórica, periódicos, artículos, imágenes (pinturas, litografías, fotografías), costumbres cotidianas y tradiciones (festivales civiles y religiosos), cantos, juegos, danzas y comidas.
- b) Oral; Es parte importante de la metodología de la historia social, ya que nos lleva al conocimiento de la ‘la otra historia’... nos referimos a un estilo integracionista donde el investigador recopila la fuente, la critica, la analiza y la interpreta.

Las fuentes orales se complementan con las documentales, tradicionales del quehacer historiográfico. Todo esto lleva a que el investigador se involucre con sus sujetos y problemas de la investigación.

Es necesario que el docente de historia enseñe la materia de acuerdo con una determinada teoría historiográfica y que utilice siempre fuentes primarias para la elaboración teórica de la enseñanza.

¹⁸⁸ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 164.

¹⁸⁹ GALVÁN Lafarga Luz Elena. Teoría y practica en la enseñanza de clío. En la formación de una conciencia histórica. pp. 240-243.

Preguntas intercaladas.

“Las preguntas intercaladas son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Se les denomina también preguntas adjuntas o insertadas.”¹⁹⁰

El uso de preguntas en el desarrollo de cualquier clase es bien conocido ya que ellas cumplen con distintas funciones dependiendo el momento en que se usen es decir, si las preguntas son preinstruccionales las estamos usando para conocer cuáles son los conocimientos con los que cuenta el estudiante, si son coinstruccionales, son para guiar al alumno hacia donde queremos que se de el aprendizaje de la historia y, si son postinstruccionales son para evaluar los aprendizajes de la clase. “Las preguntas intercaladas, como su nombre lo indica, se van insertando en partes importantes del texto de cada determinado número de secciones o párrafos, de modo que los lectores las contestan a la par con lo que van leyendo el texto”.¹⁹¹

Resumen.

La realización de un resumen permite al estudiante identificar la información central que se le está presentando en el texto.

Es usado desde la primaria hasta posgrados, la elaboración de éstos puede ser por el profesor o el diseñador de textos, para luego proporcionárselo al estudiante como una propuesta mejor organizada del cúmulo de ideas que ya se han discutido o expuesto, aunque también puede ser elaborado por los alumnos como estrategia de aprendizaje.

“Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información... para la organización de éste se tiene que hacer una jerarquización de la información contenida en él, en términos de su importancia.”¹⁹²

¹⁹⁰ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 175.

¹⁹¹ *Idem*.

¹⁹² *Ibidem*, p. 178.

En Síntesis.

Todos los teóricos citados en esta tesis coinciden en que una estrategia debe contener las siguientes características;

- 1) Propósitos claros, que estén orientados hacia la construcción de aprendizajes significativos, es decir aprendizajes por descubrimiento en donde el alumno tenga un papel activo.
- 2) Recuperar los conocimientos previos para que, a partir de ellos, se pueda llegar a un nuevo aprendizaje.
- 3) Se plantee una serie de procesos que permitan al estudiante hacerse preguntas, generar sus propias hipótesis y llegar a conclusiones y, después de hacer el proceso o desarrollo cognitivo, los alumnos puedan generar actividades de aprendizaje.

Por lo tanto, considero que el tiempo para el uso de la estrategia a utilizar es preinstruccional, ya que las secuencias didácticas muestran al estudiante el contenido de lo que va a aprender y cómo lo va a aprender, pero a la vez también son coinstruccionales, ya que la secuencias didácticas cubren funciones relacionadas con el aprendizaje con comprensión, esto puede ser posible por la información mostrada en las fuentes. Dice Díaz Barriga Frida que; “se recomienda que las estrategias que se utilicen sean en forma preinstruccional y coinstruccionales...ya que la intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los estudiantes la asimilen mejor”.¹⁹³

En el trabajo áulico se pueden usar casi todas las estrategias en la enseñanza de la historia, sin embargo yo sólo tomaré cuatro que me parecen las más importantes, para lograr el aprendizaje significativo de la historia, las estrategias que utilizaré para el desarrollo de secuencias didácticas son las siguientes: Organizadores previos, preguntas intercaladas, analogías y las fuentes historiográficas.

¹⁹³ Díaz B., F. y Hernández R., G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 146.

En este tipo de estrategias se borra la idea del educando y el educador ya que lo que nos interesa es generar aprendizajes significativos, bajo esta lógica tanto aprende el alumno como el maestro.

En otras palabras, con el uso de fuentes se pretende que el alumno desarrolle ciertas competencias; es decir, "se trata de comprender a partir del desarrollo y la puesta en juego de nociones y competencias específicas que permitan a los sujetos, por ejemplo, diferenciar tendencias de largo plazo, coyunturas de mediana duración y acontecimientos episódicos o bien explicar los saldos de ciertos procesos históricos, no en un sentido lineal de causas y/o consecuencias sino en términos más complejos como los que se refieren al rastreo de huellas y vestigios del pasado y sus expresiones en el presente".¹⁹⁴

¹⁹⁴ ARTEAGA Belinda y Siddarta A. *Op.cit.* p. 9.

CAPÍTULO 4

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Una secuencia didáctica, también llamada secuencia de enseñanza/aprendizaje, conlleva un método ordenado que consta de los siguientes pasos: Tema, subtema, objetivos, desarrollo y cierre, cuyo fin radica en generar aprendizaje significativo.

El Diseño de las Secuencias didácticas se hará con fundamentos contenidos en los dos primeros capítulos de esta tesis, así como del estudio de fuentes primarias.¹⁹⁵

Con base en las reflexiones que desarrollé en los capítulos precedentes, ahora presentaré el diseño de las Secuencias Didácticas, tomando temas planteados para tercer año en la Reforma de la Escuela Secundaria 2005-2006.

Los temas que a continuación presento pertenecen al bloque tres de dicha reforma:

Período **1821-1911**

Tema: **Porfiriato**

Diversiones públicas, sociedad y vida cotidiana.

Sirvientes y peones, artesanos y obreros.

Influencias y modas externas.

¹⁹⁵ Son aquéllas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan.

