



Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 31-A



**"ANALISIS CRITICO DE LA DIDACTICA  
DE LA HISTORIA"**

**Emiliano Argáez Moguel**

**María Guadalupe Hernández Alejos**

**Sahara Nidelvia Peralta Salazar**

**TESIS PRESENTADA  
PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

**MERIDA, YUCATAN, MEXICO,  
MARZO DE 1994.**



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 19 de marzo de 1994.

C. PROFR. (A). EMILIANO ARGAEZ MOGUEL.  
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"ANALISIS CRITICO DE LA DIDACTICA DE LA HISTORIA"

opción Tesis. Inv. Documental, a propuesta del asesor C. Profr.(a) José Laureano Novelo Montalvo. manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



ATEMENTAMENTE

S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 311  
MÉRIDA

  
PROFR. ENRIQUE YANUARIO D. G. ORTIZ ALONZO.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 19 de marzo

de 1994.

C. PROFR. (A) ~~DR.~~ MARIA GUADALUPE HERNANDEZ ALEJOS.  
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"ANALISIS CRITICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA".

opción Tesis. Investig. Documental, a propuesta del asesor C. Profr.(a) José Laureano Novelo Montalvo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

  
PROFR. ENRIQUE YANUARIO D. G. ORTIZ ALONZO.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 311  
MERIDA



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 19 de marzo

de 19 94.

C. PROFR. (A). SAHARA NIDELVIA PERALTA SALAZAR.  
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad  
y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"ANALISIS CRITICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA"

opción Tesis. Inv. Documental, a propuesta del asesor C. Profr.(a)  
José Laureano Novelo Montalvo, manifiesto a usted que reúne los re  
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autori-  
za a presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 311  
MÉRIDA

PROFR. ENRIQUE YANUARIO D. G. ORTIZ ALONZO.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION

EYDGOA/irbc.

## Í N D I C E

	Página
Introducción.....	1
CAPITULO I. "La problemática del proceso enseñanza apren- dizaje de la Historia"	
A) Descripción del problema.....	4
B) Justificación.....	9
C) Marco de referencia.....	14
D) Objetivos.....	16
CAPITULO II. "Factores que influyen en la presentación -- del hecho histórico"	
A) La objetividad.....	18
B) Influencia ideológica y valores.....	22
CAPITULO III. "Características psicológicas y contextua - les que influyen en la adquisición del conoci miento histórico"	
A) El pensamiento operatorio del niño.....	27
B) La aculturación del sujeto.....	33
CAPITULO IV. "La didáctica de la Historia".....	36
A) La didáctica tradicional de la Historia.....	37
B) La didáctica crítica de la Historia.....	43
. Explicación de la metodología.....	54
. Conclusiones.....	57
. Glosario.....	61
. Bibliografía.....	64

## I N T R O D U C C I O N

La historia permite conocer y comprender de manera cabal el presente social. Con el aprendizaje de la Historia los niños van valorando su sociedad para convertirse en ciudadanos útiles y responsables, comprometidos con su comunidad. Para lograr ésto, es necesario que en el proceso enseñanza aprendizaje de la Historia Social, se utilicen procedimientos y técnicas de enseñanza que propicien la búsqueda, el análisis, la crítica, la reflexión y la contrastación, que involucren activamente a los sujetos implicados en dicho proceso, para que puedan entender el pasado, como un antecedente que explica el presente.

Sin embargo se ha observado en algunas escuelas primarias, -- que los docentes no le dan la debida importancia al estudio de los acontecimientos históricos y practican una enseñanza divorciada de los principios psicológicos que explican el desarrollo de las capacidades e intereses de los niños, de tal forma que practican una enseñanza que crea actitudes de fastidio en los mismos.

En este trabajo hacemos un análisis crítico de la didáctica de la Historia. En un primer apartado describimos la problemática que se presenta en algunas escuelas primarias referente a la enseñanza de la Historia, problema que se relaciona con las formas tradicionales de la enseñanza, porque éstas, ocasionan un aprendizaje fragmentado de los acontecimientos históricos, --

porque ponen en práctica mecanismos que favorecen la memorización y la adquisición pasiva del conocimiento.

En el segundo capítulo, se hacen algunas consideraciones sobre la objetividad y la ideología, factores que influyen en la presentación del hecho histórico, porque en el conocimiento de lo social se presenta el problema de la realidad y el problema de la verdad de manera distinta que en las ciencias naturales.

En las ciencias sociales, el problema de la verdad está sujeto a la no linealidad y a la imparcialidad.

También se explica la influencia de la ideología dominante en la organización de los contenidos curriculares de la escuela.

En el apartado siguiente se explica la influencia que tienen algunos factores contextuales (aculturación) y psicológicos, en la adquisición del conocimiento histórico. Para éllo nos remitimos a la teoría psicogenética de Piaget, que explica las características del pensamiento en el estadio de las operaciones concretas, que es el estadio en que se encuentran la mayoría de los niños que estudian el nivel básico.

