



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN BÁSICA
DESDE UNA APROXIMACIÓN A LA DISCIPLINA.**

**TESINA
(ENSAYO)**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

JESSICA VALERIANO BAENA

ASESORA:

DRA. EDITH CASTAÑEDA MENDOZA

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2019

**EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN
EDUCACIÓN BÁSICA DESDE UNA APROXIMACIÓN A LA
DISCIPLINA**



**Para todos aquellos que creen y hacen de la educación
creadora de sentido y nuevos significados para la vida**

Agradecimientos

A mi familia.

A ti mamá, por ser un gran ejemplo de fuerza y valentía. Admiro tu sonrisa ante la adversidad. Sigue siendo luciérnaga para que volemos juntas y sigas iluminado mi camino. Te amo.

A mi hermana Rocío. Gracias por esas buenas charlas de filosofía, química, biología y educación. Deseo seguir compartiendo contigo la pasión por la ciencia.

A los miembros del Subcampo Historia de la Educación y Educación Histórica: a la Dra. Belinda Arteaga Castillo, a la Dra. Edith Castañeda Mendoza y Mtro. Siddharta Camargo Arteaga por sus observaciones y textos proporcionados para realizar este trabajo. Al Dr. Juan Pablo Ortiz Dávila por su paciencia y ayudarme a comprender esta compleja y bella disciplina.

A mi amiga Tere García, gracias por brindarme el valor de la amistad en su más pura y sincera expresión.

Al Mtro. José Martín García Hernández, gracias por hacerme pensar la complejidad y enorme responsabilidad que conlleva la Pedagogía. El tiempo que me dedico en las tutorías es el regalo más bonito que he recibido. Sus palabras y consejos los guardo como mi más valioso tesoro.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1. Fundamentación teórica	9
1.1 Un acercamiento a estudios recientes sobre el pensamiento histórico en UNAM, UAM y UPN.....	12
1.2 La disciplina histórica.....	24
1.3 Paradigmas fundadores: de la <i>escuela de los Annales</i> a la historia social....	35
1.3.1 La historia social crítica: aportaciones teóricas de Jörn Rüsen.....	44
1.4 La historia en la posmodernidad.	46
1.5 Las bases metodológicas: de los estudios paralelos sobre el pensamiento histórico a su alternativa de análisis desde la clase de historia.....	56
Capítulo 2. Pensamiento histórico en el contexto escolar: un panorama internacional. 62	
2.1 Educación histórica.....	62
2.2 ¿Para qué enseñar historia?	66
2.3 Pensamiento histórico y particularidades para su desarrollo.....	69
2.4 Conceptos de primer y segundo orden.....	73
2.5 Consciencia y memoria histórica.....	75
2.6 Desarrollo cognitivo y pensamiento histórico: ¿es posible que niños piensen históricamente?.....	76
2.7 Investigaciones realizadas en distintos países.....	78
CAPÍTULO 3. El pensamiento histórico en el contexto actual de la Educación Básica en México.	99
3.1 Educación en México: propósitos, estructura y dimensión.....	99
3.1.2 Plan de Estudios 2011 y Nuevo Modelo Educativo.	107

3.1.3 Evaluación del aprendizaje de la historia: la Prueba Enlace 2010.	134
3.2 Análisis crítico del modelo del pensamiento histórico y el Plan y Programas de educación básica en México 2011 y el Nuevo modelo educativo 2017: alcances y limitaciones para generar pensamiento histórico en las aulas.....	139
3.3 Metodología para trabajar el pensamiento histórico en educación básica.....	144
Conclusiones.....	151
Referencias.....	155

Introducción

A lo largo de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional se cursan varias materias relacionadas con la Historia. La línea socio-histórica y la socio-educativa concentran principalmente contenidos de historia. En el programa para el curso “El estado mexicano y los proyectos educativos, 1857-1920” se menciona:

(...) reconociendo las características particulares de los alumnos con los que trabajamos, consideramos que es necesario crear espacios que hagan posible a este alumno interesarse en este país, de este momento, de esta Universidad, desde su futuro profesional en la Educación Nacional, transitar a la conciencia de ser un sujeto histórico, no sólo desde la formalidad de un texto que defina lo que se quiere con él a través de un Plan y Programa de estudios ya establecido, impuesto, se trata de construir desde él y con él, a partir de él, del docente, del país y las necesidades educativas (García & Osnaya, 1998, p. 3).

Con esto se puede afirmar que un profesional de la educación debe tener conocimiento en Historia, para hacer frente a las problemáticas educativas e intervenir para su solución.

En la materia de “Historia de la educación” se analizan los procesos por los cuales ha pasado la educación de México para llegar a la actualidad. Es ahí cuando surge la presente investigación a partir de una lectura de Josep Fontana (2009) donde dice que la historia sirve para pensar, posteriormente el autor aclara que el maestro debe enseñar a sus alumnos a pensar históricamente.

El presente trabajo, se presenta en el campo formativo de Docencia y se expone como un análisis teórico y crítico, desde mi mirada como egresada de la Licenciatura en Pedagogía, con el afán de mejorar la práctica docente en la enseñanza de la historia y formar estudiantes críticos capaces de aplicar lo que estudian en su vida diaria a partir del pensamiento histórico.

De la revisión de la literatura se encontró que sigue siendo pertinente este tema, no sólo se debe discutir lo referente a la enseñanza sino los fines que tiene estudiar historia en la actualidad. La historia no es acumular información, su propósito es cuestionar el presente, encontrar problemas e intentar resolverlos analizando su raíz, por eso es indispensable estudiar los vestigios que quedan del pasado y que puedan dar una respuesta.

Múltiples visiones se han expuesto sobre la relevancia de la historia. La historia es investigación y, por tanto, elección. Su objeto no es el pasado: “La idea misma de que el pasado, en tanto tal, pueda ser objeto de ciencia, es absurda.” Su objeto es “el hombre” o mejor dicho “los hombres” y más precisamente los “hombres en el tiempo” (Bloch, 2001, p.20). Parto de esta posición para escribir esta tesina.

La historia es una ciencia y por ende es investigación, ese proceso lleva a pensar históricamente y eso se debe buscar, que los alumnos desarrollen su pensamiento histórico. Pero realmente: ¿puede la clase de historia fomentar el desarrollo del pensamiento histórico en educación básica?

Cabe señalar que esta investigación se localiza en el marco del sistema educativo formal mexicano y de países como España, Colombia y Brasil, en el contexto actual. Al escribir “la clase” se hace referencia a las aulas donde se imparte la materia de historia y por desarrollo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno para llegar a pensar históricamente.

Se acota esta investigación a educación básica porque es a la que más se tiene acceso la población mexicana y se encuentra la materia de Historia. En educación media superior y superior los contenidos se enfocan a un área en especial en la que no siempre está la historia. En otros casos, es una formación para el trabajo y en superior ya va sobre una disciplina específica. Por eso en educación básica es más viable desarrollar el pensamiento histórico.

Mi supuesto es que si es posible desarrollar el pensamiento histórico en educación primaria, siempre y cuando se haga desde una aproximación a la disciplina histórica. Teniendo como objetivo responder a la pregunta antes

realizada, se buscó fundamento teórico en investigadores nacionales y extranjeros, lo que permite tener un panorama del tema en cuestión en otros países y su aplicación en México. La metodología seguida en este trabajo es analítica documental, buscando entender la disciplina histórica.

Asimismo, se compone de tres capítulos. El primero es un acercamiento teórico sobre la ciencia de la historia, proporciona un breve panorama de esta ciencia, se muestra el paradigma en que se apoya el trabajo y las investigaciones realizadas sobre la historia en las escuelas.

El segundo explica las características de la propuesta hecha por varios teóricos para desarrollar el pensamiento histórico en las aulas basándose en la disciplina, desde un panorama internacional. Finalmente, se lleva esta propuesta a la educación básica en México, revisando las leyes y documentos que rigen la educación; sus alcances y limitaciones para aplicar este proyecto.

Advierto que en algunos casos la redacción es dispareja, quise respetar las citas directas y dejar el “nosotros” de algunos autores. En su mayoría la redacción es descriptiva a excepción de las conclusiones, introducción y algunos párrafos donde es indispensable asumir una postura sobre el tema.

Con este trabajo busco entender el pensamiento histórico para entender el tiempo en que vivo y actuar más consiente como persona y profesional, para después compartir mis hallazgos con otros que busquen ser mejores personas y crean posible un mundo mejor para todos.

Capítulo 1. Fundamentación teórica.

“La Historia es una espada de dos filos, uno que abre nuevas posibilidades para el futuro y otro que deja atrás el ruido, las contradicciones y las mentiras del pasado”

Guldi y Armitage

Siendo que esta exploración se aborda con una metodología documental surge la pregunta: ¿Por qué teorizar en lugar de realizar una propuesta didáctica, secuencia didáctica o intervención pedagógica?

Quizá para algunos el debate teoría y práctica ya está superado, conviene recordar a Marx (1980) que tiempo atrás sostenía que no bastaba con interpretar el mundo, era necesario transformarlo. Entendiendo como transformación un cambio positivo. Precisamente el lema de la Universidad Pedagógica Nacional “Educar para transformar” tiene este propósito a través de la educación. A los pedagogos particularmente debería interesar este debate para tomar una postura crítica que guíe su actuar en el ámbito que decidan desempeñarse.

A grandes rasgos el idealismo predomina cuando Marx escribe el texto, teniendo como base los planteamientos del filósofo Feuerbach. Bajo esta lógica y en este contexto la teoría se asume como resultado de contemplar la realidad pero que no alcanza la práctica, o sea, no llega a concretarse como actividad humana. Para él, transformar implica la actuación revolucionaria que es “práctico-crítica”. El pensamiento humano debe ser práctico: “hay que criticar teóricamente y revolucionar prácticamente” (Marx, 1980, p. 55). No hay que olvidar que son los seres humanos “los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado” (Marx, 1980, p. 55).

Mi interpretación sobre el texto de Marx es que teoría y práctica no están peleadas, ambas son necesarias para actuar con conciencia. Así como Marx reflexiono sobre su época, crítico los paradigmas que en ese tiempo estaban en boga y después construyo teorías con la intención de erradicar la explotación,

mismas que compartió e inspiraron a muchos a luchar por un mundo mejor, es preciso que los pedagogos hagamos lo mismo para lograr educar para transformar.

Con respecto al tema que aquí se aborda, los años pasan y la educación en México parece no avanzar cualitativamente. Con reformas, inversión económica, evaluaciones, etc. al final lo que se observa son estudiantes que no comprenden lo que leen y memorizan información que al poco tiempo olvidan (desde luego hay excepciones), a grandes rasgos ese es el panorama.

Se han expuesto diversos motivos para explicar el declive del sistema educativo mexicano: la falta de preparación magisterial, el control del sindicato, la exclusión de los sujetos al realizar las propuestas educativas, no hay políticas educativas sólidas y coherentes, la falta de programas adecuados, la improvisación, didácticas no actualizadas, falta de interés del gobierno, entre otras. Algunas ciertas, otras no, sin embargo poco se ha considerado en la necesidad de la reflexión teórica sobre el quehacer educativo; haciéndola una práctica repetitiva (Aguirre, 2011).

En este caso, si el docente no cuestiona y reflexiona sobre su práctica corre el riesgo de repetir errores que sus profesores cometieron con él. En el mejor de los casos pueda recuperar experiencias positivas y deje de lado las que no ayuden a generar un aprendizaje significativo. En esto consiste la reflexión, reparar cuales son convenientes retomar y las que, no teniendo en cuenta el contexto actual para implementar los cambios necesarios. Aguirre (2011) explica que:

(...) sin la reflexión teórica de la práctica, su comprensión nos es ajena, pero sobre todo, sin dicha reflexión es realmente imposible la modificación coherente de las prácticas enajenantes, erróneas, equivocadas, viciadas o fracasadas, como parece mostrar el panorama educativo nacional (...) (p. 11).

En este sentido, la teoría y práctica no están dissociadas, ambas son necesarias para poner alto a la transición repetitiva e incoherente con apariencia de cambio, pero que en realidad no cambia nada y sigue reproduciendo el estado de las cosas. Hay que acentuar que la teoría educativa responde precisamente a la

teoría derivada de la práctica. La teoría educativa debe contemplar la reflexión del concepto de hombre, ideología, posición política, la visión societaria e histórica, el sistema de valores, el proyecto social como producto de la colectividad, el modelo pedagógico y por lo tanto el proyecto educativo; el ideal, los fines y principios de la educación (Aguirre, 2011, p. 12).

Por estas razones el presente trabajo busca reflexionar sobre un problema de los tantos que existen: la materia de historia en educación básica y sus implicaciones para mejorar el aprendizaje de los niños en las aulas. Aparte de reconocer mi ignorancia sobre el tema, por lo cual no tenía las condiciones para realizar una buena propuesta pedagógica.

Es oportuno el carácter teórico, pues a lo largo de la licenciatura hay materias como “Aspectos sociales de la Educación”, “Filosofía de la Educación”, Ciencia y Sociedad”, “Epistemología y Pedagogía”, “Investigación Educativa”, “Teoría Curricular”, “Teoría Pedagógica Contemporánea” etc. que permiten analizar fenómenos educativos desde la sociología, filosofía, historia y demás disciplinas. La formación del pedagogo tiene buena base teórica, proporcionando herramientas suficientes para hacer investigación analítica. Sea cual sea el área a trabajar lo importante es adquirir el compromiso y saberlo bien.

La pedagogía crítica propone la intervención, pues cree que los seres humanos no son productos finalizados de un discurso. En este sentido “uno de los retos centrales de la pedagogía crítica es el revelar a los estudiantes como las relaciones sociales conflictivas (la lógica social de las sociedades) son activamente inscritas en la intencionalidad humana y en la acción, sin reducir a los individuos en un simple resultado estático de las determinaciones sociales” (Alba, 1995, p. 292). Con lo anterior se puede decir que aún hay la posibilidad de que los seres humanos sean capaces de transformar su vida para su bienestar. Para ello es necesario enseñar a los estudiantes a entender las problemáticas sociales, y que forman parte de esa sociedad como ciudadanos capaces de actuar.

La tarea de la pedagogía crítica es el “incrementar nuestra autoconciencia, para despejar la distorsión, para descubrir nuevos modos de subjetividad que se

enlazan en el cuerpo/sujeto capitalista, y asiste al sujeto en su rehacer histórico” (Alba, 1995, p. 293). Un punto importante es el vínculo que se presenta anteriormente: la pedagogía y la historia. En este sentido, el pedagogo debe conocer la historia para poder comprender el porqué de las cosas, sus orígenes y ser sujeto de cambio. Un profesional de la educación tiene la responsabilidad de formarse para poder formar a otros, pues no se puede dar lo que no se tiene, ni enseñar lo que no se entiende. Solo así podrá educar para transformar.

1.1 Un acercamiento a estudios recientes sobre el pensamiento histórico en UNAM, UAM y UPN.

Para desarrollar esta investigación sobre la historia y el desarrollo del pensamiento histórico se realizó un estado del conocimiento. Se revisaron tesis digitalizadas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional (en adelante serán utilizadas sus siglas: UNAM, UAM y UPN), la categoría de búsqueda fue “pensamiento histórico”.

De las bases de datos de dichas universidades se seleccionaron trabajos de la UNAM y UPN por la relación con la presente investigación. Finalmente se retomaron once trabajos: dos de la UNAM y nueve de la UPN. Cuatro de estos trabajos se efectuaron para obtener el grado de Maestría (Maestría en Historia, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Historia, y Maestría en Desarrollo Educativo), y siete para obtener el título de licenciatura (pedagogía, psicología educativa y educación).

En la gráfica se puede observar que las tesis fueron producidas a partir del año 2000. Entre el 2007 y 2011 no se produjo ni una con relación al tema de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico.



De las once tesis cuatro mencionaron directamente sus preguntas de investigación. Los cuestionamientos giran en torno a la utilidad de la historia, los factores que motivan o no a los estudiantes a desarrollar su pensamiento histórico, y que herramientas didácticas lo favorecen. Los trabajos que expusieron sus preguntas son: la Tesis “El corrido como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico en tercero de secundaria”, Monzón (2015, p. 2) se pregunta: “¿Los corridos utilizados como herramientas didácticas favorecen el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de tercer grado de secundaria?”.

Villamar (2014) se cuestionó en su propuesta pedagógica: “El desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de tercer grado de educación primaria”, si “¿Pueden los niños desarrollar su pensamiento histórico en la escuela?” (p. 3).

En la Tesis “Memoria colectiva y pensamiento histórico”. Diálogo entre el ámbito extraescolar y el escolar universitario a través de la imagen”, la autora hace varias interrogantes:

¿Cómo se conforma la memoria colectiva en los ámbitos escolar y extraescolar, vista ésta como el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México? ¿Cuál es el uso que se da a la imagen el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México? ¿Cuáles son las competencias del pensamiento histórico que se presentan al

rememorar un acontecimiento de la historia reciente del país en el ámbito escolar y cuáles en el ámbito extraescolar? (Pérez, 2013, p. 3).

En su Proyecto de innovación educativa: “Didáctica del pensamiento histórico en la escuela primaria”, Lucio (2001) pregunta: “¿Qué utilidad tiene el estudio de un pasado que como tal, ya ha sido superado y nunca volverá a acontecer?” (p. 17).

Las investigaciones restantes realizaron planteamiento del problema, destacando que la materia de historia es una de las asignaturas con más problemáticas en la educación mexicana. En este sentido, Ramírez (2013) indicó que la Prueba Enlace 2010 es reflejo del bajo aprovechamiento por parte de los alumnos, el problema de raíz es que la historia ha sido un referente de ideologías políticas y no cumple su verdadero sentido en las aulas: pensar críticamente. Un obstáculo para el docente es ajustar el programa oficial a los intereses de los alumnos, no consideran sus necesidades específicas (Anaya, 2003). Para Robledo (2005) influye la educación que el maestro tuvo, es decir, si el maestro creció en un ambiente tradicional y no reflexiona sobre su práctica, seguirá reproduciendo esa educación tradicionalista. Lo anterior concretamente en la materia de historia implica recurrir a los resúmenes, copias, y memorización, provocando que los alumnos se concentren en recordar información para acreditar, y no en construir un aprendizaje significativo.

Para Robles (2014) el conocimiento histórico se ha reducido a la reproducción y repetición de contenidos, olvidando enseñar a los alumnos a generar nuevas ideas, hacer y recibir críticas, reflexionar y argumentar. La historia que se enseña en la mayoría de las aulas de educación básica es de batallas, héroes, personajes buenos y malos. Coincide con autores anteriores al plantear que los alumnos memorizan información a corto plazo. Al llegar a bachillerato recuerdan poco y tienen la concepción de que la historia no sirve, es aburrida y está alejada de su realidad. Cambiar esa idea es el principal problema.

Juárez (2006) encuentra la problemática en las pocas horas que se le dedica a la materia de historia, tienen prioridad Español y Matemáticas, como consecuencia el maestro pierde la motivación y la clase se torna aburrida para los

alumnos. Propone la figura del Director como líder para motivar y guiar a los maestros a mejorar su práctica, esto dentro del espacio del Consejo Técnico. Jaramillo (2016) a partir de una reflexión de su práctica docente, plantea que a los niños de educación básica no se les enseña a hacer historia, su aprendizaje se limita a los libros de texto, quedando en aprendizajes factuales. Según la autora no se puede avanzar debido a las opiniones de que sólo los historiadores pueden hacer historia, es decir, que ellos son los que trabajan con fuentes primarias, piensan históricamente, cuestionan el pasado y construyen el conocimiento histórico. Desde ese punto de vista la historia no puede ser objeto de prácticas didácticas a edades tempranas.

Cuatro de los trabajos presentaron hipótesis, en donde se plantea que “los niños pueden desarrollar su pensamiento histórico en la escuela, si la historia que se pone a su alcance tiene significado para ellos, es decir, si se relaciona con su propia vida” (Villamar, 2014, p. 2). Pérez (2013) hace dos supuestos: a partir de las imágenes se puede propiciar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes y la enseñanza de la historia fundada desde el pensamiento histórico llevarían a los estudiantes a tomar posturas críticas. Otra hipótesis es que al realizar actividades escolares correctas los alumnos podrán desarrollar habilidades del pensamiento que les sirva para su vida personal y escolar en el presente y futuro (Ramírez, 2013). Finalmente se expresa la hipótesis de que la historia contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social (Lucio, 2001).

Los objetivos de los diversos trabajos fueron, entre otros: contribuir al área de la enseñanza de la historia. Desde la música, utilizando los corridos como herramienta didáctica para desarrollar el pensamiento histórico (Monzón, 2015); presentar una estrategia didáctica que promueva la comprensión de textos históricos y los alumnos logren construir un pensamiento histórico (Robles, 2014); diseñar una estrategia multimedia WebQuest, para el desarrollo de habilidades inherentes a la construcción del pensamiento histórico en alumnos de tercero de secundaria, que ayude a concientizar a los estudiantes sobre la cultura y costumbres indígenas (Ramírez, 2013); desarrollar una propuesta pedagógica que

sirva para estimular el pensamiento histórico de niños y niñas de tercer grado de primaria (Villamar, 2014); y ayudar a restablecer la enseñanza sistemática de la Historia (Lucio, 2001).

Otro propósito es identificar en los alumnos de tercer grado de secundaria, la noción de relatividad como indicador del desarrollo del pensamiento histórico (Morales & Otero, 2015).

En otro trabajo, presentado por Pérez (2013) el objetivo es conocer sobre el cómo se usa la imagen en el rescate de la memoria colectiva y su impacto en el desarrollo del pensamiento histórico del ámbito escolar universitario.

Desde otra perspectiva, se tiene como fin acercar a los Directores una propuesta teórico-metodológica que brinde la posibilidad de generar un cambio en las concepciones y formas tradicionales de la enseñanza de la Historia (Juárez, 2006). También se pretende analizar, a través del estudio de los libros de texto de secundaria si la perspectiva de los historiadores, especialistas en didáctica de la historia y el punto de vista de la psicopedagogía se integraron coherentemente en los programas de estudio, y cómo plasmaron las autoras de dichos libros los enfoques y las transformaciones producidas en las reformas de 1993 y de 2006 en la enseñanza de la historia (Jaramillo, 2016).

Entre los autores más citados están: Jacques Le Goff, Fernand Braudel y Pierre Vilar, Mario Carrretero, Joan Páges, Sebastián Plá, Antoni Santisteban, Marc Bloch, Peter Burke, Frida Díaz Barriga, Belinda Arteaga, Siddharta Camargo, Amy von Heyking, P. Seixas, Luz Elena Galván, Sam Wineburg, Josep Fontana, Victoria Lerner, Leonor Pastrana, Wilfred Carr y César Coll.

La metodología que siguieron los documentos recepcionales fue de corte cualitativo, algunos hicieron indagación documental, otros observaron grupos de diferentes grados escolares.

A las conclusiones que llegaron es que al utilizar las estrategias y actividades correctas puede haber avances y progresos importantes en el desempeño de los estudiantes. Así lo expresa Monzón (2015) después de aplicar su estrategia: los

corridos atraen la atención y genera un ambiente de interés del alumno hacia los contenidos puesto que lo consideran una forma novedosa de aprender. Respondiendo a su pregunta de investigación Villamar (2014) expone en sus conclusiones que trabajar con fuentes primarias propicia y favorece el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, además, mejora su capacidad de argumentación, esto hace que los niños se apropien de la historia como parte de ellos, al comprender por qué las cosas ocurrieron, cambian o permanecen.

Otra conclusión es que predomina una enseñanza rutinaria, pasiva y memorística de la historia, los conocimientos de los alumnos son fragmentarios, difusos y no encuentran relación con su vida cotidiana (Robles, 2014). Se identificó que el docente sigue al mando del salón y las clases, aún tiene el papel del vaciador de contenidos y el alumno de receptor (Morales & Otero, 2015). Hasta aquí se muestran los trabajos realizados para titulación.

Del mismo modo se indagó en revistas, buscando en bases de datos electrónicas. Una de las temáticas en los artículos es la didáctica de la historia en diferentes niveles educativos. Camarena (2004) hace una reseña sobre el libro de Hilary Cooper "Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria", donde se abordan los problemas de la enseñanza de la historia y un análisis cognitivo de los procesos de aprendizaje en los niños de preescolar. Además, hace una reflexión sobre la construcción y formación del pensamiento histórico, "lo define como un proceso relacionado con el tiempo, el cual constituye una forma peculiar de abordar la realidad de los niños y una aproximación subjetiva para comprender su entorno cotidiano; es decir, una experiencia de pensamiento" (Camarena, 2004, p. 2). Para lograr desarrollar un pensamiento histórico en los niños, es necesario que el docente parta de su "yo infantil", es decir, partir de los marcos de referencia del niño, tomando como referencia su biografía individual. Las vivencias de los niños son el soporte de interiorización del tiempo histórico, y son el referente para poder explicar el significado del tiempo por medio de los hechos más cercanos de los alumnos. A lo largo del libro la autora muestra referentes teóricos y estudios de caso que permiten analizar los fundamentos que hacen posible aprendizajes significativos.

Pagés y Hernández (2016) analizaron las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación preescolar sobre la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales. En el desarrollo de su trabajo dicen que no basta preocuparse por la metodología de enseñanza-aprendizaje, pues hace falta cuestionarse las finalidades e intenciones educativas, selección y secuencia de los contenidos y finalmente la evaluación; es así como se tendría éxito en la práctica docente. Encontraron que en México las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar llevan materias donde se les enseña a diseñar y planear con base en el programa oficial, convirtiéndose en técnicas de la educación. Es necesario formar a las estudiantes y maestras en servicio a construir lo que han de enseñar, es decir, no sólo tomar en cuenta las actividades sino el contexto social, las necesidades de la institución y padres de familia, y las características del grupo. Cuando el docente participa en esa construcción del conocimiento es que podrá ser crítico, reflexivo e investigador de su propia práctica.

Otro estudio expuso que al enseñar historia se incurre en el error de no aclarar su carácter interpretativo y no distinguir que tiene su propio método distinto al de las ciencias exactas; provocando que los alumnos consideren la historia como un conocimiento factual. Es importante señalar que también existen diferencias entre la Historia y otras ciencias sociales, pues uno de los fines de la historia es que las personas desarrollen su comprensión para así entender el devenir histórico, esto a través del análisis del pasado con el presente, la relación de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Para que un docente enseñe Historia necesita analizar y explicar porque una sociedad es como es, como era en el pasado, qué ocurrió para que cambiara; incluyendo siempre el presente (Díaz, 1998).

En España Gómez, Cosme y Miralles (2015) realizaron un estudio de qué y cómo se están evaluando los contenidos de historia en la educación obligatoria. Analizaron los ejercicios, contenidos evaluados, las habilidades cognitivas que se requieren para contestar las preguntas, y conceptos sobre historia de primer y segundo orden. Su propósito es ver si se evalúa el pensamiento histórico o la

memorización, coinciden con Monfort, Pagès y Santisteban sobre lo que requiere pensar históricamente:

(...) desarrollar una conciencia de la temporalidad, que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente. Asimismo, son necesarias capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía históricas, destrezas para la representación histórica (desde la narración hasta la explicación causal) y habilidades para la interpretación de fuentes históricas (citados en Gómez y Miralles, 2015, p. 55).

Considerando lo anterior, los resultados mostraron que los alumnos responden las preguntas de carácter memorístico que carecen de procedimientos, pues no reflejan habilidades propias del pensamiento histórico.

Un estudio realizado en la región de Murcia en España con 1117 alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Oficial reflejo que es necesario cambiar el modelo cognitivo de la enseñanza de la historia, y buscar uno que favorezca y evalúe el pensamiento histórico entendiéndolo como la capacidad de apreciar la validez de “afirmaciones, preguntar por la fuerza que se establece entre las diferentes evidencias y evaluar el grado de certeza y probabilidad que les otorgamos a las conclusiones que emergen del estudio del pasado” (Molina, Ortuño & Trigueros, 2015, p. 73), a partir de identificar acontecimientos relevantes y capacidad de emitir juicios razonados, remplazando las preguntas y respuestas repetitivas.

Al explorar el catálogo de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco se encontraron tres textos que abordan temáticas de interés para la presente investigación:

- La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina.
- Miradas diversas a la enseñanza de la Historia.
- Aprender a pensar históricamente.

En el libro "Aprender a pensar históricamente" el autor Sebastián Plá (2005) trata de explicar el vínculo que existe entre la escritura de la historia y el pensar históricamente en los adolescentes de bachillerato. Su libro es una búsqueda por comprender los procesos de significación sobre el pasado dentro del ámbito escolar, un intento por definir las características del pensar históricamente dentro de las aulas, y una discusión teórica sobre el vínculo y el distanciamiento entre la historia profesional y la escolar.

En México la historia escolar sigue siendo presa de prácticas tradicionales que se ejercieron en el siglo XIX. Por eso el autor (Plá, 2005) "intenta reactivar este campo de estudio desde nuevas posturas, sobre todo desde la definición de qué es pensar históricamente y el papel de la escritura en su desarrollo" (p. 16). Al poder los alumnos escribir sobre historia se hace un vínculo con el conocimiento disciplinar, dejando ver que la relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje no están tan alejados como parecen.

Hay que señalar que según Plá (2005) "se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular" (p. 16). En el mismo párrafo, Plá (2005) aclara que "pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas..." (p. 16).

En otro de los textos mencionados, Plá y Pagés (2014) explican en "La investigación en la enseñanza de la historia en América latina" que posterior a mayo de 1968 se cuestiona el modelo educativo técnico y basado en objetivos, empezando a surgir movimientos que generaron propuestas de un modelo educativo crítico y práctico. En consecuencia se replanteo la investigación educativa, en este caso sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. De estos cambios surgió el propósito del libro:

Las metodologías de la investigación se diversificaron y se escribieron las primeras reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia como referente empírico de la investigación. Este proceso dio como resultado la conformación, paulatina y a diferentes velocidades, de un campo de investigación dueño de un objeto de estudio y de condiciones particulares. El presente libro es un esfuerzo por reconstruir analíticamente la historia de este proceso (Plá & Pagés 2014, p. 6).

En el capítulo uno, se definen las características de la enseñanza de la historia, se discuten categorías analíticas, se plantean las principales metodologías utilizadas por los investigadores y posibilidades para futuras investigaciones. Posteriormente investigadores de diversos países presentaron un capítulo sobre su país de procedencia.

En cada capítulo se va exponiendo la situación de un país. En resumen: Argentina, Brasil, Colombia, Portugal y España han avanzado en sus investigaciones gracias a un diálogo entre distintos especialistas como pedagogos, historiadores, psicólogos, etc. En el caso de Chile y México tienen avances importantes; finalmente Perú, Uruguay y Nicaragua presentan pocas investigaciones debido al poco apoyo gubernamental y poca colaboración de especialistas. Este libro da un panorama de las investigaciones en diferentes países latinoamericanos, con puntos en común y otros diferentes, muestra que la enseñanza de la historia es área de oportunidad para investigar desde diferentes matices (Plá & Pagés, 2014).

En la Universidad Pedagógica Nacional un grupo de docentes con formación en Psicología, Política, Historia y Pedagogía se reunieron para tratar de responder algunas preguntas:

¿Qué relación hay entre el saber histórico enseñando y el conocimiento histórico escolar? ¿Cuáles son las corrientes psicológicas hegemónicas en la enseñanza de la historia y qué impacto tienen en la realidad escolar mexicana? ¿Cuáles son las

estrategias didácticas más eficaces para la enseñanza de la historia?
(Plá, Rodríguez, & Gómez, 2012, p. 8).

Para dar respuesta se centraron en la dimensión política de la enseñanza de la historia y la didáctica. Reconocen la condición política de la enseñanza de la historia, defendiendo que se puede llevar a cabo una práctica neutra y científica. Contrario a lo que algunos piensan, la política puede traspasar al conocimiento científico, por tales motivos no se puede excluir del análisis. En relación a la didáctica mencionan que en México ha predominado la idea de la didáctica como una simple técnica, haciendo a un lado la diversidad que impiden un solo proceso o técnica. Los autores (Plá et al., 2012) tienen otra idea de la didáctica que

implica conocer los contenidos de historia, reconocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, identificar el impacto de la cultura escolar en la conformación de significados sobre el pasado y distinguir los sentidos históricos que subyacen en las distintas formas narrativas que se empleen (p.10).

Con el objetivo de abrir espacios de discusión e investigación crean el Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (SPIEHCS). Diferentes autores colaboraron, entre ellos Joan Pagés, estudiantes y docentes, reafirmando que no sirve investigar si no se interviene en las aulas. Manifestando la necesidad de profundizar en la práctica educativa, y seguir consolidando este campo de investigación en México.

Otro esfuerzo es el de Latapí, Blázquez y Camargo (2017) que compilan casi 150 trabajos presentados en el encuentro del 2017 de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) reunidos en un libro titulado "Camino en la enseñanza de la historia". Concentrando distintas temáticas: el avance en el área de la investigación sobre la enseñanza de la historia en México, trabajos resultados de estudios de posgrado, historia de la educación, enseñanza de la historia desde una mirada multidisciplinar, innovación en la enseñanza y aprendizaje de la historia, formación de docentes en historia con escritos de normales como universidades, difusión y divulgación de la historia,

culminando con patrimonio, tejido social y memoria histórica. Colaboraron estudiantes de licenciatura y posgrado, docentes e investigadores de diversas instituciones educativas, todos con el mismo interés y propósito: seguir forjando el camino de la historia en la educación.

A partir de los textos revisados es posible afirmar que, tal como proponen Pagés y Hernández (2016) en lo tocante a la enseñanza de la historia, es necesario que se discutan los fines y propósitos de la misma y no sólo los medios de su enseñanza. Enseñar historia debe tener como propósito formar el pensamiento crítico y creativo en los alumnos. Crítico, para valorar el pasado, compararlo y relacionarlo con el presente. Creativo, para imaginar un futuro con alternativas para solucionar problemas sociales actuales (Santisteban, González y Pagés, s.f., p. 119). Desde esta mirada, la historia aporta mucho más que un cúmulo de datos sin relación aparente con la vida de los estudiantes. Esta postura se justifica y argumenta en el desarrollo de la tesina.