Tema

3.2.5 Sociedad y vida cotidiana.

Subtema

3.2.5.6 Diversiones públicas.

Competencias históricas:

- ✓ Ubicar un proceso en un momento histórico determinado.
- ✓ Desarrollar en el alumno los conceptos de continuidad y cambio.
- ✓ Estimular al estudiante para conocer algunas características de la vida cotidiana de México decimonónico a través de las fotografías o de recursos hemerográficos.
- ✓ Identificar características de la cultura del periodo mediante el análisis de descripción de la vida cotidiana.

Procedimiento: Trabajo con fuentes hemerográficas.

Objetivos: Al finalizar esta experiencia de aprendizaje los alumnos:

- ✓ Podrán identificar características de las diversiones públicas del Porfiriato.
- ✓ Compararán las diversiones públicas en el Porfiriato con las actuales.
- ✓ Formarán su propio criterio de cómo han cambiado las diversiones a través del tiempo.
- ✓ Serán capaces de valorar algunos elementos culturales que favorecieron la identidad nacional durante este período.

Actividades de apertura:

Para iniciar con el tema de diversiones públicas, les pediremos a los alumnos que formen parejas:

- Solicíteles, que comenten a qué diversiones públicas asistieron recientemente; y que elaboren una pequeña lista en donde digan

con quiénes fueron, (papás, hermanos, amigos, etc.) y cuánto gastaron.

Desarrollo

Para realizar esta actividad se requiere que los alumnos se encuentren en el laboratorio de Ciencias Sociales.

- Pida a sus alumnos se ubiquen frente a la computadora, en parejas.
- Abran la secuencia en formato digital.
- Lean el documento que aparece en Word [¿Sabías qué?](#)
- Ubiquen las fuentes primarias que se presentan en esta página.
- Abrir documento en Word y leerlo [¿Sabías qué?](#) que les permitirá saber sobre el contexto.
- Pida a sus alumnos ubiquen la fuente en un período.
- Observen las fuentes primarias correspondientes al período del Porfiriato.
- Identifiquen de qué tipo de fuente se trata.
Pida que trabajen las fuentes con el formato correspondiente [formato para el análisis de imágenes.](#)

A continuación pida a sus alumnos qué en un formato de Word contesten las siguientes preguntas

- Identifiquen y enlisten que tipo de diversiones públicas aparecen en la fuente.
- ¿Qué personas (hombres, mujeres, niños, jóvenes, adultos, ricos pobres, etc.) asistían a este tipo de diversiones.
- Mencionen quiénes no están (campesinos, obreros, los pobres, etc.) y por qué creen que no aparecen
- ¿Creen que los que no están no se divertían? y si se divertían ¿Cómo creen que lo hacían?
- ¿Conocían ese tipo de diversiones que aparecen en las fuentes?
- ¿Qué diversiones de las que aparecen aquí se siguen practicando y cuáles no?
- ¿Por qué creen que ya no se practiquen esas diversiones?

- ¿Creen que en un país como el nuestro, tenga las condiciones adecuadas para patinar sobre el hielo?
- ¿Qué diversiones públicas existen hoy que no existían en ese entonces?
- ¿Cuáles crees que son las causas?

Cierre

Se sugiere que a partir de lo que los alumnos saben sobre diversiones públicas del Porfiriato realicen la siguiente actividad en su casa:

- Copien este cuadro en su cuaderno.
- Pregunten a sus abuelitos, papás y hermanos las siguientes preguntas:

DATOS	ABUELITO	PAPÁ O MAMÁ	HERMANO (A)
¿Cuántos años tiene?			
¿Cuando el era niño cómo se divertía?			
¿A los 18 años qué diversiones públicas practicaba?			
¿Cuando era adulto qué diversiones públicas realizaba?			

- Ahora compara las diversiones públicas de tu abuelito, papá y hermano con las que viste en la secuencia.
- Identifica las diversiones públicas que siguen vigentes y las que ya no se realizan.
- Intenta explicar las causas.

Para la siguiente actividad se sugiere que los niños se encuentren en el aula de Ciencias Sociales.

- ✓ Comenta con tus compañeros el resultado de tu trabajo.
- ✓ Intenten sacar sus conclusiones respecto de lo que cambió y lo que no cambió respecto a las diversiones públicas.

Evaluación:

Podremos evaluar a partir de las evidencias obtenidas durante el desarrollo de la clase y más claramente con el trabajo realizado en su casa

¿Sabías qué?

Diversiones publicas:

Son actividades que sirven de distracción a las personas y se realizan en espacios distintos al hogar, que es privado. Existen distintas actividades consideradas diversiones públicas y éstas pueden ser: bailar, jugar, nadar, o acudir al cine, teatro, circo, etc.

¿Sabías qué?

El gobierno de Porfirio Díaz duró 34 años, y que durante ese tiempo mantuvo relaciones oficiales con Bélgica, Alemania, Italia, España, Inglaterra y Francia las cuales influenciaron significativamente en las costumbres de nuestro país, y que en los últimos años fue cuando México copió costumbres de la vida cotidiana extranjera francesa que nada tenían que ver con las características de nuestro país, con nuestra historia y con nuestra identidad.¹⁹⁶

¹⁹⁶ GARCIA Victoria. La crisis del Porfiriato de México. México junio 2007 <http://www.monografias.com/trabajos11/crisporf/crisporf.shtml#COMERC>, Artes Plásticas. 'Vida cotidiana durante el Porfiriato' México. julio 2007 <http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=237694&paginaid=1>

Nota: Ver anexo.

Fuente 3 (cartas y telegramas)

3 Tomado de Galván Luz Elena, Soledad compartida, una historia de maestros, CIESAS, México, 1991, p. 246-247, Disminución de salarios y aumento de precios.

Fuentes Hemerográficas

7 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de marzo de 1907, No. V, p. 27 La patinación.

8 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, pp. 18-19 Las fiestas del Carmen en San Ángel 1 de 2.

9 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, pp. 18-19 Las fiestas del Carmen en San Ángel 2 de 2.

10 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, p. 2 Sport femenino (los patines).

12 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, pp.16-17 La belleza femenina, la equitación 1 de 2.

13 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, pp. 16-17 La belleza femenina, la equitación 2 de 2.