En el capítulo cuatro hacemos un análisis crítico de la didáctica de la Historia, desde la perspectiva de la corriente educativa de la didáctica tradicional y desde la perspectiva de la didáctica crítica, destacándose una asimetría entre estas dos corrientes, porque mientras una fomenta la memorización y la recepción pasiva, la otra hace hincapié en el análisis y la actividad crítica.

El estudio exhaustivo de la problemática y sus implicaciones, nos condujo a la conclusión de que sólo con una didáctica crítica

ca y reflexiva, que involucre a los sujetos y su contexto en u-  
na acción transformadora del presente, se podrá lograr la operaa  
tividad del proceso enseñanza aprendizaje de la Historia.



**CAPITULO I**

**"LA PROBLEMATICA DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE  
DE LA HISTORIA"**

## CAPITULO I

### LA PROBLEMATICA DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

#### A) Descripción del problema

El estudio de la Historia, propone en la escuela primaria favorecer el proceso de socialización del niño como miembro de la sociedad en general y de un grupo social en particular, para que comprenda que su vida personal está ligada a lo social y vinculada con los demás por medio de un proceso histórico social.

En esta línea del conocimiento se estudia la Historia como un conjunto de procesos que se relacionan y en donde los factores concurrentes no están aislados entre sí, sino que existe una relación dialéctica entre el pasado y el presente.

En la dinámica del mundo actual, el hombre se siente interpelado por la sociedad en que vive, a la vez se siente obligado a dar una respuesta que se traduce necesariamente en un determinado tipo de conducta, en una concreta acción social. Lograr que esta acción social se encamine a la construcción de un mundo más humanizado y justo, a la búsqueda de una convivencia pacífica y libre, es otro modo de formular la necesidad de crear en el hombre, desde los primeros años de su vida, actitudes y hábitos de socialización que lo conviertan en un ser comprometido y útil para el resto de los hombres que conviven con él.

Para que el niño adquiriera hábitos y asuma actitudes responsables ante la sociedad, es necesario que conozca la historia de la misma, para que pueda comprender el por qué de las clases sociales, el origen de los medios de producción, las formas de gobierno, las costumbres, tradiciones, el idioma, en fin, la cultura del grupo social en el que se desenvuelve.

Estos conocimientos los adquiere en la escuela primaria, que es la encargada de difundirlos formalmente, sin embargo en ella, la enseñanza de la historia de nuestro país, adquiere formas ca ducas porque se basa en la acumulación de conocimientos basados en fechas y nombres de héroes, sin relacionar esos conocimien - tos con los hechos sociales del presente.

El planteamiento anterior, nace de la experiencia docente que hemos adquirido al laborar en diferentes grados y escuelas, ex - periencia que nos permite percibir en los niños, actitudes de - tedio, hastío y en ocasiones hasta de rechazo hacia los temas - de historia. Al interrogar a los niños del por qué de esa con - ducta, las respuestas fueron claras y contundentes: "porque nos cansa escribir cuestionarios", "porque tenemos que escribir mu - chas hojas", "porque no encontramos las respuestas de las pre - - guntas", "porque no nos sirve".

Al hacer un análisis de las respuestas de los niños, llegamos a la conclusión de que los alumnos no sienten interés por el es - tudio de la historia, porque en el proceso de enseñanza aprendi - zaje de la misma, no encuentran ningún significado personal que los motive, posiblemente por los procedimientos verbalistas que se adoptan en la enseñanza.

Y es que la gran mayoría de los maestros -de acuerdo a un pequeño sondeo de una muestra representativa ( ver anexo)-, aceptan que enseñan la Historia con las técnicas tradicionales, esto es, exponen los temas y después dictan un cuestionario. Los maestros entrevistados, consideran a la historia, como una asignatura curricular de poca importancia para la formación de los alumnos, de tal forma, dicen ellos, que actualmente la reprobación de esta materia no influye mucho en la acreditación del grado de estudio.

De dicho sondeo, aunado con las observaciones hechas a los alumnos, extractamos las siguientes ideas sintetizadas:

- . Que a la historia se le considera una materia ajena, estéril aburrida y vieja.
- . Que en la enseñanza de la historia se ha hecho incapié casi-exclusivo en el aprendizaje memorístico. Según este planteamiento el mejor alumno es aquel que es capaz de retener mayor cantidad de datos.
- . Que el alumno retiene los datos, los acumula y los recita -- sin conectarlos con la realidad presente.
- . Que no llega a una conceptualización de los términos para aplicarlos a nuevas situaciones y desarrollar a partir de ellos, nuevos significados.