La preocupación principal es que los estudiantes puedan desarrollar destrezas del pensar histórico más que un aprendizaje conceptual. Según los textos, pensar históricamente permite que los estudiantes tengan una postura crítica del mundo que los rodea, identificar acontecimientos importantes y de impacto para toda la sociedad, emitir juicios razonados y adquirir valores éticos, permitiéndoles éxito escolar, una sana convivencia social y plenitud personal.

Cada autor busca contribuir al desarrollo del pensamiento histórico desde distintas áreas: análisis de reformas educativas, contenidos de los programas oficiales, la didáctica en las aulas, estrategias y propuestas, la formación docente, argumentando la pertinencia del pensar históricamente en la formación de los alumnos. Los autores de dichos estudios son de diferentes países, con ello se puede ver que la problemática no es exclusiva de México.

El estado de la cuestión da un panorama general de los principales problemas y retos que enfrenta la historia en las aulas escolares en México y el resto de América Latina y España. No obstante, da el ejemplo de países que han logrado forjar cuadros de investigación sólidos y alternativas para mejorar la

enseñanza de la historia haciendo posible desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes.

Otro punto a resaltar es que los estudios concuerdan que pensar históricamente es seguir la metodología de investigación de la disciplina histórica. Siendo este uno de los puntos de interés y que se apuesta por la enseñanza de la historia desde una aproximación a la disciplina, es preciso explicarla.

1.2 La disciplina histórica.

Hay que empezar por esclarecer a qué se hace referencia al mencionar la palabra “historia” que durante mucho tiempo se ha dicho con ambigüedad. Frecuentemente el término “historia” se ve como una materia escolar que hay que aprobar o un conjunto de información para memorizar. En este apartado se busca precisar el término y algunos de sus cambios, la explicación se hace desde la disciplina puesto que en la hipótesis así se plantea. Advirtiendo que no es un estudio profundo y riguroso, es una breve explicación de esta compleja disciplina.

Vilar (1999) advierte sobre el doble sentido del término historia, por una parte designa el conocimiento de dicha materia en tanto el “conjunto de hechos pasados referentes al grupo humano organizado” (p. 17), por otro lado la materia de este conocimiento entendida como los libros escolares; confundiendo el conocimiento con la materia. Se pueden distinguir de forma general tres grandes nociones que se tienen, el próximo párrafo las aborda.

Para muchos la Historia es cualquier cosa del pasado; saber historia consistiría en memorizar el mayor número posible de hechos pasados. Otra idea que se tiene por historia es que son los sucesos relevantes que han sido preservados por la memoria colectiva y relatos oficiales, que son controlados por los documentos, monumentos y textos. Aunque es una concepción más elaborada está fundamentada por prejuicios morales, sociales, políticos, religiosos y en una elección de hechos que carecen de base científica. Finalmente, hay quienes conciben la historia como un conjunto de hechos pasados, no solamente los hechos

destacados como los anteriores, si bien son parte de la historia esta se concentra en los de masas donde entran incidentes políticos, guerras, rebeliones y revoluciones (Vilar, 1999).

La última forma de concebir la historia es a manera de “análisis científico como cualquier otro proceso natural, a la vez que presenta unos rasgos específicos debido a la intervención humana” (Vilar, 1999, p. 27). Así, la historia es una ciencia con su propia metodología de investigación de acuerdo a sus peculiaridades.

Puesto que la Historia estudia las actividades del hombre en el tiempo y el pasado ya pasó, no puede reproducir ni experimentar como lo haría un físico o un químico, entonces: ¿en qué consiste su labor científica?

Es cierto que los aspectos antes mencionados fueron obstáculos para que la historia se ejerciera científicamente en determinado tiempo. Sin embargo, todas las ciencias atravesaron por una etapa de inconsistencias que permitió formular nuevas preguntas y por lo tanto nuevas respuestas cada vez más científicas.

Responder la pregunta antes mencionada requiere saber qué son las ciencias en general. La Geometría, Física, Matemática, Química, Lingüística, etc. son algunas de las distintas formaciones socio-culturales llamadas Ciencias y “son esencialmente una actividad humana constructiva que produce un tipo particular de conocimiento de las siguientes características: crítico-racional, organizado, sistematizado, transmitido y desarrollado históricamente” (Moradiellos, 1998, p. 3). Este conocimiento es diferente a otros que surgieron anteriormente y aún vigentes en la actualidad, como el tecnológico, mítico y religioso.

Dichas características corresponden al conocimiento científico propio de la ciencia. Entendiendo a esta última como un conjunto de conocimientos adquiridos después de estudiar cierta materia metódicamente, siguiendo reglas y principios que sirven de guía. Así, una ciencia está compuesta por un conjunto de conocimientos sistematizados, relacionados y ordenados. Según Walsh (2010) se otorga el título de “científico” a proposiciones que buscan verdades generales. Otro atributo es que tiene un grado de utilidad; se espera que tenga resultados prácticos

y de alguna manera permita controlar el presente o futuro. Por último, los enunciados científicos que conforman deben ser objetivos. No significa renunciar a la discusión, debate o controversia que desde luego son propios de la ciencia, en todo caso siempre es posible la rectificación si hay nuevas pruebas que hagan posible cambiar las premisas (Walsh, 2010).

Para entender a que hace referencia este último rasgo es indispensable reparar en el conocimiento proposicional (hecho o situación expresado por una proposición), entendido como saber; que ha sido analizado desde la filosofía. Villoro (1991) explica que este análisis se remonta hasta el *Teetetes* de Platón; comúnmente el más aceptado.

El conocimiento implica creencias, en el sentido de considerar un enunciado o hecho por verdadero sin asegurar que las pruebas que lo sustentan sean o no suficientes. De esta manera, el conocimiento “implica necesariamente creer, pues no se puede saber sin creer, al mismo tiempo, algo por verdadero” (Villoro, 1991, p. 15). Las creencias se obtienen de la interacción con el mundo a través los sentidos, de estas percepciones surgen las opiniones y dan una representación, es decir, una aproximación a la realidad. Para generar conocimiento los sentidos son engañosos, si bien ofrece un panorama fiable del mundo, para el conocimiento no es seguro pues requiere más que percepciones y opiniones (Campos, 2002).

Todas las personas tienen creencias pero pueden ser falsas o verdaderas. A la hora de hacer ciencia el científico debe progresar, el conocimiento no se queda en la creencia que sólo supone, conjetura o presume sin tener algo cierto. Avanzar hacia el conocimiento requiere que las creencias sean verdaderas, o sea, que corresponda a la realidad. Pero no basta con decir que una creencia es verdadera; hay que justificar. Villoro (1991) plantea la situación de una persona que tiene una creencia y por casualidad llegue a ser cierta, sin presentar argumentos, bases o razones que así lo demuestren. ¿Esta persona sabe o tiene conocimiento? No, aun cuando por azar acertara. Para que sea conocimiento es necesario “tener conciencia del porqué” (Villoro, 1991, p. 16) es verdadera.

Resumiendo: el conocimiento involucra una creencia lo más cercana a la realidad y tener juicios que justifiquen esa creencia, en pocas palabras es una “creencia verdadera y justificada” (Villoro, 1991, p. 17). De forma general estas son las características que definen el conocimiento proposicional desde la epistemología. Es indispensable al hacer ciencia, pues aleja al sujeto de las opiniones, suposiciones y dogmas.

Las ciencias nacen de la necesidad de explicar el mundo. En sus inicios se constituyen con conocimientos técnicos y actividades artesanales, con el tiempo desarrollaron un conocimiento complejo. Tal es el caso de la Geometría que surgió de las prácticas de agrimensura realizadas en Mesopotamia, Egipto y Grecia; en estas civilizaciones también nació la Aritmética a partir de los métodos de administración e intercambio comercial, otro ejemplo es la Astronomía que se fundamentó en los métodos de navegación marítima a través de la observación de las estrellas y el sol. Estas ciencias se desarrollaron hasta alcanzar el grado de conocimiento complejo actual, formando disciplinas que se presentan como instituciones de trabajo social sobre un campo determinado de la realidad, o dicho de otra forma “son un método de exploración y explotación de una categoría de la realidad de la que se segregan los contenidos que no resultan pertinentes para sus operaciones y exploraciones” (Moradiellos, 1998, p. 4).

A cada ciencia le corresponde un campo categorial a explorar. Volviendo a los ejemplos: la Geometría trabaja en el campo categorial de los cuerpos en relación a su forma geométrica y no en cuanto a su peso, color o sabor; estas características son propiedades estudiadas por la Física. Afirmar que las ciencias tienen un campo categorial de exploración propio no significa que tengan un objeto único de estudio. La Biología no estudia sólo la vida, su actividad se extiende a elementos como las células, mamíferos, ácidos nucleicos, etc.

Maradiellos (1998) exhorta a considerar tres dimensiones genéricas que estructuran la ciencia definidas por Charles W. Morris: eje sintáctico, eje semántico y eje pragmático. El primero es donde las ciencias aplican sus métodos de investigación para descubrir y acotar la terminología que compone y configura su

respectivo campo categorial. En el eje semántico las ciencias cubren la necesidad de referentes materiales que dan soporte a su discurso. Es decir, “las palabras de los lenguajes científicos remiten a cosas y no sólo a otros lenguajes o a pensamientos e imágenes mentales o significados” (Moradiellos, 1998, p. 5), porque sólo lo que es físico se puede manipular y transformar. No puede haber una ciencia sin referentes físicos en que apoyarse. Finalmente el eje pragmático muestra a las ciencias como actividades humanas colectivas; con reglas, normas de conducta, metodología y nomenclatura accesible a los integrantes de dicha institución científica. Con base en lo anterior se puede afirmar que la ciencia son construcciones humanas hechas por sujetos (científicos) que están trabajando constantemente en colaboración y comunicación.

Ya mencionado anteriormente, el conocimiento científico busca construir verdades de carácter crítico. Dicha verdad no es absoluta ni rígida, hay grados de profundidad, mayor y menor grado de certeza y probabilidad, pero considera la posibilidad de error e incertidumbre. Por tanto, la verdad científica es parcial y relativa sin ser igual a la falsedad; es requisito que esta sea muy improbable. Así, las ciencias no proporcionan (ni es su deber hacerlo) una sabiduría absoluta sobre la realidad. Dan la oportunidad de conocer críticamente aspectos de la realidad inagotable, por medio de campos categoriales definidos. Acotando su área de trabajo es como las ciencias tratan de demostrar verdades y brindan teorías para explicarlas (Moradiellos, 1998).

Las ciencias en su búsqueda de verdad hacen posible conocer el mundo que rodea al ser humano, con la intención de tener un cierto control de los fenómenos que acontecen y actuar con más seguridad para beneficio de las personas. Por esa razón, las ciencias cuentan con prestigio y respeto.

Se explicó la idea ciencia en general haciendo énfasis en las naturales, así se puede tener un panorama de las características y propósitos. Sin embargo, desde finales del siglo XVIII se aprecia una división entre las ciencias naturales y formales y las ciencias humanas o sociales.

Lo primero que hay que descartar es la idea de que cada grupo de ciencias se diferencia por los objetos que estudian: la naturaleza (materia inerte) y la sociedad (los seres humanos en colectividad). Anteriormente ya se explicó que cada ciencia se ocupa de un campo categorial y no de un objeto de estudio. En segundo lugar hay que apartar el supuesto de que ambos grupos de ciencia se distinguen por su capacidad metodológica para repetir fenómenos bajos control, o sea, experimentar. De ser así unas serian experimentales y las otras no experimentales (Moradiellos, 1998).

El principio de racionalidad es lo que legitima a la ciencia en general. Es inadecuado tratar de valorar la cientificidad de cada ciencia tomando de referencia una en particular. Frecuentemente se atribuye o resta valor científico en medida que se proporcione exactitud cuantitativa. Las ciencias cuyo trabajo no produzcan resultados cuantitativos son vistas como “menos científicas”, menos rigurosas y legítimas, permeadas por la subjetividad. Esta concepción es errónea, pues desconoce el fundamento y métodos de las presuntas ciencias menores (Nicol, 1997).

Todas las ciencias persiguen la exactitud y el rigor. Cabe distinguir entre la exactitud cualitativa y cuantitativa, ninguna inferior a la otra. El rigor es determinado por los procedimientos de la investigación. Ninguna ciencia es más rigurosa que otra, la falta de rigor sería intentar aplicar un método cuantitativo a fenómenos que no lo requieren. Nicol (1997) también da cuenta del problema de la capacidad de reproducir fenómenos, dado que las ciencias sociales y humanas no tienen esta capacidad y aparentemente no dan una utilidad inmediata es motivo de que las tachen de menos científicas.

Parece conveniente hacer la diferencia entre ambos grupos de ciencias de acuerdo a los recursos operatorios que utilizan en la exploración de sus campos de trabajo. Partiendo de este punto, enunciados como “ciencias que se ocupan del hombre, que estudian el hombre” sientan superficialmente las diferencias entre las ciencias humanas y las ciencias naturales.

Bajo esas premisas, Moradiellos (1998) parte “de la consideración del sujeto humano como un sujeto gnoseológico que realiza operaciones y construye fenómenos interviniendo en su medio exterior circundante (es decir, como sujeto operatorio)” (p. 12). En las áreas de trabajo de las ciencias naturales y formales no aparece el sujeto operatorio, el único sujeto operatorio que admiten es el propio científico que observa y manipula. El hombre estudiado como conjunto de átomos, células, moléculas, etc., no hace operaciones. Dicho de otra forma: su conducta no es reflexiva ni meditada, su comportamiento no es libre ni voluntario, no responde a propósitos, intenciones o planes (Moradiellos, 1998).

Por eso en las ciencias naturales y formales es posible neutralizar al científico como sujeto operante, para establecer relaciones objetivas en sus campos de trabajo. “porque las relaciones entre los términos de dichos campos se establecen por contigüidad en sentido físico y el sujeto como agente operativo puede ser eliminado totalmente” (Moradiellos, 1998, p. 12). En estas ciencias no se encuentran conductas, actuaciones, propósitos, fines o proyectos que requieran explicaciones; las estrellas, moléculas, árboles, rocas no elaboran ni planean. Los cambios que acontecen en esas áreas científicas obedecen a contextos mecánicos, leyes universales, fenómenos recurrentes y rutinarios que carecen de significado subjetivo intencional.

Las Ciencias Naturales y Formales se identifican porque en sus campos categoriales nunca se incluyen a sujetos operatorios ni operaciones en sentido gnoseológico, haciendo posible la eliminación de los sujetos operatorios y por lo tanto permite que las verdades propias de estas ciencias sean de carácter demostrativo y objetivo. Contrariamente a las Ciencias Humanas donde aparecen como términos sujetos operatorios: el hablante en Lingüística, el productor y consumidor en Economía, los sujetos pretéritos en Historia, por mencionar algunos. Los comportamientos humanos no se pueden entender ni explicar por medio de leyes universales, tampoco se pueden asumir esas conductas como rutinarias, carentes de intención y propósito (Moradiellos, 1998).

Para comprender y explicar esas conductas y comportamientos es indispensable la semejanza operatoria entre dos sujetos operatorios: el científico y el estudiado. Dado que los sujetos pertenecen a un espacio y tiempo diferente es imposible la repetición controlada y la experimentación sistematizada. En las ciencias humanas el investigador tiene que “explicar las operaciones realizadas por los sujetos a quienes estudia mediante la reproducción o reactualización analógica de esas mismas operaciones” (Moradiellos, 1998, p. 13). En consecuencia, es imposible eliminar y neutralizar al sujeto cognoscente; es lo que comúnmente se conoce como subjetivismo.

Ya es posible afirmar que el científico en las ciencias humanas no sólo no puede desprenderse de su subjetividad, sino que es indispensable para entender a quienes estudia.

¿En qué consiste la ciencia de la historia? La palabra Historia tiene dos significados que han perdurado con el paso del tiempo; diferentes con cierta relación: son las acciones humanas que acontecieron en el pasado, la segunda se refiere a la búsqueda y relato de esas acciones humanas sucedidas (Moradiellos, 1998).

Considerando lo anterior, el pasado no puede ser campo de trabajo de la historia. Tal como se había planteado antes: la ciencia trata con campos categoriales materiales presentes, y el pasado por definición no existe. Por lo tanto, es imposible estudiarlo científicamente y la incapacidad de verdades absolutas. La materia de conocimiento de la Historia lo constituye “los restos y vestigios del pasado que perviven en nuestro presente en la forma de residuos materiales, huellas corpóreas y ceremonias visibles” (Moradiellos, 2018, p.p. 15-16).

Los restos que perduran tras el paso del tiempo son el material de trabajo del historiador y hacen posible que el pasado exista en el presente. Son objetos materiales que a través de su interpretación dan un panorama limitado del pasado, en el que fueron creados. Las reliquias del pasado son fragmentarias, inconexas y dispersas como fuentes informativas del conocimiento histórico, pero sólo a través de ellas se pueden conocer procesos, personas, instituciones y sucesos pasados.

Descubrir, identificar, discriminar e interpretar es lo primero que debe hacer el historiador para convertir esas reliquias en fuentes de información primarias, mismas que serán las evidencias y pruebas de su relato. Moradiellos (1998) sigue explicando que dicha actividad era conocida desde los griegos y la llamaban Heurística que significa hallar y descubrir.

Realizar esta tarea es posible gracias a la semejanza entre el historiador y los sujetos pasados. Ambos son sujetos operantes, capaces de planear, crear, pensar, construir y destruir. Esta semejanza le permite analizar, explicar e interpretar los acontecimientos desde la lógica del tiempo pasado a estudiar. En este sentido, es que se habla de ponerse en lugar del sujeto o sujetos pretéritos para comprender y explicar sus acciones, además de las motivaciones y circunstancias de sus actos que dieron origen a crear esos residuos que son objeto de análisis en el pasado. A esta compleja labor de interpretación lógica y razonada a partir de pruebas disponibles, se conoce como Hermenéutica que significa: interpretar, traducir y explicar.

Sin embargo, el quehacer del historiador no se reduce a una descripción o fiel traducción de una fuente. Su labor “consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo y a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes informativas primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico” (Moradiellos, 1998, p. 18), por eso al interpretar el historiador necesita contar con una postura política y social, además de tener un sistema de valores filosóficos e ideológicos y de su formación cultural. No acabando en un relato ficticio y sin pertinencia, siempre debe estar sustentado y contrastado por pruebas y evidencias. En consecuencia, las verdades históricas no hacen referencia al pasado sino a las reliquias que han perdurado. La interpretación más veraz será en medida de las fuentes utilizadas para dar sustento, hasta que aparezcan más fuentes que puedan cambiarla ya sea para afirmar o desmentir.

Que la historia estudie esas reliquias no significa que el pasado domine a los hombres, esas reliquias son estudiadas en función del presente; de las preguntas y

posible solución a los problemas del presente. Mejor aún: “el presente no necesita del pasado sino en relación con el porvenir” (Chesneaux, 2000, p. 24).

Como disciplina histórica cuenta con tres principios axiomáticos esenciales y determinantes para la disciplina, omitir alguno invalida cualquier narración con pretensión histórica:

1. Principio semántico: exige que todo texto histórico sea sustentado con evidencias tangibles que puedan ser cotejadas por diversos investigadores. Las fuentes deben ser precisas y al alcance para consultarlas.
2. Principio determinista genético: enuncia que cualquier humano es provocado por condiciones previas, mediante un proceso. En este sentido, nada sucede por puro azar o fuerzas sobrenaturales ajenas a los seres humanos.
3. Principio de significación temporal irreversible: es indispensable apegarse a la cronología que va del pasado hacia el futuro a través de la construcción del presente. Evita el anacronismo u ucronía en las interpretaciones.

Por todo lo anterior, “la historia como disciplina académica pretende, puede y debe producir conocimiento científico y verdades históricas (no absolutas) que tienen un estatuto gnoseológico y pragmático muy diferente al de otros conocimientos que también aluden al pasado; el mítico, religioso, mágico o legendario” (Moradiellos, 1998, p. 20). En resumidas cuentas, la historia es entendida como el proceso evolutivo de las sociedades; una sucesión de cambios a través del tiempo. Por eso, la historia como disciplina busca entender y explicar esa dinámica, teniendo como base el estudio de las fuentes más pertinentes. Por ello es importante seleccionar los acontecimientos más relevantes, con ayuda de criterios que señalan los más significativos.

No se trata de una predicción de futuro por una mirada al pasado. Si la Historia no predice el futuro, entonces: ¿En qué reside su importancia? Esta necesidad de conocer el pasado consiste en una sed social y cultural de cualquier grupo humano de tener una conciencia de su pasado colectivo; que rebasa el pasado biográfico individual. Tener conciencia del pasado colectivo es

indispensable para vivir el presente, ya que permite conocer el porqué de las tradiciones, valores, ceremonias y relaciones con otras comunidades (Moradiellos, 1998). Se infiere que si una sociedad conoce su pasado, está más orientado al tomar decisiones y por lo tanto tomar decisiones para tener una mejor vida.

Sin embargo, existen otras formas de ver y ejercer la historia. A modo de ilustración Moradiellos (1998) expone algunos ejemplos: un grupo que se dedica al pastoreo necesita saber su pasado y así hasta dónde puede llevar a su rebaño, que lagos y pastos puede ocupar, los grupos rivales, aliados, etc. En Sudáfrica los autores de un manual escolar de historia declaraban que debía enseñarse con base en los mandatos de Dios y su voluntad. Siguiendo esta línea se encuentra Japón, antes de la Segunda Guerra Mundial la historia que se enseñaba e investigaba cumplía con generar una ideología política y nacionalista, la finalidad era forjar el patriotismo y enseñar a los niños las glorias de los emperadores para sentirse afortunados de pertenecer a ese país. Se aprecia que la historia es utilizada para justificar y reproducir ideologías, preservar el patriotismo y justificar creencias de distinto tipo, entre ellos de carácter religioso o político.

Estudiar el pasado solo es en función de las personas que viven el presente, ayuda a “comprender mejor la sociedad en que vivimos hoy, a saber qué defender y preservar, a saber también qué derribar y destruir” (Chesneaux, 2000, p. 22). En este sentido, cuestionar el presente, buscar y estudiar el pasado es asunto de todas las personas. En esto constaría su “utilidad” como ciencia.

Marc Bloch ya había advertido sobre la importancia de la historia e invitaba a reflexionar, de lo contrario “si no nos ponemos en guardia, la llamada historia mal entendida acabe por desacreditar a la historia mejor comprendida” (Bloch, 2015, p. 10). Siendo que las actividades humanas son su principal objeto de estudio, afirma que la historia sirve para desarrollar el pensamiento: “Para obrar razonablemente, ¿no es necesario ante todo comprender? Aun cuando la historia no se base en fórmulas o datos cuantitativos, si nos proporciona una clasificación racional y una inteligibilidad progresiva” (Bloch, 2015, p. 15).

Desde una postura personal, los seres humanos en la actualidad no deben guiar su vida por dogmas e ideologías que limiten su capacidad de pensar y elegir, así como ver que hay más opciones en la vida de las ya dadas, que desde luego son mejores y pueden darle bienestar a su vida y a sus seres queridos. Ampliar horizontes, buscar alternativas para solucionar los problemas del presente son propósitos del pensamiento histórico, por eso se aboga por su desarrollo. La historia es una ciencia que proporciona capacidad de análisis y es un camino para lograr lo que en educación tanto se busca: formar ciudadanos autónomos.

1.3 Paradigmas fundadores: de la escuela de los *Annales* a la historia social.

La historia como disciplina ha estado en constante cambio, abierta a debates y nuevos conocimientos. Anteriormente se explicó su fundamento científico, pero no siempre fue así, tuvieron que atravesar cambios para llegar hasta esta posición. En este apartado se muestran algunos paradigmas que permitieron consolidar la historia como ciencia y dan pauta para comprender el proceso educativo con relación a la materia.

La Historia surge con la historiografía grecorromana dando inicio a la búsqueda de acontecimientos históricos; proporcionando explicaciones míticas. Después la noción judeo-cristiana reveló una historia de orientación y diseño divinos. En el renacimiento los historiadores concibieron periodos teleológicos y abandonaron las explicaciones míticas y metafísicas. Entonces inició la historia moderna, basada en la indagación e investigación se convirtió en una forma de pensamiento que hace preguntas concretas al pasado con la finalidad de que el ser humano se autoconozca (Méndez y Tirado, 2016).

La primera corriente es el positivismo que creía en la ciencia y la razón: rechazaba el dogma y la metafísica y cuestionó las formas dominantes de entender la realidad. En este periodo se desarrollaron las ciencias naturales, el triunfo del hombre sobre la naturaleza tenía como propósito controlar el futuro. Estas ideas

llegaron a las ciencias sociales, incluyendo la historia. Así, la historiografía positivista se propuso encontrar leyes sociales.

Buscando la verdad y la objetividad absoluta, la historia positivista se esmeraba en mostrar los acontecimientos reales. Este culto a los hechos nace en Francia, Inglaterra y Alemania. Arteaga (1994) explica: “en una tradición empírica que supone que el historiador debe entonces centrarse en recabar documentos que registren y verifiquen los acontecimientos” (p. 48, 49). Siguiendo el modelo de las ciencias naturales quedaba excluida la interpretación subjetiva. Esta forma de ver la historia ponía al historiador en un mar de documentos, generando así la historia de héroes y batallas. Aun cuando en la actualidad esta postura es criticada por sus limitaciones, el positivismo logró nuevas respuestas a las dadas por la religión, propuso nuevas búsquedas y respuestas. Además, esta mirada permitió que la historia se constituyera como una ciencia rigurosa, sistemática y objetiva cuando predominaban las ciencias exactas. Era el inicio de un largo camino.

Otra corriente es el materialismo histórico que surgía paralelamente al positivismo. Marx veía la miseria y explotación de la clase obrera, que a la vez podían ellos mismos construir un mundo mejor. Crea la teoría del socialismo imaginando una “sociedad futura en la que los obreros serán la vanguardia orgánica responsable de reconstruir el mundo” (Arteaga, 1994, p. 51).

Marx cree en la ciencia y la razón, por eso hace referencia al socialismo científico y materialismo histórico como formas para entender el mundo junto con el método dialéctico. Al preocuparse por el presente no significa que Marx desconozca la naturaleza histórica del mundo. Más bien sus hipótesis tienden a “predecir y lo hace a partir del análisis del capitalismo como modo de producción y de las sociedades de su tiempo como formaciones sociales determinadas históricamente” (Arteaga, 1994, p. 52). Para Marx el estudio del pasado debía responder a los problemas del presente en función de la lucha revolucionaria como parte de las exigencias de la práctica social. Así, el discurso histórico depende del presente y no

del pasado. El pensamiento histórico parte del presente hacia el pasado, para regresar a la actualidad (Chesneaux, 2000).

Hobsbawm (2015) señala que las ideas de Marx fueron fuerza política que movilizaron a muchas personas: movimientos estudiantiles y de obreros, en Europa como en América Latina considerados una amenaza para el estado de cosas establecido. Muchos intelectuales se interesaron por esta teoría provocando su difusión en las escuelas y universidades.

En síntesis, Marx se esmeró en tratar de conocer la realidad como totalidad compleja. Este esfuerzo por explicar los procesos históricos no tiene como fin la erudición, sino a través de una lectura cuidadosa del pasado y desde una perspectiva racional trazar las tácticas y estrategias que lleven al proletariado a la revolución (Arteaga, 1994). Era necesario saber de dónde procedía el capitalismo para demostrar que tenía un fin, así como otros modos de producción surgieron y acabaron el capitalismo también. Pensar históricamente era hallar sus orígenes para lograr su caída (Chesneaux, 2000).

A pesar de sus esfuerzos, los acontecimientos demuestran que el capitalismo no cede y avanza con más fuerza. Todavía es preciso seguir buscando esos orígenes o de lo contrario sería renunciar a la posibilidad de cambio.

A la par del marxismo surge el historicismo como reacción al positivismo, su réplica es directamente en el campo historiográfico. Arteaga (1994) enuncia la postura de dicho paradigma: “Para el historicismo es el historiador y no los hechos la clave de la construcción histórica. El historiador apela a los hechos, los construye, decide sobre ellos en la medida que los selecciona, los ordena y, sobre todo, los interpreta” (p. 57). Aun cuando el sujeto es encargado de construir la historia, el historicismo no cae en el subjetivismo que otorga la misma validez a los relatos de los investigadores. Tampoco pierde carácter científico, se busca un equilibrio entre sujeto y objeto, fuentes confiables y directas.

Desde esta postura, se puede afirmar que “la historia como comprensión del ayer mediante la mirada del presente mueve a los historicistas a argumentar que sólo desde la lectura inteligente del pasado éste deja de ser algo muerto y se transforma en proceso vivo y, por lo tanto, histórico” (Arteaga, 1994, p. 57). La historia no se reduce a hechos y documentos, refleja ideas, pasiones, valores, acciones y sentimientos humanos que hacen una historia llena de vida. Ante este panorama tan diverso, el historiador no puede responder con certeza todas las preguntas, ni suponer que hay leyes que han permanecido a lo largo del tiempo. El historicismo afirma que hay contradicciones, paradojas, dudas. No existe el hombre, sino los hombres en su pluralidad, con sus particularidades e individualidades.

Este paradigma reconoce al hombre como constructor de la historia, pero no de manera individual sino el hombre en sociedad, en colectividad y relación con otros. Renuncia a la historia oficial y universal hecha por pocos y grandes hombres, asumiendo como actores principales a los individuos en colectividad; sus prácticas, sus formas de pensar e imaginar, así como sus identidades.

La escuela de los Annales, surge como proyecto posteriormente de la Primera Guerra Mundial. En este contexto de crisis financiera y capitalismo mundial, se puso en duda la idea de progreso, los problemas económicos y sociales se ven con escepticismo. La inflación, la recesión y el desempleo amenazan con repetirse. Bajo este panorama aparece por primera vez la revista de esta escuela, con el título: “*Annales de historia económica y social*”, que buscaba respuestas a esas problemáticas.

La Primera Guerra Mundial conduce a cuestionarse sobre la violencia y los límites de los estados nacionales, la búsqueda de la paz se vuelve una constante. Se hace visible la necesidad de dialogar con territorios imperiales o colonizados, hasta entonces otras realidades no reconocidas por la historia oficial. Con este clima, Annales inicia su discurso, mostrando oposición y rechazo a la historiografía positivista que dominaba en Francia (Arteaga, 1994).

Marc Bloch y Lucien Febvre padres fundadores de *Annales* libran sus “Combates por la Historia” con una mirada interdisciplinaria. Reflexiona y cuestiona desde la psicología, la antropología, la lingüística, la sociología y más de cerca la geografía. Las teorías cinéticas, la mecánica, la teoría cuántica predominaban en la comunidad científica en esos tiempos e impactaron en la visión del mundo, influyendo también en las lecturas de los historiadores. Los avances de las ciencias exactas, hicieron que los historiadores vieran “la necesidad de incluir entre sus hipótesis las nociones de probabilidad, relatividad y de transitar de lo invisible a lo visible” (Arteaga, 1994, p. 62).

La escuela de los Annales retoma categorías del marxismo: la lucha y el conflicto, aspiración a la totalidad, postura crítica y contestaría. Sin embargo, concuerdan con el historicismo, ello no impidió que los fundadores de *Annales* fundaran su propio paradigma. La revista fue su principal medio de difusión y la Universidad de Estrasburgo el espacio para su desarrollo. Con la colaboración de historiadores como Pierre Vilar, Jean Bruhat entre otros, logran una revolución historiográfica (Arteaga, 1994). Nace la “nueva historia” que conlleva una serie de rupturas y originalidades, Arteaga (1994) explica:

Una de ellas tiene que ver con el tiempo histórico; otra la historia total en la cual tiene su lugar la economía con sus fluctuaciones, ciclos y variaciones, apoyada en estadísticas que cuantifican los movimientos de los precios, del consumo, de los privilegios y la pobreza; la demografía, que consigna los nacimientos, los casamientos y las muertes; la cultura, que permite invocar la construcción de mentalidades e imaginarios colectivos; la geografía, que recupera los paisajes y sus transformaciones, etcétera.” (p. 63).

Mientras que para Febvre el estudio de las mentalidades se hace con la psicología y la literatura, para Bloch se realiza con la sociología y la antropología histórica. Bloch abre un panorama desde esta postura, explicando que son los

grupos sociales los que producen prácticas colectivas y simbólicas, y representaciones inconscientes. Las ideas se crean y se transforman por la interacción de colectividades, no sólo por individuos iluminados. Bloch pone los cimientos de una historia de la ideas, que se nutre más de los hechos de la vida cotidiana, que de la teoría (Arteaga, 1994). Ambos autores aconsejan recurrir a fuentes alternativas a los documentos escritos, tales como la iconografía, rituales y mitos orales, para acceder al conocimiento histórico.

A pesar de sus grandes aportaciones esta primera etapa de *Annales* no impactó positivamente en el ámbito académico. Inició la Segunda Guerra Mundial, y con ella el encarcelamiento y muerte de Bloch. La escuela de *Annales* continuó y se transformó a cargo de Febvre y algunos seguidores.

Se distingue una segunda etapa de *Annales* posterior a la Segunda Guerra Mundial. Al terminar la guerra, la revista cambia de nombre a “*Annales: economía, sociedad, civilización*”, el motivo fueron los cambios ocurridos, pues ellos buscaban explicar el mundo al mundo. Esta generación le da prioridad al estudio de la economía, centrándose en el periodo moderno (siglo XVI al XVII). Los directores de *Annales* ocupan puestos en estancias que otorgan financiamiento para costear sus proyectos (Arteaga, 1994).

Febvre y su sucesor Fernand Braudel se proponen hacer frente a las demandas. La apuesta de Braudel se centra en la ampliación del proyecto histórico, de lo social al estudio de la civilización...” (Arteaga, 1994, p. 65). Esta historia mundial recurre al mercado para explicar la noción de economía- mundo, buscando explicar la contradicción.