46 Museo Nacional de Arte Moderno: Col. Manuel Álvarez Bravo: torito, p. 107.

Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911)

Tema:

3.2.5 Sociedad y vida cotidiana

Subtema:

3.2.5.7 Sirvientes y peones, artesanos y obreros

Competencias

- ❖ Identificar características de la vida cotidiana en el Porfiriato mediante el análisis de fuentes Hemerográficas, fotografías y descripciones de la vida cotidiana.
- ❖ Desarrollar en el alumno los conceptos de continuidad y cambio.
- ❖ Promover las explicaciones multicausales de procesos del período, como los conflictos internacionales.
- ❖ Hacer hincapié en los cambios que sufrieron las sociedades a partir del gobierno de don Porfirio Díaz.
- ❖ Reflexionar sobre el desarrollo histórico de la noción justicia, igualdad, ciudadanía e identidad nacional durante este período.
- ❖ Señalar que el estudio del pasado nos permite acercarnos críticamente a la información, entender los problemas actuales y actuar en la sociedad con responsabilidad

Procedimiento: Trabajo con fuentes (fotografías, cartas y telegramas)

Objetivos: Al finalizar esta experiencia de aprendizaje los alumnos:

- Identificarán las desigualdades que existían en México durante el Porfiriato
- Conocerán las características de la vida cotidiana de Sirvientes y peones, artesanos y obreros en dicho momento histórico.
- Compararan la forma de vida¹⁹⁷ durante el Porfiriato con la actual.

¹⁹⁷ Oportunidades de trabajo, salario, vivienda, integrantes de familias (pocos, muchos).

Actividades de apertura

Juguemos un poco a ser “investigadores”.

► Esta actividad podría hacerse antes de ver el tema.

- Formen cuatro equipos:
- Distribuya entre los equipos los conceptos principales (Sirvientes y peones¹⁹⁸, artesanos y obreros.
- Visiten un taller artesanal, una fábrica, mercado, una carpintería, un taller de costura, lo que tengan cercano a su localidad.
- Respondan en parejas lo siguiente:
 - 1) ¿Qué se produce ahí?
 - 2) ¿Cuántas personas trabajan?
 - 3) ¿Hay seguridad para los trabajadores?
 - 4) ¿Cuál es su jornada de trabajo?
 - 5) ¿Cuánto ganan?
 - 6) ¿La casa donde viven es propia o rentada?
 - 7) ¿La casa es de loza o de lámina?
 - 8) ¿La colonia donde viven cuenta con servicios (agua, luz, drenaje, teléfono, mercado, hospital.)
- Busquen en el periódico en la sección de bolsa de trabajo o en http://www.veempleos.com.mx/empleos_resul.pl
- Qué sueldo ofrecen a los obreros y sirvientes, artesanos.
- Elaboren en su cuaderno un cuadro comparativo con los datos que recolectaron en sus investigaciones: (sueldo, jornada laboral, características de su vivienda propia o rentada, loza o lámina, etc.)
- Por equipo hagan una reflexión y saquen una pequeña conclusión con las siguientes preguntas?
- ¿Siempre han vivido así los obreros, artesanos, sirvientes, peones?
¿Sabes cómo vivían en el Porfiriato?

¹⁹⁸ Actualmente ya no existen peones, sino más bien jornaleros, trabajadores agrícolas, ejidatarios, etc.

Desarrollo

Para esta actividad es necesario encontrarse en el laboratorio de ciencias sociales.¹⁹⁹

- Para enriquecer sus conocimientos sobre el tema
- Pida a sus alumnos que intercambien sus conclusiones con los demás equipos.
- Lean el [¿Sabías que?](#)
- Ahora lean el [Mientras tanto](#)
- Analicen las [fuentes](#) con su formato correspondiente.
- Analicen y contesten en un documento de Word las siguientes preguntas:

¿Cómo vivían antes los sirvientes, peones, artesanos y obreros?

¿Cuánto ganaban?

¿Cómo eran sus casas de loza o de lámina?

¿Crees que donde vivían tenían los servicios de agua, luz, etc.?

¿Sí, no, por qué?

Cierre

A nivel grupal haga un debate en donde:

- Describan y comparen cómo vivían antes y cómo viven ahora los sirvientes, peones, artesanos y obreros.
- ¿Cuáles son las semejanzas y cuáles las diferencias?
- Elaboren en word un cuadro comparativo de cómo vivían antes y cómo viven ahora los sirvientes, peones, artesanos y obreros.
- Intenten sacar sus conclusiones respecto de lo que cambió y lo que no cambió en la forma de vida de sirvientes, peones, artesanos y obreros.

Evaluación

La evaluación se podrá hacer durante el desarrollo de la clase y con lo obtenido de sus investigaciones

¹⁹⁹ Es un aula donde hay por lo menos una computadora con servicio de Internet para dos niños, las computadoras están conectadas en red a un servidor.

¿Sabías qué?

Durante el gobierno de don Porfirio Díaz en ciudades como México, Puebla, Orizaba, Monterrey, Guadalajara, apareció el proletariado industrial, integrado por peones cuya situación era mala ya que estaban sometidos a castigos, descuentos, largas jornadas, no tenían sindicatos, prestaciones ni derechos laborales, ganaban aproximadamente 25 centavos diarios.

Los pobres en la ciudad y en el campo carecían de servicios, educación, atención médica y seguridad social.²⁰⁰

Mientras tanto en las fábricas

La represión a los movimientos obreros también fué muy dura. Hubo dos importantes movimientos durante el Porfiriato: la huelga de cananea (que exigía iguales condiciones de trabajo que los obreros estadounidenses) y la de Río Blanco, ésta tuvo como causas principales la protesta contra las tiendas de raya, las casas de empeño y las cárceles.

La desigualdad que predominó durante el Porfiriato se reflejaba en todos los aspectos de la vida cotidiana. Hacia 1910, México tenía poco más de 15 millones de habitantes, de los cuales, 70 por ciento era población rural y 30 por ciento urbana.²⁰¹

²⁰⁰ GARCÍA Victoria. La crisis del Porfiriato de México. México, junio 2007 <http://www.monografias.com/trabajos11/crisporf/crisporf.shtml#COMERC>, Artes Plásticas. 'Vida cotidiana durante el Porfiriato' México, julio 2007 <http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=237694&paginaid=1>

²⁰¹ *Idem.*

Nota: Ver anexo.