Lo anterior representa un problema educativo, que debe ser objeto de análisis, porque conocer la historia de un pueblo o de un país, con el único fin de retener datos en la mente, no tiene ningún valor social ni educativo. Es necesario entonces, estudiar con mayor profundidad esta problemática, en la búsqueda-

7

de una fundamentación conceptual que nos permita detectar las causas que la propician, y conocer alternativas didácticas que mejoren el proceso enseñanza aprendizaje de la historia.

Las características de este problema, nos alientan a hacer -- más serio el replanteamiento de los objetivos generales y concretos de la enseñanza de la Historia, así como de los procedimientos que usamos para la misma, porque es de entenderse que el alumno no se interesará por una historia lejana que poco tiene que ver con lo que él es como miembro de una comunidad específica.. Descubrir su realidad social significa participar y conocer cómo las diversas culturas y comunidades que conforman a nuestro país han contribuido en el desarrollo cultural de la nación y la manera como México ha participado y participa en -- los procesos de construcción de la historia del mundo.

Ante esto, fácilmente se nos llena la mente con cuestionamientos como; ¿Cuántos de nuestros alumnos han estudiado o trabajado sobre su pueblo recorriendo sus calles y platicando con sus habitantes? ¿Cuántas veces les hemos explicado el sentido de las cosas, por ejemplo, del trabajo de sus padres? ¿Cuándo hemos rescatado un hecho de actualidad de la prensa y hemos estado hablando del asunto, para oír sus opiniones? ¿Cuántas veces hemos ocupado nuestro tiempo de clase para hablar de las raíces culturales o de nuestro folklore? ¿Cuánto hemos propiciado para que los alumnos hagan la historia de su realidad?

Pensamos que debemos cambiar nuestras actitudes ante la enseñanza de la Historia, por eso en este trabajo, analizaremos críticamente los diferentes enfoques y corrientes educativas que --

nos permitan mejorar nuestra labor docente en esta asignatura y dar respuesta a las interrogantes planteadas para: "LOGRAR QUE- EL NIÑO POR MEDIO DEL CONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS HISTORICOS,- COMPRENDA Y SE EXPLIQUE SU REALIDAD".

## B) Justificación

Si existe un objetivo primordial en la enseñanza de la Histo-  
ria Social, este es, sin duda, la formación cívica y social de  
los individuos y de las colectividades, sin embargo, cuando el  
hombre no tiene esta formación, tiende a ser un inadaptado so-  
cial, limita sus relaciones sociales, y a veces, adopta acci-  
ones delictivas para descargar su frustración, porque no se ex-  
plica la conducta de los seres que conforman la sociedad en la  
que vive.

Cualquier actividad que realice el hombre en su vida, se ca-  
racterizará por las relaciones e interacciones que tenga con --  
sus semejantes, él es un ser social por excelencia y tiene que  
aprender a convivir con los demás, y aceptar, por el conocimien-  
to de la sociedad y su historia, que las personas son diferen-  
tes y que sus ideas, no siempre compaginan con las de él. El  
estudio de los hechos históricos ayuda al hombre a integrarse a  
una sociedad, porque éstos asimilan las ideas más importantes --  
de la concepción científica del mundo, van comprendiendo las re-  
gularidades del desarrollo social, el papel del factor ideológi-  
co en el desarrollo de la sociedad y descubren las contradiccio-  
nes internas que se dan en dichos fenómenos.

La escuela es la Institución Social que se encarga de la ense-  
ñanza formal de los hechos históricos, y en ella se ha observa-  
do, sin el afán de generalizar, que la enseñanza de la historia  
adquiere un enfoque didáctico tradicionalista, cuyos mecanismos  
son la memoria, la repetición y la disciplina estricta, técni-  
cas que la hacen poco operativa, para la formación social ade-

cuada de los educandos. La didáctica tradicional aplica los -- principios de la enseñanza sensual- empirista y "propicia un -- desfase entre lo que se pretende enseñar y la capacidad de --- quien debe aprenderlos". (1) Este desfase consiste en un desa\_ - juste entre el pensamiento que el niño posee y el que necesita- para comprender los contenidos que son altamente hipotéticos y- abstractos.

La historia así es aburrida porque no les sirve de nada, los- estudiantes la consideran -como se constató en el sondeo pre\_ - vio-, de mucho tedio y hastío, pues los obliga a un irracional- aprendizaje memorístico de datos y fechas que no tienen utili\_ - dad para sus vidas porque de esa manera no responden a ninguna- de sus preocupaciones inmediatas que emergen de su contexto.