En esta historia se distinguen tres tiempos históricos, Arteaga (1994) los enuncia en síntesis: “el factual, que se resume en hechos perentorios, casi instantáneos; el coyuntural y cíclico, que se ocupa de la duración de mediano alcance, y la larga duración, que es un tiempo largo y casi inamovible” (p. 66). En

este último se dan los cambios más profundos y significativos, permitiendo establecer seriaciones, motivo por el cual es objeto de los historiadores.

Además, esta historia es interdisciplinaria y estructuralista, Braudel se identifica de la misma manera. Desde esta posición Braudel va más allá de los espacios académicos, llegando a centros de investigación y congresos, así como publicaciones y fondos para investigaciones. Logra consolidar sus propuestas en el año 1947, a la vez que supe a Lucien Febvre en la presidencia de *Annales*. La propuesta de Braudel abre paso a nuevas cuestiones: las contradicciones, desigualdades, jerarquía y marginación en la humanidad, etc. Sin olvidar los antecedentes de su escuela, como la globalidad, referente temporal y la historia social (Arteaga, 1994).

Estas corrientes articularon la teoría y la práctica para construir una “historia total”, además vieron la necesidad de dialogar con otras ciencias sociales. La escuela de los *Annales* fue la creadora de este concepto, haciendo referencia a la universalidad temática, como reacción al positivismo que seleccionaba hechos privilegiados. La universalidad geográfica, ya que la historia se abordaba desde una mirada Europea, la universalidad cronológica, rechazando que entre periodos hay barreras artificiales (Martínez, 2012).

El materialismo histórico aporlo el concepto de totalidad social, la reflexión sobre los modos de relación, y el concepto de historia entendida como ciencia que estudia los procesos de constitución, funcionamiento y cambio de la sociedad.

De esta manera la historia se consolida como ciencia, “reclama la percepción del tiempo como su dimensión esencial y el monopolio del paso como el auténtico territorio del historiador” (Martínez, 2004. p. 27). Este cambio permitió la colaboración interdisciplinaria con otras ciencias sociales como la geografía, demografía, sociología y la antropología, que a la vez incorporaron en su campo una dimensión temporal.

Su legado no termina, Annales apuesta a explorar la vida cotidiana de las personas, en los contextos de la familia, la escuela, los niños y su imagen, las mujeres y las prácticas de la sexualidad. Renunciando a la universalidad, a los tiempos, territorios grandes y al ideal de progreso. A cambio se acepta la vida cotidiana; sus tradiciones, valores, revueltas y héroes anónimos. Los aspectos mencionados “son reconstruidos por la mirada interesada del historiador que no busca ya su racionalidad sino su terca resistencia, su inmune perdurabilidad a través de los surcos del tiempo” (Arteaga, 1994, p. 68). Se recupera la vida misma, antes relegada por la lógica de la conciencia o la certeza. Nace la historia cultural.

Centran su atención al ámbito de la cultura, descuidando el estudio de los mecanismos y dispositivos de control y dominación, que impactan en los significados culturales. Siendo una desventaja de la historia cultural, pues es necesario su estudio para lograr cambios. El historiador no puede prescindir del análisis de la producción, significados culturales y las fuerzas sociales, ni de las mediaciones y mediadores, para comprender la cultura en general. Por lo tanto resulta importante “conocer a la familia, la escuela y la iglesia como instituciones mediadoras especializadas en la producción y difusión de lo cultural, pero también como recintos del poder y como fuerzas de poder” (Arteaga, 1994, p. 69).

Pierre Vilar fue miembro de la escuela de los Annales, y uno de los principales exponentes de la historia social. Para Vilar, “el objeto de la historia es la dinámica de las sociedades humanas” (citado en Arteaga, 1994, p. 72). Desde este enfoque la historia está constituida por varios procesos: demográficos, institucionales, económicos y sociales. Desde esta perspectiva, Vilar (citado en Arteaga, 1994) dice que la historia:

(...) no puede ser el simple retablo de las instituciones, ni un simple relato de los acontecimientos, pero no puede desinteresarse de estos procesos que vinculan la vida cotidiana con los hombres y la dinámica de las sociedades de que forman parte (p. 72).

El historiador debe hacerse preguntas para resolver problemas, que cambian conforme pasa el tiempo y se transforman las economías, las civilizaciones y sociedades, siempre en constante movimientos debido a los actores principales; los hombres y mujeres. Vilar se muestra simpatizante del marxismo, pero ello no impide que haga una propuesta historiográfica, donde recupera las fuentes, el tiempo y lógica de la disciplina histórica. Advierte de no caer en el extremo total de la economía, al respecto dice: “la sociedad es más compleja que la economía y es en lo social donde germina la destrucción del modo de producción aparentemente armonioso” (Arteaga, 1994, p. 73).

Los movimientos sociales son objeto de estudio de la historia social. En esta historia de masas, salen a escena campesinos, mujeres, obreros, esclavos, estudiantes, etc. Para su estudio se recurre a la historia oral, al análisis de sus acciones, etc., ya que hay pocas fuentes escritas. Se puede apoyar en los testimonios de contemporáneos, que ofrecen diversidad de fuentes: “diarios íntimos, panfletos, carteles, convocatorias, etc. Para periodos recientes hay que agregar la documentación periodística, el video documental, la crónica radiofónica, etcétera.” (Arteaga, 1994, p. 74).

Otro atributo de la historia social es la educación comprendida como proceso social. Para esta investigación es de suma importancia este aspecto. Por ello también fue pertinente explicar los cambios en la historia, y manifestar la pertinencia de investigar la historia de la educación con sus matices y diferentes áreas.

Así, la historia integra los diversos planos de la realidad social, estudiando todo lo que concierne al hombre desde el pasado. Esta historia total se ha abierto camino en la enseñanza de todos los niveles, aun cuando persisten prácticas positivistas como la historia narrativa y memorística sin crítica a los datos, que privilegia algunos acontecimientos políticos más que históricos.

Se apuesta por una historia como ciencia, que tiene en cuenta la diversidad y la reconstrucción constante del conocimiento sobre el pasado. Hay que apostar por una historia que parte de la problematización que “implica la relación del

historiador que interpreta la fuentes seleccionadas (o encontradas) por él, y por ende, la necesaria ruptura con el vicio de declarar al documento como una especie de monumento inviolable” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 116).

Uno de los retos de la historia es seguir generando conocimiento, identificar problemas de carácter histórico, analizarlos y aportar una posible solución para compartirlo con la sociedad teniendo el propósito de hacer notar la importancia de la historia al tomar decisiones en la vida diaria de las personas.

La historia como se conoce hoy, es resultado de muchos años de trabajo. Los historiadores han cuestionado y transformado su disciplina, respondiendo a los problemas que su tiempo les hacía. Reconociendo la necesidad de incluir a toda la población con su vida cotidiana y no algunos sucesos de escasas personas; incluyéndolas y haciéndolas participes de la historia. Por tales motivos se retoma el paradigma de la historia social y se agrega otro apartado para explicar otra corriente histórica que aborda más directo la historia en las aulas escolares.

1.3.1 La historia social crítica: aportaciones teóricas de Jörn Rüsen

Otra corriente historiográfica es la historia social crítica, que parte de la historiografía alemana y puede rastrearse a finales del siglo XIX. Este paradigma resalta “la necesidad de la historia aplicada al servicio de la sociedad” (Cataño, 2011, p. 224). El filósofo de la historia Jörn Rüsen es uno de sus exponentes más reciente, ha apostado por una historia emancipadora que ayude a los ciudadanos a derribar ideologías, mitos, leyendas y errores comunes en la historia, en su lugar propone una historia que oriente racionalmente en la vida práctica (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 7).

La historia es forma elaborada de memoria que va más allá de lo individual, como un rompecabezas une los pedazos del pasado que se recuerdan en el tiempo para interpretar los cambios. Actualmente las sociedades valoran el patrimonio colectivo, expresado en forma de creencias que pasan de generación en generación

o procuran olvidar acontecimientos pasados vergonzosos. Esta memoria colectiva está relacionada con la identidad colectiva e individual: creencias, símbolos, tradiciones, instituciones, etc. que son elementos cruciales para delinear la identidad (Cataño, 2011). Memoria e identidad están estrechamente relacionadas y permanecen gracias al aprendizaje escolar y extraescolar.

Existe una relación entre la historia académica y la historia popular, ambas tienen propósitos de justificar posturas políticas, proyectos de identidad, educación ciudadana y hasta de entretenimiento. Desde este enfoque tampoco hay una sola historia verdadera, hay una variedad de historias que se complementan o compiten. La diversidad y el pluralismo están en el ámbito académico y escolar, en las minorías y entidades locales que a través de la palabra rescatan sus particularidades (Cataño, 2011).

Rüsen (citado en Cataño, 2011) se identifica con esta visión, desde esta postura se dedica a explicar cómo los individuos “experimentan e interpretan el tiempo en el proceso de su orientación vital” (p. 228). La narración como operación mental cumple con la función de orientar la vida actual, da la posibilidad de representar el pasado de forma más clara y percibir el presente de manera comprensible para tener una perspectiva del futuro más sólida. Este es el propósito que debe tener el aprendizaje de la historia.

Para este enfoque teórico el sujeto es participante activo de la historia, trabajar con competencias narrativas le permite superar la histórica fáctica y estática, para asimilar el conocimiento histórico como orientador de su vida diaria (Cataño, 2011). Por eso se debe desarrollar en la escuela.

Para mí, la historia social crítica avanza más, pues considera a todas las personas parte de la historia y plantea la posibilidad de actuar social e individual, sin caer en el desinterés social o individualismo egoísta. Permitiendo vincular la historia con el día a día de las personas, tomar decisiones a favor de su bienestar sin dejar de lado su responsabilidad social e implicaciones.

1.4 La historia en la posmodernidad

La postura que asumo para este trabajo es que la historia es necesaria para mejorar la vida de las personas, se ha argumentado esta posición en párrafos anteriores con base en la ciencia y problemas actuales. A pesar de las justificaciones se dice que la historia ha llegado a su fin, tal afirmación es difundida por las ideas posmodernas. En las próximas líneas se hace una breve explicación de esta situación y porque es preciso reparar en ella; su impacto en la historia, así como en la enseñanza de la historia.

Investigar, reflexionar y cuestionar la posmodernidad es necesario para conocer sus raíces, y comprender una época que ha sido turbulenta. Más que un conjunto de ideas, el posmodernismo se debe entender como una condición histórica que debe ser esclarecida (Harvey, 1998).

En la década de los setenta ocurrieron transformaciones económico-políticas que generaron cambios en las prácticas culturales de las sociedades. Dentro de estos cambios culturales están las concepciones sobre la vida en la ciudad. Se afirmaba que la ciudad era racionalizada, automatizada, de producción y consumo masivo, clasificada por clases sociales. Frente a esta idea, surge otra forma de ver la ciudad, en la cual se favorece la expresión de la subjetividad, la individualidad, donde las apariencias y posesiones marcan la clase social (Harvey, 1998). La ciudad es un lugar donde debe fluir la imaginación, los habitantes son actores de su vida y pueden cumplir sus metas. Harvey (1998) manifiesta que “la ciudad se parece más a un teatro, a una serie de escenarios donde los individuos pueden desplegar su magia distintiva en el desempeño de múltiples roles” (p. 17, 18).

No obstante, ante tanta flexibilidad y libertad se corre el riesgo de perderse, jugar varios roles resulta angustiante e inquietante. En ese teatro de la vida “...también los malhechores y villanos pueden instalarse (...) convirtiendo la vida social en una tragicomedia, y hasta en un violento melodrama...” (Harvey, 1998, p. 19). En este escenario caótico y vertiginoso predomina la violencia, haciendo más propensa a la población de entrar en psicosis.

Estos cambios también se reflejaron en el arte, la arquitectura, la literatura y las matemáticas, etc. Por otro lado, surge la preocupación por la ética, la política y la antropología. Dejando ver un descontento hacia lo totalizador, y una preferencia a la particularidad. Los cambios sociales antes mencionados marcan la transición de la modernidad a la posmodernidad.

La modernidad se gesta en el siglo XVII y XVIII. En la Edad Media se tenía como principal autoridad a los señores feudales y el papado. Con la llegada de la Ilustración se empiezan a buscar respuestas alternativas a las dadas principalmente por la religión. En el siglo XVI, Copérnico postula el sistema astronómico heliocéntrico, remplazando la idea tradicional donde la tierra era el centro del universo. Iniciando el XVII, Galileo establece las leyes de la caída de los cuerpos, Kepler corrige a Copérnico enunciando las leyes del movimiento de los planetas, a finales del siglo XVII Newton expone la Teoría de la gravitación universal. Estos descubrimientos darían lugar a la Ilustración; en el siglo XVIII, teniendo como base la ciencia objetiva, creían en la razón, leyes universales y buscaban la acumulación de riqueza cultural para el bienestar del ser humano (Obiols y Segni, 2006).

El proyecto de la Ilustración buscaba cualidades eternas e inmutables; universales para toda la humanidad (Hayver, 1998). Asimismo tenían como meta el progreso, esto implicaba una ruptura con la historia, Harvey (1998) menciona:

En la medida en que además, en nombre del progreso humano, alababa la creatividad humana, el descubrimiento científico y la búsqueda de excelencia individual, los pensadores de la Ilustración dieron buena acogida al torbellino del cambio y consideraron que lo efímero, lo huidizo y lo fragmentario eran una condición necesaria a través de la cual podría realizarse el proyecto modernizante (p. 28).

Dando lugar a ideas optimistas de igualdad, libertad y una enorme fe en la razón. Sin embargo, en el siglo XX varios acontecimientos acabaron con ese optimismo: guerras mundiales, campos de concentración, y las bombas nucleares de Hiroshima y Nagasaki dejaron a la luz que los objetivos de la Ilustración se volvieron contra sí mismos, “transformando así la lucha por la emancipación del

hombre en un sistema de opresión universal en nombre de la liberación de la humanidad” (Harvey, 1998, p. 28). Dejando una sociedad fragmentada, donde las experiencias son efímeras e impera la incertidumbre, o sea, una sociedad moderna.

Al ver que los ideales de la modernidad no se cumplieron se produce un desencanto, dando paso a la posmodernidad caracterizada por el fin de las utopías, de la ausencia de grandes proyectos que tenían la idea de progreso. Una característica de la cultura posmoderna es que critica los “metarrelatos”. Según Lyotard (citado en Obiols y Segni, 2006) los grandes relatos no tienen validez, pues la pierden con los acontecimientos violentos (guerras, campos de concentración, etc.). Afirma que esas diferentes formas de hacer una historia universal de la humanidad han fracasado, por lo tanto, llega la muerte de las utopías o ideologías que ven hacia el futuro y prometen liberar al ser humano

Por eso el corto plazo es una característica del presente y del posmodernismo. A pesar de la crisis del corto plazo y las amenazas que representa, tales como la contaminación del mar y ciudades, que afectan a futuras generaciones, desigualdad económica, entre otros; pocos piensan detenidamente y prefieren lo inmediato (Guldi y Armitage, 2016).

Desde entonces casi todos los aspectos de la vida humana se estudian y analizan por periodos muy cortos, en raras ocasiones se plantan cuestiones a largo plazo. Al mirar al futuro las instituciones y personas recurren a las principales teorías que dicen que los acontecimientos humanos se reducen a modelos procedentes de la Física, otros se traducen en términos económicos y de política, y recaen en una teoría de la evolución que regresa la mirada hasta los antepasados cazadores (Guldi y Armitage, 2016).

Temas que no requieren alguna explicación científica son explicados con las humanidades, por ejemplo: mezclan la Antropología con citas amorosas modernas, otros aplican modelos económicos a luchadores de sumo, etc. Son publicados en forma de artículos, mismos que se difunden en noticieros y sus escritores son considerados intelectuales públicos. Sin embargo, Guldi y Armitage (2016) dicen que no contribuyen a explicar y entender la economía cambiante o los problemas

de género, pues son los cambios a largo plazo los que se producen en la actualidad y son relevantes.

Los cambios en el tiempo son percibidos en general por las personas, desde los cambios en la familia hasta los empresarios perciben que hay cambios desde el pasado al presente y van al futuro. Es importante advertir estos cambios pues dan la oportunidad de tomar decisiones certeras. En este sentido, es indispensable comprender la relación entre el pasado y futuro para influir en lo que viene.

Sin embargo, hay periodos muy amplios y profundos y algunas constantes difíciles de percibir por periodistas y la población. Las universidades son por excelencia estudiosas de estos periodos complejos. Desde su creación, las universidades son de las instituciones más flexibles, duraderas, resistentes que el ser humano ha creado, además resguardan las tradiciones y conocimiento profundo (Guldi y Armitage, 2016).

Esta capacidad de hacer investigaciones a largo plazo es amenazada al igual que el largo plazo. Durante mucho tiempo la enseñanza de las Humanidades tuvo la finalidad de plantear interrogantes y posibles respuestas; nunca fue proponer objetivos ni estrategias prácticos. Llegando la modernidad, la universidad y fundaciones fueron sometidas al control y financiamiento públicos. Dando como resultado un debate sobre su valor y pertinencia.

La historia también fue afectada por las ideas de la posmodernidad. En 1989 Fukuyama publicó un artículo titulado el “¿El fin de la historia?”, básicamente dice que ya no habría un modelo social con pretensiones de mejorar, todos aspirarían al consumo de tecnología y así se repetiría. Al fracasar los proyectos de la modernidad no queda lugar para las utopías, entonces: “¿puede todavía seguirse hablando de la historia humana como un proceso abierto, no concluido o es más razonable pensar que los países desarrollados han llegado a una especie de poshistoria, en la que nada significativamente nuevo es dable esperar?” (Obiols y Segni, 2006p. 65). Para Josep Fontana (1992) la pregunta es: “¿El fin de la historia? ¿O tal vez el de la ciencia histórica?” (p. 7).

Desde la postura tomada, la historia como proceso de los hombres en el tiempo no tiene fin mientras existan personas la historia no terminara. Que las aspiraciones y comportamientos de las personas hayan cambiado es indiscutible, mientras que en la modernidad se luchaba por la emancipación del ser humano, reconociendo sus derechos y su individualidad teniendo en cuenta la colectividad, en la posmodernidad el individualismo pasa a ser egoísmo.

Con base en lo anterior la disciplina histórica debe responder a esas cuestiones: ¿Qué está pasando que la sociedad parece decaer? ¿Todos los cambios son negativos o hay algo positivo? ¿Se tiene que rescatar algo del proyecto pasado o hay que desecharlo por completo? Hay mucho que investigar y es difícil sostener que la Historia como ciencia haya finalizado.

¿Quién está preparado para responder estas cuestiones de largo plazo? Son los historiadores los que pueden decir cómo ha cambiado la población, empleo, migración, sostenibilidad, desigualdad y atención sanitaria; ya sea a largo plazo o en términos de una vida. Hay que entender por largo plazo a periodos de siglos o milenios, evitando visiones cortas (Guldi y Armitage, 2016).

Situar y explicar estos acontecimientos es parte del arduo trabajo del historiador, su labor contribuye a la crítica de la sociedad vigente, con el fin de preparar a las personas para un futuro con igualdad y justicia. Partiendo de esta perspectiva la historia como ciencia intenta comprender lo humano en su conjunto y explicar el funcionamiento de la sociedad. Este trabajo científico debe estar tener el objetivo de trascender la ciencia, buscando “explicar el mundo real y enseñar a otros a verlo con ojos críticos, para ayudar a transformarlo” (Fontana. 1992, p. 114). Lo anterior no significa dejar de ser científico, más bien una ciencia que busca lo humano.

Todavía se puede seguir hablando de la historia humana como un proceso abierto no concluido, con un mejor porvenir. Es cierto que la tecnología brinda beneficios a los hombres y mujeres, pero quedan problemas sociales como el racismo, violencia, marginación, pobreza, etc. que hay que intentar resolver pues afectan la vida de las personas.

No se puede vivir en la negación de un mundo mejor. Seguir en los debates posmodernos es seguir en un discurso infructífero. Mejor es tomar partido y actualizar el “viejo” proyecto considerando los cambios y nuevas necesidades del tiempo presente. Es indispensable dirigir el trabajo de la ciencia histórica a todos lo que puedan leer y escuchar, hablando de problemas reales que acontecen a la sociedad y personas, de forma que se entienda (Fontana, 1992).

Compartir el conocimiento histórico se vuelve indispensable en esta lucha. Una de las vías para difundirlo es la educación formal, específicamente en la materia de historia. Sin embargo, la posmodernidad influyó en la educación y sus ideas del mismo modo fueron guía para la educación. Cabe preguntarse:

¿Qué clase de educación prepara a los individuos para tanta volatilidad en su vida? ¿Cómo aprende una persona joven no sólo a escuchar y comunicar, sino también a juzgar las instituciones, a apreciar que tecnologías son portadoras de promesas y cuáles están condenadas al fracaso, a pensar de manera flexible en el Estado y el mercado, así como en las conexiones entre uno y otro? ¿Y cómo puede hacerlo con la mirada puesta tanto en el lugar de dónde venimos como en aquel al que nos dirigimos? (Guldi y Armitage, 2016, p.p. 18-19).

La historia como materia escolarizada puede contribuir a esta educación. Desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes que les permita tomar decisiones más acertadas para ellos y para ser mejores ciudadanos.

En la modernidad la educación debía llegar a todos para desarrollar la ciencia, y lograr que la humanidad tenga un futuro mejor, así como progresar en lo material y espiritual. El proyecto de la Ilustración creía “que el conocimiento es útil, debe divulgarse y tiene un carácter liberador, pues a mayor instrucción corresponderá mayor virtud y mayor felicidad; en la divulgación del conocimiento los ilustrados le asignan un papel privilegiado a la educación y, en particular, a la escuela y al libro” (Obiols y Segni, 2006p. 36). La educación buscaba formar el espíritu y la búsqueda del saber. Desarrollando una escuela “clásica, humanista y

desinteresada o por lo menos no crudamente utilitaria, apoyada en la enseñanza de las artes, la ciencia y la filosofía” (Obiols y Segni, 2006p. 51). Esto había creado las pedagogías idealistas y pedagogías de orientación socialista, positivista y liberal.

Hay que recordar que la cultura posmoderna surge en una sociedad posindustrial o capitalista. En estas sociedades los artículos que se producen son de poca duración, y se vuelven obsoletos rápidamente, debido a la producción del posindustrialismo se actualizan e innovan constantemente. Esto implicó ciertas demandas del sistema educativo: formar un buen trabajador que sea capaz de adaptarse a nuevas tecnologías a lo largo de su vida productiva. (Obiols y Segni, 2006).

Actualmente el sistema educativo mexicano se encuentra en esas condiciones en su mayoría. En los últimos años se puede observar el crecimiento en la oferta de opciones técnicas que ofrecen una educación para el trabajo, sus carreras se enfocan al sector industrial. Las instituciones educativas privadas han crecido de manera acelerada, en su oferta ofrecen concluir los estudios en corto tiempo, dedicar un mínimo de tiempo a su formación, titularse sin realizar un trabajo escrito (tesis, tesina, etc.), o titularse con estudios de posgrado que en la mayoría no fomenta la investigación, más bien proporcionan información que se aborda de manera superficial, pues no se puede profundizar en tan poco tiempo.

En cierta medida esta oferta orientada hacia la formación para el trabajo es buena y pertinente, pues los hombres y mujeres de las sociedades posmodernas necesitan prepararse para laborar. El problema consiste en que se ve peyorativamente a las disciplinas de humanidades, que en apariencia no ofrecen algo tangible o utilitario como lo hace una ingeniería o una carrera técnica.

Esta situación se ha reflejado en la reducción de horas a asignaturas de Humanidades como Filosofía y la misma Historia. Así empezó la “crisis” de las Humanidades y junto la de la Historia. Ante el gran desarrollo de las ciencias “duras”, las Humanidades pueden parecer blandas, hasta cierto grado lujosas y extravagantes, no compiten con la tecnología, ingeniería e industria farmacéutica. Los motivos de esta crisis son varios: el acceso fácil y rápido a la información y

divulgación del conocimiento, en las universidades predominan las ciencias duras y experimentales como la Física, Neurociencias, Ingenierías y Economía ya que registran cifras y producen objetos.

Profesores han manifestado su desacuerdo, argumentando lo valiosas que son estas ciencias. El diario “La Jornada” presenta una nota con el encabezado “Atentado, el desaparecer la filosofía del bachillerato, dicen...” escrita por Laura Poy Solano (2009). En ella se muestra el desacuerdo de varios académicos en torno a la aplicación de la reforma integral de la educación media superior (RIEMS), aprobada por la Secretaría de Educación Pública, en la que desaparecen la asignatura de filosofía de los contenidos curriculares. Catedráticas de la UNAM como Gloria Villegas Moreno, Carmen Rovira Gaspar y Margarita Peña Muñoz manifestaron su desacuerdo. Ellas señalan que quitar la filosofía es una idea simplista, que obedece a una educación tecnócrata que la reduce a la tecnología y globalización, además que la filosofía ayuda a construir el ideal de ciudadano en una democracia. En el bachillerato de la UNAM seguirán impartiendo la materia, pues la consideran fundamental para la formación de los estudiantes.

Al revisar los trabajos sobre el tema se vio que la materia de historia presenta varios problemas: se cree que es aburrida, no tiene importancia con la vida real, es memorizar, se le da pocas horas de clase, etc. También se identificó que las autoridades educativas no le prestan mucha atención. Recientemente miembros de La Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) se han pronunciado en contra del proyecto curricular de la SEP, donde se pretende anular materias como “Historia de la educación”, “Educación histórica en el aula” y “Educación histórica en diversos contextos” de escuelas normales, afectando a las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar¹. Esto después que la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el “Modelo Educativo 2018”.

¹ El pronunciamiento se publicó en Educación Futura, su enlace es <http://www.educacionfutura.org/por-la-recuperacion-del-curriculo-de-la-formacion-docente-en-mexico/>

Tanto estudiantes como profesores se ven presionados por mostrar la viabilidad de las Humanidades ante las instituciones que proporcionan fondos. La lucha para preservar las Humanidades es constante en esta época de cortoplacismo. Empero, la Historia vuelve al largo plazo. En la actualidad las tesis de Historia abarcan análisis que van de 200 a 2000 mil años, los problemas como la desigualdad, cambio climático y política se remontan al pasado para ver cómo han cambiado a lo largo de los siglos y milenios, “a la vez que plantean el interrogante acerca de qué puede esto decirnos acerca de nuestra supervivencia y desarrollo en el futuro” (Guldi y Armitage, 2016, p. 27).

Lo anterior hace notar la importancia del trabajo histórico: la manera en que se cuenta la historia del pasado configura la forma de entender el presente, así como la intervención en el futuro. El historiador Fernand Braudel dio origen a la larga duración en el año 1958. Ya se explicó que aunque la larga duración es opacada por el cortoplacismo y actualmente cobra fuerza (Guldi y Armitage, 2016).

Empero, esta nueva versión de la larga duración no es la misma, pues nace en un contexto de alternativas intelectuales que le dan una flexibilidad que la versión pasada no tiene. Otra ventaja es la potencia crítica tanto para historiadores, como otras ciencias y público en general. Definitivamente se orienta mucho más al futuro, aun cuando se origina en el pasado (Guldi y Armitage, 2016).

Antes de que la Historia se consolidara como ciencia “su misión había sido primordialmente educativa, incluso reformadora” (p. 29). Es decir, ayudaba a los gobiernos a orientar su mandato, daba a las comunidades una explicación de sus orígenes. En este sentido, la Historia ayudaba a las personas a comprender el presente para orientar sus acciones hacia el futuro. Esta visión de la Historia como maestra de vida, no ha desaparecido. La especialización y las crecientes publicaciones eruditas por parte de los historiadores en las universidades opacaron e hicieron a lado esta finalidad, actualmente resurge junto con la larga duración.

A grandes rasgos éste es el panorama en la posmodernidad. Una educación superficial basada en la acumulación de información, que no profundiza. En la actualidad los discursos y modelos educativos abogan por una educación para la

paz, valores, educación para la vida, etc. Pero se quieren suprimir las ciencias que contribuyen a lograrlo, esos supuestos objetivos de la educación que las autoridades proponen se quedan en el discurso, en las apariencias.

Es cierto que son tiempos de incertidumbre. Fontana (1992) invita a no ceder por el miedo, ahora más que nunca es preciso ser consientes para hacer posibles nuevas alternativas. Los docentes en particular tienen la tarea de despertar el espíritu crítico en las nuevas generaciones. Los docentes de historia tienen que renovar sus métodos, bagaje teórico y trabajar en colaboración con otras ciencias. La reflexión teórica debe ayudar a resolver los problemas actuales.

Es vital que todos tengan una visión de larga duración. Se necesita “la renovación de la conexión entre pasado y futuro y la utilización del pasado para pensar críticamente en lo que vendrá son los instrumentos que hoy necesitamos” (Guldi y Armitage, 2016, p. 35).

La historia es importante porque tiene la capacidad de influir sobre las conciencias y decisiones de las personas. No es casualidad que los gobiernos derrochen en ostentosos festivales y conmemoraciones, gastando recursos que hacen falta en otros sectores. Los beneficios de la historia no se pueden ver en un objeto o en una máquina, su utilidad es social pues ayuda a comprender el mundo, la vida cotidiana y todo lo humano en su totalidad (Fontana, 1992).

La Historia tiene la capacidad de explicar el origen de las cosas, ve los grandes procesos y los pequeños acontecimientos para mostrar un panorama completo y sintetizar mucha información para dar versiones breves y compartir con la sociedad, que en la mayoría de las ocasiones tiene ideas faltas sobre el pasado que impiden tener esperanzas de un futuro mejor (Guldi y Armitage, 2016).

La disciplina histórica ha atravesado crisis, superándolas considerando las necesidades de su tiempo. Hay ideas que promueven su fin o inutilidad pero no tienen suficientes fundamentos para considerarse ciertas; el estudio de la historia sigue siendo pertinente.

Asumir como verdaderas las ideas propagadas por la posmodernidad es renunciar a una vida mejor y sin esperanza. Una vía para acercarse a la población es la educación formal, en la materia de historia pero como ya se mencionó, es necesario cambiar los métodos de enseñanza. El próximo apartado explica el proceso a seguir en las aulas; propio de los historiadores en su investigación o dicho de otra forma: desarrollar el pensamiento histórico.

1.5 Las bases metodológicas: de los estudios paralelos sobre el pensamiento histórico a su alternativa de análisis desde la clase de historia.

Con los apartados anteriores queda claro que la ciencia histórica es compleja, metódica y rigurosa en su quehacer. Con tales características parece imposible que pensar históricamente pueda hacerse en las aulas escolares a edades tempranas, da la impresión que solo especialistas pueden hacerlo.

Los mismos historiadores que describen la complejidad e importancia de la historia ven áreas de oportunidad o limitaciones y hacen críticas a su disciplina. Uno de ellos es Chesneaux (2000) que señala el carácter intelectual, privilegiado y jerarquizado del discurso histórico. Para este historiador el conocimiento del pasado es una actividad colectiva y corresponde a mujeres, niños, obreros y toda la población construir su relación con el pasado, apoyándose de sus experiencias y necesidades, no sólo ser un consumidor de la historia a través de libros de texto, series y programas de televisión. Es necesario recuperar el “yo” que desde la infancia se ha enseñado a callar; las personas deben tener voz para expresarse, pues la historia concierne a todos. Esa es una labor del pensamiento histórico.

Investigadores canadienses, ingleses y de estados unidos han abierto camino para enseñar historia de una forma diferente. Para ellos la historia es pensar históricamente, por tanto es fundamental apegarse a la disciplina. Precisamente su propósito es romper con el paradigma de que sólo los historiadores pueden pensar históricamente. Para entender mejor su propuesta se muestran trabajos de algunos investigadores a los que se tuvo acceso.

El concepto de pensamiento histórico no es uno. Amy Von Heyking² menciona que en la provincia de Alberta tienen un programa de estudios en ciencias sociales, el cual

(...) reconoce al pensamiento histórico como una forma particular de pensamiento que no puede definirse simplemente como una especie de pensamiento crítico, sino que se describe como: Un proceso mediante el cual los estudiantes enfrentan el reto de repensar las suposiciones sobre el pasado y re-imaginar el presente y el futuro (Heyking, 2004, párr. 8).

Heyking afirma que “pensar históricamente no sólo significa pensar en el pasado, sino que implica verse a sí mismo en el tiempo, como heredero de los legados del pasado y como fabricante del futuro” (párr. 49).

Otro investigador es Wineburg³ (2001), plantea que pensar históricamente no es un acto natural. Afirma que su realización va en contra en la forma en que se piensa comúnmente, por eso es más fácil memorizar datos y fechas en lugar de cambiar las estructuras mentales básicas que se utiliza para dar significado al pasado.

Otra idea que ha predominado, es que las habilidades de pensamiento relacionadas con la enseñanza de la historia están relacionadas con el desarrollo de nociones de cronología y tiempo. Desde esta posición, los niños tienen

² Amy Von Hawking es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Lethbridge, en Alberta Canadá. Sus temas de investigación son: la historia de la escuela canadiense, enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. Es autora de “Creación de ciudadanos: Historia e Identidad en las escuelas de Alberta”, y artículos en estudios históricos en Educación, Revista Canadiense de Educación (“CARDUS”, s.f.).

³ Sam Wineburg es profesor de historia. Entre sus intereses de investigación se encuentra: la evaluación, educación cívica, cognición en las humanidades, el desarrollo de la conciencia histórica, la enseñanza y el aprendizaje de la historia, etc. Sus investigaciones están relacionadas con la identidad y la historia moderna, cómo los historiadores y estudiantes interpretan las fuentes primarias, hasta la evaluación de los docentes. Es miembro del Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica, y del Consejo Nacional para la Historia de la Educación (Stanford University, s.f.).

limitaciones para aprender historia. Contrariamente a esa concepción instituciones como Alberta Learning (2003) han pronunciado que

(...) poseer habilidades de pensamiento histórico implica organizar secuencias de eventos históricos, analizar sus patrones de comportamiento y situarlos en su contexto para ayudar a la construcción del significado y la comprensión, y puede ser aplicado a una variedad de fuentes, tales como las tradiciones orales, los textos impresos y electrónicos, los registros del arte y la música (Heyking, 2004, párr. 9).