Cartas y telegramas

3 Tomado de Galván Luz Elena, Soledad compartida, una historia de maestros, CIESAS, México, 1991, pp. 246-247, Disminución de salarios y aumento de precios

Fotografías

16 Archivo General de la Nación, Colección de propiedad artística y literaria, Charles B. Waite, niños, foto 124.

20 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, Sonora News Co., Tipos Mexicanos, foto 2.

21 Archivo General de la Nación, Colección de propiedad artística y literaria, Charles B. Waite, retratos étnicos, foto 86.

22 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, H. J. Gutiérrez, personajes, foto 1.

31 Fototeca Nacional INAH: rebocero, p. 66.

33 Fototeca Nacional INAH: lavandera, p. 80.

34 Col. Marco Buenrostro: planchadora, p.81.

35 Fototeca Nacional INAH: carboneros, p. 85.

39 Fototeca Nacional INAH: albañil, p. 103.

43 Museo Nacional de Arte Moderno: Col. Manuel Álvarez Bravo: vendedor de pieles, p. 65.

45 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*: zapatero remendón, p. 86.

Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911).

Tema:

3.2.6 Cultura

Subtema:

3.2.6.6 Influencias y Modas externas.

Competencias

- ❖ Identificar características de la cultura del período mediante el análisis de fuentes hemerográficas, fotografías y descripciones de la vida cotidiana.
- ❖ Desarrollar en el alumno los conceptos de continuidad y cambio.
- ❖ Buscar, seleccionar y contrastar información de diversas fuentes para identificar las influencias externas durante el Porfiriato.
- ❖ Hacer hincapié en los cambios que sufrieron las sociedades a partir del gobierno de don Porfirio Díaz.

Procedimiento: Trabajo con fuentes hemerográficas

Objetivos: Al finalizar esta experiencia de aprendizaje los alumnos:

- ✓ Conocerán a través de la moda algunas características de la cultura en México durante el Porfiriato a través de fuentes hemerográficas.
- ✓ Identificarán la importancia que tuvo la influencia extranjera en la forma de vestir de algunos mexicanos.
- ✓ Formarán su propio criterio de cómo se modificó la moda de nuestro país a partir de la influencia extranjera durante el Porfiriato.

Actividades de apertura

Las siguientes actividades serán realizadas en el laboratorio de Ciencias Sociales.

Para iniciar con el tema, les pediremos a los alumnos que formen parejas:

Comenten con su compañero cómo se visten actualmente y si esa moda corresponde a México o a otros lugares.

Desarrollo

Sugiera a los alumnos que realicen las siguientes actividades

- Pida a sus alumnos se ubiquen frente a la computadora, en parejas.
- Realicen en Internet una búsqueda de páginas de moda e identifiquen las características de esas modas y su procedencia.
- Abran la secuencia en formato digital.
- Lean [¿Sabías qué?](#)
- Ubiquen las [fuentes primarias](#) que se presentan en esta página.
- Ubiquen las fuentes en un periodo determinado.
- Observen las fuentes e identifiquen de que tipo de fuente se trata.
- Apliquen el [formato](#) correspondiente a las fuentes (pueden elegir la que les parezca más importante.)
- Pida a sus alumnos que vuelvan al documento de Word que habían abierto antes en donde hicieron la lista de la moda y que contesten las preguntas que vienen en el siguiente [cuadro](#) (lo pueden copiar y pegar en su documento de Word)

¿Cómo se vestían las mujeres de esta época?	Vestidos	sombreros	zapatos	guantes
¿Qué tipo de vestidos se usaban?	Largos	Cortos		
¿Crees que ese tipo de vestimenta era adecuado para el tipo de clima de México?	Si	no	¿Por qué?	
¿Qué tipo de mujer ves en las fuentes?	Gorda	flaca	rubia	morena
¿De dónde provenía la moda?	México	España	Inglaterra	Francia

Cierre

Para esta actividad se sugiere que el grupo se encuentre en el aula de Ciencias Sociales.

Pida a sus alumnos realicen un cuadro comparativo en su cuaderno, con base en las siguientes preguntas;

- ¿Ha cambiado la moda, en qué?
- ¿Tipo de ropa?
- ¿Prototipo de mujer?
- ¿De dónde proviene la moda, es propia o es extranjera?
- ¿Creen que seguimos teniendo influencia extranjera en nuestra moda?
- ¿Por qué creen?
- Intenten explicar las causas

Evaluación

Se realizará una evaluación grupal.

- Pregunte a sus alumnos quién quiere platicar sobre el cuadro comparativo que realizaron.
- Traten de llegar a una conclusión grupal sobre el tema, moda e influencias externas.

¿Sabías qué?

El gobierno de Porfirio Díaz duró 34 años, y que durante ese tiempo México sufrió una fuerte influencia extranjera en sus costumbres, y que en los últimos años fue cuando México copió costumbres culturales y modas extranjeras francesas que nada tenían que ver con nuestra cultura, historia o con nuestra identidad.²⁰²

²⁰² GARCÍA Victoria. La crisis del Porfiriato de México, México, junio 2007 <http://www.monografias.com/trabajos11/crisporf/crisporf.shtml#COMERC>, Artes Plásticas. 'Vida cotidiana durante el Porfiriato' México, julio 2007 <http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=237694&paginaid=1>

Nota: Ver anexo

Fuente 1 de 2 (cartas y telegramas)

- 4 Archivo del General Porfirio Díaz, XII, 99, El 21 de marzo de 1876, cinco años después de su fallido intento de derrocar a Juárez, Porfirio Díaz se sublevó contra Sebastián Lerdo de Tejada.

Fuentes Hemerográficas

- 1 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, Al puerto de Veracruz, año 1907, anuncios cortos, No. 2.
- 2 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, La belleza del cuerpo el arte de adelgazar 1 de 2, año 1907.
- 3 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, La belleza del cuerpo el arte de adelgazar 2 de 2, año 1907.
- 4 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No. 1 Elegante abrigo de encaje y piel, p. 14
- 5 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No. 1 Vestido para visita, de la casa Hugo de Paris, p. 16
- 6 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No.1 Traje de recepción, p. 15
- 14 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, Páginas del gran mundo, la boda aristocrática en México 1 de 3. pp. 6-8
- 17 Anuncios cortos, Revista Álbum para damas, Vol. enero-abril, 2ª. Quincena de marzo de 1907, No. VIII, p. 52.
- 19 Corsés parisienses, Revista, Álbum para damas, Vol. enero-abril 2ª. Quincena de abril de 1907, No. VIII, p. 89.
- 20 Departamento de zapatos, Revista, Álbum para damas, Vol. mayo-agosto 2ª. Quincena de agosto de 1907, No. XVI, contraportada.