El maestro se vuelve un apologista del sistema social que lo- mantiene, colabora con él en una forma de complicidad no menos- reprochable, postulando la existencia de un mundo de valores aca\_ - démicos al margen de la vida real. Practica un género de traba\_ - jo que pretende justificarse por sí mismo, por el valor que pue\_ - da tener el simple ejercicio de una actitud intelectual "educa\_ - dora de la mente". Alejado de la realidad, trabajando exclusi\_ - vamente sobre el pasado aislado, recopilando documentos muertos, el maestro tradicional es el gran triunfo intelectual de la bur\_ - guesía que ha tenido en él, a su funcionario más fiel, barato y eficiente. Pacientes trabajadores de la humedad, el polvo y --

(1). Juan Ignacio Pozo. "Como enseñar el pasado para entender el presente: observaciones so\_ - bre la didáctica de la historia" en: Antología La sociedad y el trabajo en la prácti\_ - ca docente II. México UPN, 1989. p. 258.



las polillas.

Consideramos que es necesario que se de una transformación en el proceso didáctico de la Historia Social, que se adopten pro-cedimientos que representen un avance real en el proceso educa-tivo, que posibiliten una modificación en la concepción de los docentes sobre el proceso enseñanza aprendizaje de la misma, -- que les permita redescubrir una educación social en estrecha -- simbiosis con el contexto social, en fin, para que adopten una didáctica en la que exista una relación dialéctica entre el pa-sado y el presente.

El presente sólo puede ser efectivamente comprensible en la medida en que investiguemos, conozcamos y usemos los acontecii-mientos y saberes del pasado. Acercarnos a la historia puede ser una práctica, en sí misma, que nos permita participar en la sociedad de la que formamos parte.

Para volver la historia significativa y cercana, ciertamente se requiere abrir espacios nuevos donde la memoria colectiva, la tradición y la costumbre del lugar donde trabajamos o al que pertenecemos, tengan una expresión.

Existen muchos caminos hacia el conocimiento y la construc-ción de una historia que pueda permitirnos participar en el for-talecimiento de la identidad nacional para reconocer el carác-ter pluricultural y heterogéneo de nuestro país, dando voz y re-conocimiento a aquellos hechos y relatos que no han tenido espa-cios de expresión y difusión de mucha pompa, pero que son parte fundamental en la conformación de lo que somos en el ahora, lo cual permitirá, también, conocer mejor la manera como nos rela-

cionamos con los grandes entornos históricos; nacional y mun -- dial. Pensamos que el mejor camino para el estudio de la histo -- ria es el que genera procesos de enseñanza aprendizaje signifi -- cativos para los alumnos con los que trabajamos, que respondan -- a sus intereses y expectativas del medio que lo circunda y que -- les brinde la oportunidad de participar en la construcción de -- su futuro.

No debemos aprender historia por el mero placer de conocer al -- gún hecho histórico aisladamente, tampoco queremos volver al pa -- sado pensando que todo tiempo pasado fue mejor, queremos descu -- brir nuestra participación en la historia, que nos involucre y -- que genere la acción transformadora de nuestro presente.

Lograr la participación de los niños en la escuela en proce -- sos formativos de la conciencia científica es inminente, ya que a medida que aprenden a explicar su comprensión del mundo físi -- co con fines prácticos, realmente extienden sus capacidades in -- natas, aumentando sus habilidades y sus necesidades de comuni -- carse y también sus capacidades de pensar y por consiguiente de investigar.

En las actuales circunstancias pedagógicas, debemos partir de las ruinas de una enseñanza caduca y vacía de sentido, para tra -- zar las líneas generales del proyecto de una enseñanza crítica.

Si algo pretendemos dejar en claro es que ésta tendrá poco -- que ver con aquélla, que no será simplemente una enseñanza del -- pasado, sino de las relaciones del hombre social, que la mate -- ria de estudio son las sociedades humanas, los hombres en colec -- tividad, de manera que o es historia social o no es nada. Y fi

nalmente, que el objetivo de la enseñanza de la historia, no es satisfacer nuestras curiosidades, sino averiguar cómo funcionaron las sociedades en el pasado para que podamos entender como lo hacen hoy, ayudar a los alumnos a comprender su situación -- presente partiendo de una mejor comprensión del pasado.

Por lo tanto es necesario que se de una transformación en el proceso enseñanza aprendizaje de la historia; frente a la clase tradicional expositiva, el trabajo indagativo del maestro y del alumno; frente a la enseñanza intuitiva, una enseñanza que a -- rranque de los problemas y centros de interés del alumno; en lu gar de dogmatismo, apertura; diálogo frente al estatismo libres co; en vez de memorización, conceptualización, desarrollo de -- técnicas y habilidades de trabajo en grupo. .

### C) Marco de referencia

Para realizar este trabajo fue necesario tomar como marco de referencia los resultados de la interpretación y análisis de -- las entrevistas que realizamos a una pequeña población de maestros de educación primaria en activo. Estos resultados nos sirvieron como punto de partida para adentrarnos en la problemática, porque más adelante tuvimos que apoyarnos en algunos estudios e investigaciones importantes realizados hasta el momento -- sobre el mismo problema. Al retomar estos estudios clarificamos nuestra idea y nos dimos cuenta de las limitaciones y alcances de nuestras pretensiones investigativas.