Desde esta forma de ver la historia, también se “requiere que los estudiantes sean capaces de determinar la validez y credibilidad de las pruebas o evidencias (fuentes primarias) de que disponen con el fin de analizar, construir y reconstruir las narraciones sobre personas, acontecimientos e ideas del pasado” (Heywing, 2004, párr. 10). Santisteban⁴, González⁵ y Pagés⁶ (2010) comparten esta postura, mencionan que “cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 120).

Wineburg (2001) dice que para pensar históricamente es necesario tener la “habilidad de navegar el disparejo paisaje de la historia, atravesar el accidentado terreno que yace entre los polos de la familiaridad y la distancia con el pasado” (p. 11). También enseña a rechazar visiones únicas, tolerar la complejidad y conservar el matiz. El autor hace referencia a la habilidad de equilibrar nuestros modelos de pensamiento, y no caer en el “presentismo”; juzgar el pasado desde nuestro presente. Como menciona posteriormente se requiere la habilidad de no dejarse

⁴ Antoni Santisteban es profesor en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son: didáctica de las ciencias sociales, enseñanza de la historia, y educación para la ciudadanía. Ha escrito artículos, y también colaboro con otros investigadores en el área (“UAB”, s.f.).

⁵ Neus González Monfort es Licenciada en Historia y Doctora en Didáctica por la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de interés son: la didáctica de las ciencias sociales en general; particularmente la educación patrimonial, el desarrollo del pensamiento histórico (“UAB”, s.f.).

⁶ Joan Pagés es Licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Ciencias de la Educación. Es especialista en temas curriculares principalmente en enseñanza y didáctica de la historia. Sus líneas de investigación son: la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos interculturales y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (“UAB”, s.f.).

llevar por la primera impresión, cuestionar los pensamientos propios, y retomar las preguntas que en su conjunto llevaran a un nuevo conocimiento (Wineburg, 2001).

El equilibrio entre la práctica y la teoría es primordial en las investigaciones sobre este tema, así lo expresan Santisteban González y Pagés (2010). Con colaboración de maestros de secundaria diseñan material didáctico, hacen análisis crítico de la experimentación en la práctica, y comparten reflexiones teóricas. Presentan un modelo de investigación que “pretende aportar elementos de mejora a la formación del pensamiento histórico, a la formación del profesorado...” (p. 115). Entre sus propósitos se encuentran contribuir al conocimiento de la enseñanza aprendizaje de la historia, aplicar las investigaciones y producir evidencia empírica, lo anterior con la intención de ser utilizado para tomar decisiones para mejorar.

Seixas⁷ y Peck⁸ (s.f.) exponen su investigación donde se examina las primeras fases de un proyecto realizado en Canadá durante varios años, cuya finalidad es reformar la educación histórica por medio del desarrollo de evaluaciones con base en el trabajo en clase. Realizaron “observaciones participativas, documentos generados por el proyecto, entrevistas, cuestionarios y correspondencia con los participantes” (p. 1). Shelly Weintraub, Tony Taylor y Anna Clark fueron colaboradores en este proyecto.

Weintraub organizó grupos de trabajo académico para maestros de historia, donde invitaba a historiadores profesionales. Desarrollo materiales de apoyo alternativos al libro de texto. Dirigió un proceso para definir los estándares de historia, y los puso en práctica en evaluaciones. (Seixas y Peck, s.f.)

⁷ Peter Seixas fue profesor en el departamento de currículo en la University of British Columbia, fundó el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica. Ha escrito artículos sobre el pensamiento histórico, plan de estudios de la historia y su enseñanza, de los cuales ha dado conferencias en países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Suiza, Rusia y países bajos. Con colaboración de otros investigadores ha escrito: “Teorizando conciencia histórica”, “Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Perspectivas Nacionales e internacionales”, entre otros (“Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica”, s.f.).

⁸ Carla Peck es profesora de Educación en Estudios Sociales en el Departamento de Educación Primaria. Una de sus áreas a investigar trata de la comprensión histórica de los estudiantes y sobre como los profesores y estudiantes entienden conceptos democráticos como la diversidad y la ciudadanía. A partir del 2007 labora en la Facultad de Educación de la Universidad de Alberta.

Por su parte Tony Taylor y Anna Clark (citados en Seixas y Peck, s.f.) presentaron el Proyecto Australiano de Historia Nacional. Surgido de las discusiones de qué historia enseñar en las escuelas. Concuerdan con la idea de que es “necesario que a los niños les sea permitido, a través del programa escolar, participar conscientemente en esos debates” (p. 8).

Después de presentar sus trabajos, los colaboradores antes mencionados y otros, encontraron necesarios seis conceptos para pensar históricamente: “(a) importancia histórica, (b) evidencia, (c) cambio y permanencia, (d) causa y consecuencia, (e) perspectivas históricas y (f) dimensión moral” (Seixas y Peck, s.f., p. 10). Estos conceptos representan un gran avance, sin embargo, aún falta el reto de integrarlos a la práctica. Lograr que los maestros comprendan estos conceptos para después explicar a los estudiantes, encontrar las actividades correctas para cada concepto y la forma de evaluar son otros retos.

En el modelo de Santisteban, González y Pagés son cuatro los aspectos fundamentales para pensar históricamente: “a) La conciencia histórico- temporal; b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar; d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes” (2010, p. 117).

Por su parte Wineburg presenta ensayos donde aborda desde diferentes puntos la enseñanza de la historia. En su búsqueda del entendimiento histórico, Wineburg ha “incursionado en cientos de salones de clases – a veces por meses – escuchando, observando, grabando, hablando con los estudiantes y maestros por igual” (2001, p. 6). Conjuntamente, trabajo con historiadores y padres de familia para ayudarlos a articular sus pensamientos y acceder a la cognición histórica.

Así, se puede entender por pensamiento histórico al proceso por el cual los estudiantes construyen significados al analizar acontecimientos del pasado, para entender su presente, y construir alternativas para el futuro. Esto los convierte en agentes de cambio al ser parte de la historia. Al desarrollar su pensamiento histórico los alumnos pueden interpretar acontecimientos y relacionarlos con su presente que está en constante cambio. Cuando llegan a este punto, pueden entender el porqué

de su presente, ser sujetos conscientes y generar alternativas que les permitan transformar y desenvolverse mejor en su entorno, es decir, tener una vida mejor.

Para lograr lo anterior, primero es necesario dejar de ver la historia como una mera transmisión y acumulación de información. Implica que los docentes que imparten esta materia reflexionen su concepción y la cambien de ser preciso, el docente debe ser un guía, para que con estrategias adecuadas (por ejemplo, trabajar con fuentes primarias) los alumnos puedan construir su propio conocimiento.

Es importante mencionar, que este proceso no se da automáticamente después de seguir una receta, implica un trabajo constante, pero si el alumno logra aprehenderlo lo aplicara a su vida diaria será una mejor persona y contribuirá a una mejor sociedad.

Esta propuesta es una nueva forma de enseñar la historia donde la prioridad es desarrollar el pensamiento histórico, quitando obstáculos que impedían una historia escolar cercana a la metodología propia de la disciplina. Tales afirmaciones implican detenerse y reflexionar en otros puntos relacionados que ya han sido mencionados escuetamente: educación histórica, conceptos de primer y segundo orden, tiempo histórico, fuentes primarias, narración, etc. Serán explicados en el segundo capítulo.

Capítulo 2. Pensamiento histórico en el contexto escolar: un panorama internacional.

“Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo, contra toda evidencia, que la condición humana vale la pena, porque hemos sido mal hechos, pero no estamos terminados” Eduardo Galeano.

Son varios los países que se han preocupado por la enseñanza de la historia. Docentes se han dedicado a investigar y dar a conocer sus trabajos que promueve una educación histórica para el desarrollo del pensamiento histórico. En el presente capítulo se explican con base en estudios realizados por investigadores de distintos países.

2.1 Educación histórica

Hay que recordar que la educación es la base sobre la que se construyen los individuos para vivir en sociedad. La recepción y asimilación de conocimiento influye fuertemente en el desarrollo de las personas. Durante toda su formación los estudiantes tienen que asimilar contenidos a la par que se forman en valores, actitudes y comportamientos, siempre en el contexto de sus experiencias: educativas, sociales y personales. Finalmente este proceso tiene como objetivo que los jóvenes se instruyan y sean capaces de tener su propia opinión acerca de la sociedad en la que viven; permitiéndoles intervenir en ella con criterio y coherencia. Por tales motivos la formación de los estudiantes debe propiciar un aprendizaje autónomo y con la ayuda del docente formar una opinión propia y conocimiento concreto (Chaparro y de la Fuente, 2016). La mejor manera de conseguirlo es por medio de sus propias experiencias. Desde esta óptica cívica, la enseñanza de la historia hace posible llegar a esta meta si en la escuela se busca desarrollar el pensamiento histórico.

La historia en las aulas también se ha acompañado de debates, unos a la par de las discusiones historiográficas, otros con respecto a las políticas educativas o en relación con las corrientes pedagógicas y psicológicas en boga.

En Gran Bretaña libraron varias disputas, en 1960 las discusiones giraban en relación a los contenidos de los planes y programas de estudios, en 1990 la cuestión era cómo llevar los quehaceres propios del historiador a la escuela. Ken Osborne distinguió tres formas de educación histórica a través del tiempo, al igual que Peck y Seixas (citados en Gómez et al., 2014, p. 12), en la siguiente tabla se recuperan estas nociones con base en estos autores.

Formas de educación histórica		
	Ken Osborne	Peck y Seixas
1	la primera básicamente era la transmisión de la narrativa con fines nacionalistas	Se concentra en la narrativa de la construcción de la nación.
2	se concentró en el análisis de problemas contemporáneos	Tiende al análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico, una enseñanza con enfoque en estudios sociales.
3	la tercera vio la educación histórica como un proceso en donde los estudiantes comprenden la historia investigando con base en la disciplina, y así llegar a pensar históricamente	Se centra en la comprensión de la historia como un método, una forma de investigar desde esta área del conocimiento,

Las tres concepciones no están aisladas, pero la tercera es la que más contribuye a formar un pensamiento histórico.

Hilary Cooper (citada en Camarena, 2004) inicia un debate en su libro “El pensamiento histórico en la didáctica de la historia” situado en un contexto institucional, relacionado con “las formas de ordenamiento y estructuración de los contenidos delimitados por un control mecanicista del currículum y los procesos de formación en las escuelas” (p. 2). Presta mucha atención en el manejo de contenidos históricos de los docentes, pues es el encargado de transmitir los contenidos a través de su propio reconocimiento del yo histórico; no tienen que perder su yo infantil. Menciona que con niños de preescolar y primaria el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia debe partir del marco referencial del niño, como su biografía individual y colectiva; sus vivencias que son la base de la interiorización del tiempo histórico como referente para explicarlo desde situaciones cercanas a los niños. En este sentido, la enseñanza y aprendizaje de la historia debe fomentar aprendizajes significativos que articulen la identidad de los niños y el sentido de pertenencia al grupo social de referencia.

En México las discusiones giraban en relación a los contenidos de orden cronológico que los niños tienen que aprender. Académicas como Victoria Lerner, Mireya Lamonedá, Frida Díaz Barriga y Andrea Sánchez Quintanar abordaron temáticas de la enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos internacionales, la construcción del conocimiento histórico de estudiantes y docentes en bachillerato, la reestructuración del currículum de historia en educación básica secundaria y que se enseñará por medio de los libros de texto, los programas de estudio en distintos momentos históricos, como desarrollan las personas su conciencia histórica y las complejidades que hay entre los historiadores en sus roles de investigadores y docentes (Arteaga y Camargo, 2014).

Las investigaciones demuestran que la historia que obedece a la cronología, reproducción de datos y a la narrativa es de poca utilidad, y comúnmente es vista como una historia que enseña y da lecciones. En la escuela, aprender historia se ha reducido a la memorización, es decir, conocer y recordar información histórica de narrativas académicas. O lo que es lo mismo: “una transposición didáctica de cierto conocimiento histórico resumido y adaptado para el consumo escolar”

(Serrano y Fuster, 2014, p. 48). Esta alineación se origina en el siglo XIX para responder a la necesidad de crear identidades sociales, culturales y políticas.

Actualmente los cuestionamientos siguen la noción de “educación histórica”, considerando las prácticas docentes que se fundamentan en el conocimiento de la historia como ciencia, su metodología e investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Salen a relucir verdades incómodas que siguen vigentes, generando debates “sobre la historia situada en las aulas [que] nos convocan a superar los rígidos marcos de la historia como verdad de Estado, como maestra de vida o como justificación de un camino único de organización social” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 120). Reparar en ellas permite ampliar el panorama e incluir las historias de los pueblos originarios, los jóvenes, niños, mujeres, movimientos sociales y en general todo lo que hasta ahora ha sido excluido de la historia oficial.

Tal es el caso de Colombia (Serna, 2015), que quiso justificar la violencia y agitación social (acontecida a finales de los años cuarenta) en el descuido de la enseñanza de la historia patria, el abandono del culto de los símbolos patrios y la pérdida de la cultura cívica; pues son elementos imprescindibles de fuerza y cohesión social y de dignidad ciudadana. Para responder a esta situación, el gobierno expidió varios decretos, en los cuales se alentaba a estudiantes de todos los grados escolares a tener un comportamiento cívico y un aprovechamiento intelectual de la historia. Por medio de ritos como la “Institución de la Bandera” fomentaba en las escuelas una ceremonia donde se cantara el himno nacional, se dieran a conocer efemérides universales y colombianas, el alumno más destacado en dicha materia izará la bandera. El alumno que al finalizar del año haya izado mayor número de veces recibía premios, tenía preferencia al solicitar becas nacionales o extranjeras.

Este es un claro ejemplo de la historia vista como maestra y justificación. En palabras de Serna (2015) con respecto a la situación de Colombia que pretendía “a la historia por faro y a su conmemoración por guía, para hacer frente a un país

desbarajustado por una desruralización violenta y por una urbanización empujada por la miseria” (p. 149).

Parece necesario reflexionar sobre el pasado para que las personas sean conscientes y responsables de sus actos. Alcanzar esta consciencia implica cambiar la metodología que utiliza el docente al enseñar historia, ya que “la historia es un conocimiento que posee unas particularidades que exigen para su enseñanza la comprensión de su propia formulación” (Gómez et al., 2014, p. 8). El propósito es acercar a los alumnos a la historia en su totalidad.

Sintetizando; la educación histórica busca promover un pensamiento autónomo y no una historia como justificación y maestra. Las siguientes preguntas son: ¿para qué enseñar historia? ¿Qué fines debe tener la educación histórica? Nuevamente los autores ofrecen una respuesta.

2.2 ¿Para qué enseñar historia?

A grandes rasgos la educación histórica busca que los estudiantes tengan aprendizajes significativos. Enseñar historia debe tener como un propósito aprender a representar y significar el pasado, construir conocimientos históricos propios y usarlos para pensar y entender la realidad social (Serrano y Fuster, 2014).

La historiadora mexicana Andrea Sánchez Quintanar (Arteaga y Camargo, 2014) plantea que todo presente tiene origen en el pasado; las sociedades están en constante cambio por agentes intrínsecos a ellas, que no dependen de los individuos que la integran; los procesos del pasado establecen las circunstancias del presente; cada persona como miembro de una sociedad es actor y puede participar en la transformación, esto implica asumir que el pasado forma a las personas; la apreciación de que el presente es el pasado del futuro y los sujetos que forman parte de ese presente son en cierta medida responsables de la construcción del futuro. En este sentido, se puede afirmar que las personas pueden participar conscientemente en la transformación de la sociedad; de ahí la relevancia de la historia y su enseñanza.

Para Sánchez Quintanar (1991) todos los seres humanos son en cierta medida, responsables de las crisis que hay, y al mismo tiempo tienen la solución. Son responsables por ignorancia o desinterés, lo que ocasiona no tener conocimiento y comprensión de los procesos sociales, impidiendo participar activamente en la solución. Explica que el ser humano es el único que se conoce y estudia a sí mismo, se reconoce en los otros, de su sociedad y otras sociedades. Siendo que la historia estudia a los hombres, tiene que ser común a los hombres y mujeres, independientemente de sus diferencias.

Fontana (2009) muestra un análisis crítico de la historia y su enseñanza. Considera historiadores tanto a los investigadores como a los que se dedican a enseñar historia. La historia es utilizada por las autoridades para uso político, conscientes de la importancia de la historia controlan los contenidos a su conveniencia. A los docentes se les indica “transmitir los contenidos políticamente correctos que le llegan desde arriba” (Fontana, 2009, p. 1).

Los gobiernos han usado la historia para justificar el estado-nación, dando una versión falsa que minimiza las crisis, y encaminada a construir una identidad patriota, con el fin de conservar el orden social que conviene a la economía y a intereses de unos pocos. El riesgo que se corre al enseñar la historia real es que los alumnos piensen por su cuenta, que puedan llegar por sí mismos a reflexionar lógicamente, y no sean manipulados.

La función de la historia es desarrollar la memoria colectiva o social con el propósito de reflejar una pluralidad de experiencias, escuchar y armonizar las diversas voces de los que integran ese grupo (Fontana, 2009). Así la historia va más allá de estudiar el pasado, es rescatar los elementos que se tienen en común con el grupo social y contribuir a una conciencia colectiva que corresponda a las necesidades del presente. Concretamente Fontana (2009) dice: “No se trata, como se dice en ocasiones, de buscar “lecciones del pasado”, aplicando hoy las soluciones que se utilizaron en situaciones que no han de repetirse, sino de ayudarnos a elaborar escenarios en que sea posible encajar e interpretar los hechos nuevos que se nos presentan” (p.5). La enseñanza de la historia no debe aspirar a

acumular información que los alumnos memoricen y acepten sin cuestionar, más bien como opiniones que se pueden interpretar, analizar y discutir.

Partiendo de las nociones anteriores se puede afirmar que la historia, y por lo tanto la historia situada en las aulas, no puede limitarse a reproducir una narrativa, es una disciplina compleja y su enseñanza debe orientarse a desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica (Arteaga y Camargo, 2014). En palabras de Lee y Ashby (citados en Arteaga y Camargo, 2014): “La historia es mucho más que cualquier narrativa porque es una disciplina con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente” (p. 122). Ellos parten de una discusión historiográfica para definir la historia a la que apelan y recuperan el término “educación histórica” que definen como “una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 123).

Los investigadores mexicanos Arteaga y Camargo (2014) concluyen que la historia en las aulas debe promover conocimiento histórico riguroso y profundo. La educación histórica debe buscar la comprensión profunda sobre la disciplina, a la par de un aprendizaje del pasado y sus vestigios en la actualidad, es decir, un pensamiento histórico, con diferentes niveles de profundidad dependiendo los niveles del sistema escolar. El propósito es que los alumnos reconozcan que el presente es producto del pasado que se expresa y explica a través de los vestigios.

La educación histórica en las aulas debe adaptarse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos, por lo tanto los ejercicios propuestos implicarán aproximaciones sucesivas con diversos grados de complejidad a la disciplina histórica. Plantea otorgar a los alumnos elementos que los acerquen a la forma en que hacen historia los historiadores. Para ello es necesario abandonar la narrativa única del docente, la memorización y lectura de fuentes secundarias (Arteaga y Camargo, 2014).

Se requiere un modelo de “cognición histórica” basado en conceptos organizativos y en la metodología de investigación propia de la disciplina. En pocas palabras: “la educación histórica integra la mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 124).

Esto no significa dejar de lado el conocimiento conceptual de la historia, más bien no limita la educación histórica para ir más allá.

La importancia de la enseñanza de la historia reside en desarrollar el pensamiento histórico que proporciona la capacidad de análisis e interpretación sobre el pasado para entender el presente, pensar por cuenta propia y dudar las versiones oficiales de la historia. Lo anterior es imprescindible para participar en la transformación de la sociedad y la vida individual.

Las características propias de este pensar se explican a continuación.

2.3 Pensamiento histórico y particularidades para su desarrollo.

La historia como disciplina permite acercarse a hechos pasados de los cuales no se tiene conocimientos, pues no se estuvo presente al ocurrir. Sin embargo, la historia tiene una metodología propia que permite acercarse a esos acontecimientos pasados. Generar este conocimiento implica pensar históricamente. El historiador se debe guiar por un método riguroso que reduce las suposiciones y que permite crear un conocimiento sólido y aceptado del pasado

Rüsen (citado en Gómez et al., 2014) defiende la historia cambiante que responde a las necesidades y preguntas de las sociedades, aunque la historia es más compleja que la mera orientación y justificación del presente por parte de ciudadanos e historiadores. Además de las bondades antes mencionadas pensar históricamente genera un plus independientemente de lo demandado. Este valor agregado justifica la pertinencia de la historia y su enseñanza, valorando el proceso por el cual se concibe sobre los contenidos.

Por ello, la enseñanza exige del conocimiento de la disciplina; los docentes deben contar con el conocimiento epistemológico para educar históricamente en las aulas de educación primaria. En los próximos párrafos se explica las bases del pensamiento histórico.

En los trabajos revisados no hay una sola definición de pensamiento histórico. Sin embargo, se puede distinguir tres grandes grupos con respecto a los planteamientos de los autores:

1. Unos lo ven como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia.
2. Para otros es una “cultura histórica” o una combinación de actitudes, con dimensiones morales, de identidad y procedimientos.
3. El tercer grupo agrega la dimensión argumentativa a los dos elementos antes mencionados; sin esta no se puede cimentar el razonamiento histórico crítico (Éthier, Demers, y Lefrancois, 2010).

Se identifican cuatro particularidades al pensamiento histórico, que los historiadores realizan al investigar, a continuación se presentan.

1. El pensamiento histórico es una construcción:

- La mayor parte de los investigadores reconocen que la historia es una construcción humana.
- Se requiere disciplina y no sólo instrucción, pues la historia no es sólo conocimiento factual: es una toma de conciencia y la capacidad de usar operaciones cognitivas para situar el presente en perspectiva e iniciar un proceso argumentativo. En este sentido, los historiadores son plenamente conscientes de lo que hacen.
- Demanda una interpretación. Los historiadores construyen la narrativa y describen desde su propio contexto social y cultural. Saben que hay vacíos que tienen que llenar usando su razonamiento para presentar como pruebas lo que a antes sólo eran datos y dar respuesta a la problemática planteada.

- Los historiadores se integran a la historia. A través de la construcción narrativa de contextos posibles inferidos por ellos, por medio de fuentes primarias y crítica de los testimonios (Ethier, et al. 2010).

2. El pensamiento histórico es metódico: Puesto que la historia es construida por sujetos (historiadores), cabe dudar de las respuestas de cada sujeto, ya que parte de su contexto social cultural y su formación histórica. Por tal motivo los historiadores han acordado normas y métodos para reunir y trabajar los datos.

Para construir el sentido del pasado es necesario utilizar y aprender el método, ya que no es un conocimiento innato o que surja a la par del desarrollo psicológico. Requiere dominar acciones epistémicas propias de la disciplina histórica. Wineburg (citado en Éthier et al. 2010) lo sintetiza el título de su libro: “Pensamiento histórico y otros actos antinaturales” para mostrar un modo de saber exclusivo de la historia, con cuatro herramientas fundamentales para su construcción después de analizar las fuentes:

- El primer elemento es la lectura en profundidad.
- El segundo es “la heurística de la corroboración”, a través de la cual el historiador confronta unas fuentes con otras.
- El tercero es la “heurística de indexación”, consiste en identificar y evaluar la fuente del documento.
- El cuarto es la “heurística de contextualización” que resitúa los hechos en su contexto.

3. El pensamiento histórico integra una perspectiva temporal: A menudo la dimensión temporal se reduce a la sincronía y diacronía. La perspectiva temporal permite ubicar a las personas, acciones y acontecimientos del pasado por medio del lenguaje utilizado en ese tiempo. Por otro lado, diferencian la perspectiva histórica que Wineburg (citado en Éthier et al., 2010) considera como la capacidad de apreciar el pasado, lo cual implica ver la historia con los ojos de quienes la vivieron, pero teniendo en cuenta los límites.

4. El pensamiento histórico es una interpretación crítica: pensar históricamente implica un proceso que parte de preguntas y se responden con las huellas que han sido construidas previamente de manera parcial y arbitraria. Entendida así, Éthier et al. (2010) menciona que la historia no es una verdad absoluta que deba ser descubierta; es una construcción que resulta de las preguntas e interpretación del historiador. En consecuencia, la historia en las aulas debe inducir a los alumnos a pensar que existen varias versiones para un mismo acontecimiento y, por lo tanto no existe una que sea verdad absoluta.

Los estudiantes deben comprender que el trabajo del historiador consiste en construir narraciones considerando otras narraciones e interpretaciones que se han hecho antes, llevando un procedimiento crítico y riguroso de las fuentes y su validez. El trabajo del historiador sigue procedimientos metodológicos y metacognitivos incluyendo la evaluación, contextualización y validez de las fuentes. El propósito es responder preguntas sociales que hacen posible definir categorías, conceptos, categorizar a los actores e instituciones sociales, localizar los sucesos en el tiempo y espacio, la relación de los actores y acciones con los contexto histórico y cultural. (Éthier et al., 2010).

Los investigadores Arteaga y Camargo (2014) entienden por pensamiento histórico una forma de cuestionar y entender el presente; producto de procesos pasados que se pueden comprender indagando con una metodología específica, que permite posicionarse en el presente y tomar decisiones para el futuro.

Ya se puede afirmar que la historia no se aprende de manera natural o espontánea, requiere ejercicios de abstracción. Pensar históricamente requiere que los alumnos se acerquen a la historia como disciplina científica, con apoyo de nociones organizadoras que contribuyen a explicar procesos. Lo anterior da paso a la noción de “desarrollo del pensamiento histórico”, que “permite valorar la manera en que cambian las concepciones de los estudiantes respecto de la historia, así como la forma en la que manejan evidencias (fuentes primarias) para avanzar en términos de profundidad y abstracción” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 123).

Como se mencionó anteriormente desarrollar el pensamiento histórico es parte de los propósitos de la educación histórica. Para llevar a cabo esta propuesta es necesario distinguir entre los contenidos de la historia o también llamados conceptos de primer orden, y los de segundo orden que hacen referencia a las categorías analíticas que permiten su comprensión. Ambos son indisolubles.

2.4 Conceptos de primer y segundo orden

Para enseñar y aprender historia se debe considerar un proceso que ayude a trascender “el saber y memorizar contenidos sobre el pasado (conocimientos *de* historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* historia)” (Serrano y Fuster, 2014, p. 48). Dicho de otra forma: conceptos de primer y segundo orden.

Los conceptos de primer orden permiten conocer los procesos históricos a lo largo del tiempo, hacen referencia al significado que adquieren algunos términos según el área de conocimiento. Las palabras “Revolución” e “Independencia” que tienen un significado al buscarlas en el diccionario pero al situarlas en un contexto específico, es decir, en un tiempo, lugar, marco político y social adquieren uno distinto. Por ejemplo, al decir “Revolución Francesa” ya no es un proceso político o económico en abstracto; se refiere a un proceso histórico y social ocurrido en Francia terminando el siglo XVIII, diferente a la “Revolución Mexicana” acontecido en México iniciando el siglo XX (Arteaga y Camargo, 2014), cada uno con características propias.

Para comprender la historia como disciplina son necesarios los conceptos de segundo orden: tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia y empatía.

El conocimiento histórico y los recursos que requiere tales como el pensamiento histórico se desarrollan en espacios académicos, en la mayoría de las ocasiones lejos del aula. Estos mismos recursos son necesarios para el aprendizaje de la historia y se deben aplicar en el ámbito escolar. Las actividades de

interpretación histórica no deben perder su sentido en la escuela, “se necesita la recontextualización de los saberes lo que permite volver a encontrar un significado adaptado a las características de los alumnos, en particular la edad” (Éthier et al. 2010, p. 64).

A continuación se explican brevemente de acuerdo a la clasificación presentada por Serrano y Fuster (2014):

- Importancia o relevancia histórica: implica aprender a plantear problemas e interrogantes históricos.
- Pruebas históricas: interpretar fuentes históricas para obtener pruebas.
- Perspectiva histórica y dimensión ética de la historia: involucra desarrollar una conciencia histórica y temporal para relacionar pasado y presente.
- Cambio-continuidad, causa consecuencia: requiere representar el pasado histórico a través de narraciones basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales.

También suelen presentarse como tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias que son fuentes históricas primarias y secundarias y relevancia histórica. Estas nociones han sido estudiadas con profundidad en el Centre for the Study of Historical Consciousness de Canadá, su tarea es delimitar la definición de conciencia histórica y pensamiento histórico. El último creó proyectos como Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment, llevando la disciplina histórica de manera práctica a la realidad de las aulas (Gómez et al., 2014).

En Inglaterra surgieron proyectos desde la década de los noventa como “Concepts of History and Teaching Approaches” (CHATA por sus siglas) o el “Youth and History”, en la década del 2000 Latinoamérica siguió los pasos con el proyecto “Jóvenes frente a la Historia” (Gómez et al., 2014). Dichos conceptos son indispensables para pensar históricamente, ya que permiten organizar y explicar la información y no sólo describir o memorizar. Trabajar con estos conceptos en el aula requiere que los alumnos trabajen con fuentes primarias y secundarias.

Se ha originado una dicotomía en relación a estos conceptos: los de primer orden son los centrales en la enseñanza de la historia, mientras los de segundo orden son exclusivos de la investigación histórica. La educación histórica no prescinde de ninguno, los contenidos son necesarios como marco de referencia para situar las fuentes y llevar a cabo el proceso de pensar históricamente.

Hay que cuidar no limitar la enseñanza de la historia a reproducir contenidos; aprovechando todas las virtudes que ofrece la historia. Entre ellas la memoria y consciencia histórica.

2.5 Consciencia y memoria histórica

Hablar de pensamiento histórico trae a colación dos conceptos: la consciencia y memoria históricas. La primera se refiere al estado mental de las personas; en acción o voluntad que se reconoce en un tiempo y desean juzgar su escenario en base a su interpretación de acontecimientos anteriores (Éthier et al. 2010). Desde la corriente historiográfica de la historia social crítica se traduce en “la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente” (Gómez et al., 2014, p. 7).

Éthier et al. (2010) definen la memoria histórica como una construcción social producida por individuos. Adquiere sentido de la interacción de los individuos que la crean con los grupos donde se arraigan, y hay la ilusión de que el pasado se reproduce tal cual. Según los autores, la memoria histórica es lo contrario del pensamiento histórico, pues se asume como reproducción y por lo tanto es irreflexiva.

Existe una relación entre la disciplina histórica y la consciencia histórica. Peter Seixas (citado en Arteaga y Camargo, 2014) plantea tres correlaciones:

- La relación entre historia académica e historia popular. Las investigaciones realizadas por historiadores profesionales con el propósito de avanzar en el conocimiento, tiene una compleja relación con la historia popular; donde el

pasado tiene fines políticos, proyectos de identidad, educación pública espectáculos para entretener y lucrar.

- La relación entre la teoría, la investigación empírica y la práctica. La teorización de la conciencia histórica no está desvinculada de la práctica, requiere investigación empírica para ser probada, aplicada y transformada.
- El imperativo que dice que la teoría sobre la conciencia histórica debe ser bastante amplia para incluir diferentes culturas y subculturas del mundo, sin caer en una visión occidental.

La memoria histórica es importante pues gracias a ella se recuerdan los orígenes pero la conciencia histórica involucra la colectividad. Ser conscientes y tomar una postura de acción es el primer paso para ayudar a una transformación; individual y colectiva.

¿Será posible que ante tanta complejidad los niños sean capaces de entender conceptos tan complejos? Hablar de epistemología y métodos rigurosos, hace difícil creer que los más pequeños puedan desarrollar su pensamiento histórico. Una opinión basada en sentido común diría que es imposible. El siguiente subtema da la respuesta sobre este punto en cuestión.

2.6 Desarrollo cognitivo y pensamiento histórico ¿es posible que niños piensen históricamente?

En los párrafos anteriores se ha expuesto las diversas definiciones del pensamiento histórico, sus características y procesos metodológicos. Asumiendo su complejidad y rigurosidad que demanda, cabe preguntarse: ¿Es posible desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes de educación básica desde el punto de vista del desarrollo cognitivo?

Éthier et al. (2010) revisaron investigaciones realizadas en el área del aprendizaje de la historia con relación a esta cuestión, encontraron que desde el año 1990 existe una evolución en la forma en como los estudiantes comprenden

conceptos abstractos relacionados con el pensamiento histórico. Lo anterior, trae consigo el debate, las controversias y argumentos a favor y en contra.

El modelo piagetiano fue el sustento para las primeras investigaciones sobre el desarrollo de las operaciones cognitivas relacionadas con el estudio de la historia. Según esta teoría el desarrollo de la cognición está relacionada con la edad del niño y su progresión es lineal. Desde esta perspectiva, investigadores como Hallam, Zaccaria y Kennedy (citados en Éthier et al., 2010) han intentado relacionar las fases del desarrollo cognitivo planteado por el modelo piagetiano con las operaciones cognitivas propias del pensamiento histórico. De estas indagaciones se concluía que los niños menores de 14 años eran incapaces de realizar operaciones cognitivas únicas del pensamiento histórico.

Sin embargo, los planteamientos de los investigadores piagetianos fueron criticados, pues subestimaban las capacidades de los niños y sus teorías se centraban más en un pensamiento científico que humanista. Tampoco tomaba en cuenta las dimensiones afectivas y morales del pensamiento histórico, lo que anteriormente se señala como empatía y contextualización de los fenómenos humanos (Éthier et al., 2010).