Fotografías

- 22 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, H. J. Gutiérrez, personajes, foto 1.

CONCLUSIONES

La escuela de los Annales o escuela Francesa propone hacer una nueva historia, la historia humana, la historia de los vencidos, de los esclavos, de los sentimientos, no una historia rígida y catequista, sino más bien la historia de las hibridaciones, una historia completa no fragmentada, que permite estudiar tanto los países, los estados, su gente, su cultura, su vida cotidiana, haciendo vínculos de enlace entre uno y otro.

La historia que se va construyendo en el momento en que se observa y analizan las fuentes, es la historia que nos permite mirarla desde nuestra propia perspectiva, por lo que logramos tomar una postura propia de lo acontecido en la historia. A partir de ello podemos hacer un puente entre el presente-pasado.

Es la Historia definida por Bloch 'como la ciencia de los hombres en el tiempo' cuyos rasgos característicos son; carácter humano, multidisciplinar.

Un elemento necesario para construir la historia es sin duda la utilización de fuentes primarias (fuentes hemerográficas, fotografías, cartas y telegramas, entre otras) ya que la fuente es la que da vida a nuestro pasado.

Para la construcción y comprensión de la espacialidad de la historia, se puede utilizar diversos recursos didácticos que permitan la comprensión de la historia como un pasado vivo, vivido y vívidamente percibido, para lograr esto el docente puede recurrir a distintos recursos didácticos entre los cuales están las fuentes historiográficas y las líneas de tiempo. Con las fuentes se puede despertar el interés de los alumnos, ya que permiten acercarse a una historia más real, además de que son una fuente indispensable para cualquier investigación, porque es el documento fiel que permite hacer un vínculo hacia el pasado, en ellas podemos ver los usos y costumbres de determinado lugar, así como situar al alumno en el tiempo y el espacio.

Las líneas de tiempo son una herramienta que nos ayuda a enseñar a los alumnos el concepto de tiempo mostrando las diferentes culturas, las sociedades, los usos y costumbres de determinado lugar. Se recomienda que las líneas de tiempo sean diseñadas por un historiador o bien, diseñarlas con mucha responsabilidad y claridad, ya que de ello depende la clara comprensión del período que se quiere enseñar.

Un recurso que es sumamente importante en esta tesis es la vida cotidiana que sirve para que el alumno comprenda su historia, pero desde su propio tiempo, es decir, primero desde lo que conoce, con lo que interactúa cotidianamente y después con el pasado. De esa forma el alumno podrá hacer una relación presente-pasado tal como lo planteaba Bloch. El alumno recurrirá a los conocimientos previos que tiene acerca del tema que va a aprender, hará un puente entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento para llegar finalmente al aprendizaje significativo.

Dada la importancia que tienen los recursos didácticos para el desarrollo de esta tesis es que me ví en la necesidad de incluir un capítulo extra que no estaba contemplado al comienzo de la investigación, me refiero al tercer capítulo que nos habla de diversas estrategias para la enseñanza de la historia, aborda el tiempo óptimo para la utilización de las estrategias, así como el efecto que puede producir en los estudiantes.

Aunque he hablado de distintos recursos didácticos a lo largo de la tesis, me basé de manera central en el uso de fuentes ya que a partir de ellas es que se diseñan las secuencias didácticas y son las que nos ayudarán a hacer un puente con el pasado, ya que permite el aprendizaje por descubrimiento planteado por Jerome Bruner. Para lograr un aprendizaje es necesario recurrir a los conocimientos previos del alumno, eso se logra guiando al niño a que observe y analice su contexto, es decir su vida cotidiana, tal como lo mencionaba una de nuestras autoras. Para que el alumno logre tejer una red entre el pasado y el presente es necesario empezar por lo que él conoce y vive y así después podrá hacer esa relación con el pasado, pudiendo comprenderlo y de esta forma generar el aprendizaje significativo.

Para lograr formar el aprendizaje significativo de la historia en las secuencias didácticas fue necesario tomar en cuenta distintos aspectos, como son las características de la etapa de operaciones formales a la que pertenecen la mayoría de los alumnos de tercero de secundaria, saber que el desarrollo es subsecuente o continuo, tomar en cuenta los conocimientos previos que ya tiene respecto del tema que se pretende enseñar, es decir que el alumno empiece por su vida cotidiana, para que después pueda hacer ese puente presente-pasado, tomando en cuenta las normas de cambio y continuidad, para sistematizar las tradiciones pero también las transformaciones.

Es importante que el desarrollo de las secuencias tenga un orden de pasos como; tema, subtema, procedimiento, objetivos, actividades de apertura, desarrollo, cierre y evaluación, ya que esto nos permitirá que alumno vaya realizando por sí mismo descubrimientos.

Así que puedo afirmar que, a través de diversas fuentes hemerográficas como fotografías, cartas y telegramas, etc. y del estudio de lo humano, de nuestra vida cotidiana y el uso de TIC's, se pueden diseñar secuencias didácticas que lograrán generar el aprendizaje significativo de la historia en secundaria, esto es porque a través de la fuentes nos podemos transportar y sumergir en esos acontecimientos ya que son hechos vivos, hechos reales y nadie más que él que la está observando puede vivirlo. A través de la interrelación que el alumno hace entre el presente-pasado logra formar su propio criterio y su propia visión de cómo es que sucedieron los acontecimientos.

Ya para concluir quisiera compartirles un poco de lo que viví durante el desarrollo de la investigación.

El trabajar tejiendo la historia es sumamente apasionado e interesante, ya que es una historia que uno mismo se va construyendo. Ustedes han de preguntarse cómo es que se teje esa historia y es a través de las fuentes hemerográficas que son el documento fiel de los acontecimientos de nuestro pasado. El trabajar con fuentes es interesante porque es olvidarse del aquí y el

ahora, es sumergirse en nuestra historia, es algo como adentrarse y formar parte de esa imagen, es romper con el tiempo y el espacio. Aunque no siempre se trata de una imagen, sino que pueden ser escritos u otro tipo de documento, pero el mismo efecto tendrá al despertar el interés por conocer y comprender nuestra historia.