Nos apoyamos en los resultados de una investigación realizada en 1990, por Diaz Barriga, trabajador de la Universidad Autónoma de México. Esta investigación nos permitió conocer la influencia del medio contextual de los alumnos, en la adquisición de las nonciones sociales, la influencia de la aculturación, de las diferencias clasistas, de los contextos urbanos y rurales, que de una u otra manera determinan las diferencias individuales de los -- alumnos y la posición que adoptan al enfrentarse al proceso enseñanza aprendizaje de la Historia Social.

Tomamos como referencia, algunos conceptos Marxistas para hahacer un estudio crítico sobre la influencia de la ideología en -- los contenidos y prácticas escolares, conocer la función de los -- valores y las implicaciones que éstas tienen en el carácter objetivo en el momento de presentar a la clase, el hecho histórico.

Aprovechamos los estudios realizados por Jean Piaget, para -- sustentar la práctica educativa en los principios teóricos que --

dan vida a la psicogenética.

Esta teoría nos permitió explicar por qué, a veces, se dan -- desfases entre el contenido que se enseña y el desarrollo inte-lectual de los educandos, por qué al enseñar con técnicas tradici-onales basadas en los principios psicológicos de la teoría -- sensual empirista, caemos en el verbalismo y en la memorización tomándolos como medios importantes del proceso enseñanza apren-dizaje de la Historia, adoptando de esta manera una enseñanza -- 'abstracta que se opone a las características del pensamiento -- del niño de esa edad, que está preparado para adquirir o realiza-rar operaciones concretas.

Los trabajos anteriores nos permitieron tener un marco de re-ferencia que favoreció el análisis crítico de la didáctica de -- la Historia desde las perspectivas de la enseñanza tradicional- y de la didáctica crítica.

## D) Objetivos

El ser humano, en este fin de siglo y de milenio, tiene un -- gran compromiso con la realidad presente, por la vertiginosidad de sucesos y de hechos que lo configuran como un nuevo actor so cial y principal protagonista en una época de la historia de la humanidad, en la cual se está luchando por conseguir cambios -- fundamentales en los procesos evolutivos de la sociedad, a par-- tir de comprender y explicar una realidad con diferentes articu-- laciones, que hasta ahora sólo el científico investigaba para -- comprender la lógica o racionalidad de dichos procesos.

Ante estos cambios fundamentales potenciados por las nuevas -- generaciones, es necesario que dichos procesos históricos, no -- nada más se aprecien, sino se comprendan con amplitud como he -- chos reales, con objeto de cultivar los saberes que superen las crisis educativas que se puedan suscitar en su enseñanza y, así ir dirigiendo los procesos de los hechos sucedidos, hacia una -- amplia realización y no hacia la destrucción del conocimiento -- de los mismos.

Las situaciones de crisis por las que atraviesan las socieda-- des han alcanzado también al campo de la teoría social de la e- ducación, y a lo largo de las últimas tres décadas, este último aspecto, ha tenido que enfrentarse al cuestionamiento de una -- buena parte de los fundamentos sobre los cuales asentaba su -- práctica. El problema principal se da en las dificultades de -- enfrentar los nuevos desafíos que se presentan en la enseñanza-- de los hechos históricos.

Por tal motivo, ante la espectacularidad del desarrollo moderno de la ciencia en todas sus ramificaciones, y de la expansión de la tecnología, se hace urgente una revisión en la práctica - de la didáctica de la historia social, con el fin de lograr cambios en la concepción del quehacer docente, buscando con éllo - la participación dinámica de los alumnos, para que comprendan - claramente lo que sucede en su mundo social.

Para tal fin, en este trabajo de investigación perseguimos -- los siguientes objetivos:

#### OBJETIVO GENERAL.

Realizar un estudio razonado, sobre los procedimientos que se utilizan en el proceso enseñanza aprendizaje de la historia, a fin de detectar los problemas específicos de los mismos y la influencia de éstos, en la preparación académica de los alumnos.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Detectar los pros y los contras de los procedimientos educativos que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia Social.
- Analizar los factores que intervienen en la presentación del conocimiento histórico.
- Analizar el desfase que se presenta entre el pensamiento del niño y la forma en que se presenta y adquiere el conocimiento.
- Buscar una alternativa didáctica que permita que los alumnos - comprendan su presente, como una consecuencia del pasado.

Todos estos objetivos nos deberán llevar a considerar concretamente, lo que debemos hacer, como maestros, para guiar y mejorar la enseñanza aprendizaje de la historia.