Seixas y Cooper (citado en Éthier et al., 2010) expresan que la concepción de que hay una barrera entre los estudiantes pequeños y la historia es falsa. Algunos de sus argumentos son:

Seixas pone de relieve que los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje (“cuando papá era pequeño”) y en los medios de comunicación. Cooper afirma que incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc. (p. 65).

Bruner coincide con Cooper (citado en Éthier et al., 2010), sosteniendo que los estudiantes más jóvenes son capaces de aprender comparando distintas

interpretaciones de un cuento o de algún acontecimiento del cual han sido testigos. En este tipo de textos (como los cuentos) los niños aprenden a preguntar sobre las intenciones de los personajes y a percibir la influencia de las acciones de estos sobre el desarrollo de la trama, aprendizajes que pueden ser transferidos al estudio de la historia.

Los enfoques pedagógicos contribuyeron a las investigaciones posteriores a las del modelo piagetiano, que fueron consideradas limitadas en su concepción de pensamiento histórico y las posibilidades de su desarrollo (Éthier et al., 2010). Indagar sobre la naturaleza de la historia y llevarla a una situación de aprendizaje ha propiciado y enriquecido las investigaciones de los procesos cognitivos para desarrollar el pensamiento histórico.

Considerando que aprender historia no es memorizar, no es necesario esperar a que un niño tenga determinada edad para que memorice información. Pensar históricamente es una aproximación a la disciplina, considerando la edad del niño para elegir los contenidos a trabajar con ayuda de recursos didácticos; siempre buscando conectar con los intereses del niño con el fin de buscar un aprendizaje significativo.

Una vez revisado y explicado las bases para desarrollar el pensamiento histórico en las aulas, prosigue una revisión de estudios empíricos realizados en ciertos países, proporcionando un panorama de la educación histórica aplicada en los salones de clase.

2.7 Investigaciones realizadas en distintos países.

Los artículos muestran investigaciones teóricas y empíricas de diversos países: Colombia, España, Francia, Inglaterra, Canadá, México, entre otros. A continuación se describen brevemente dichos artículos, advirtiendo que las ideas expresadas son propias de cada investigador y por lo tanto no es una afirmación total. Se busca conocer las contribuciones aplicadas en la realidad escolar.

En México los investigadores Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (2014) han diseñado tres cursos de historia para la formación de docentes. Distinguen dos líneas: una aborda el conocimiento y análisis de la historia de la educación y, por lo tanto la historia de la profesión docente; la otra hace mención a la enseñanza de la historia centrada en el aprendizaje de los sujetos, en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Para los autores es necesario que los sujetos tanto miembros de un colectivo profesional y de manera individual, sean conscientes de su papel como actores históricos y, por lo tanto se comprometan éticamente con su labor docente. Para ello, hay que partir de dos niveles de reflexión histórica (Arteaga y Camargo, 2014):

- Hay que reparar en los procesos históricos donde un grupo (los docentes) se ha conformado como colectivo.
- El segundo, se refiere a la conciencia histórica y comportamiento ético, pues este regula el comportamiento de un sujeto histórico que influye en la construcción de una sociedad que forma parte, como a las generaciones del futuro que compartirán su legado.

Ante este panorama, actuar con ética y conciencia implica tomar decisiones reflexivas para después actuar por convicción y sentido o como ellos lo llaman: libertad. Lo anterior implica actuar con responsabilidad. Quien actúa de manera inconsciente influye con su conducta en la sociedad y grupo profesional, desde luego que su intervención a falta de responsabilidad y conciencia carece de libertad (Arteaga y Camargo, 2014).

Otro elemento a considerar tiene que ver con los conocimientos de los docentes. En este sentido, los docentes deben tener una formación sólida en la pedagogía de la disciplina, pues como afirman Wilson y Wineburg (citado en Arteaga y Camargo, 2014): el conocimiento histórico y la práctica del maestro impactan en lo que enseñan y la forma como lo hacen.

Después de su análisis, los investigadores mexicanos Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (2014) asumen que:

Es deseable que los futuros docentes tengan acceso al conocimiento profundo de la disciplina, es decir, a su epistemología, por lo cual es necesario que accedan a la historiografía contemporánea y sus debates teóricos. Al mismo tiempo que conocen la investigación sobre la forma en la que se aprende historia al tiempo que acceden al conocimiento reflexivo sobre la práctica docente (p. 133).

Comparten la postura de Joan Pagés (citado en Arteaga y Camargo, 2014): la formación de los docentes debe de centrarse en el análisis de la racionalidad oculta del currículo, libros de texto, material y de la práctica docente. Teniendo estos conocimientos es posible que los próximos docentes analicen los contenidos históricos de educación básica, rompiendo la idea de que son reproductores de un discurso dominante. Otro valor agregado de poseer este conocimiento es que permite el desarrollo profesional para afrontar las innovaciones que les demanda su campo laboral. Además de la posibilidad de seguir aprendiendo en toda su vida profesional y personal.

Actualmente un maestro de historia no requiere saber todos los detalles de todos los hechos históricos, ni seguir al pie de la letra lo que dicta el libro para convertirse en un técnico de la enseñanza. Tampoco puede recurrir a didácticas o posturas pedagógicas ingenuas para pretender enseñar algo que no sabe, en este caso la disciplina histórica que es una forma de pensamiento y tomar conciencia. Tal como lo sugiere Wineburg (citado en Arteaga y Camargo, 2014) es primordial que los maestros y en especial los principiantes conozcan las estructuras de las disciplinas que enseñan, para lograrlo es necesario tomar conciencia de las distintas disciplinas y no sólo tomar un curso de metodología.

Desde esta perspectiva, el docente debe contar con las siguientes competencias:

- Fundamentos conceptuales de la historia: implica entender la historia como un campo de conocimiento específico, con su propia lógica y metodología.
- Educación histórica en el aula: su propósito es desarrollar el pensamiento histórico y aprendizaje de los estudiantes al trabajar con fuentes primarias.
- Investigación para la innovación en la educación histórica.

Considerando las competencias antes mencionadas y desde la lógica teórica que se ha explicado, Arteaga y Camargo (2014) diseñaron tres cursos en la línea histórica para la formación de docentes:

- ✓ **Curso de historia de la educación en México:** Pretende proveer a los estudiantes normalistas elementos para dominar la historia como disciplina. ¿Qué es la historia? ¿Qué es la historia de la educación en México a principios del siglo XXI? Son preguntas para indagar, discutir y reflexionar a través de paradigmas historiográficos. Este curso busca la comprensión del pasado de los procesos educativos y su relación con el presente y futuro.
- ✓ **Curso de Educación histórica en el aula:** proporciona procesos formativos a estudiantes y maestros que les permite trabajar con conceptos ordenadores y a partir de eso problematizar, inferir hipótesis, identificar y usar fuentes primarias para sustentar argumentos, ratificar hipótesis y discutir las conclusiones. Otro tema a tratar es la pertinencia de la historia en educación básica.
- ✓ **Curso de Educación histórica en diversos contextos:** su propósito es acercar a los futuros docentes a la producción historiográfica y conocer su carácter formal y de contenido y diferenciarla de otros tipos de contenido y formarles para no confundirla con textos como la novela histórica, narrativas artísticas o cinematográficas. Además, busca crear la valoración del patrimonio histórico y cultural. Destacar la necesidad de crear experiencias didácticas con innovación y creatividad.

Finalmente los autores mexicanos reafirman que de la teoría sustentan una propuesta flexible y abierta a los cambios que promueve la libertad en las decisiones sin renunciar a la rigurosidad. Desde esta posición requiere que los docentes dirijan

sus agendas curriculares en función del contexto sociocultural, sus necesidades formativas e intereses de donde se desempeñan. Esto confiere el derecho de incluir sus historias y no sólo las dictadas por personas ajenas a las escuelas. El fin es romper con la reproducción mecánica de datos e información, y hacer posible una educación que se preocupe por la preparación de un pensamiento autónomo. Reconocen el arduo trabajo de los historiadores, a los que hacen investigación educativa desde la psicología y pedagogía, así como a los estudiantes y maestros normalistas que hicieron realidad su propuesta (Arteaga y Camargo, 2014).

Con la convicción de que el pensamiento histórico no puede desarrollarse en los estudiantes partiendo de una metodología tradicional basada en la exposición del maestro, Chaparro y de la Fuente (2016) creen fundamental trabajar contenidos históricos a partir de estrategias o métodos de indagación, incluyendo tareas como lecturas reflexivas, debates, juegos de simulación y fuentes primarias. Proponen mostrar a los estudiantes actuales como era la educación hace más de doscientos años, a través de sus protagonistas: los educandos de esa época. El objetivo es que los alumnos sean capaces de pensar en torno al pasado por medio del análisis, reflexión y crítica de su papel como estudiante.

Aprovechando el tiempo que pasan en la escuela, los docentes pueden contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos al familiarizarlos con los estudiantes de hace dos siglos, conocer sus valores, comportamientos, actitudes, etc. y compararlos con los propios. El profesor debe exponer el contexto histórico en el que se desarrolló la institución educativa que se tomara como ejemplo, y explicar el contexto educativo actual a modo que el alumnado pueda reflexionar los cambios acaecidos.

Las actividades propuestas se trabajaron a partir del contenido curricular de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País concretamente de su institución educativa y el Real Seminario Patriótico de Vergara en España. Dichas instituciones tienen una singular importancia ya que se desarrollaron en el contexto educativo del último tercio del siglo XVIII. Algunos aspectos históricos a explicar es que eran instituciones ilustradas divididas por categorías. En este contexto, se

impulsaba la formación que formara individuos para vivir en sociedad y sea útil al Estado e instrumento para el crecimiento económico. Desde esta mirada, la educación de un hombre ilustrado convoca una formación integral, atendiendo al entendimiento, virtud y comportamiento (Chaparro y de la Fuente, 2016).

Según los postulados que manejaban los ilustrados, el progreso de la nación dependía del conocimiento teórico y prácticos para fomentar la felicidad de la nación mediante el bienestar material. Para lograr los propósitos de esta visión utilitarista y técnica el contenido curricular de las escuelas apelaba a una pedagogía pragmática de carácter militar y económico. Los alumnos tenían que respetar la edad de 6-7 años para ingresar, cursaban asignaturas como química, matemáticas, física, comercio, etc. Además de estas materias que se ocupaban de la enseñanza general, cursaban dos más: una enseñanza para formar personas preparadas para instruir a otras posteriormente y otra para formar sujetos capaces de dirigir y gobernar la propia institución (Chaparro y de la Fuente, 2016).

Desde este marco educativo ilustrado, los responsables de la Bascongada redactaron un documento que invita a reflexionar la enseñanza moderna y como la educación cambia con el tiempo; permaneciendo el interés por educar al servicio del estado y la vida en sociedad. Sale a relucir la enseñanza de la Historia como una maestra de vida, que los estudiantes tienen que aprender con personajes heroicos y algunos acontecimientos históricos marcados como relevantes. Así como en el siglo XVIII la educación respondía a la utilidad de paradigmas sociales, Chaparro y de la Fuente (2016) creen que la situación actual es perfectamente comparable pues ahora se busca educar a jóvenes con capacidad crítica y responsable, y desenvolverse en una sociedad democrática, tal como se plantea en el currículo.

Considerando la profundidad y conocimientos previos requeridos los autores consideraron idóneo el segundo curso de Bachillerato en la asignatura de “Historia de España”. En el Bloque 2 de dicha materia se encuentran los contenidos de su propuesta. Se pretende crear un “laboratorio” con los estudiantes como protagonistas, proponen una metodología activa opuesta a las tradicionales,

basadas en el relato, lectura y memorización. Comúnmente se ve como un espacio donde aparentemente no hay experimentación, pero los autores consideran que la enseñanza de la Historia puede ser abordada con metodologías constructivistas, que se acerquen a la epistemología de la historia. Entienden “el aula como un lugar en el que el profesorado debe sembrar la duda y el debate con la esperanza de recoger alegatos y discusiones por parte del alumnado” (Chaparro y de la Fuente, 2016, p. 20).

El profesor puede exponer como se enseñaba en el aula a lo largo del siglo XVIII para después hacer una comparación entre pasado y presente. Con este ejercicio se puede acercarse a la realidad histórica de ese tiempo, con sus diferencias y puntos en común. También permite observar rupturas y continuidades en la educación a lo largo de los siglos, para reflexionar y plantear el motivo de los cambios. Para desarrollar la actividad, se emplearon los Estatutos de la Sociedad Bascongada como fuente primaria relacionada con los contenidos de la materia y trabajar el pensamiento histórico. Este documento regulaba la educación del alumnado de esa época, es un listado de veintidós cláusulas donde se exponen las formas de evaluación, preceptos sociales, las maneras de comportarse o los hábitos éticos y cívicos que debían dominar los estudiantes dentro de la institución y en la sociedad (Chaparro y de la Fuente, 2016).

Después de presentar y reflexionar el contexto educativo del siglo XVII Chaparro y de la Fuente (2016) proponen realizar ejercicios de simulación en torno a las rutinas de los alumnos de la institución estudiada, implicando el comportamiento de los alumnos, valores, sentimientos, su forma de ser y pensar, etc., para que obtengan un aprendizaje significativo. Chaparro y de la Fuente (2016) concluyen que el trabajo con fuentes primarias hace posible contextualizar el fenómeno social, las fuentes documentales permiten aproximarse a la realidad histórica por trabajar con textos de la época, además de estimular el debate sobre el tiempo histórico, analizar las diferencias que ellos observan entre lo enseñado en el aula.

El profesor Sáiz (2014) de la Universidad de Valencia analizó la presencia y uso de fuentes históricas en recientes libros de texto españoles de historia en secundaria y el nivel cognitivo, habilidades de procesamiento y tratamiento de información que requiere el trabajo con fuentes. Para ello se formuló una serie de destrezas básicas de utilización de fuentes históricas y su aprovechamiento didáctico; se establecen tres grupos:

1. Plantear problemas de aprendizaje histórico.
2. Analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado.
3. Desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico.

Está de acuerdo con los investigadores del estudio pasado, diferencia dos niveles de aprovechamiento analítico de las fuentes: un nivel bajo o medio que es descriptivo y algorítmico, un nivel alto de carácter heurístico y creativo. La escritura disciplinar es la última de las destrezas propias del análisis de fuentes y sólo se puede realizar cuando se aprende a leer históricamente, es decir, a usar las fuentes de forma heurística y creativa. Esta labor es compleja pues exige arduos y rigurosos procesos de instrucción previa que demandan tiempo y dedicación, para “enseñar los estudiantes a construir e integrar pruebas estableciendo vínculos intertextuales y recurriendo a explicaciones relacionales o multiperspectivas (Sáiz, 2014, p. 88).

En su trabajo analiza la presencia y uso de fuentes históricas, especialmente de fuentes primarias textuales, en recientes libros de texto españoles de historia en secundaria. Para valorar las fuentes realizó un examen cuantitativo de las actividades y recursos de libros de texto de la muestra, considerando como actividades todo tipo de enunciados de trabajo dirigidos a los estudiantes.

De su análisis e interpretación de datos Sáiz (2014) puede corroborar que aumenta el peso de fuentes como recurso didáctico a lo largo de los cursos analizados, también aumentan actividades con fuentes históricas en solitario o combinadas con otros recursos. Dicho aumento está relacionado con los cambios curriculares y la proximidad al examen PAU de Historia. Otro punto a confirmar es

el predominio de fuentes icónicas o combinadas textuales-icónicas en 1º de ESO y una hegemonía de fuentes textuales en 4º de ESO o en 2º de Bachillerato. La estructura de los libros da privilegio al texto académico por lo tanto en estos se concentran la mayor parte de las actividades. Con relación al aprovechamiento analítico de las fuentes, las habilidades cognitivas que demandan las actividades con fuentes se mantienen en el perfil bajo-medio, es decir, descriptivo y memorístico; a lo largo de ESO y Bachillerato.

Para Sáiz (2014) “la historia escolar se presenta como un contenido cerrado para recordar” (p. 95). Los estudiantes españoles tienen poca posibilidad para aprender la historia como una potente disciplina intelectual, pues se remite a la memorización, aspecto muy arraigado en las escuelas, entre los docentes de otras asignaturas y los de historia. La narrativa histórica a reproducir es en su mayoría nacionalista y eurocéntrica. Aun cuando hay fuentes históricas, los resultados de la investigación muestran que durante la educación secundaria española no hay una alfabetización histórica como son las destrezas asociadas al pensamiento histórico.

Prieto, Gómez y Miralles (2013) mostraron una experiencia de innovación en 2º de Bachillerato en España trabajando con fuentes primarias y métodos activos de enseñanza. Combinando el método de proyectos, el de estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas (posteriormente llamado ABP) para fomentar que los estudiantes adquieran competencias y habilidades, además de trabajar de forma individual y cooperativa. Los autores intentaron desarrollar un aprendizaje basado en el desarrollo del pensamiento histórico.

De los libros parroquiales se seleccionó el libro de matrícula de 1818 de Palomares del Campo (Cuenca) como fuente primaria, y así tratar información, estructura demográfica, pirámides de población, etc. Usar fuentes primarias en el aula es uno de los principales recursos para enseñar contenidos procedimentales en historia, y fomentar el pensamiento crítico y la rigurosidad en el análisis social. Se debe plantear un problema y proporcionar a los estudiantes las lecturas y fuentes para que ellos intenten resolverlo (Prieto et al., 2013).

El método y técnicas del historiador en la enseñanza son primordiales para desarrollar el pensamiento histórico, por ello es necesario un cambio metodológico del docente en aula. Exige cambiar la exposición magisterial por estrategias de indagación; entendidas como las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso enseñanza-aprendizaje, Estas estrategias deben plantear contenidos alternativos y poner a los estudiantes en situaciones de reflexión y acción, algunos ejemplos son las tareas sin solución clara, lecturas reflexivas de obras de arte desde su contexto, juegos de simulación, debates, salidas de trabajo estudios de caso o resolución de problemas (Prieto et al., 2013).

Con los estudios de caso y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se plantea una situación desafiante para el alumno, resolverla favorece su razonamiento y permite situar la asignatura en la práctica de la vida cotidiana. En este caso el profesor estimula la creatividad de los estudiantes, debe mostrar interés por lo que piensan y dicen y alentarlos en todo el proceso. En todo caso, Prieto et al. (2013) dicen que lo más importante al aplicar estas estrategias es que los alumnos aprendan a pensar históricamente.

Para desarrollar su propuesta de innovación Prieto et al. (2013) realizan un planteamiento didáctico. Las fuentes primarias juegan un papel importante, pues promueven el pensamiento histórico. Dichas fuentes se pueden localizar en archivos regionales, locales, civiles o parroquiales que ofrecen información valiosa sobre el pasado. Desde la didáctica de las ciencias sociales usar la historia local para la enseñanza de la historia, es edificante para los estudiantes ya que parte de la historia de la gente sencilla y la vida cotidiana de personas anónimas.

En este caso el libro de matrícula de 1818 de Palomares del Campo (Cuenca) es una fuente primaria perfecta para conocer la estructura y características de la población en el pasado, además de dar a los niños una visión global y enriquecedora del territorio en cuanto a su ocupación, recursos y economía.

Después de la experiencia los alumnos valoraron que fueron ellos mismos quienes construyeron su conocimiento sobre el pasado; reflexionaron sobre el

presente y problemas del futuro, y descubrieron que pueden construir explicaciones históricas a través de las fuentes. Prieto et al. (2013) afirman que esta metodología es aplicable en todos los niveles escolares, haciendo las adaptaciones pertinentes según el ciclo, contenidos y capacidades de los alumnos.

Se aprecia que en cierta medida el docente puede planear sus clases con cierta libertad, pero hay aspectos a los cuales sigue sujeto por las autoridades escolares, tal es el caso de la evaluación. Implica la evaluación de su trabajo pero también de los estudiantes y la que él aplica a sus alumnos.

Hablar de evaluación es de suma importancia, pues es piedra angular de todo cambio, innovación, modelo pedagógico o metodología. Evaluar implica “un procedimiento en el que se recoge información, se conocen los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a partir de la misma se toman decisiones en este proceso” (Carrasco y Martínez, 2015, p. 53). Su finalidad va más allá de calificar, pues cumple funciones de orientación o motivación. Estudiar la evaluación implica reparar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así lo expresan Trigueros, Ortuño y Puche (2015): “lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña, entonces conocer qué y cómo se evalúa puede decirnos qué y cómo se enseña” (p. 84).

Distintas investigaciones sobre enseñanza de la historia muestran que los criterios de evaluación en dicha materias siguen ligados a fines “culturalistas”, pretendiendo “objetividad”, uso del libro de texto como material didáctico y el predominio de contenidos conceptuales desligados de la realidad social (Carrasco y Martínez, 2015). Las evaluaciones tampoco consideran las particularidades de la disciplina histórica y utiliza métodos estándares que buscan cifras que establezcan si se ha llegado al nivel esperado (Trigueros, Ortuño y Puche, 2015).

Evaluar el pensamiento histórico requiere preguntarse qué significa que los estudiantes comprendan historia. Opuesto a la creencia de que saber historia es memorizar fechas y nombres, comprender historia se relaciona con procesos complejos. Como ya se explicó anteriormente, pensar históricamente es una

práctica que realizan los historiadores con una metodología propia. Evaluar el pensamiento histórico debe considerar lo que sabe hacer con el conocimiento que tiene.

Profesores de la Universidad de Murcia realizaron estudios sobre la evaluación de la materia de Historia. Carrasco y Martínez (2015) analizaron qué y cómo se evalúan los contenidos históricos de la educación obligatoria en España. Tomaron una muestra de 111 exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de primaria en seis colegios del curso 2010-2011. Encontraron que la tipología de preguntas refleja la supremacía de preguntas cortas, los contenidos y habilidades cognitivas que se requieren para los exámenes son conceptuales y en pocas ocasiones procedimentales. Sólo una pregunta de cada diez exige manejar conceptos de segundo orden, teniendo como resultado un abuso de preguntas sobre conceptos y por lo tanto un aprendizaje descontextualizado.

Las conclusiones de Carrasco y Martínez (2015) es que “los exámenes de historia reflejan la hegemonía de la memorización de contenidos factuales y conceptuales” (p. 64). Además, “predomina una evaluación basada en la repetición acrítica de información puntual” (p. 64). Ante este panorama es necesario pruebas que tomen en cuenta los procedimientos propios del pensar históricamente e introducir ensayos que requieran interpretación histórica.

A menudo la opinión de los alumnos es relegada, por eso Trigueros et. al. (2015) le dan voz “justamente al principal colectivo implicado: el alumnado” (p. 74). Para su investigación los autores se apoyan en un cuestionario que busca obtener respuesta del alumnado para conocer hasta donde consideran que los exámenes que realizan sirven para valorar la adquisición de conceptos de primer y segundo orden.

Confirmando que saber historia implica conocer tanto fechas, lugares y nombres como explicar por qué se produjo un acontecimiento, valorar las consecuencias que ha tenido a lo largo del tiempo y explicar justificando con argumentos su importancia. Bajo esta lógica, sus resultados muestran desde la

visión de los alumnos: que se fomenta un aprendizaje memorístico, repetitivo y acrítico, pues se les pide que reproduzcan contenidos del libro de texto. En segundo lugar, es poco el uso de fuentes históricas en los exámenes. Finalmente, la mayor parte de las preguntas que conforman el examen se reducen a cuestiones que aparecen en el libro de texto (Trigueros, Ortuño y Puche, 2015). Con estos resultados son pocos los alumnos que cursan la materia de Historia y Geografía que han desarrollado un mínimo de habilidades propias del historiador.

Los exámenes en la forma como están planteados no sirven para evaluar el pensamiento histórico, ni contribuyen a facilitar un aprendizaje que promueva conceptos de segundo orden. Para Trigueros et. al. (2015) “el principal problema no se encuentra en la evaluación de conocimientos, sino en que esos exámenes denotan que la forma de plantear la enseñanza de la historia se centra en exclusiva en los conceptos de primer orden o sustantivos” (p. 85). Se descuidan los contenidos procedimentales que permiten desarrollar el pensamiento histórico y los libros de texto siguen siendo la base para evaluar en lugar de trabajar con fuentes primarias. Seguir enseñando de esta forma y por lo tanto evaluando igual, anula la posibilidad que tiene la historia de formar para la ciudadanía.

Hablando de que los libros de texto siguen siendo uno de los principales materiales en la asignatura de historia, Gómez (2014) realizó un trabajo para indagar hasta qué grado las propuestas de los libros de texto fomentan la alfabetización histórica en los alumnos. Aunque hoy en día existe un nuevo concepto de competencias que supone un reto para una enseñanza que desarrolle habilidades y capacidades de pensamiento más complejas, pero su puesta en práctica en el aula choca con métodos tradicionales, el abuso del libro de texto y el examen como principal instrumento de evaluación.

Gómez (2014) tiene como propósito conocer hasta qué punto los libros de texto de historia fomentan una alfabetización histórica, para ello analizó conceptos de primer y segundo orden. Hace un estudio exploratorio de las actividades propuestas al alumnado de la época de la Edad Moderna. Hay que empezar señalando que “un libro de texto ideal es el que facilita el aprendizaje de habilidades

intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos (metodología)” (Gómez, 2014, p.134). En este caso, el objetivo debe ser formar estudiantes con pensamiento histórico.

La población del estudio son las unidades didácticas sobre la Edad Moderna en 2º de ESO en los libros de texto de Ciencias Sociales en España. La muestra seleccionada la conforman las actividades propuestas de tres editoriales que son utilizadas con mayor frecuencia en la Región de Murcia: Vicens y Vivens, Oxford y Anaya. Se recogieron 531 actividades y se sistematizaron en cuatro categorías: tipo de actividad, nivel cognitivo que exigen, presencia de conceptos de primer y segundo orden; y tipología de contenidos históricos.

Los resultados dan a primera impresión que los contenidos están descompensados. Las actividades dan prioridad a historia del arte, historia cultural, historia política e institucional, estas temáticas ocupan el 71% de las preguntas y actividades que los alumnos deben realizar, sólo una de cada seis actividades son de historia social y económica. Falta actualizar los contenidos disciplinares en los libros, lo que lleva a cuestionar “el nivel de transposición didáctica entre el saber investigado y el saber divulgado a través de la escolarización obligatoria” (Gómez, 2014, p. 150).

No basta con memorizar acontecimientos pasados, es necesario abordar los contenidos históricos desde problemas sociales relevantes del presente. Recuperar la historia social y económica da oportunidad de analizar temas olvidados como la pobreza, conflictos religiosos, desigualdades sociales, los roles de la familia, solidaridades vecinales, organización territorial, etc.

Para terminar, se encuentra que el uso excesivo del libro de texto no asegura la correcta alfabetización histórica de los alumnos. No hay una combinación de conceptos de primer orden actualizados, con contenidos procedimentales propios de la investigación histórica. La solución a esta problemática que plantea Gómez (2014) es:

(...) cambiar la forma de presentar los contenidos por parte de los manuales y las actividades formativas. Es necesario que la historia que se transmite a los alumnos deje de mostrar el pasado como un relato lineal de hechos, fechas y definición de conceptos, ligados principalmente a la historia política y a los principales representantes del poder. (p. 154).

De no cambiar estas prácticas seguirá la falsa concepción epistémica por parte del alumnado, donde la ciencia histórica y el pasado son iguales

Es necesario buscar temáticas que sean de interés para los alumnos y trabajar en conjunto los conceptos de primer y segundo orden para promover la reflexión y análisis, y por lo tanto una alfabetización histórica completa.

En México Méndez y Tirado (2016) se preguntan si “¿se puede desarrollar el pensar históricamente mediante un diseño educativo que utilice una estrategia de evaluación formativa?” (p. 66). Su respuesta tentativa es afirmativa, siempre y cuando se diseñe una estrategia que evalúe el progreso de las ideas de los estudiantes, con base en conceptos de segundo orden utilizando rúbricas; es como se desarrolla el pensamiento histórico.

Evaluar formativamente proporciona el beneficio de observar los avances y dificultades de los alumnos en su proceso de aprendizaje, a diferencia de la inicial o diagnóstica que explora el conocimiento que ya se tienen al inicio de una situación educativa y la sumativa que permite tener un juicio global de cada alumno al concluir dicha situación. Las rúbricas son de utilidad, ya que precisan los criterios de aprendizaje.

En el planteamiento de su investigación Méndez y Tirado (2016) señalan que la Secretaría de Educación Pública establece que el proceso educativo es crucial para la calidad educativa; por eso es tan importante el proceso como los resultados. Participaron 194 alumnos de segundo grado de secundaria de una escuela pública del Estado de México, que cursaban la asignatura de Historia Universal. Entre los materiales que utilizaron se encuentran los libros de texto, cuestionario, rúbricas,

equipo de cómputo, conexión a internet y plantillas Power Point denominadas Krono Top.

Los investigadores procedieron a mostrar a la directora y profesor de la escuela los beneficios que ofrece el pensamiento histórico para cumplir los requerimientos curriculares establecidos por la SEP. Aplicaron una evaluación diagnóstica, con base en los resultados se seleccionaron a cuatro alumnos con rendimiento alto (más del 80% de respuestas correctas); cuatro con rendimiento medio (del 60% al 79% de aciertos); y cuatro más de rendimiento bajo (menos del 59% de aciertos correctos). Con esta selección se formaron cuatro equipos (A, B, C, D) con tres alumnos por cada nivel de rendimiento y se aplicó el principio de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vigotsky (Méndez y Tirado, 2016).

Cada alumno seleccionó y envió por correo al profesor un evento histórico que considerara trascendente bajo el criterio de cantidad de personas implicadas, consecuencias a una comunidad, país o al mundo. Después se reunieron los cuatro equipos y consensuaron cuál de todos los eventos era el más significativo y se les pidió hacer un collage en la plantilla de KronoTop. Para calificar a los estudiantes se utilizaron rúbricas con base en los conceptos de segundo orden y el profesor aclaró los criterios cuando no se entendía la calificación (Méndez y Tirado, 2016).

Para comparar los resultados obtenidos antes y después de la estrategia se aplicaron las prueba T de Wilcoxon, obteniendo que si hubo diferencias. Méndez y Tirado (2016) confirmaron su hipótesis, al diseñar e implementar una estrategia de evaluación formativa, que a partir del procedimiento propio de la disciplina histórica se cumplen con los requerimientos de la SEP. Las rúbricas ayudan a seguir la progresión del pensamiento histórico, y lo más importante: apreciar los logros según las particularidades de los alumnos. El uso de tecnologías en este estudio demostró que son útiles para ejercitar contenidos procedimentales.

En Rumania y el Reino Unido, los investigadores Cooper y Capita (citados en Éthier et al., 2010) observaron a alumnos de 10 y 11 años la manera en que usa las herramientas de la investigación histórica en las actividades dentro del aula. En

ambos países se enfatizaba el estudio con fuentes primarias y actividades de manipulación directa, y no sólo adquirir información. Pudieron constatar “que los alumnos eran capaces de apropiarse de algunas de estas herramientas de la investigación histórica cuando eran guiados por la maestra” (p. 66). Un ejemplo: los alumnos entendieron que la historia se construye a partir de pruebas; distinguiendo fuentes primarias y secundarias. Pero, sin la guía de la maestra parecían incapaces de hacer inferencias a partir de las fuentes y comprender que pueden diferir las interpretaciones de las fuentes. Por último, “Cooper y Carpita concluyen que el estudio de algunas fuentes primarias permite retener y deducir cantidades más significativas de información” (p. 66).

En Australia, concretamente en el estado de Nueva Gales del Sur; los investigadores Robert J. y Debra Donnelly (citado en Gómez et al., 2014) realizaron un trabajo centrado en la enseñanza de la historia. Encuentran el debate donde unos defienden la enseñanza de contenidos de primer orden como prioridad en el curriculum escolar, la otra parte aboga por los conceptos de segundo orden. Del consenso se incluyen materias optativas con relación a la historia, aunque promueven la investigación histórica la mayor parte de los contenidos siguen teniendo un matiz nacionalista de carácter conceptual.

Otro problema es la percepción de los docentes o futuros docentes sobre la funcionalidad de la enseñanza de la historia. Tal es el caso de un estudio realizado por VanSledright y Reddy (citado en Gómez et al., 2014) que muestra las creencias de los docentes debido al escaso conocimiento epistemológico de la disciplina. Después de otorgar un curso a profesores de historia encontraron que los profesores tenían una visión muy tradicional de la historia; entendiéndola como una sucesión de hechos inamovibles, es decir, la confundían con el pasado. Un claro ejemplo del arraigo de concepciones erróneas sobre la disciplina histórica, incluso docentes de la misma.

Los métodos de enseñanza influyen sobre el desarrollo del pensamiento histórico en niños pequeños. Los docentes deben ser guías y cuidar las fuentes y

estrategias que emplean; siempre explicando claramente a los niños. En estos países no es ajeno que aun conciban la historia como memorización.

Pontecorvo y Girardet (citados en Éthier et al., 2010) realizaron una investigación con alumnos entre 8 y 11 años de edad, resolvieron que las acciones epistemológicas necesarias para estudiar historia están compuestas por conceptos de primer y segundo orden. En el aula estos procedimientos se llevan a cabo en las interacciones sociales, a través de operaciones lingüísticas y cognitivas que se pueden definir como argumentativas, ligadas al razonamiento individual y la argumentación social. Para llegar un consenso los alumnos tienen que negociar en un contexto de aprobación con el propósito de crear una narración que respondan las cuestiones que se plantearon.

Para llegar a estas conclusiones, Pontecorvo y Girardet (citado en Éthier et al., 2010) pidieron a alumnos de 9 años que expresaran sobre el juicio emitido por Amiano Marcelino un historiador romano del siglo IV. El historiador hablaba sobre los pueblos germánicos y calificaba a los hunos de “bestias”. A partir de esta premisa se dio la discusión, dando origen a dos cuestiones. La primera los alumnos tenían que responder si Marcelino está en lo correcto o equivocado al llamar a los hunos “bestias”, también tenían que averiguar por qué los hunos actuaban de tal manera, y si esa conducta era propia de ese adjetivo calificativo. En la segunda los alumnos tenían que discutir la autenticidad de la fuente: si no es falsa, si Marcelino realmente dijo eso, etc. Todo lo anterior con el objetivo de tomar una decisión, los alumnos están en acuerdo o desacuerdo con la postura de Marcelino, para ello los alumnos tomaron en cuenta los hallazgos derivados de sus discusiones.