BIBLIOGRAFÍA

AMARO Aranda María Eugenia. Construcción del Pensamiento Histórico en los estudiantes de sexto grado de primaria, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Edo. Méx. Tes. Dr. México, 2006. 228 pp.

ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique. La docencia Frente al espejo, Imaginario, transferencia y poder. México, UAM. 2004. 384 pp.

ANZALDÚA Arce Raúl Enrique. Administrador de la ilusión. Imaginario y poder, Una Reflexión Transdisciplinaria. México, Universidad Autónoma Metropolitana. 2006. 224 pp.

ARTEAGA Castillo Belinda. Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior, en la formación de una conciencia histórica, AMH, México, 2006. 490 pp.

ARTEAGA Castillo Belinda. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. Inventio Varia, México, UPN. 1994.

AUSUBEL Paul. David. Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Paidós. 2002. 325 pp.

BLOCH Marc. Introducción a la historia. Fondo de Cultura Económica, México, 1992. 159 pp.

BRUNER Jerome, La Educación puerta de la Cultura, Visor, Madrid, tercera edición 2000. 216 pp.

BRUNER Jerome, El Proceso Mental en el Aprendizaje, Narcea, Madrid, 2001. 301 pp.

BRUNER Jerome, La Importancia de la Educación, Paidós, España, 1ra edición, 1987. 199 pp.

BRUNER Jerome, El Proceso de la Educación, Unión Tipográfica Editorial hispano Americana, México 1963. 149 pp.

BURKE Peter. La revolución Historiográfica Francesa, la escuela de los Annales: 1929- 1989. Gedisa. Barcelona. segunda edición 1996. 145 pp.

COLL Cesar. La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, en Psicología Genética y Aprendizajes escolares, Siglo Veintiuno Editores, México, 1995. 224 pp.

COLL Cesar, Psicología Genética y Aprendizajes Escolares, Siglo veintiuno editores, México, 1986, segunda edición. 224 pp.

GALVÁN Lafarga Luz Elena. La Corriente de los Annales y La Historia Social de la Educación. Inventio Varia, México, UPN. 1994

GALVÁN Lafarga Luz Elena. La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México. Academia Mexicana de la historia, México. 2006. 461pp.

GONZÁLEZ Ornelas Virginia. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, Pax, México, 2001. 175 pp.

GONZÁLEZ Cedeño Jorge. La Enseñanza del programa de historia en México. El Autor. México, tesis. Filos.2003. 92 pp.

IBERNÓN Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Grao, 3° edic. España. 1998. 160 pp.

JAQUES Le Goff, prologo, en Los reyes Taumaturgos. Fondo cultura Económica. México. 2007. 297 pp.

LABINOWICZ Ed. Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza. Pearson, México, 1998. 309 pp.

LÓPEZ Valdovinos Martina. Historia de las Ciencias Sociales, Estrategias De Enseñanza y Aprendizaje, Pax, México, 2001. 118 pp

MARTÍNEZ Rizo Felipe. El Oficio del Investigador Educativo, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. 1989. 288 pp.

MORALES Morales Adriana y Quintana Utrera Jessica, Importancia de los Recursos Didácticos en la Enseñanza de la Historia en tercer grado de Secundaria. Tesis, U.P.N , México, 2005. 119 pp.

ORESTA López Pérez. Enseñar Historia como un saber necesario para comprender la complejidad social humana, en la formación de una conciencia histórica, AMH, México, 2006. 490 pp.

OLIVARES Rodríguez José Luis, Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de la Historia, Tesis, U.P.N, México, 1999. 58 pp.

PÉREZ Díaz Elsa, El Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y el Aprendizaje Significativo en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuukj, Polivalente (BICAP), Tesis. U.P.N México, 2006.139 pp.

PIAGET Jean. Los años postergados, la primera infancia, Paidos, España, 1982. 191 pp.

Programas de Estudio de Historia en Educación Secundaria. Versión preliminar. Primera etapa de implementación,2005-2006. SEP. México 2005.

RODRÍGUEZ Iglesias, Eloisa B. "La enseñanza de la historia: algunas de sus metas educativas" en: *Revista cero en conducta*, año 6. No. 28. Nov-Dic. Educación y cambio, México, D.F. 1991.

ROY Hallam, Piaget y la Enseñanza de la historia, en *Psicología Genética y Aprendizajes escolares*, siglo veintiuno editores, México, 1995. 224 pp.

SALAZAR Sotelo Julia. Problemas de la Enseñanza y aprendizaje de la Historia. U.P.N, México, 1999. 112 pp.

SÁNCHEZ Quintanar Andrea. Reflexiones sobre la historia que se Enseña, en la formación de una conciencia histórica, Academia Mexicana de Historia, México, 2006. 490 pp.

SÁNCHEZ Quintanar Andrea. Reflexiones en torno a una Teoría sobre la enseñanza de la historia. El Auto. Tes. Maestría, Filos. México. 1993. 179 pp.

SARPIR Selma. El modelo de Enseñanza para niños con problemas de aprendizaje. Trillas. México. 1991, 232 pp.

TOVAR Alfonso Santana. El constructivismo, en el proceso enseñanza-aprendizaje. I.P.N, México, 2001.111 pp.

ZABALA Vidilla Antoni. La práctica Educativa cómo enseñar. Grao, España, 2000. 233 pp.

Direcciones de Internet

PRATS Joaquim y Santacana Joan, Didáctica de la historia, Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos,
<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm> ,Abril, 2007

ROBLEDO Conde, María Eugenia, et.al. Aproximación al concepto de Currículum Escolar. ITESM-Universidad Virtual. Año III - Número 19
<http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-07.htm>

Entrevista por M. R. SAUQUILLO, "hay que evitar que los alumnos se aburran en las escuelas", Madrid, 09-04-2004. <http://www.elpais.com/articulo/educacion/ay/evitar/alumnos/aburran/escuelas/elpepuedu/20070409elpepiedu/5/Tes>

Constructivismo (pedagogía) 8-agosto-2007
http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_%28pedagog%C3%ADa%29

FORERO, Andrés, *EL Centro* Teorías de aprendizaje. Modulo 3. Tema 2: Teorías Cognitivistas. Bruner y Ausubel. (junio 2007)
http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=297&posx=3&posy=2, abril 2006.