**CAPITULO II**

**"FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PRESENTACION DEL  
HECHO HISTORICO"**



## CAPITULO II

### "Factores que influyen en la presentación del hecho histórico"

#### A) La objetividad

Toda ciencia se caracteriza por su objetividad. La objetividad es indispensable en todo método científico, sin embargo existe cierta polémica en cuanto a la objetividad de las ciencias sociales. Es probable que la objetividad sea más difícil de lograr en esta área, que en la de las ciencias naturales, debido a que los hombres introducen inevitablemente en el estudio de la sociedad, un conjunto de ideas que pueden afectar sus observaciones y prejuician sus conclusiones.

En la objetivación aparece la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia. Podemos entonces decir que el mundo se vuelve proyecto humano, que proviene de la conciencia del sujeto, de su experiencia, de lo que ha vivido. El mundo se humaniza en el momento en que la conciencia pasa a ser trascendental, en ese momento, liberado del medio que lo rodea se despega de él, lo enfrenta en un comportamiento, que lo constituye como conciencia del mundo. En ese comportamiento, las cosas son objetiva -

das, la palabra instaura el mundo del hombre, estas palabras no sólo designan a las cosas, sino las transforman; no es sólo pensamiento, es praxis.

El maestro, en el ejercicio de esta práctica dentro de sus -- funciones como docente, es un individuo como todos los demás, ubicado en una sociedad específica, en determinada época, con tales o cuales creencias religiosas, actitudes políticas, posturas ideológicas, aspiraciones personales y demás aspectos que conforman una subjetividad supeditada a la realidad social específica con sus componentes nacionales, familiares y clasistas. Entonces podemos inferir, que los discursos que el maestro pronuncia en las aulas, reflejan sus características humanas.

"El sujeto desempeña -escribe Schaff-, en el conocimiento histórico, un papel activo, y la objetividad de este conocimiento siempre tiene una dosis de subjetividad. A pesar de lo que sugiere el calificativo empleado, el conocimiento objetivo siempre comporta contenidos que es imposible reducir al simple objeto, pero que están ligados a la calidad del sujeto dado. (2)

La narración de los hechos históricos que el maestro hace en una clase, no debe tomarse como una simple expresión o proyección del sujeto cognoscente, porque aunque ésta sea una interpretación muy propia, con cierta carga subjetiva, la objetividad se distorsiona, pero no se pierde.

La objetividad en primer lugar estriba en que el hecho o fenómeno en sí existe, y que se puede en un primer acercamiento, -- abstraer por medio de los aspectos o rasgos seleccionados de esa complejidad, que es lo que percibimos como realidad, y con --

(2). Carlos Pereira. "El sujeto de la historia" en: La sociedad y el trabajo en la Práctica docente. VII semestre. Antología U.P.N. p. 38

mayor profundidad, cuando lo contrastamos con otros criterios que dan cuenta de esa realidad.

"En el conocimiento de lo social están implicadas las ciencias y opiniones, y la objetividad está vinculada con los juicios de valor. En los fenómenos históricos sociales, la objetividad está muy ligada a la veracidad de las interpretaciones que se hacen sobre un fenómeno social, con la mayor o menor fecundidad explicativa de puntos de vista teóricos. La cientificidad de los hechos históricos radica en la búsqueda sistemática y rigurosa de explicaciones, cada vez más aproximadas a la realidad social". (3)

En los últimos años, dentro del esquema básico educativo, se han dado cambios fundamentales, un rasgo distintivo, ha sido el buscar la objetividad en todas las áreas, con la meta de que el alumno se aproxime a una mejor comprensión de los hechos y no se limite a una simple abstracción que posiblemente le permita conocer, pero que lo aleja de esta comprensión.

En la asignatura de historia, retomando parte de lo expuesto anteriormente, deducimos que es posible acercarse a la objetividad, aún con la gran carga ideológica que tienen los contenidos de los libros de texto, pero para éllo, el maestro debe considerar, en el momento de la clase, informaciones de otras fuentes para aprovechar las contradicciones que éstas arrojen, porque la objetividad en este campo de estudio, está sujeta a una variedad de criterios que deberán ser sometidos a contrastación para buscar una aproximación a la verdad.

En el desarrollo de un tema histórico, el maestro puede in --

(3). Martiniano Arredondo. "La formación de profesores en las ciencias sociales" en: Educación, No. 42. México, CNTE, oct dic. 1982. p. 269.

currir a la parcialidad al influenciarlo con sus propias creencias y juicios de valor, sin embargo, si el discurso posee lógica en su análisis y da lugar a la contrastación, el discurso no estará exento de objetividad.

Algo muy importante que no debe pasarse por alto, es que el maestro debe estar consciente de su subjetividad, y tratar de poner énfasis en el proceso histórico y en las determinaciones que han dado lugar al conocimiento científico, para acercarse al conocimiento histórico creando actitudes de búsqueda e investigación en los niños.

## B) Influencia ideológica y valores

En toda la historia humana, las relaciones sociales más elementales y básicas se han caracterizado por tener una fuerte carga ideológica, generalmente proveniente de la clase dominante. En la historia conocida, "desde el momento que hace su aparición la división del trabajo y la propiedad privada, las relaciones sociales adquirieron un carácter antagónico entre poseedores y desposeídos", (4) este antagonismo encuentra su expresión ideal en las mentes de los hombres.