Investigaciones hechas por Barton y Levstik (citado en Éthier et al., 2010), advierten sobre la relación de los procesos de identidad, legitimación de las prácticas sociales y culturales de un grupo social con el desarrollo del pensamiento histórico, esto añade la dimensión cultural a las antes mencionadas. Los alumnos no llegan a clase sin conocimiento histórico alguno, poseen información sobre la historia en su mayoría errónea e inconexa. Así lo demuestran sus investigaciones realizadas en Estados Unidos e Irlanda, donde “constatan que el significado de los

acontecimientos o fenómenos históricos se evalúa según el filtro cultural” (p. 67). Por ejemplo, la narrativa creada en favor de Estados Unidos hacia el progreso, con individuos excepcionales, orilla a los alumnos a elegir acontecimientos, actores y fenómenos considerados significativos para legitimar el presente.

La función de la escritura en el pensar históricamente también ha sido objeto de estudio en México. Tal es el caso del trabajo realizado por Sebastián Plá (2005), donde explica los procesos de significación del pasado que ocurren en el ámbito escolar y determinan las características del pensamiento histórico a través de los textos producidos por los estudiantes. Es una discusión del vínculo y distanciamiento entre la historia profesional y la escolar. También discute los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el ámbito escolar.

Con los ejercicios correctos es posible que los alumnos adquieran competencias propias de la disciplina: corroborar fuentes, tener empatía, considerar el tiempo histórico y narrativa argumentativa. Además se puede propiciar un ambiente de discusión, donde llegar al consenso implica llegar a acuerdos en colectividad.

El proyecto CHATA muestra que es posible una progresión del pensamiento histórico en relación con el constante trabajo con las fuentes por parte de los alumnos. Según esta esta investigación, los alumnos de primaria al llegar al último grado pueden comprender que los autores de las fuentes influyen en la construcción de la misma. Otras investigaciones que toman como punto de partida este proyecto, han demostrado que los alumnos no avanzan al mismo ritmo en la comprensión de los conceptos clave de la historia (Éthier et al., 2010).

Las investigaciones revisadas sobre las concepciones de los alumnos de educación primaria muestran que los alumnos desarrollan progresivamente su capacidad de pensar históricamente., así como la metodología y cada uno de los conceptos. Se puede constatar que la interpretación de fuentes y construcción de narrativas evolucionan según su edad. Estos resultados manifiestan la necesidad de seguir realizando investigaciones que permitan conocer cómo se desarrolla el pensamiento histórico en alumnos; principalmente de primaria. Hacerlo a través de

disciplinas a fines como la psicología, historia, filosofía, etc. permitirá ampliar el panorama y fortalecer las investigaciones. También es necesario explorar los currículos y las prácticas pedagógicas (Éthier et al., 2010).

Wineburg (citado en Éthier et al., 2010) menciona que hay gran variedad tanto en la manera como en el grado en que los alumnos se apropian de los conceptos de segundo orden; elaborar un modelo global de progresión parece difícil. En todo caso, hay que tener en cuenta es “el punto de partida de los alumnos en términos de comprensión de los conceptos explicativos y procedimentales del pensamiento histórico y basarse en una lógica procedimental. Aquella etapa es anterior a ésta y así sucesivamente” (Éthier et al., 2010, p. 70).

Otro punto a destacar es la necesidad de trabajar con fuentes primarias y enfrentarse a varias interpretaciones. Saber trabajar con fuentes e interpretaciones proporciona un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en que grupos humanos perciben los cambios y permanencias a lo largo del tiempo. El propósito no es formar historiadores desde educación primaria, se pretende “que a través de comprender la historia y pensar sobre esta disciplina, sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes” (Gómez et al., 2014, p. 10).

Pensar históricamente no es memorizar información, implica un proceso cognitivo complejo que proporciona un pensamiento abstracto y una formación cívica. Una formación histórica que complemente conceptos de primer y segundo orden aporta muchos beneficios para el bien común de la sociedad y una adecuada valoración de la disciplina histórica y su enseñanza en educación primaria.

Los estudios aportan un panorama, no es una tarea fácil pero tampoco está todo perdido. Desarrollar el pensamiento histórico requiere un gran esfuerzo a mediano plazo, tener disciplina y constancia y sobre todo que los docentes tengan la formación adecuada.

Resalta que no sólo América Latina tiene problemas en esta materia, países como Francia e Inglaterra también han atendido este conflicto. Canadá es pionero

en el tema tras muchos años de trabajo, España ha logrado avances importantes demostrando que el cambio es posible. México ha aceptado el reto, actualmente investigadores trabajan haciendo propuestas a la SEP para generar el cambio desde el curriculum, además ofrecen cursos para docentes y futuros maestros; finalmente son ellos quienes van a estar en las aulas.

Entre tanta diversidad y contextos escolares totalmente diferentes hay un hilo conductor que da coherencia y muestra que los problemas no son de un país o continente en particular, así como la metodología a emplear es la misma que utilizan todos, al final es una aproximación a la disciplina histórica. Por tanto, el pensamiento histórico trasciende el nacionalismo, cada quien lo contextualiza a sus circunstancias y contenidos escolares de cada país o localidad.

A partir de esta base teórica y empírica se hace un análisis de los objetivos de la SEP en México: ¿hay cambios o se sigue privilegiando la memorización? ¿Será que su propuesta fomenta el pensamiento histórico? ¿Es coherente con su metodología o promueve una trasposición?

Capítulo 3. El pensamiento histórico en el contexto actual de la Educación Básica en México.

“Libres son quienes crean, no quienes copian; libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar es enseñar a dudar” Eduardo Galeano.

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar.” Eduardo Galeano.

Los autores revisados con anterioridad coinciden en que el pensamiento histórico se debe desarrollar a edades tempranas, la mayoría de las investigaciones se efectuaron en educación primaria. Por tal motivo en el presente capítulo se presenta una descripción del Sistema Educativo Nacional, su estructura y organización. Ello con la finalidad de dar un panorama de un currículo nacional, así como la perspectiva que se asume del pensamiento histórico.

3.1 Educación en México: propósitos, estructura y dimensión.

El Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación (emitida en 1993 y modificada en repetidas ocasiones, la última en 2018) son los principales instrumentos legales que regulan y fundamentan el sistema educativo mexicano.

El primero establece que toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad. El Estado brindará la educación básica y media superior (son obligatorias), procurando que la educación tienda a “desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 1917, p. 5). Además, en dicho ordenamiento jurídico se Instituye que la educación será gratuita y laica en todos los niveles y modalidades impartidas por el

propio Estado y que se fomentará la investigación científica y tecnológica, y la difusión de la cultura. La educación debe ser democrática, y promover a la democracia como un estilo de vida. “Deber ser nacional, buscando comprender los problemas, aprovechar los recursos, defender la independencia política, asegurar la independencia económica y el crecimiento de la cultura. Además de contribuir a la convivencia humana, para fortalecer el aprecio y respeto a la diversidad cultural, la dignidad de las personas, la integridad de la familia, la fraternidad e igualdad de derechos” (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 1917).

La Ley General de Educación señala que todos los mexicanos tienen las mismas oportunidades de acceder al sistema educativo nacional, que la educación es el proceso que contribuye al desarrollo del individuo y transformación de la sociedad, además de ser el medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. En todo caso, la educación debe asegurar la participación activa y el sentido de responsabilidad de los educandos. Expone que el Estado “está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 1993, p. 2). Ambos documentos coinciden en una educación de calidad, laica, y que fomente valores.

El Sistema Educativo Nacional (posteriormente abreviado SEN) se compone por: educación básica, media superior y superior. En cada se prepara al alumno para ser promovido al siguiente en caso de aprobar el anterior, a la vez que hay varios tipos de servicios. El SEN también comprende educación inicial, especial, para adultos y formación para el trabajo (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015, p. 3).

La anterior oferta educativa se imparte en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. La escolarizada da atención a grupos que pueden asistir a un centro educativo con horarios y de acuerdo al calendario. La modalidad no escolarizada va dirigida a personas que no pueden asistir diario a clases; se proporcionan asesorías pedagógicas. Los estudiantes más autodidactas pueden realizar exámenes para certificar sus avances en el cumplimiento del programa.

Finalmente, la mixta es una combinación entre la escolarizada y la no escolarizada, es flexible para cursar las materias o módulos de manera presencial o no presencial (INEE, 2015).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) proporciona en su base de datos las cifras del ciclo escolar 2014-2015, hasta ahora las más recientes. Recuperando estas estadísticas se describe la estructura y dimensiones del SEN, para conocer sus áreas de oportunidad.

Se empieza por la educación básica que es obligatoria y se compone de tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. A su vez se derivan otros servicios, en la siguiente se muestra una síntesis con base en datos presentados por INEE (2015).

Preescolar Edad ideal: 3 a 5 años Duración: 3 años	Primaria Edad ideal: 6 a 11 años Duración: 6 años	Secundaria Edad ideal: 12 a 14 años Duración: 3 años
CENDI General Indígena Comunitario	General Indígena Comunitaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores

La Ley General de Educación (citado en INEE, 2015, p. 4) establece que la educación básica tendrá las adaptaciones necesarias para responder a las características culturales y lingüísticas de los grupos indígenas del país, de la población rural dispersa y grupos migratorios. Por tal motivo la educación preescolar y primaria se imparten en tres tipos de servicios: general, indígena y cursos comunitarios. Mientras que en educación secundaria son cinco: general, técnica, telesecundaria, cursos comunitarios y para trabajadores. En algunos casos la SEP considera la secundaria migrante como un servicio más.

Como ya se mencionó antes, la educación preescolar y primaria indígena va dirigida a niños que viven en comunidades indígenas, y deben ser impartidas por

docentes que conozcan la lengua que se habla en cada lugar. El servicio general cuenta con mayor extensión en el país, la edad típica o común para cursar la educación preescolar es de 3 a 5 años, con una duración de tres años, y de 6 a 11 para primaria, con una duración de seis años (INNE, 2015).

En educación preescolar y primaria comunitaria se atiende a localidades con menores que registran altos niveles de marginación o rezago social. Se trabaja con niños migrantes que viven en campamentos agrícolas o albergues. La educación preescolar comunitaria atiende a niños de 3 años cumplidos el 31 de diciembre del ciclo escolar, hasta los 5 años 11 meses, en comunidades rurales e indígenas. La educación primaria comunitaria atiende a niños de 6 años cumplidos el 31 de diciembre del ciclo escolar, hasta los 14 años 11 meses. En ambos niveles educativos se trabaja con un máximo de 29 niños. En este caso se avanza por niveles, donde el primer nivel corresponde al primer y segundo grado del sistema regular, el segundo nivel a tercer y cuarto grado, por último el nivel tres corresponde a quinto y sexto grado de primaria. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), es el encargado de ofrecer los cursos comunitarios (INEE, 2015).

Posterior a la educación primaria en sus distintas modalidades sigue la educación básica secundaria, también cuenta con particularidades.

Una de ellas es la secundaria comunitaria, al igual que la primaria depende del CONAFE. Va dirigida a niños y adolescentes de egresados de las primarias comunitarias o de comunidades rurales e indígenas. Otro tipo es la telesecundaria que atienden a la población que no tiene acceso a las escuelas secundarias generales o técnicas, regularmente se encuentran en zonas rurales o de alta marginación. En las telesecundarias se emplean medios electrónicos y de comunicación como televisión y videos, no siempre cuentan con un profesor por grupo (INEE, 2015).

La secundaria para trabajadores al inicio estaba dirigida a sólo los trabajadores mayores de 15 años, con el paso del tiempo se aceptaron estudiantes menores a esa edad. El plan de estudios no incluye actividades tecnológicas, talleres, ni educación física. Se imparte en el turno nocturno, en instalaciones de las

secundarias generales. Otro modelo es la secundaria técnica, donde la formación es humanística, científica y artística, además de proporcionar educación tecnológica básica que permite a los alumnos ser productivos y participar en el desarrollo del país. Al egresar se otorga un diploma que acredita su formación. Por último la secundaria general es la de mayor cobertura en el país (INEE, 2015).

La educación media superior “comprende el nivel de bachillerato o sus equivalentes, así como la educación profesional [técnico] o sus equivalentes sin antecedente de bachillerato” (INEE, 2015, p. 6). En 2012 se estableció como obligatoria, se cursa en un periodo de 2 a 5 años, siendo 3 años el más frecuente, donde la edad típica de los alumnos es entre 15 y 17 años.

El bachillerato general prepara a los estudiantes en diversas disciplinas y ciencias para que pueda realizar estudios de tipo superior. El Bachillerato tecnológico es bivalente: capacita para incorporarse a actividades profesionales y prepara para ingresar a la educación superior. El profesional técnico es un nivel donde se forma al alumno en actividades industriales y de servicios, los estudios son de carácter terminal (profesional técnico) y bivalente (profesional técnico bachiller) (INEE, 2015).

La educación superior se imparte después del bachillerato, en él se forman profesionales de todas las áreas, por ejemplo: humanidades, sociales, ciencias exactas y experimentales, etc. No hay una edad típica para cursar estos estudios, debido a la variabilidad.

Existen otros tipos de servicio educativo: educación inicial, educación especial, educación para adultos y formación para adultos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación explica cada uno.

La educación inicial está a cargo de la Dirección de Educación Inicial, se ofrece en la modalidad escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada. Se atienden niños menores de 4 años, con el propósito de favorecer su desarrollo cognitivo, físico, social y afectivo. También se orienta a los padres para guiarlos en

la educación de sus hijos (INEE, 2015, p 6). Este servicio se brinda a través de organismos públicos y privados. Cada modalidad es atendida por distintos centros.

Los Centros de Desarrollo Infantil (abreviado CENDI) forman parte de la educación inicial, se encargan de brindar educación integral a los hijos e hijas de trabajadoras y trabajadores. En la siguiente tabla se presentan las principales características de cada modalidad, de acuerdo a la información presentada por la Secretaría de Educación Pública (s.f.).

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, o con aptitudes sobresalientes. En menores de edad con discapacidad se propicia su integración en las escuelas regulares, con métodos y técnicas específicos. Se incluyen los padres, tutores, maestros y demás personas involucradas con la formación de estos alumnos (INEE, 2015, p. 7).

La educación para adultos está dirigida a personas de 15 años en adelante que no han concluido la primaria y secundaria. Proporciona los servicios de alfabetización, educación básica y formación para el trabajo. Finalmente la formación para el trabajo provee conocimientos habilidades para que las personas que asistan puedan desempeñar una actividad productiva demandada en el mercado. Las autoridades responsables establecen procedimientos para detectar las necesidades de diversos sectores productivos (INEE, 2015, p. 7). Teniendo claro el orden del SEN, ahora prosiguen sus extensiones.

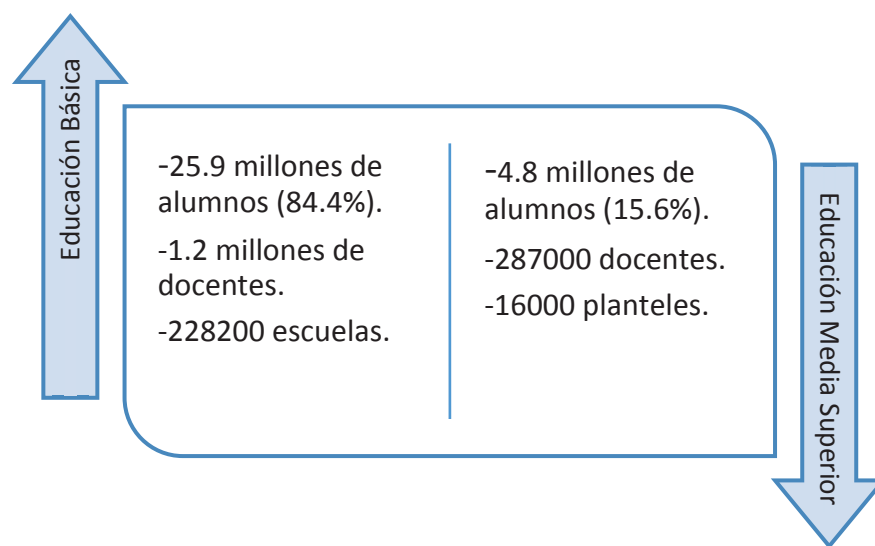
La siguiente tabla proporciona una síntesis de las dimensiones del SEN del ciclo escolar 2014-2015 por ser los datos más recientes. Pueden ser consultados en la página del INEE (2015) en “Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional”, donde se muestran las estadísticas detalladamente.

Nivel Educativo	Alumnos matriculados	Centros educativos	Distribución de los docentes
-----------------	----------------------	--------------------	------------------------------

Básica	72 % 25 980 148	88.7 % 228 200	63.6 % 1 212 115
Media superior	13.3 % 4 813 165	6.3 % 16 162	15.1 % 286 955
Superior	9.7 % 3 515 404	2.7 % 7 073	19.1 % 363 695

En educación inicial los 3188 Centros de Desarrollo Infantil atienden a 237890 alumnos en colaboración con 5611 docentes. En educación especial los Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) atendieron a 515898 alumnos, en su mayoría de educación primaria, siguiendo de preescolar y secundaria. La educación media superior en su modalidad no escolarizada matriculó 204116 alumnos, mientras la superior no escolarizada registró 517588 (INEE, 2015, p. 11).

En total la matrícula educación básica y media superior en México fue de 30,793,313 alumnos. A continuación se presenta un esquema con algunos datos proporcionados por el INNE (2015).



Como se puede observar la cantidad de alumnos, docentes y planteles son mayores en básica, con lo cual se puede afirmar que la educación básica tiene mayor volumen, y las personas tiene más acceso a ella. Concretamente el nivel de primaria cuenta con más alumnos:

- Educación primaria contaba con 14351037 alumnos matriculados, equivalente a 46.6% del SEN.
- Preescolar registro 4804065 alumnos, es decir, el 15.15%
- En media superior fueron 4813165 alumnos, igual al 15.6% (INEE, 2015, p 13).

Tanto en básica como media superior los alumnos se encontraron en la edad idónea, sólo el 5.7% del total de la matrícula de ambos niveles son mayores a la edad común.

La educación básica es publica: el 83.8 % preescolares, 91.1% de las primarias y 87.3% de las secundarias tienen este financiamiento. Preescolar y primaria públicas en el tipo general cuentan con el mayor porcentaje de matrícula: 72.7 y 84.6%. Las escuelas secundarias públicas generales ocupan el 42.7% de la matrícula de alumnos, las secundarias técnicas 27% y las telesecundarias 21%. Tanto en escuelas primarias y secundarias privadas el tipo que más predomina es el general (INEE, 2015, 13).

En educación media superior estaban matriculados 4813165 alumnos, que atendían 286955 docentes en 16162 planteles. Existen particularidades para este nivel educativo: opciones educativas, modalidades, diferentes modelos, programas, carreras, planes de estudio, controles administrativos, etc.

Este es un panorama de las dimensiones del SEN. Después de esta breve descripción que retoma con más énfasis la educación básica y media superior, se puede afirmar que en la educación básica primaria y secundaria se encuentra la mayor cantidad de alumnos inscritos formalmente en México. Por esta razón serán objeto de estudio sus programas de historia, además que se apoya de las investigaciones presentadas en el marco teórico donde los autores exponen sus estudios realizados con niños y adolescentes en educación formal básica.

El artículo tercero constitucional y la LGE dice que el poder ejecutivo federal establece los planes y programas para la educación básica, siendo obligatorios para todo el país; por eso la relevancia de analizarlos. En el siguiente apartado se presenta las características del Plan de Estudios 2011 y los programas de historia, por ser los documentos que guían la educación básica y materias de historia.

3.1.2 Plan de estudios 2011 y Nuevo Modelo Educativo.

Según Valenzuela y Dolores (2012) el currículum oficial es “el conjunto de documentos que oficializan las autoridades educativas o asociaciones de un lugar y que fijan o proponen los programas de las asignaturas, contenidos mínimos, objetivos que deben alcanzarse, etc.” (p. 3). En este sentido, los programas y planes de estudio conforman el Currículum de la Educación Básica, el cual es diseñado por la SEP y es obligatorio en todo el territorio nacional.

Es importante conocer el currículum porque en él se concentran los objetivos educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje, e ideales sociales de un país. Por esa razón se dispone recuperar de manera descriptiva esas características de la educación básica mexicana.

En su introducción “El Plan de Estudios 2011” plantea las principales características y se encarga de regir las competencias para la vida, perfil de egreso, Estándares curriculares y los aprendizajes que se esperan de los estudiantes. Se propone contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, creativos y críticos; cualidades necesarias para el contexto presente nacional e internacional.

Desde la dimensión nacional se espera construir una identidad personal y nacional que le permita al estudiante desenvolverse en su entorno y se desarrolle plena e integralmente. La dimensión global pretende desarrollar las competencias que les permitan hacer uso de las tecnologías características de este tiempo, así como ser un ciudadano activo que aprenda a lo largo de su vida.

El Plan de estudios reconoce la diversidad y particularidades, y que los estudiantes cuentan con aprendizajes propios que pueden usar y compartir,

buscando enriquecer la interacción social y cultural. Además, se sustenta en valores democráticos, como el respeto, la libertad, tolerancia, igualdad, participación y diálogos en busca de acuerdos. Lo anterior fundado en el Artículo Tercero Constitucional que tiene como base un Estado laico.

En materia de evaluación su propuesta es que sea fuente de aprendizaje y permita detectar cuando un estudiante está rezagado, e intervenir para dar atención oportuna y los estudiantes permanezcan aprendiendo en la escuela. Para el desarrollo curricular del Plan de estudios se requieren ciertos aspectos, que a continuación se enuncian.

Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos sustentan el Plan de estudios, y “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011a, p. 26). Son doce principios:

1. *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje:* el estudiante debe ser el centro de interés, se debe inculcar el interés en el aprendizaje, disposición y capacidad para aprender a lo largo de su vida, desarrollar habilidades que les permitan resolver problemas y pensar críticamente, manejar y ordenar información, y la capacidad de innovar y ser creativos. Es necesario reconocer la individualidad de los alumnos, tener presente que cada uno cuenta con conocimientos previos que puede compartir. Además, de ser conscientes que tienen ritmos de aprendizaje distintos, y considerar sus contextos. De esta manera se favorece el respeto a la diversidad.
2. *Planificar para potenciar el aprendizaje:* planear es de suma importancia para lograr el mayor aprendizaje de los alumnos. Se deben organizar diversas actividades de aprendizaje, que generen desafíos para los alumnos, y tengan

soluciones alternativas. Al planear se debe de tener en cuenta: reconocer que los alumnos aprenden en toda su vida, seleccionar estrategias didácticas que involucren una gama de conocimientos, y las evaluaciones sean coherentes con los aprendizajes esperados, generar ambientes de aprendizaje que contribuyan a tener aprendizajes significativos, y la cooperación en el aula, considerar evidencias que den información al docente para tomar decisiones y seguir mejorando su práctica.

Teniendo en cuenta estas características, al diseñar las actividades de aprendizaje se requiere tener claro lo que se espera del alumno y como aprendan estas, considerar las ventajas y limitaciones del contexto donde se desenvuelven. Por último, procurar que las actividades sean interesantes y desafiantes para los alumnos, tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos buscando siempre el análisis, crítica y reflexión.

3. *Generar ambientes de aprendizaje*: El Plan de Estudios 2011 “denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011a, p. 28). En este sentido, el docente es un mediador y puede construir y emplear los ambientes para facilitar el aprendizaje. Para construirlos es necesario tener claro los aprendizajes esperados del alumno, las características del contexto (flora, fauna, clima, tipo de localidad, costumbres, tradiciones, etc.), materiales educativos, y las interacciones entre los alumnos y maestro. El hogar constituye un ambiente de aprendizaje, y es importante que los padres familia se involucren en el aprendizaje de sus hijos.
4. *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje*: involucra a maestros y estudiantes, orienta las acciones para descubrir, buscar nuevas soluciones, encontrar diferencias y coincidencias, con el fin de construir el aprendizaje en colectivo. En este sentido, la escuela debe promover el trabajo colectivo, y procurando que sea inclusivo, tenga metas en común, favorezca el liderazgo compartido, permitir el intercambio de recursos, desarrollar el

sentido de responsabilidad, y buscar que se realice en espacio presenciales y virtuales; en tiempo real y asíncrono (SEP, 2011a).

5. *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados:* El Plan de Estudios 2011 le da importancia a estos aspectos porque “una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011a, p. 29). Por otra parte, los Estándares Curriculares “son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados...” (SEP, 2011a, p. 29), tanto de nivel primaria y secundaria donde se organizan por grados y asignaturas, y en educación preescolar por campo formativo. Los Estándares Curriculares son equivalentes a los estándares internacionales y junto con los aprendizajes esperados conforman referentes para evaluar, y conocer el avance de los estudiantes. Finalmente, los aprendizajes esperados “son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser...” (SEP, 2011a, p. 29). Estos son un referente para el docente al elaborar su planeación y evaluación. Se espera que estos tres elementos conjuntos le den a los estudiantes herramientas para aplicar sus conocimientos en distintos contextos.

6. *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje:* se centra en recomendar usar distintos materiales educativos que con la tecnología se han diversificado. Por ejemplo materiales audiovisuales, plataformas educativas en la web. En las aulas se puede recurrir a la biblioteca escolar y hacer uso de otros libros aparte del de texto. Los docentes también deben hacer uso de materiales adicionales, por ejemplo los planes de clase, que sugieren estrategias didácticas específicas. El propósito es que los

estudiantes disfruten su proceso de aprendizaje dentro y fuera de clase, fortalecer las habilidades necesarias para la sociedad del siglo XXI (SEP, 2011a).

7. *Evaluar para aprender.* Se plantea que la evaluación es importante porque permite que el maestro tenga un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Se obtienen evidencias y en caso de no reflejar los aprendizajes esperados el maestro puede intervenir para ayudar a lograr los aprendizajes esperados. Aunque el maestro es el principal encargado de la evaluación, los padres de familia, autoridades educativas y el mismo estudiante deben involucrarse para tomar decisiones y se logren los aprendizajes. Por lo anterior, el enfoque evaluativo deberá prevalecer en toda evaluación.

Partiendo de este enfoque, la evaluación debe generar evidencias para brindar retroalimentación a los alumnos, y compartir estas evidencias con sus tutores dando propuestas para mejorar.

En educación preescolar “los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo” (SEP, 2011a, p. 31). Mientras que en educación primaria y secundaria “en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas...” (SEP, 2011a, p. 31). Así educadoras y maestros tienen los referentes para evaluar.

8. *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad:* la educación debe ampliar las oportunidades, reducir las desigualdades e impulsar la equidad. El docente debe promover la diversidad cultural, lingüística y social, procurando que la escuela sea un espacio donde la diversidad enriquezca a todos. En caso de atender a alumnos con alguna discapacidad es necesario identificar las barreras para ampliar las oportunidades en el aula y lograr los aprendizajes, fomentando la confianza y autonomía del alumno. En el caso de alumnos sobresalientes el sistema educativo cuenta con otros modelos de enriquecimiento. En síntesis se puede decir que el sistema educativo debe

crear escenarios basados en los derechos humanos, donde todos los estudiantes se desarrollen integralmente (SEP, 2011a).

8. *Incorporar temas de relevancia social*: estos temas surgen con los cambios sociales, hacen referencia a “la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor la prevención de la violencia escolar –bullying-, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial y la educación en valores y ciudadanía” (SEP, 2011a, p. 36). Se debe buscar la oportunidad de abordar estos temas desde varias áreas curriculares fomentando la participación crítica del alumno.

9. *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela*: el principal propósito es la participación de los actores involucrados en la educación, como son padres de familia y los mismos alumnos. Estos pueden colaborar al fijar las normas y así tener mayor responsabilidad y su autonomía. Es necesario revisar las normas constantemente para ver cuales siguen siendo funcionales o si se necesitan nuevas, siempre de acuerdo a las necesidades, procurando que no sean autoritarias (SEP, 2011a).

10. *Reorientar el liderazgo*: Significa un compromiso grupal y personal, acompañado del dialogo para tomar decisiones siempre pensando en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario mantener una buena relación y participación de alumnos, maestros, directivos y padres de familia. Mantener el liderazgo es indispensable para el buen funcionamiento de la escuela, la calidad educativa y el desarrollo de una gestión basada en el logro de los aprendizajes de los alumnos. El Plan de Estudios 2011 recupera algunas características del liderazgo que la Unesco menciona para impulsar los espacios educativos:
 - La creatividad colectiva.

- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación (SEP, 2011a, p. 37).

11. *La tutoría y la asesoría académica a la escuela*: es una alternativa de atención individualizada. Va dirigida a estudiantes que presentan rezago educativo o poseen aptitudes sobresalientes. También se les proporciona a los maestros para solventar temas específicos del programa. Las asesorías se acompaña a los maestros para comprender y aplicar nuevas propuestas curriculares. En este caso, el reto es dar un nuevo significado a los conceptos y prácticas. En síntesis, la tutoría y la asesoría brindan un acompañamiento cercanos, viendo la escuela como espacio de aprendizaje donde el tutor y asesor también están aprendiendo.

Competencias para la vida

Se manifiestan en las acciones. No basta con saber, saber hacer y saber ser, es llevarlo a la vida misma. Ser competente es aplicar los conocimientos, tanto en el área escolar como la vida. Aplicar estos conocimientos se puede manifestar en diversas situaciones; comunes y complejas, al resolver un problema y crear un plan o proyecto para resolverlo. Partiendo de estas experiencias los estudiantes toman conciencia, y comprendan que todo ejercicio implica trabajo, perseverancia, y un método más que una inspiración. La Educación Básica (SEP, 2011a) debe fomentar las siguientes competencias, fomentando el aprendizaje significativo:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Se requiere habilidades de lectura y digitales, cultura escrita y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información. Se requiere identificar lo que se quiere saber, buscar, seleccionar, evaluar,

organizar y sistematizar información, ser crítico y compartir la información con ética.

- Competencias para el manejo de situaciones. Se requiere enfrentar riesgos e incertidumbre, administrar el tiempo, afrontar cambios y generarlos, manejar el fracaso y la frustración, tomar decisiones y sus consecuencias, actuar con autonomía.
- Competencias para la convivencia. Se requiere empatía y colaboración, relacionarse armoniosamente con otros y la naturaleza, saber llegar a acuerdos, reconocer y valorar la diversidad.
- Competencias para la vida en sociedad. Se requiere actuar y decidir críticamente, teniendo presente las normas sociales y culturales, combatiendo la discriminación y el racismo.

Perfil de egreso de la Educación Básica

El perfil de egreso define el tipo de alumnos que se espera formar a lo largo de la educación básica. Se manifiesta de manera individual y sus funciones son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo (SEP, 2011a, p. 39).

El perfil de egreso son rasgos deseables que deben tener los estudiantes al terminar, y son garantía para poder desenvolverse en cualquier ámbito. Los rasgos que debe mostrar el alumno son los siguientes:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse adecuadamente, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Debe tener herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Es capaz de argumentar y razonar al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas y juicios, propone soluciones y toma

decisiones. Valora razonamientos y diferencia de otros y puede modificar sus puntos de vista.

- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información de distintas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos naturales, sociales, financieros, económicos y culturales, y toma decisiones que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la democracia.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia.
- g) Conoce y valora su potencial como ser humano, sabe colaborar, respeta y aprecia la diversidad y capacidades de otros.
- h) Asume y promueve el cuidado de la salud y del ambiente, como parte de un estilo de vida saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos que están a su alcance.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte y se expresa artísticamente (SEP, 2011a, p. 39-40).

La escuela, los maestros, padres y madres deben contribuir en la formación de los alumnos, para lograr cumplir con el perfil de egreso.

Mapa curricular de la Educación Básica

El propósito de la Educación Básica es desarrollar competencias, y que los estudiantes sean capaces de resolver los problemas de su vida cotidiana de manera creativa y eficaz.

El Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, se presenta en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a, p. 41) en forma de tabla, donde se organiza la información por colores. A lo largo de los tres niveles educativos que conforman la educación básica (prescolar, primaria y secundaria) se pretenden desarrollar cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia. Estos campos constituyen la formación durante cuatro periodos

escolares, que a su vez incluyen temas más complejos conforme se va avanzando.

Estándares Curriculares y aprendizajes esperados

De forma concreta los Estándares Curriculares “son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos” (SEP, 2011a, p. 42). Están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados, que a su vez corresponden aproximadamente a las características clave del desarrollo cognitivo de los alumnos. Son el referente para diseñar instrumentos de evaluación externa e interna. Constituyen la base para mejorar los métodos de evaluación formativa, siempre acompañando con tutorías y asesoría académica tanto del docente y estudiante.

Los Estándares Curriculares establecen un tipo de comunidad global, resultado del dominio de herramientas y lenguajes que harán posible que el país ingrese a la economía del conocimiento. Los aprendizajes esperados hacen posible la visión de ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y social.

Campos de formación para la Educación Básica

Los campos de formación regulan y articulan los espacios curriculares; tienen carácter interactivo y son congruentes con las competencias para la vida y el perfil de egreso.

En cada campo se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el inicio hasta el final de la educación básica. Permiten “la consecución de los elementos de la ciudadanía global y de carácter nacional y humano de cada estudiante” (SEP, 2011a, p. 43). Los campos de formación son:

- Lenguaje y comunicación.

- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Para fines de esta investigación se retoma el campo de formación “Exploración de la Naturaleza y la Sociedad” y “La entidad donde vivo” por forjar las bases para pensar históricamente.