MINE, Aprendizaje por descubrimiento. Centro de estudios u.del Mar. Chile.21 pág. Mayo, 2007.
<http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-por-descubrimiento.html>.

Aprendizaje Significativo. www.udem.edu.mx/PASO/cursos/materiase.html, abril 2007.

GARCÍA Victoria. *La crisis del porfiriato de México*. México junio 2007
<http://www.monografias.com/trabajos11/crisporf/crisporf.shtml#COMERC>

Artes Plásticas. *Vida cotidiana durante el Porfiriato*. México. julio 2007
<http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=237694&paginaid=1>

Fuentes Hemerográficas. ILCE. Sec.21.edu.mx

- 1 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, Al puerto de Veracruz, año 1907, anuncios cortos, No. 2.
- 2 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, La belleza del cuerpo el arte de adelgazar 1 de 2, año 1907.
- 3 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, La belleza del cuerpo el arte de adelgazar 2 de 2, año 1907.
- 4 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No. 1, Elegante abrigo de encaje y piel. p. 14.
- 5 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No. 1. Vestido para visita, de la casa Hugo de Paris. p. 16.
- 6 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No.1, Traje de recepción. p. 15.
- 7 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de marzo de 1907, No. V, La patinación. p. 27.
- 8 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, Las fiestas del Carmen en San Ángel 1 de 2. pp. 18-19.
- 9 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, Las fiestas del Carmen en San Ángel 2 de 2. pp. 18-19.
- 10 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, Sport femenino (los patines). p. 2.
- 12 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, La belleza femenina, la equitación 1 de 2. pp. 16-17.
- 13 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, La belleza femenina, la equitación 2 de 2. pp. 16-17.

- 14 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, Páginas del gran mundo, la boda aristocrática en México 1 de 3. pp. 6-8.
- 17 Anuncios cortos, Revista Álbum para damas, vol. enero-abril, 2ª. Quincena de marzo de 1907, No. VIII, p. 52.
- 19 Corsés parisienses, Revista, Álbum para damas, vol enero-abril 2ª. Quincena de abril de 1907, No. VIII, p. 89
- 20 Departamento de zapatos, Revista, Álbum para damas, volumen mayo-agosto 2ª. Quincena de agosto de 1907, No. XVI, contraportada.
- 46 Museo Nacional de Arte Moderno: Col. Manuel Álvarez Bravo: torito, p 107.

Cartas y telegramas

- 3 Tomado de Galván Luz Elena, Soledad compartida, una historia de maestros, CIESAS, México, 1991, Disminución de salarios y aumento de precios. pp. 246-247.

Fotografías

- 16 Archivo General de la Nación, Colección de propiedad artística y literaria, Charles B. Waite, niños, foto 124.
- 20 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, Sonora News Co., Tipos Mexicanos, foto2.
- 21 Archivo General de la Nación, Colección de propiedad artística y literaria, Charles B. Waite, retratos étnicos, foto 86.
- 22 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, H. J. Gutiérrez, personajes, foto 1.
- 31 Fototeca Nacional INAH: rebocero, p. 66.
- 33 Fototeca Nacional INAH: lavandera, p. 80.
- 34 Col. Marco Buenrostro: planchadora, p. 81.
- 35 Fototeca Nacional INAH: carboneros, p. 85.
- 39 Fototeca Nacional INAH: albañil, p. 103.
- 43 Museo Nacional de Arte Moderno: Col. Manuel Álvarez Bravo: vendedor de pieles, p. 65.
- 45 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*: zapatero remendón, p. 86.

ANEXOS



1 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, Al puerto de Veracruz, año 1907, anuncios cortos, No. 2.



2 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, La belleza del cuerpo el arte de adelgazar 1 de 2, año 1907.



3 Álbum para damas, revista quincenal ilustrada, La belleza del cuerpo el arte de adelgazar 2 de 2, año 1907.



4 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No. 1, Elegante abrigo de encaje y piel. p. 14.



5 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No. 1. Vestido para visita, de la casa Hugo de Paris. p. 16.



6 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de enero de 1907, No.1, Traje de recepción. p. 15.



7 Álbum para damas, volumen (enero-abril), 1ª. Quincena de marzo de 1907, No. V, La patinación. p. 27.



8 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, Las fiestas del Carmen en San Ángel 1 de 2. pp. 18-19.



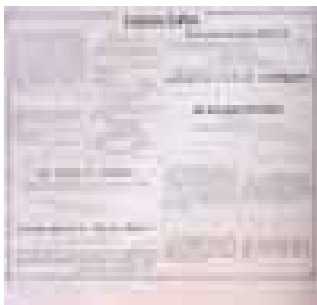
9 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, Las fiestas del Carmen en San Ángel 2 de 2. pp. 18-19.



10 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 1ª. Quincena de agosto de 1907, No. XV, Sport femenino (los patines). p. 2.



14 Álbum para damas, volumen (mayo-agosto) 2ª. Quincena de mayo de 1907, No. X, Paginas del gran mundo, la boda aristocrática en México 1 de 3. pp. 6-8.



17 Anuncios cortos, Revista Álbum para damas, vol. enero-abril, 2ª. Quincena de marzo de 1907, No. VIII, p. 52.

19 Corsés parisienses, Revista, Álbum para damas, vol enero-abril 2ª. Quincena de abril de 1907, No. VIII, p. 89



20 Departamento de zapatos, Revista, Álbum para damas, volumen mayo-agosto 2ª. Quincena de agosto de 1907, No. XVI, contraportada.

46 Museo Nacional de Arte Moderno: Col. Manuel Álvarez Bravo: torito, p 107.

Fotografías



16 Archivo General de la Nación, Colección de propiedad artística y literaria, Charles B. Waite, niños, foto 124.



20 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, Sonora News Co., Tipos Mexicanos, foto 2.



21 Archivo General de la Nación, Colección de propiedad artística y literaria, Charles B. Waite, retratos étnicos, foto 86.



22 Archivo General de la Nación, Colección fotográfica de propiedad artística y literaria, H. J. Gutiérrez, personajes, foto 1.