La ideología se concibe como un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social, en un contexto social dado y que guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales.

"La ideología es un fenómeno histórico y en modo alguno pertenece a la naturaleza o esencia del hombre" (5), se consagra en la mente de los hombres como un orden natural e inevitable, o filosóficamente hablando, como una nota esencial del ser humano.

Tiene su lugar individual de actuación en las zonas no conscientes del siquismo, entendidas desde el punto de vista de la dinámica síquica: algunas representaciones figuran en calidad de "represiones en la inconciencia, tal como figuran en el hombre de hoy muchas re

(4). Ludovico Silva. "Teoría y práctica de la ideología" en: Antología Técnicas y recursos de investigación IV. México -- UPN. 1988. p. 36

(5). Ibid. p.37.

presentaciones inducidas en su mente desde la infancia, otras se ubican en la preconciencia que es una zona síquica compuesta de restos-  
verbales olvidados, pero que pueden ascender a la conciencia cada --  
vez que ésta lo requiera, como en el caso de la ideología religiosa,  
que habitualmente se tiene como algo olvidado en la mente, pero que  
en horas difíciles reaparece en la conciencia como imperativo moral  
o tranquilizador de la conciencia. (6)

El lugar social de actuación de la ideología se encuentra en -  
las instituciones, la cultura libresca, los templos y los medios  
de comunicación masiva, los cuales inducen subliminalmente la i-  
deología de los individuos.

El discurso histórico que se maneja en la escuela, surge en un  
marco ideológico dado, por eso la ideología es punto de partida-  
de todo estudio social. La teoría social no puede ser autónoma-  
de alguna ideología, no existe un discurso social completamente-  
neutral, porque la ideología interviene en la estructuración de-  
teorías, en las que siempre existirán, los juicios de valor del-  
escritor.

La definición de los modelos sociales y culturales de la clase  
dominante se llevan a cabo a través de la imposición hegemónica-  
del saber burgués, universalizando sus contenidos y omitiendo de  
liberadamente otros modelos de hombre y sociedad.

La escuela, considerada como un aparato de control ideológico,  
juega un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción  
de las relaciones sociales y la clase dominante define e impone-  
a través de élla un modelo de individuo y de sociedad, controlando  
los medios por los cuales la educación los realiza.

---

(6). Ibid. p. 38

La escuela, por medio de la acción educativa, renueva las relaciones sociales existentes a través de la introyección del -- discurso ideológico. La introyección se efectúa no solamente a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de la -- práctica escolar, porque la ideología no existe fuera de las -- prácticas en las cuales se cristaliza. Para ilustrar las for-- mas de transmisión ideológica a través de las prácticas escolares, se muestra la organización de la escuela como copia de las prácticas que reinan en el sistema capitalista, al tener hora-- rios rígidos, alumnos ubicados en grupos cerrados bajo la dirección de un maestro disciplinario, al reconocer la competencia, -- al tener objetivos claramente definidos, al aceptar el poder -- simbólico de las sanciones y recompensas como lugar aproximati-- vo de la jerarquía, al definir un saber teórico sobre la reali-- dad, por todo lo cual se priva a los alumnos de una práctica so-- bre ella y de su posible transformación.

Los mecanismos de control ideológico que se utilizan en la escuela, están disimulados y encubiertos por una ideología de la escuela universal reinante, que representa a la escuela como un medio neutral, deprovisto de ideología, y se hace creer que los maestros respetuosos de la conciencia y de la libertad de los -- niños, les permiten el acceso a la libertad, la moral y la res-- ponsabilidad. Sin embargo hemos visto que no es así, porque -- los contenidos de los programas de estudio, principalmente los-- que tratan temas sociales, responden a una ideología determina-- da. A los niños les hacemos usar libros de texto tendenciosos-- y les hacemos estudiar textos que implican una opción política--

e ideológica, con la agravante de presentárselos como científicos, objetivos y neutros. La Historia, en los libros de texto - se escribe desde el punto de vista del dominador.

La mayoría de los maestros, principales protagonistas de la acción y práctica educativa, no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyen con su dedicación a estructurar y a nutrir la representación del mundo burgués.

Por último es necesario señalar, que aunque es el Estado el responsable de la Educación Pública, de ninguna manera se representa totalmente la ideología de éste, sino una ideología sancionada por una fracción del mismo. Esta ideología tampoco se transmite de manera vertical a los alumnos en el salón de clase, sino que va mediada por la Institución escolar. Esta transmisión es mediada también por la ideología del maestro que a su vez interpreta de manera diferencial sedimentaciones históricas distintas.