Campos formativos: “Exploración y comprensión del mundo natural y social” y “La Entidad donde Vivo”

“Exploración de la Naturaleza y la Sociedad” es una asignatura que se cursa en primero y segundo de primaria. Busca la integración de experiencias con el propósito de favorecer la observación en objetos, animales y plantas, formular preguntas sobre lo que les interesa, indagar y poner a prueba ideas para encontrar explicaciones sobre el mundo que les rodea, así como reconocer características que hacen diferente a un ser vivo de otro. La finalidad de esta materia es “que los alumnos fortalezcan sus competencias al explorar, de manera organizada y metódica, la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven” (SEP, 2011a, p. 50). Aquí es donde se establecen las bases de la formación científica básica, nociones de tecnología, espacio geográfico y tiempo histórico.

“La entidad donde Vivo” se cursa en tercer grado de primaria y antecede las asignaturas de Geografía e Historia. Tiene la finalidad de fortalecer el sentido de pertenencia, la identidad local, regional y local, reconocer las condiciones de su localidad, y como ha cambiado con el tiempo y las relaciones de las personas. Lo anterior con el propósito de formar a los niños “como ciudadanos para que participen de manera informada en la valoración y el cuidado del ambiente, el patrimonio natural y cultural, así como la prevención de desastres locales” (SEP, 2011a, p. 51).

Distribución del tiempo de trabajo para la asignatura de historia.

Los contextos económicos y culturales exigen reorganizar los procesos para que la escuela ofrezca más oportunidades para el desarrollo integral de los alumnos. Por tal motivo se amplía la jornada escolar para que los niños aprendan inglés y desarrollen habilidades digitales. Así, el Gobierno Federal emprende la estrategia de abrir Escuelas de Tiempo Completo, aparte de las matutinas y vespertinas; con el fin de fortalecer los aprendizajes en los alumnos y apoyar a las madres trabajadoras y familias uniparentales.

Los tiempos establecidos por el Plan de Estudios (SEP, 2011a) para la asignatura de historia son:

- ✓ Cuarto, quinto y sexto grados de primaria en escuela de tiempo completo, se designa 2.5 horas semanales a la historia, al año 100 horas.
- ✓ En segundo y tercer grado de educación secundaria, son 4 horas semanales.
- ✓ Segundo y tercer grado de educación secundaria técnica son 4 horas.
- ✓ Cuarto, quinto y sexto grado de primaria en jornada ampliada, la historia tiene 1.5 horas semanales que dan 60 anuales.
- ✓ Segundo y tercer grado de secundaria jornada ampliada, tiene 4 horas semanales.
- ✓ Cuarto, quinto y sexto grado de primaria de medio tiempo, 1.5 horas mínimas semanales.
- ✓ Segundo y tercer grado de secundaria con jornada reducida, 4 horas semanales.

Ya se mostraron las características generales del Plan de Estudios 2011 para la educación básica en México, poniendo atención en lo que respecta a Historia. Ahora se va a puntualizar en los Programas de Estudio de Historia.

Al estudiar historia se pretende que los alumnos:

En Educación Básica:	En Educación Primaria:
<ul style="list-style-type: none">● Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de	<ul style="list-style-type: none">● Establezcan relaciones de secuencia, cambio y

<p>los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos. ● Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural. ● Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven (SEP, 2011b, p. 141). 	<p>multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado. ● Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural. ● Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad (SEP, 2011b, p. 142).
--	--

El conocimiento histórico debe responder al reto de proporcionar a los alumnos elementos para ser personas reflexivas y comprometidas con la sociedad y su comunidad. Los propósitos antes planteados permiten conocer cómo avanzan los alumnos en el desarrollo de nociones de tiempo y espacio históricos, en el manejo de información de los procesos y sucesos del pasado que conforman las sociedades actuales con una mirada crítica y reflexiva, reconocimiento de valores, diversidad cultural, identidad, además de comprometerse con la sociedad en la que viven (SEP, 2011b, p. 143).

Desde esta perspectiva, la historia formativa no debe propiciar la memorización, más bien debe buscar que los alumnos el tiempo y espacio de los acontecimientos y procesos. Hay que ocuparse de que los alumnos analicen el pasado para responder dudas sobre su presente, tener en cuenta que no hay verdades absolutas y comparar distintas fuentes para conocer distintos puntos de

vista. Así, la historia da la oportunidad de hacer del aprendizaje un proceso de construcción, tanto personal como social, por medio de los valores democráticos, la identidad social y el legado histórico de toda la humanidad (SEP, 2011b).

Es necesaria que la práctica docente de un nuevo significado a la historia, poniendo atención en el cómo, sin dejar de lado el qué enseñar; para sensibilizar a los alumnos y generar el interés y gusto por la historia. Por ello es importante reparar en el desarrollo del pensamiento histórico. Y ¿qué significa pensar históricamente según los programas de estudio de educación básica?:

Implica reconocer que todos los seres humanos dependemos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado (...), significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos - económico,, político, social y cultural- en que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que las hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca del futuro” (SEP, 2011b, p. 144).

Pensar históricamente involucra un proceso de aprendizaje largo y gradual, para que los alumnos se hagan conscientes de lo que implica la historia. Por ello es importante el trabajo y continuidad de los campos formativos empezando por preescolar para fortalecer nociones como: tiempo personal, secuencia cronológica y cambio desde situaciones cotidianas.

En primer y segundo grado de primaria se desarrolla la noción de tiempo, ya que es la base para entender a la humanidad. Distinguir el orden temporal, la duración y relación de los acontecimientos puede ser complicado para los alumnos, por eso los programas hacen énfasis en la noción de cambio, porque partiendo de ella los alumnos empiezan a entender y a medir el tiempo. Es importante trabajar con instrumentos que ayuden a los alumnos a la medición del tiempo y así tengan referentes básicos para ordenar cronológicamente y valorar sucesos de su historia familiar y personal. En estos grados aprenden de manera gradual que las objetos y

espacios a su alrededor les dan información sobre el pasado y vida de las personas (SEP, 2011b, p. 144).

En tercer grado de primaria se sigue trabajando con los campos formativos, aquí se busca desarrollar las nociones habilidades para la ubicación espacial y comprensión de sucesos y procesos históricos de su comunidad., la relación entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo, habilidades para el manejo de información histórica, fomentar valores y actitudes para respetar y cuidar el patrimonio cultural. También debe propiciar que los alumnos se vean como actores históricos y desarrollen su identidad nacional y formen una conciencia que les permita participar responsablemente en su sociedad relacionando el pasado con el presente (SEP, 2011b, p.145).

Cuarto, quinto y sexto grado tienen asignatura de historia. En cuarto y quinto grado se estudia la Historia de México, donde los alumnos ya comprenden y manejan nociones de tiempo histórico, manejan fuentes de informaron (imágenes, objetos, relatos, etc.) que proporcionan información de la vida de las personas en el pasado. En sexto grado se estudia la historia del mundo, se parte de las referencias que los alumnos tienen de los grados anteriores, en este caso el uso de a.C. y d.C. les ayuda a ubicar en el tiempo una cultura o suceso y hacer comparaciones con otros. Los alumnos son capaces de reflexionar sobre los cambios y permanencias en las maneras de pensar y de organización de las sociedades a través del tiempo.

Terminando la educación primaria los alumnos poseerán avances en el desarrollo del pensamiento histórico pues poseen un esquema del orden cronológico, haciendo posible que establezcan relaciones de causa-efecto y simultaneidad. En la secundaria estas nociones tienen que consolidarse con el fin de que sean capaces de explicar acontecimientos y procesos históricos.

Cabe señalar que los alumnos que cursan la secundaria son adolescentes entre los 12 y 16 años. Atraviesan cambios físicos y en su desarrollo cognitivo, por lo cual se debe trabajar para impulsar sus experiencias de aprendizaje y sea entender las dinámica del mundo social. Hay que tener en cuenta que a esta edad aún no se manejan completamente conceptos abstractos, por lo cual los alumnos

presentan confusión al trabajar con la noción de tiempo histórico. Otra situación común es que los alumnos consideran que sólo el presente tiene un significado real y por lo tanto ignoran la complejidad de lo que antecede y lo que implica las consecuencias.

Esa concepción se refleja en su propia vida, pues tienen aspiraciones a corto plazo y efímeras, y su visión del futuro es limitada. Como consecuencias no logran entender la relación pasado, presente y futuro, y el estudio de la historia les parece irrelevante.

En este caso la escuela secundaria cumple una función social al promover la comprensión de la noción de tiempo histórico; fundamental para entender la relación pasado-presente y formar una conciencia histórica. Lo anterior justifica la pertinencia de estudiar historia en educación básica:

“La comprensión de la historia es una herramienta valiosa para desarrollar habilidades de análisis, de comprensión, y un pensamiento claro y ordenado. La clase de Historia debe convertirse en un ámbito que lleve a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y acerca de sociedades distintas a la suya” (SEP, 2011b, p. 146).

Para lograrlo es importante que el docente realice actividades que la hagan significativa. El docente que enseña historia debe conocer el enfoque didáctico, propósitos y aprendizajes esperados. En este sentido, es deseable que las clases se planeen de acuerdo a los siguientes elementos (SEP, 2011b):

- Dar prioridad al análisis y comprensión histórica, evitando la memorización pasiva, exposición exclusiva del maestro, el dictado y copia de textos. Se debe despertar interés en el alumno a través de situaciones que generen empatía por la vida de las personas del pasado.
- Aplicar estrategias que ayuden a los alumnos a aprender a aprender.
- Tener en cuenta las características, inquietudes e intereses de los alumnos al elegir las estrategias didácticas.
- Recuperar los conocimientos previos de los alumnos.

- Emplear actividades lúdicas y significativas para despertar interés en el alumno.
- Promover la convivencia democrática en el aula por medio de los valores.
- Considerar el tiempo dedicado a la materia de historia en las planeaciones.

Es necesaria que los docentes que imparten la materia de historia colaboren entre ellos para intercambiar experiencias, materiales, recursos y estrategias. También es importante que domine los contenidos, y asegurarse de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea gradual para contribuir a que los alumnos lo integren en su vida cotidiana. El docente “debe realizar una mediación didáctica que permita convertir el saber científico en saber enseñado, es decir, tendrá que reelaborar el conocimiento científico para convertirlo en un conocimiento escolar” (SEP, 2011b, p.147).

Para lograr lo anterior es necesario que el docente use recursos y estrategias didácticas que estimulen su creatividad e imaginación, utilizando la tecnología para desarrollar su capacidad de abstracción. Algunos recursos didácticos que el docente puede emplear son:

- Líneas del tiempo y esquemas cronológicos.
- Objetos.
- Imágenes.
- Fuentes escritas.
- Fuentes orales.
- Mapas.
- Gráficas y estadísticas.
- Esquemas.
- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Museos.
- Sitios y monumentos históricos.

Partiendo del desarrollo cognitivo de los alumnos los programas de Historia consideran los siguientes elementos:

- Una estructura organizada para el desarrollo de tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.
- El análisis de cuatro ámbitos: económico, político, social y cultural del periodo de estudio (SEP, 2011b, p.150).

Para que los alumnos piensen históricamente el programa promueve tres competencias, en la siguiente tabla se muestran.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL PROGRAMA DE HISTORIA	
<p>Comprensión del tiempo y del espacio históricos: implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, reconocer el pasado, tener una postura crítica del presente y futuro de la humanidad. Ayuda a los alumnos a aplicar sus conocimientos del pasado y establecer relaciones en un tiempo y espacio determinados.</p>	<p><u>Tiempo histórico:</u> “Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea” (SEP, 2011b, p. 151). Esta noción permite entender relaciones de cambio-permanencia, y relación pasado-presente-futuro. Para lograr su desarrollo es necesario implementar estrategias didácticas según el grado que cursa el alumno para que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Use las concepciones de semana, mes, año, década, a.C., d.C., etc. ▪ Ubique acontecimientos y procesos estableciendo su secuencia. ▪ Identifique lo que ha cambiado y permanecido a lo largo del tiempo. ▪ Comprenda que las sociedades tienen características propias y están en constante cambio.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifique y comprenda como ciertos rasgos del pasado influyen en el presente. ▪ Comprenda el presente analizando el pasado. <p><u>Espacio histórico:</u> “permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos” (SEP, 2011b, 151). Es noción se trabaja en conjunto con la materia de geografía e implica conocimientos cartográficos, y relacionar elementos naturales y sociales. Las estrategias didácticas deben propiciar en el alumno:</p> <p>Emplear habilidades cartográficas para comparar y localizar procesos históricos en mapas y croquis.</p> <p>Establecer y describir relaciones entre la naturaleza, política, cultura, y economía en un espacio y tiempo determinado.</p>
<p>Manejo de información histórica: “permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado” (SEP, 2011b, p. 152). Para su desarrollo es importante que las estrategias didácticas conduzcan al alumno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formular y responder preguntas sobre la vida de las personas de otros tiempos. ➤ Seleccionar, organizar y clasificar información importante de fuentes escritas, orales, gráficas, etc. ➤ Analizar, comparar y evaluar distintas fuentes de información. ➤ Emplear en sus contextos diferentes conceptos históricos. ➤ Describir, explicar, representar y expresar sus conclusiones utilizando diferentes fuentes. 	

Formación de una conciencia histórica para la convivencia: a partir de esta competencia se “desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza (...) y fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo” (SEP, 2011b, 152). Las estrategias didácticas deben favorecer que el alumno:

- Analice y discuta sobre la diversidad en general, de las sociedades pasadas y presentes.
- Desarrolle empatía con las personas que vivieron en otros tiempos y diferentes condiciones sociales.
- Identifique acciones que en el pasado y presente fomenten la democracia, los valores y cuidado del medio ambiente.
- Identifique los intereses y valores que hicieron actual a sujetos históricos y las consecuencias de estos actos.
- Identifique las costumbres y creencias que se conservan y reconozca a las sociedades que las crearon.
- Realice acciones para cuidar el patrimonio cultural y natural.
- Reconozca en los otros aspectos comunes y que le dan identidad.
- Se reconozca como sujeto histórico.

Los aprendizajes de Historia en Educación Básica están organizados cronológicamente. En cuarto, quinto y sexto de primaria se divide en periodos que contribuye a explicar el pasado, aclarando las principales características de las sociedades estudiadas.

En el caso de Educación Secundaria se estudia en segundo (Historia I) y tercer grado (Historia II), los cursos presentan una división en periodos buscando explicar el pasado y las principales características de las sociedades estudiadas. Se les da una prioridad a los temas más relevantes de cada periodo, y “responde a la necesidad de reflexionar con mayor detenimiento sobre la historia del siglo XX, de manera que los jóvenes que viven en el siglo XXI tengan una base para comprender los problemas del mundo” (SEP, 2011e, p. 25).

Es necesario concebir la realidad como un todo, no se puede separar los ámbitos: político, económico y cultural. Analizar por ámbitos permite al alumno entender que diversos factores intervienen en el desarrollo de las sociedades, por lo tanto tendrá una visión histórica más amplia. Estos implican relaciones con respecto a los grupos humanos:

- ❖ Económico: relaciones de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes.
- ❖ Social: diversas formas de organización que están relacionadas con la dinámica de la población en el espacio, las funciones e importancia de grupos en las sociedades a lo largo de la historia.
- ❖ Político: se relaciona con las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones, y su ejercicio para la organización de los pueblos a lo largo del tiempo.
- ❖ Cultural: son las formas en los seres humanos han representado, explicado, transformado e interpretado el mundo que les rodea (SEP, 2011b, p. 153).

Bloques de estudio: Los programas de Historia en secundaria se organizan en cinco bloques; uno por bimestre. Los bloques se conforman de aprendizajes esperados y contenidos.

Aprendizajes esperados: son los conocimientos básicos que se esperan de los alumnos, son referente para diseñar estrategias didácticas, intervención y evaluación.

Contenidos: son los temas históricos y se organizan en tres apartados:

- Panorama del periodo: es una mirada del periodo con el fin de que el alumno identifique la duración del periodo, hechos y procesos que lo conforman, diferencias y similitudes con respecto a periodos anteriores.
- Temas para comprender el periodo: su objetivo es que los alumnos analicen procesos históricos. Se inicia con una pregunta para abordar temas y subtemas relacionados, permitiendo articular, relacionar y sintetizar los temas.

- Temas para analizar y reflexionar: se pretende despertar el interés del alumno por el pasado, a través de temáticas de cultura y su vida cotidiana. Las temáticas deben de abordarse desde una perspectiva histórica y desarrollar las nociones de cambio y permanencia (SEP, 2011b, p. 154).

Ahora se hace una descripción general de los cursos de historia, desde la primaria hasta la secundaria, y se menciona como están organizados los aprendizajes.

a) Primaria: cuarto, quinto y sexto grado de primaria

La asignatura de Historia se empieza a estudiar explícitamente en cuarto grado de primaria, donde ya hay contenidos específicos. En los siguientes cuadros se proporciona una descripción general de los cursos de historia de educación básica primaria.

Grado	Bloques
<p>Cuarto: se pretende que los alumnos profundicen en el estudio del pasado de México, desde el poblamiento de América hasta la consumación de la Independencia; con el fin de que conozcan los orígenes multiculturales de México (SEP, 2011b, p. 155).</p>	<p>-Bloque I. Poblamiento de América al inicio de la agricultura. -Bloque II. Mesoamérica. Bloque III. El encuentro de América y Europa. -Bloque IV. La formación de una nueva sociedad: El Virreinato de Nueva España. -Bloque V. El camino a la Independencia.</p>

<p>Quinto: los contenidos son la continuación de los abordados en cuarto grado. Po lo tanto empieza con el México Independiente y termina con los cambios ocurridos a finales del siglo XX y los comienzos del XXI. Sus propósitos es que los alumnos “a través de cuestionar, analizar diversas fuentes, discutir y expresar sus conclusiones, comprendan los factores que han favorecido o limitado el desarrollo de nuestro país y valoren los principios que han permitido construir una sociedad democrática” (SEP, 2011c, p. 157).</p>	<p>-Bloque I. Los primeros años de vida independiente</p> <p>-Bloque II. De la Reforma a la República Restaurada</p> <p>-Bloque III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana</p> <p>-Bloque IV. De los caudillos a las instituciones (1920-1982)</p> <p>-Bloque V. México al final del siglo xx y los albores del xxi</p>
<p>Sexto: este curso se concentra en estudiar la vida del ser humano desde su aparición hasta el encuentro de América y Europa. Aborda acontecimientos y procesos históricos de Europa, Asia, África y América “con el fin de conformar una visión más global de la historia del ser humano” (SEP, 2011d, p. 157). En general se aborda de manera sistematizada la historia del mundo, por ello es importante que el docente despierte el interés de los alumnos.</p>	<p>Bloque I. La prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas.</p> <p>Bloque II. Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.</p> <p>Bloque III. Las civilizaciones mesoamericanas y andinas.</p> <p>Bloque IV. La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época.</p> <p>Bloque V. Inicios de la Edad Moderna.</p>

b) Secundaria: segundo y tercer grado de secundaria.

En Historia I los contenidos abarcan más de cuatro siglos: desde la expansión europea del siglo XVI hasta las décadas actuales. Mientas que el curso de Historia II abarca de las culturas prehispánicas al México de hoy. En el siguiente cuadro se muestran los bloques correspondientes a cada asignatura (SEP, 2011e, p. 27-28).

Historia I	Historia II
Bloque I. De principios del siglo XVI a principios del XV.	Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España.
Bloque II. De mediados del siglo XVIII a mediados del XIX.	Bloque II. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia.
Bloque III. De mediados del siglo XIX a principios de 1920.	Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910).
Bloque IV. El mundo entre 1920 y 1960.	Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982).
Bloque V. Décadas recientes	Bloque V. México en la era global (1982-actualidad).

Para finalizar este apartado los documentos mencionan que todos los programas son flexibles para tratar los contenidos, no se conciben como una lista que debe ser cumplida al pie de la letra, los docentes tienen que poner énfasis en los aprendizajes esperados, para construir junto con los alumnos una visión global de los procesos.

Los datos confirman que la educación primaria en su modalidad general es la que tiene mayor extensión en el país, seguida de la secundaria. Ambas cuentan con la mayor cantidad de alumnos, docentes y planteles, por eso las personas tienen mayor acceso a ella. Por esa razón, el pensamiento histórico se debe desarrollar en educación básica, porque representa la oportunidad de que una mayor parte de la población lo conozca.

Una vez revisado el Plan de Estudios 2011 sigue el Nuevo Modelo Educativo, para finalizar con el análisis crítico de ambos.

Hasta la fecha en el Modelo por Competencias se encuentran los lineamientos para la Educación Básica en México. El 20 de julio de 2016 se publicó

la propuesta para el Modelo Educativo 2016, donde las autoridades encargadas de la educación expresan la necesidad de transformar el Modelo Educativo pues ya no responde a las características y demandas de la sociedad actual. Menciona que gran variedad de identidad, perspectivas y culturas son parte de la unidad del país. En este caso “el modelo [educativo] no ha permitido a las localidades, regiones y entidades reflejar su identidad y perspectiva de futuro en la organización y en los contenidos educativos con los que la escuela trabaja” (SEP, 2016, p. 12).

Plantea que la escuela ha dejado de ser el único medio para aprender, y la infinidad de fuentes de información requieren replantear las capacidades a desarrollar en los alumnos. Las disciplinas como español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y filosofía en bachillerato, seguirán formando parte de los conocimientos básicos para pensar lógicamente, comunicarse y comprender el entorno donde se habita. El Modelo Educativo propone “ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí” (SEP, 2016, p. 13), es decir, enriquecer el sentido y significado de los aprendizajes.

Para que un aprendizaje tenga sentido debe contribuir al desarrollo personal y social de las personas. Implica los siguientes aspectos:

- ✓ Apertura intelectual.
- ✓ Sentido de la responsabilidad.
- ✓ Conocimiento de sí mismo.
- ✓ Trabajo en equipo y colaboración.

El Modelo Educativo 2016 dice ser conveniente para adquirir las capacidades que se requiere tener en el siglo XXI.

Para cumplir los objetivos el nuevo modelo parte de un enfoque humanista y pone a la escuela en el centro del sistema educativo, considera brindar más apoyo y recursos. Exige maestros mejor preparados para ayudar a sus alumnos a alcanzar los resultados esperados. Busca derribar las barreras que dificultan el aprendizaje para todos los niños y niñas; incluyendo aquellos con discapacidad y en situación

vulnerable. Así, la población indígena tendrá atención de acuerdo a su diversidad (SEP, 2016, p. 17).

Bajo esta lógica, en 2017 la SEP publica documentos y videos anunciando el “Nuevo Modelo Educativo donde plantea que antes había muchos contenidos que resultaban poco útiles y significativos para los estudiantes, por eso no hay motivación para seguir aprendiendo, deciden dejar los más relevantes. Ahora hay que mejorar las prácticas con base en las recientes investigaciones, buscando más profundidad y menos extensión en los contenidos, dejando los que son clave para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (SEP, 2017a).

Después de realizar una consulta con maestros, padres de familia y la sociedad en general, se construyó el nuevo currículo de educación básica, se organiza en tres componentes:

- Formación académica
- Desarrollo personal y social
- Autonomía Curricular

En esta propuesta la visión de la historia es más elaborada y clara. Considera que la historia estudia los cambios y permanencias a través del tiempo en distintos espacios. Su objeto de estudio son los cambios sociales y humanos en el tiempo, para comprender las causas y consecuencias de sus acciones, analizando procesos económicos, sociales, culturales y políticos. Así, como entender el presente que vivimos producto de las acciones de generaciones pasadas, que heredan costumbres, tradiciones, etc. Por eso estudiar historia en Educación Básica es importante, permite que los estudiantes se formen en valores, sigan aprendiendo y fortalezcan su identidad (SEP, 2017b).

Sus propósitos generales son:

1. Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo.

2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos.
3. Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje.
4. Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo (SEP, 2017b, p. 383).

Desde este enfoque, la enseñanza de la historia busca explicaciones a cuestiones del presente analizando el pasado y comprender que llevo a las sociedades a actuar de cierta forma; considerando sus circunstancias, lo anterior con el propósito de visualizar un futuro mejor. En este modelo se toma como punto de partida que el conocimiento histórico no es la repetición de hechos, ni existe una sola versión, ya que siempre surgen nuevas preguntas, hallazgos e interpretaciones. Además de considerar que en los procesos históricos participan muchas personas, no sólo unos cuantos héroes (SEP, 2017b).

Menciona que el desarrollo del pensamiento histórico propicia en los estudiantes la ubicación espacio-temporal, contextualización, multicausalidad, cambios y permanencias, así como vinculación de procesos económicos, sociales, culturales y políticos. Por eso hay que trabajar con preguntas, situaciones problemáticas con análisis de fuentes primarias, con el propósito de crear una conciencia histórica que favorezca la reflexión, la convivencia y valores democráticos. El profesor debe planear sus estrategias para que los estudiantes desarrollen su pensamiento histórico, para comprender el presente considerando el pasado. Por consecuencias se propone una metodología de trabajo que establezca

relaciones entre el presente y el pasado tomando en cuenta que los contextos son distintos y que nada permanece estático conforme pasa el tiempo (SEP, 2017b).

A grandes rasgos estos son los supuestos en los que se fundamenta el nuevo modelo educativo. Aunque todavía no entran en rigor es necesario conocerlo, para estar al tanto del rumbo que tomará educación básica en México. Apoyarla o presentar los argumentos para su derogación.

Hasta ahora sigue vigente el Plan de Estudios 2011. Anteriormente se mencionó que la evaluación determina los métodos de enseñanza, pues se va a buscar implementar el método que ayude a salir bien en la evaluación. Y el método de enseñanza puede indicar si se propicia una educación crítica o memorística. Por tales motivos, en el siguiente apartado se presentan los resultados de la prueba que se dedica a evaluar a los estudiantes en la materia de historia.

2.1.3 Evaluación del aprendizaje de la historia: la Prueba ENLACE 2010.

Una vez revisado el Plan de Estudios 2011 y sus propuestas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia, es conveniente hacer un análisis de cómo se evalúa.

Hay que recordar que en el salón de clases hay una gran diversidad. El proceso de enseñanza supone muchas variantes, constituidas por las individualidades de los alumnos, los ambientes de aprendizaje, el desempeño del docente y su propia personalidad, etc. Estas variantes impiden asegurar que las actividades de aprendizaje aplicadas a la realidad den resultados iguales a los que se programaron. Por tal motivo es necesario hacer una revisión para establecer si los planes realmente guían al docente hacia los fines esperados, o dicho de otra forma: la evaluación (Tyler, 1973).

Es importante revisar la evaluación porque proporciona información como:

- Tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyecto, producen realmente los resultados apetecidos.
- Supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes.
- Ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea, los docentes y restantes factores.
- Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuales, por lo contrario, deben corregirse (Tyler, 1973, p. 108).

De acuerdo a estos puntos es necesario realizar evaluaciones. En este caso, la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (posteriormente ENLACE) es la que valora el desempeño académico de alumnos de Educación Básica y Media Superior en México.

ENALCE es una prueba de carácter censal de diagnóstico y tiene la capacidad para evaluar a cada alumno, escuela, zona escolar, municipio y estado, y su propósito es diagnosticar el nivel de logro educativo. Cada año valora el nivel de dominio en las asignaturas de matemáticas, español y una tercera materia rotativa en alumnos de tercer a sexto grado de primaria y segundo y tercero de secundaria en Educación Básica (Plá, 2011).

Aunque la SEP no es explícita en cuanto a que se refiere poseer o no el dominio de las habilidades de la asignatura historia, se puede suponer que son las habilidades y conocimientos definidos en los planes y programas de estudio antes descritos, en este caso las competencias de tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica y conciencia histórica (Plá, 2011).

En el caso de historia la prueba consta de 35 reactivos mínimo y 50 máximos que “por lo general fueron descripciones históricas, líneas del tiempo y en menor grado mapas históricos y análisis de fuentes” (Plá, 2011, p.141). Los estudiantes realizan la prueba durante dos días, cuatro sesiones por día cada una de cincuenta minutos, tomando receso de diez minutos entre ellas. En consecuencia los alumnos

se ven expuestos a presión y estrés ya que se necesita demasiada concentración y esfuerzo mental y físico. Lo anterior puede afectar su desempeño y resultado.

Los resultados de la prueba marcan cuatro niveles de logro: insuficiente, elemental, adecuado y excelente. ENLACE 2010 en la asignatura Historia revela que el 79.1% de los estudiantes de primaria están en el nivel insuficiente o elemental. Mientras que en secundaria el 75.6 por ciento no alcanzan un nivel satisfactorio. A simple vista y con estas cifras se podría afirmar que los estudiantes no saben historia. Pero cabe cuestionar: “¿Qué tipo de conocimiento escolar sobre la historia se está preguntando en ENLACE? Y ¿qué tipo de escolarización promueven los exámenes de evaluación masiva, y dentro de ella, qué papel juega la historia?” (Plá, 2011, p. 139).

Una vez expuestas las bases de la prueba ENLACE se presenta de manera breve un análisis realizado por Siddartha Camargo (2012) de la prueba ENLACE 2012 en la evaluación del espacio histórico. EL objetivo es verificar si en efecto la prueba es coherente con lo planteado en el Plan de Estudios 2011 y cumple la función de evaluar estas nociones propias del pensamiento histórico según la SEP y las investigaciones en enseñanza de la historia.

Después de seleccionar diez preguntas se encuentra que aún persiste la visión colonialista, en algunos casos los mapas que se presentan no coincide la división política, pues es la división actual y no la del tiempo que se está preguntando. Esto propicia confusiones y un reactivo mal planteado. Suponiendo que el alumno ubique lo solicitado, no es un indicador de pensamiento histórico, quizás se pueda afirmar que tiene memorizado los espacios geográficos, tampoco se puede afirmar que sepa geografía. En algunos casos las preguntas tienen mala redacción, vocabulario confuso y anacronismo.

Finalmente el autor concluye “que la evaluación de las nociones complejas que requiere el aprendizaje significativo de la historia (...) debería basarse en la problematización de la historia aprendida, en lugar de recurrir a la memorización y a la falacia del anacronismo” (Camargo, 2012, p. 26).

Plá (2011) encuentra que en el caso de primaria la prueba presenta un lenguaje complejo difícil de entender por alumnos de básica. En el caso de las líneas del tiempo implican una memorización no comprensión del tiempo histórico. En cuarto grado la visión de la historia sigue siendo enciclopédica, en quinto grado hay una mirada más eurocentrista, acontecimientos políticos y militares. De esta forma no se puede valorar la historia de las localidades cuando la prueba ENLACE es homogénea. Otro problema son las fechas en que se realiza la prueba; cuestiona sobre contenidos que aún no son abordados en clase pues pertenecen a los últimos bloques y el examen se aplica antes.

Para evaluar el tiempo histórico la línea del tiempo es el instrumento más privilegiado. Sin embargo, Plá (2011) da cuenta que carecen de relación causal entre los acontecimientos y acaban siendo un ordenamiento cronológico de sucesos, aparte en algunos casos los periodos de tiempo son muy cortos y eso implica que los alumnos requieran una memoria casi especializada del acontecer histórico. En resumidas cuentas el objetivo es el ordenamiento cronológico, si bien es necesario pensar el tiempo histórico no se limita a ordenar ciertos acontecimientos políticos y militares.

Para examinar el espacio histórico se vale en su mayoría por mapas. Comprender el espacio histórico implica reconocer la dinámica entre la naturaleza, cultura, economía y sociedad del lugar donde ocurrieron sucesos que marcaron la historia y no sólo localizarlos en un mapa. Además, los mapas tienen división política actual que no corresponde a la del acontecimiento cuestionado. Ningún examen estandarizado puede lograr evaluar este conocimiento, se requieren evaluaciones cualitativas (Plá, 2011).

Las fuentes primarias se evalúan con lecturas que piden al alumno analizar los contenidos y leer un fragmento de un texto que no dice su autor, así como relacionar una imagen con el pasado, cayendo en patriotismo que no fomenta un análisis de fuentes. Para Plá (2011) la prueba se remite a ejercicios de comprensión lector. De nuevo la comprensión histórica es limitada a lo factual y memorística,

donde los estudiantes no pueden desarrollar interpretaciones objetivas y profundas del pasado.

Aunque no aparece como tal la competencia de “descripción histórica”, uno de los propósitos de pensar históricamente es narrar significaciones del pasado. La mayoría de las preguntas no requieren comprender procesos históricos y tampoco se pide una exposición de la construcción de significados sobre el pasado. Sigue conservando su carácter de erudición memorización que desde hace tiempo tiene la historia.

Según Plá (2011) ciertamente se encuentra un mejor planteamiento en cuanto hay propuestas de incluir contenidos procedimentales y actitudinales, aun así los diseños curriculares y las prácticas en el aula no se renuevan. Así, “la evaluación en cuanto control de los contenidos curriculares muestra que estos propósitos quedan en ámbitos meramente declarativos” (Pla, p. 144).

Se puede afirmar que las habilidades de pensamiento histórico planteadas por la SEP son insuficientes para su desarrollo, pues ofrecen una versión limitada de lo que las investigaciones actuales proponen. En el capítulo uno investigadores como Wineburg, Seixas, Von Heyking, Joan Pagés, Arteaga y Camargo concuerdan que para pensar históricamente implica manejar conceptos de segundo orden:

- ✓ Tiempo histórico.
- ✓ Cambio y continuidad.
- ✓ Empatía.
- ✓ Causalidad.
- ✓ Evidencias.
- ✓ Relevancia histórica.

Se observa que la SEP solo promueve dos de estos, como consecuencia el conocimiento histórico es fragmentado, y así no se puede propiciar su desarrollo en los estudiantes. Por otro lado los elementos que si retoma (tiempo y espacio históricos) son mal evaluados con pruebas estandarizadas que favorecen la memorización y no la comprensión, promoviendo las prácticas tradicionales donde

hay que memorizar nombres, fechas y ahora mapas. Se hace notorio que aún no se logra desarrollar el pensamiento histórico en educación básica.