31 Fototeca Nacional INAH: rebocero, p. 66.



33 Fototeca Nacional INAH: lavandera, p. 80.



34 Col. Marco Buenrostro: planchadora, p. 81.



35 Fototeca Nacional INAH: carboneros, p. 85.



39 Fototeca Nacional INAH: albañil, p. 103.

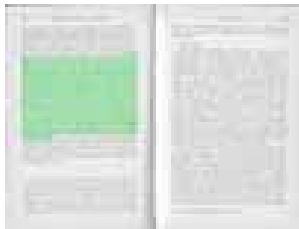


43 Museo Nacional de Arte Moderno: Col. Manuel Álvarez Bravo: vendedor de pieles, p. 65.

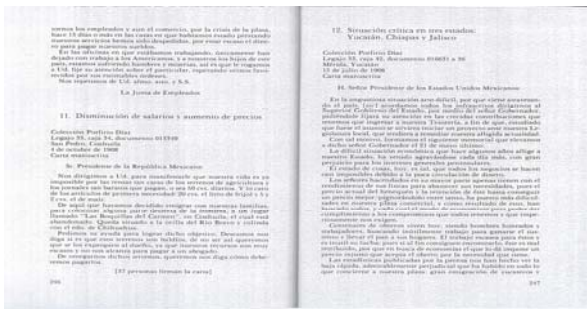


45 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*: zapatero remendón, p. 86.

Cartas y telegramas



5. Archivo del General Porfirio Díaz, XII, 99, El 21 de marzo de 1876, cinco años después de su fallido intento de derrocar a Juárez, Porfirio Díaz se sublevó contra Sebastián Lerdo de Tejada.



3 Tomado de Galván Luz Elena, *Soledad compartida*, una historia de maestros, CIESAS, México, 1991, Disminución de salarios y aumento de precios. pp. 246-247.

FORMATO 1

Guía para el análisis de imágenes

Las imágenes son construcciones culturales y artísticas producto de contextos específicos y de los avances técnicos, científicos, y artísticos de la época.

Dan muestra de las diversas formas de percibir la realidad de una época determinada y dejan ver las ideas y formas de concebir el mundo en el momento en que se realizaron.

Análisis histórico de una imagen

1. ¿Qué tipo de imagen es?

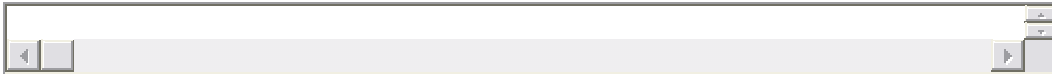
2. ¿Cuándo y en donde se hizo?

3. ¿Quién la hizo?

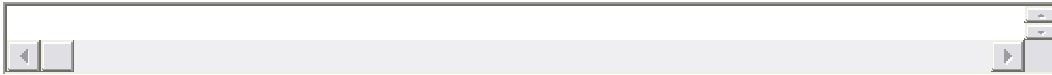
4. ¿Qué muestra la imagen, (personajes, escenas, paisajes, objetos) de qué trata?

5. ¿Cuáles son los elementos más importantes en la imagen y cuales los secundarios?

6. ¿Qué objetos, personajes, paisajes, o escenas reconoces en la imagen?



7. ¿Por qué y para qué crees que se hizo esta imagen?



Listo	Borrar
-------	--------

FORMATO 2

Formulario para análisis de documentos escritos

1. Tipo de documento

- Público
- Privado
- Informe o pronunciamiento oficial
- Mensaje a la nación, al pueblo o al gobierno
- Otro

2. Características del documento

- Márgenes, logotipos, distintivos editoriales
- Manuscrito
- Impreso
- Sellos
- Firmas

3. Fecha o fechas:

4. Lugar en donde se produjo el documento:

- Estado, municipio o localidad
- Recinto oficial
- Otro espacio público (escuela, teatro, auditorio, plaza, mercado, etc.)
- Espacio privado (casa)

5. Carácter del documento:

- Económico
- Político
- De otro tipo

6. Nombres del autor o autores y de sus aliados (o de los que aparecen como tales en el ídem):

7. Relevancia de los mismos en términos:

- Económico
- Político
- Militar
- De otro tipo

8. Destinatario/s del documento:

Explícitos:

Enumera los nombres de la persona o personas a quienes se dirige el autor o autores.

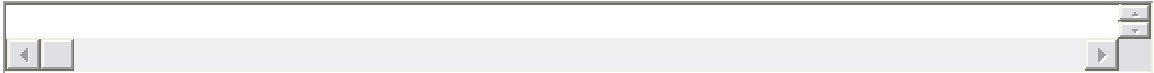
Estos personajes tienen poder:

Son miembros de algún grupo:

9. El documento y sus claves explícitas. Identifica en el documento la siguiente Información, para ello subraya, enlista y transcribe:

A. Tres cuestiones que el autor menciona en el documento y que tú creas que son importantes.

B. Causas por las que este documento se escribió.



10. Para leer entre líneas:

A. Tono del discurso

Solemne

Jocosos

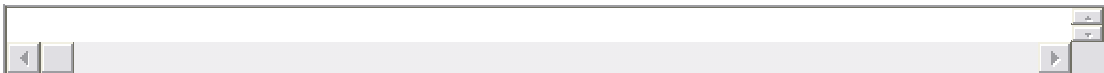
Irreverente

Formal

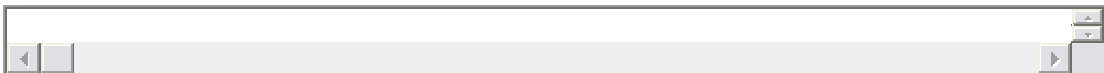
Intimo

Coloquial

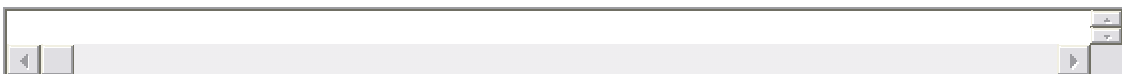
B. Cuestiones que no se mencionan en el documento así como las razones que tú supones explican estas omisiones:



C. Contradicciones presentes en el documento:



D. Relación del documento con otros procesos históricos:



SECUENCIAS EN FORMATO DIGITAL

Para conocer las secuencias con formato digital habrá carpeta “**Index**”