3.2 Análisis crítico del Plan de Estudios 2011 y el Nuevo Modelo Educativo: alcances y limitaciones para generar pensamiento histórico en las aulas.

Según los documentos revisados la educación en México tiene como propósito una formación integral que fomente el amor a la patria, así como una educación basada en los derechos humanos, conciencia, solidaridad, independencia y justicia. Además, de fomentar la investigación científica. Busca construir una identidad personal y nacional que le permita al estudiante desenvolverse plenamente. Respetando la libertad de culto por su carácter laico. En ellos la educación es el proceso que contribuye al desarrollo del individuo y transformación de la sociedad, asegurando de esa forma que los estudiantes tengan una participación activa y sentido de responsabilidad.

En los capítulos anteriores se explicó que la disciplina histórica proporciona una formación científica. Las ciencias en general buscan alejar al sujeto de los dogmas, por lo cual no es compatible con el “amor a la patria” o sea, el patriotismo. En este punto hay una contradicción pues se observa que por un lado se pretende fomentar la ciencia pero también el patriotismo; la primera anula la segunda. Eso no significa que la ciencia sea “fría”, asimismo se explicó que el trasfondo de las ciencias sociales es intentar entender en el entorno para velar por el bienestar humano. La investigación científica si puede crear conciencia, solidaridad, independencia y justicia, esas metas son posibles para la disciplina histórica.

Concretamente en el Plan de Estudios 2011, se menciona que su esencia es desarrollar habilidades para resolver problemas, utilizar información y pensar críticamente. Al mismo tiempo que reconoce la individualidad de los alumnos partiendo de que cada uno tiene conocimientos previos que puede compartir, y que tienen ritmos de aprendizaje distintos. Resulta difícil afirmarlo, puesto que estos documentos lo que proponen es un modelo único y homogéneo a nivel nacional.

Indica que se debe generar ambientes de aprendizaje que contribuyan a tener aprendizajes significativos, cooperación en el aula, favorecer la interacción entre los alumnos y el maestro. Buscando siempre el análisis crítico y reflexión que permita encontrar nuevas soluciones a los problemas. En este sentido, estos propósitos concuerdan con el pensamiento histórico desde una aproximación a la disciplina, ya que promueva la cooperación entre compañeros busca relacionar los contenidos con las vivencias del estudiante, el docente es una guía por lo cual está en comunicación con los estudiantes. La intención del pensamiento histórico es encontrar posibles soluciones a problemas del presente, para ello revisa el pasado en busca de precedentes que ayuden a entender el problema y dar posibles soluciones, situado en el aula considera las experiencias e intereses de los alumnos. En teoría se puede decir que estos planteamientos si coinciden con los propuestos en este trabajo.

La SEP busca que los estudiantes de básica tengan conocimiento que proporcionen habilidades para tener actitudes y responder a diferentes situaciones. No basta con saber, hay que saber hacer y saber ser es aplicarlo a la vida diaria. Lo anterior implica adquirir ciertas competencias: manejo de información, manejo de situaciones, para la convivencia y vivir en sociedad. El estudiante debe aprender a buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar información de distintas fuentes, para interpretar y explicar procesos naturales, sociales, financieros, culturales y económicos y tomar decisiones. Además conocer y practicar los derechos humanos y valores que favorecen la democracia. Ser capaces de resolver los problemas de su vida cotidiana, explorar y comprender su entorno social para su desarrollo personal y convivencia.

En didáctica general se estudian los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que implica saber, después hacer algo con ese conocimiento y finalmente ser, es decir aplicarlo a nuestra vida; precisamente lo que se plantea aquí. El pensamiento histórico implica conceptos de primer orden que son los contenidos, posteriormente se aplica su metodología para hacer historia con el fin de ser mejores personas, capaces de analizar, comparar y criticar un solo

suceso a partir de varias fuentes de referencia. En este sentido, el modelo propuesto por la SEP comparte las mismas intenciones que el pensamiento histórico.

Para lograrlo recomienda hacer uso de otros materiales aparte del libro de texto como estrategias didácticas específicas, pues el alumno debe disfrutar su proceso de aprendizaje, promoviendo la diversidad cultural y social para que la escuela sea un espacio que enriquezca la diversidad reconociendo que las personas son diferentes, e incorporando temas de relevancia social buscando la participación crítica del alumno. A fin de que los estudiantes tomen conciencia y comprendan que toda actividad más que inspiración implica trabajo, disciplina y un proceso.

Este ideal de educación busca formar ciudadanos capaces de razonar, analizar y argumentar ante diferentes situaciones, que identifique problemas, haga preguntas y juicios, proponga soluciones para tomar decisiones. Siendo capaz de valorar y discernir distintas posturas y cambiar sus propios puntos de vista. Como tal, este el propósito de la historia y la vía es pensar históricamente.

Algunos planteamientos iniciales del Plan de Estudios 2011 coinciden con los de la historia como ciencia, que no asegura que realmente se cumplan. Si hay puntos a nivel general se puede pensar que en las asignaturas de Historia ya está explícito. Ahora hay que preguntar: ¿Qué idea tiene del pensamiento histórico en el aula? ¿Realmente propicia su desarrollo o se queda en memorización?

Para la SEP el conocimiento histórico debe formar niños que se comprometan con la sociedad, que reflexionen y participen de manera informada, en pocas palabras: un ciudadano. En primaria se empieza a estudiar con los ejes formativos, la materia “Exploración de la Naturaleza y la Sociedad” tiene como finalidad que el alumno fortalezca sus capacidades de exploración, de forma organizada y metódica con relación a su entorno. Aquí se establecen las bases de la formación científica básica, nociones de tecnología, espacio geográfico y tiempo histórico. Posteriormente en “La entidad donde Vivo” se busca fortalecer aspectos como el sentido de pertenencia, la identidad local, regional y local, explorar las condiciones de su localidad, sus cambios en el tiempo y las relaciones de las

personas. Cuarto, quinto y sexto grado cuentan con asignatura de historia. En cuarto y quinto grado se estudia la Historia de México, donde los alumnos ya comprenden y manejan nociones de tiempo histórico, fuentes de información como imágenes, objetos, relatos, etc. que proporcionan información de la vida de las personas en el pasado.

La educación histórica tiene como meta que los estudiantes manejen correctamente distintas fuentes referentes a su contexto, los que ha cambiado y permanecido, intentar entender a las personas de cierta época, asumir una postura propia de lo que estudian. Por esa razón el Plan de Estudios puede estar en lo correcto con esta visión, expone la necesidad de trabajar con materiales que ayuden a los alumnos a medir el tiempo y tengan referentes básicos para ordenar cronológicamente y valorar sucesos de su historia familiar y personal, sin embargo no dice claramente que se debe trabajar con fuentes primarias; indispensables a la hora de entender la historia.

En educación secundaria se ya se plantea una visión de historia más elaborada: comprender la historia es poseer una herramienta para análisis, comprensión y un pensamiento claro y ordenado, por tanto la clase de historia debe llevar a los alumnos a reflexionar sobre la realidad y otras sociedades distintas a la suya. Dar prioridad al análisis evitando la memorización pasiva y exposición exclusiva del maestro, el dictado y copia de textos. Se debe despertar interés en el alumno a través de situaciones que generen empatía por la vida de las personas del pasado y tener en cuenta las características, inquietudes e intereses de los alumnos.

Presentado así, tiene características propias del pensamiento histórico. Sin embargo, recomienda que el proceso de enseñanza aprendizaje este basado en una “mediación didáctica” que convierta el saber científico en saber enseñado o el conocimiento científico en conocimiento escolar, lo que equivale a una trasposición didáctica; una simple copia y eso es lo contrario a pensar históricamente. La historia es investigación y por ende pensar históricamente.

En los programas de estudio los contenidos son en su mayoría Eurocentristas. Deja mucho a desear en cuestión de promover la diversidad, no hay un contenido dedicado a los pueblos indígenas, ni movimientos sociales que involucre sentido de responsabilidad social y colectiva.

De acuerdo al Nuevo modelo educativo la enseñanza de la historia ya no debe perseguir memorizar información, ni considerarla un proceso cerrado. Es una vía para formar estudiantes reflexivos que sean capaces de cuestionar su realidad presente, analizando el pasado para encontrar respuestas y posibles soluciones a problemas, siempre en busca de un mejor futuro. Otro punto a su favor es la visión global, pues busca articular procesos económicos, sociales, culturales y políticos.

Sus propósitos coinciden con los conceptos de segundo orden: tiempo histórico, empatía, cambio y permanencia, causalidad y evidencias. Plantea las bases de la metodología para pensar históricamente e invita a los docentes a usar estrategias que fomenten la reflexión, solución de problemas, comparación de fuentes, etc. Con la intención de que los alumnos piensen claramente, fortalezcan su identidad y se guíen con valores democráticos.

Pareciera que este Nuevo modelo educativo cumple con las características más pertinentes para desarrollar el pensamiento histórico. Pero no hay que olvidar que una de sus pretensiones es quitar materias de historia en las Escuelas Normales que precisamente proporcionan las bases para la educación histórica. La formación de los docentes es crucial para lograr un proyecto de tales magnitudes. Hay que recordar que no es una copia del conocimiento histórico, es apegarse a la epistemología de la historia, cosa nada sencilla. Falta esperar y tratar de participar en las consultas o llamados que se hagan, ya que las decisiones que se tomen definirán el nuevo rumbo que tomara el país y por lo tanto la educación.

La Prueba Enlace viene a confirmar que el Plan de Estudios 2011 no ayudaba a desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes. Esta prueba estandarizada no puede evaluar un proceso que es personal y gradual. Sus preguntas están mal estructuradas hay errores de contexto y están mal estructuradas.

Hay que reconocer que en el Plan 2011 ya se intenta una historia diferente que implique reflexionar y cuestionarse, su visión es fragmentaria pues no considera todos los conceptos de segundo orden, resultando una mirada limitada que hace imposible el entendimiento histórico. Respecto al Nuevo modelo, falta esperar los cambios realizados por el nuevo gobierno y que realmente se tengan las condiciones para llevar a la práctica esta forma de pensamiento.

3.3 Metodología para trabajar el pensamiento histórico en educación básica.

Centrada en la teoría del aprendizaje de Jörn Rüsen su Didáctica de la Historia recomienda ciertos pasos a seguir para trabajar el pensamiento histórico en el salón de clases. El elemento clave de la práctica docente debe ser “el aprendizaje que resulta de la actividad intelectual y práctica de quien aprende en relación al contenido u objeto, realizada junto con los profesores y compañeros” (Schmidt, 2017, p. 26). Para este autor pensar históricamente contribuye a orientar la vida humana desde lo interior y exterior; comprenderse a sí mismo y actuar. Por tal motivo, el proceso de aprender a pensar históricamente vincula la vida práctica y la ciencia histórica.

Desde esta mirada, se propone trabajar con una matriz que ve imprescindible la relación entre la vida práctica de los estudiantes y profesores y la ciencia histórica, donde el proceso de enseñanza debe partir del diálogo entre las condiciones de vida y las carencias de aprendizaje de los sujetos implicados. Estos son el punto de partida y de llegada de la enseñanza de la historia, siempre considerando las necesidades e intereses de los estudiantes, que tienen relación con el mundo donde viven. Esos intereses llevan a los procesos con que se produce la ciencia histórica, y que tiene por objeto construir sentidos a partir del conocimiento histórico, su propio autoconocimiento, el conocimiento de los otros y del mundo (Schmidt, 2017).

Pensar históricamente debe llevar a una conciencia histórica que implique el ámbito emocional y cognitivo. Este proceso debe culminar en la narrativa, pues saber historia es aprender a narrarla y encontrar lo que se puede ser y llegar a ser.

Por eso la historia no puede ser contada por el profesor, el estudiante debe involucrarse para construir su propio conocimiento. Se retoma la matriz de la Didáctica de la Historia de Jörn Rüsen como referencia y proponer una metodología de la enseñanza. En el siguiente gráfico Schmidt (2017) ilustra esta matriz.



La propuesta de la clase de historia tiene la siguiente estructura Schmidt (2017):

1. Considerar las carencias e intereses de los estudiantes al comenzar la clase con un nuevo contenido de Historia.
En este punto es útil la técnica de "lluvia de ideas" (Pimienta, 2008) ya que permite indagar acerca de lo que se conoce del tema.
2. Con base en las premisas, el profesor selecciona los conceptos de primer y segundo orden a trabajar, a manera que puedan significar sentidos en la vida.
Aquí se eligen los contenidos del programa que se está trabajando, de acuerdo a los tiempos y planeaciones del maestro.
3. Considerando los procedimientos propios de la disciplina histórica el profesor organiza su práctica a partir del trabajo con fuentes primarias y secundarias; problematizándolas y permitiendo que los niños interpreten los vestigios del pasado.

La Universidad de Stanford y la British Columbia han desarrollado proyectos para enseñar la historia desde la disciplina y ponen al alcance materiales trabajar en la clase. A través de la página de internet del Grupo de Educación de Historia de Stanford se promueve materiales para guiar en el uso de fuentes primarias y secundarias.

USO DE FUENTES

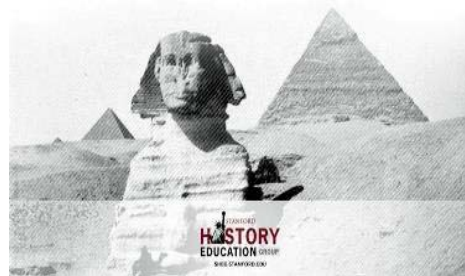
Antes de leer el documento, pregúntese:

- ¿Quién escribió esto?
- ¿Cuál es la perspectiva del autor?
- ¿Por qué se escribió?
- ¿Cuándo se escribió?
- ¿Dónde se escribió?
- ¿Es creíble? ¿Por qué? ¿Por qué no?



CORROBORACIÓN

- ¿Qué dicen otros documentos?
- ¿Coinciden en su información? Si no coinciden, ¿por qué?
- ¿Cuáles son otros documentos posibles?
- ¿Cuáles documentos son los más confiables?



Hacer un análisis preliminar con estas cuestiones ayuda a saber si la fuente es confiable o es falsa.

Por su parte la Columbia Británica a través del Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica puso en marcha El Proyecto de Pensamiento Histórico que permite descargar plantillas para cada uno de los conceptos de segundo orden. Aquí se presentan dos traducidos, el de significado histórico y fuente primaria.

Significado historico

Nombre: _____

Fecha: _____

Fuente primaria o secundaria (números de página, si corresponde):

Evento o persona (o personas) que es históricamente significativo en esta fuente:

Breve descripción:

Criterios de importancia ¿De qué manera es este evento o persona históricamente significativo?	¿Se aplica? (S / N)	¿De qué manera este evento o persona cumple con los criterios?
<p>1. Resultando en el cambio</p> <p>a) Profundidad: ¿Cómo se vieron afectadas las personas por el evento o persona?</p> <p>b) Cantidad: ¿Cuántas vidas de personas fueron afectadas?</p> <p>c) Durabilidad: ¿Cuánto duraron los cambios?</p>		
<p>2. Revelando</p> <p>¿De qué manera este evento o persona arroja luz sobre cuestiones duraderas o emergentes en la historia o la vida contemporánea?</p>		

¿De qué historia o argumento más amplio podría formar parte este evento o persona?

¿Cómo podría cambiar el significado histórico de este evento o persona con el tiempo?

Fuente primaria de evidencia

Nombre: _____ Fecha: _____



1. ¿Que tipo de fuente es?	2. ¿Quien fue el autor / lo creo?	3. ¿Cuando fue creado?
4. ¿Que eventos históricos estaban ocurriendo cuando fue creado?		
5. ¿Por que fue creado? ¿Quien fue la audiencia prevista?		
6. ¿Que punto de vista / posición representa el autor / creador?		
7. ¿Como el punto de vista / posición da forma a la fuente?		
8. ¿Que evidencia contribuye al tema que estas estudiando, a la narrativa que estas escribiendo o al argumento que estás formulando?		



Las plantillas hacen preguntas concisas que ayudan a posicionar en el conocimiento histórico. En la primera permite saber si un acontecimiento es realmente relevante para una comunidad y que impacto tuvo en ella al transcurrir de los años. En la segunda se puede entender el contexto de la fuente y de ahí el tiempo histórico que lleva a la comprensión del suceso y empatía por las personas de esa época. Son materiales⁹ muy valiosos para que el profesor oriente a los estudiantes a pensar históricamente.

4. Después de que el profesor oriente el trabajo, los estudiantes producen narrativas donde expresen sus interpretaciones.

Schmidt (2017) proporciona algunas preguntas que se pueden hacer a los estudiantes para construir sus narrativas.

- Experiencia histórica: ¿de qué me di cuenta?
- Comprender el pasado ajeno: ¿qué significa eso?
- Orientación de la dimensión temporal de su propia vida: ¿dónde es mi lugar en el tiempo?
- Elegir próximas motivaciones: ¿qué puedo hacer en el futuro?

5. Utilizar la metacognición como evaluación continua para que los estudiantes vean su proceso de aprendizaje, esto permite que atribuyan significados y sentido a lo que aprendieron.

Se puede pedir directamente al alumno que diga lo que aprendió ya sea de forma oral o escrita. También puede ser útil la técnica “SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)” de Pimienta (2008) para notar los avances del proceso de aprendizaje. Un ejemplo sería:

⁹Para más información y otros materiales buscar en <https://sheg.stanford.edu/> y <http://historicalthinking.ca/>

Sobre el Porfiriato

QUÉ SÉ

- Porfirio Díaz fue un dictador.

QUÉ QUIERO SABER

- Realmente ese periodo fue tan malo

QUÉ APRENDÍ

- Durante ese gobierno México se desarrolló y no había tanta pobreza.

Esta metodología se puede abordar individual o en equipos. Desde luego que el docente la puede adaptar de acuerdo a las características de su grupo.

Seguir esta propuesta implica la idea de que “aprender historia significa transformar informaciones en conocimientos, apropiándose de las ideas históricas” (Schmidt, 2017, p. 34). La finalidad de enseñar historia de esta forma es llevar a la población los temas, métodos, procedimientos y técnicas que utiliza el historiador para producir conocimiento histórico. No se trata de que todas las personas se vuelvan historiadoras, sino de enseñar a pensar históricamente. Se ha explicado que proporciona la cualidad de posicionarnos en el presente, analizar el pasado desde los problemas del presente y tener una actitud frente a la vida que permita vivir mejor.

Conclusiones

El ocho de agosto de 2018 asistí a una conferencia en la FES-Acatlán: “Historia para el presente” conferencia magistral del Dr. Alfredo Ávila. Al llegar me sentía nerviosa, nunca había visitado esa facultad ni era un tema pedagógico. Al transcurrir de la conferencia me sentía cada vez mejor; entendía todo lo que se estaba hablando aún cuando mi formación no es histórica. Precisamente el investigador empezó diciendo que la historia no es aprenderse un montón de cosas, el historiador visto como un erudito que sabe y conoce de todo no es cierta. Dijo que la historia es investigación, y por lo tanto un buen historiador debe ser capaz de hacerse preguntas de todo lo que le rodea, de no tener esa capacidad, dijo que mejor buscarán por otro lado. Aprender a investigar es lo importante, así se puede seguir aprendiendo de cualquier tema sin necesidad de hacer especializaciones.

Entre muchas cosas dijo que los historiadores no deben trabajar con temas, deben trabajar con problemas del mundo actual. En su mayoría se dedican a dar clases a nivel medio superior y superior, preguntó: ¿Para qué enseñas historia? ¿Cuál es el objetivo de enseñar historia? Desde su punto de vista, contesta que no les pagan por hacer lo que les gusta, les pagan porque pueden contribuir a la comprensión de los problemas actuales del país y del mundo, desde la investigación y la docencia.

Llegó la hora de las preguntas y solicite la palabra: “Usted ya explicó que se tiene una concepción errónea de la historia, no es memorizar ni reproducir información, pero eso lo sabemos los que estamos aquí; ¿Cómo le hacemos para acercarnos a los que no están en este medio, por ejemplo; los más pequeños en educación básica y todas las personas que no van a un centro escolar? ¿Cómo hacemos para acercarnos a esas personas?

Su respuesta es que aún con las reformas se sigue enseñado historia con el mismo objetivo: decirles a los niños que son mexicanos. Desde su experiencia como historiador, es que la historia te enseña lo contrario: que en realidad hay cosas más importantes, que hay gente siendo explotada en todos lados sin importar el país

donde nació y lo que pasa en Europa o Asia puede estar ligado con lo que sucede aquí. Hay que enseñar a los niños a pensar, a investigar, aprender a hacer preguntas. Aunque no estaba seguro si desde la primaria se tenía que “atormentar” a los niños con esas cosas.

Ahora que culmino mi trabajo puedo decir que sí se puede enseñar historia a los más pequeños. Ya se explicó que el proceso es gradual y no tiene que ser tomentoso para los niños si se parte de su entorno local, familiar y personal. Inclinarsse por esta aproximación a la disciplina no significa que los niños tengan que escribir un artículo para una revista indexada, o que sea un niño estresado. Lo importante es ir sembrando una semilla que con el tiempo, trabajo, constancia y disciplina vaya floreciendo en el campo disciplinar que escoja. La intención no es que todos quieran ser historiadores, el valor agregado del pensamiento histórico es que una vez desarrollado se puede ejercer no solo en el ámbito profesional. Cuestionarse, comparar y discernir entre varias opciones se puede hacer con los acontecimientos diarios y hasta personales.

Pensar históricamente es dejar de ver la Historia como un proceso mecánico. Más bien invita a pensar desde varias perspectivas, no todo es blanco o negro, es poder ver el mismo suceso con diferentes matices.

Quizás pueda parecer utópico o una ilusión hacer esto en las aulas, pero tenemos tres opciones: intentarlo, ser indiferentes, o seguir fomentando prácticas que promueven el odio, fanatismo y no contribuyen a la transformación personal y social. Hay que intentarlo aunque no salga como queramos, es mucho mejor a seguir estancados, como diría Wineburg hay que quitarnos la idea de que “los niños no saben, sólo porque no dicen lo que nosotros queremos escuchar”. Algo bueno tiene que quedar en su interior que quizás en futuro le pueda ser útil.

Otro punto que me llegué a cuestionar es la imagen de la ciencia y el científico en general. ¿Será que la ciencia solo sirve para producir textos académicos a ciertas personas de una comunidad o también se puede servir de ella la población para

enriquecer su vida? Algo de esto ya se abordó aquí, puede ser objeto de estudio para futuras investigaciones.

Realizar el capítulo dos me hizo comprender que así como es importante la Química para hacer medicamentos y tener una mejor calidad de vida y la Física para conocer el mundo y el universo que nos rodea, es importante el estudio de las Ciencias Sociales y Humanidades, pues no basta vivir más cuantitativamente sino cualitativamente. ¿De qué sirve vivir más tiempo si no se puede disfrutar por la violencia, inseguridad y demás problemas actuales? En este caso, la Historia y la Pedagogía hacen una poderosa mancuerna que contribuye a educar ciudadanos autónomos, críticos y libres. Y es un camino para responder algunas preocupaciones de la Teoría Pedagógica como el ideal de hombre, posición política, visión societaria, sistema de valores, colectividad y proyecto social-educativo, etc.

Disfruté mucho la conferencia, nunca me sentí ajena pues entendía lo que hablaba, reconocía autores que citaba, ya que los estudié en los Seminarios Optativos impartidos por el Dr. Juan Pablo Ortiz en la Opción de Campo de Historia de la Educación y Educación Histórica. Con lo cual se cumple otro de mis propósitos personales: entender historia; realmente sabía muy poco cuando llegue al campo. Además pude vincularla a mi vida, antes no le encontraba la importancia, ni el sentido.

Al analizar textos de varios países me di cuenta que el pensamiento histórico trasciende el nacionalismo. El proceso es el mismo en España, Inglaterra, Canadá, etc. Me di cuenta que hasta los países considerados de primer mundo enfrentan problemas como los nuestros, y los investigadores colaboran entre sí. Eso me permitió seguir un hilo conductor que daba orden, coherencia y vinculaban investigaciones y teorías de países como Alemania, Colombia, España, México, Brasil, Canadá, Inglaterra y comprender que la historia no es para formar patriotas, sino para entender a las sociedades como una comunidad humana donde lo que pasa en un lado del mundo afecta al otro.

Puede sonar contradictorio: pero ahora reconozco el trabajo realizado en México, hay investigadores muy comprometidos que trabajan arduamente para seguir impulsando la educación histórica. Pensar históricamente no significa renunciar a las conmemoraciones, mi posición es que se puede festejar y querer al país de procedencia sin llegar a un fanatismo. Lo importante es comprender.

Trabajar este tema me permitió hacer uso de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la licenciatura. Desarrollo y aprendizaje humano me ayudó a comprender la cognición de la historia. Aspectos Sociales de la Educación me permitió entender a los historiadores marxistas. Educación en América Latina a vislumbrar el contexto de países como Colombia y su intento de usar la historia para reparar un país lastimado por tanta violencia y narcotráfico. Por mencionar algunas materias que me fueron de utilidad.

Mi comentario final es que el pedagogo puede dedicarse a esta área de investigación, pues posee el conocimiento teórico para entender el currículo, las etapas del desarrollo humano, aspectos sociales, epistemología, así como toda una línea sociohistórica. Por ende, en este caso es indispensable estudiar la disciplina histórica, pues este campo es desconocido para el pedagogo. Algunos temas van a requerir que el pedagogo se sumerja en otras áreas, esto no significa que se deje de hacer pedagogía, todo lo contrario; es enriquecerla y hacer frente a los problemas educativos de la actualidad y del futuro incierto.

REFERENCIAS

- Alba, A. comp. (1995). Posmodernidad y educación. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Anaya Santacruz, I. (2003). La enseñanza de la historia en preescolar. Construcción del pensamiento histórico en el niño y la niña de 5 a 6 años. (Tesis de Lic. en Educación). UPN Unidad 097 Sur. México.
- Arteaga, B. (1994). Los caminos de Clío perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. En C. Arjona, y A. Beltrán; invento varia (págs. 47-80). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6 (13), pp. 110-139. doi: 10.5965/2175180306132014110
- Bloch, M. (2015). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Aguirre, M. (2013). Introducción. En A. J., Escalera. (Coord.). *Ética y Estética en la construcción de teoría pedagógica: la educación como proceso de la humanización*. México: UPN.
- Chaparro Sainz, Á. a., & de la Fuente, M. f. (2016). Formar el pensamiento histórico: la enseñanza de la Sociedad Bascongada de los Amigos del País a través de las fuentes primarias. (Spanish). *Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 31(1), 15-26.

- Chesneaux, J. (2000). ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. México: Siglo XXI
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111226/1_29ene16.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1993). Ley General de Educación. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111226/1_29ene16.pdf
- Camarena, E. (2004). El pensamiento histórico en la didáctica de la historia. [Reseña del libro: Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado el 14 de noviembre de 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-camarena.html>
- Carrasco, C. G., y Martínez, P. M. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. (Spanish). Revista De Estudios Sociales, (52), 52-68. doi:10.7440/res52.2015.04
- Camargo, S. (2012). La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010. Perfiles Educativos, XXXIV (137), pp-pp. 10-27.
- Campos, M. (2002). Conocimiento. UOC La universidad virtual.
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, No. 21, 223-245.
- Díaz Barriga, F; (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. . Perfiles Educativos, () Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>
- Éthier, M., Demers, S., Lefrancois, D. (2010). Las Investigaciones en Didáctica Sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. Enseñanza de las Ciencias Sociales, () 61-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609007>

Fontana, J. (1992). LA HISTORIA DESPUÉS DEL FIN DE LA HISTORIA. Barcelona: Crítica.

Fontana, J. (2009). ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia?

Gomez C., Cosme J. y Miralles M., Pedro. (2015) ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. Revista de Estudios Sociales, n.52, pp.52-68. Obtenida de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Pensar_historicam_ente_memorizar_pasado.pdf

Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la edad moderna en 2º de la ESO. (Spanish). Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete, (29-1), 131-158.

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 6 (11), pp. 5-27. doi: 10.5965/2175180306112014005

Guldi, J. y Armitage, D. (2016). Manifiesto por la historia. Madrid: Alianza Editorial.

Harvey, D. (1998). El pasaje de la modernidad a la posmodernidad en la cultura contemporánea. En La condición de la posmodernidad, Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Argentina: Amorrortu editores.

Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. Canadian Social Studies, 39 (1). University of Alberta.

Hobsbawm, E. (2015). Cómo cambiar el mundo. México: Crítica.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Estructura y dimensión del Sistema Educativo Mexicano. Ciclo 2014/2015. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2014-2015/2015_Ciclo2014-2015_.pdf

- Jaramillo Politron, R. (2016). De la transmisión de conocimiento de la historia nacional a la formación del pensamiento histórico: la historia de México en la enseñanza secundaria 1993 y 2006. (Tesis de Maestría en Historia). UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México.
- Juárez Hernández, M. (2006). El director en el Consejo Técnico Consultivo: figura y espacio para la construcción del pensamiento socio-histórico. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). UPN Ajusco. México.
- Latapí, P., Blázquez, J.C., Camargo, S. (Comp.) (2017). Caminos en la enseñanza de la historia. México. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lucio Alpízar, M. (2001). Didáctica del pensamiento histórico en la escuela primaria. (Proyecto de Innovación educativa de Lic. en Educación). UPN unidad 151 Toluca Subsede Tejupilco. México.
- Martínez, C. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero, M (comp.). Aprender y pensar historia (pp. 25-46). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Marx, Karl. (1980). Tesis sobre Feuerbach. En Friedrich Engels. (1980). Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Moscú, Progreso.
- Méndez, S. M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>
- Molina Puche, S; Ortuño Molina, J; Trigueros Cano, F J; (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. Revista de Estudios Sociales, () 69-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634005>
- Monzón Juárez, J. (2015). El corrido como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico en tercero de secundaria. (Tesis de Lic. en Pedagogía). UPN Ajusco México.
- Moradiellos, E. (1998). El oficio de historiador. México: Siglo XXI.

- Morales Salvador, S., Otero Hernández, M. (2015). La relatividad como indicador del pensamiento histórico en los alumnos de tercer grado de la Secundaria Técnica 112. (Tesis Lic. en Pedagogía). UPN Ajusco. México.
- Nicol, E. (1997). Los principios de la ciencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G. y Segni, S. (2006). Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pagés Blanch, J., Hernández Cervantes, L. (2016). ¿Cómo enseñar historia y Ciencias Sociales en la educación preescolar? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21() 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472006>
- Pérez Caballero, M. (2013). Memoria colectiva y pensamiento histórico: diálogo entre el ámbito extraescolar y el escolar universitario a través de la imagen. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). UPN Ajusco México.
- Pimienta, J. (2008). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson Educación.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México: Plaza y Valdés Editores.
- Plá, S. (2005). Reseña de "Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato". Innovación Educativa, 5 (27), 59.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. Perfiles Educativos, XXXIII (134), pp-pp 138-154.
- Plá, S., Pagés, J. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en América latina. México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional: Bonilla Artigas Editores.
- Plá, S., Rodríguez, X., Gómez, G. (2012). Miradas diversas a la enseñanza de la historia. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Poy Solano, L. (2009). Atentado, el desaparecer la filosofía del bachillerato, dicen. Periódico la Jornada, recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/04/23/index.php?section=sociedad&articulo=045n1soc>
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. Clío, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Ramírez Alvarado, S. (2013). Diseño de una estrategia multimedia: WebQuest, para el desarrollo de habilidades inherentes a la construcción del pensamiento histórico en tercer de secundaria. (Tesis de Lic. en Psicología Educativa). UPN Ajusco. México.
- Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado el 11 de agosto de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-camarena.html>
- Robledo Pintel, H. (2005). El trabajo basado en unidades de investigación para desarrollar aprendizajes significativos en el pensamiento histórico de los alumnos de 5o. grado del colegio Alexander Bain. (Tesis de Lic. en Educación). UPN Unidad 097 Sur. México.
- Robles Valadez, M. (2014). La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades. (Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Historia). UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México.
- Sánchez Quintanar, A. (1991). ¿Para qué enseñar y estudiar historia? Revista Cero En Conducta. Año 6. Número 28. Noviembre-Diciembre. Recuperada el 25 septiembre 2016. Recuperada el 25 septiembre 2016 de <http://ramirezreyes.org/RevistaCero/Revista28/Revista28Sello%20%28arrastado%29%202.pdf>

- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. (Spanish). Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete, (29-1), 83-99.
- Santisteban, A., González, N., Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, en Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. Clío y Asociados. La historia enseñada, (24), 26-37.
- Secretaria de Educación Pública. (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Recuperado de <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2011b). Programas de Estudio 2011. . Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado. Recuperado de <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-4to-primaria.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2011e). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Historia. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/historia_2011.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2011c). Programas de Estudio 2011. . Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado. Recuperado de <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-5to-primaria.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2011d). Programas de Estudio 2011. . Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Sexto grado. Recuperado de <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-6to-primaria.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2016). El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Recuperado de

http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017a). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/HISTORIA.pdf>

Seixas, P., Peck, C. Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. Documento recuperado en página de la DGESPE.

Serna, A. (2015). Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010). (Spanish). *Revista De Estudios Sociales*, (52), 147-157. doi:10.7440/res52.2015.10

Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59755>

Trigueros Cano, F. J., Ortuño Molina, J., & Puche, S. M. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. (Spanish). *Revista De Estudios Sociales*, (52), 69-86. doi:10.7440/res52.2015.05

Tyler, R. (1973). *¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje? En Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Valenzuela, C., Dolores, C. (Marzo, 2012). El currículum oficial e impartido: contenidos y objetivos. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 79(s.f.). Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/79/Articulos_03.pdf

Vilar, P. (1999). *Iniciación a vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

Villamar Chulin, Z. (2014). El desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de tercer grado de educación primaria. (Tesis de Lic. en Pedagogía). UPN Ajusco México.

Villoro, L. (1991). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI.

Walsh, W.H. (2010). Introducción a la filosofía de la historia. México: Siglo XXI.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Chicago: Temple University Press.