De igual forma pensamos, que aunque la escuela sea en la actualidad el más poderoso de todos los aparatos ideológicos, no logra realizar totalmente sus objetivos, porque existe una intensa lucha de clases, apoyada por un considerable contingente de la juventud escolarizada, que con su "rebeldía" y sensibilidad social, originada en parte, por el conocimiento de los dramáticos acontecimientos mundiales, tiende a crear su propio espacio y representación del mundo, que entran en contradicción pensante y actuante con la visión ideológica legitimadora del poder dominante.

Esta rebeldía contra la ideología dominante es la que incide-



en los reacomodos, innovaciones pedagógicas, y reformas, medios por los cuales la escuela trata de defenderse de los embates. - Demuestran también, estos ajustes a los contenidos y prácticas-escolares, la capacidad de la ideología dominante para adoptar-formas renovadas que convengan a sus intereses.

Podemos resumir, que el discurso histórico que se maneja en - la escuela, tiene una carga ideológica que influye en la forma- ción del hombre deseado, por eso debe ser contrastado para ha- cerlo más objetivo.

**CAPITULO III**

**"CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS Y CONTEXTUALES QUE  
INFLUYEN EN LA ADQUISICION DEL CONOCIMIENTO HIS-  
TORICO"**

### CAPITULO III

## "Características psicológicas y contextuales que influyen en la adquisición del conocimiento histórico"

### A) El pensamiento operatorio del niño

Los contenidos educativos se seleccionan, considerando las -- teorías sobre el desarrollo infantil, con la finalidad de adoptar medidas pedagógicas, acordes al desarrollo cognoscitivo del educando.

Desde nuestro punto de vista, pensamos que es necesario que - los programas se adapten a las capacidades de los alumnos a los que se dirigen, dado que esas capacidades intelectuales se desarrollan según una consecuencia invariante que , en definitiva, - debería determinar el contenido y sobre todo el enfoque de la - historia que se enseña en cada grado de la educación primaria. Por tal motivo a continuación presentaremos algunos rasgos especificos del niño en el estadio de las operaciones concretas, - que es el estadio en el que se encuentran la mayoría de los niños de la escuela primaria, materia de estudio de esta investigación. Pero antes y brevemente hablaremos de los estadios que atraviesa el niño en su desarrollo cognitivo según Jean Piaget.

Según la teoría Piagetana, el niño atraviesa cuatro estadios- principales en su desarrollo cognitivo, éstos no se dan en un - orden cronológico, sino en un orden sucesorio, es decir, el niñ-

ño tiene que pasar por todos los estadios, aún en un tiempo tardío, según veremos a continuación:

ESTADIO SENSOMOTOR. Abarca del nacimiento a los dos años. Se caracteriza en que por medio del acto motor, el bebé va logrando el dominio del mundo que lo rodea.

ESTADIO PREOPERATORIO. Se observa entre los dos y los siete años. El niño se guía principalmente por su intuición, más que por su lógica.

ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS. Se observa entre los siete y once años, es donde el niño perfila su capacidad de efectuar actividades mentales basadas en las reglas de la lógica.

ESTADIO DE LAS OPERACIONES FORMALES. Los niños comienzan a efectuar operaciones formales con un pensamiento altamente lógico sobre conceptos abstractos e hipotéticos.

Abundando en el estadio de las operaciones concretas, se puede decir que el niño alcanza en este período, "un nivel del pensamiento denominado, pensamiento operatorio concreto, que consiste en la capacidad mental para ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado". (7) Se ha observado que los niños que se encuentran en este estadio son capaces de:

- . Conservar de un modo constante.

Comprenden la conservación de número, de sustancia, de longitud, de superficie, de peso, etc,.

- . Son capaces de clasificar y ordenar cosas rápida y fácilmente

---

(7). Enciclopedia de la psicología Oceáno. p. 134.

te.

Los niños son capaces de ordenar y hacer series de objetos -- mentalmente, capacidad que le facilita la resolución de problemas.

.Son capaces de experimentar de un modo causi-sistemático.

El niño muestra conciencia de los aspectos que deben tenerse en cuenta en una situación dada de resolución de problemas, y es más lógico en la exploración de relaciones, sin embargo, la consideración de los factores relevantes no es ni exhaustiva ni lo suficientemente sistemática para permitir que el niño halle todas las soluciones posibles.

En general el pensamiento operatorio concreto, es un tipo de pensar que depende de la percepción, es decir, que el niño en ese momento de su evolución, no puede llevar a cabo operaciones mentales sin percibir concretamente su lógica interna. Los niños utilizan la lógica y realizan operaciones con la ayuda de apoyos concretos, piensan y razonan dentro de los límites de su mundo realista, susceptible de ser manipulada, o cuando existe la posibilidad de recurrir a una representación suficientemente viva. Todavía no pueden razonar fundándose exclusivamente en enunciados puramente verbales, y mucho menos sobre hipótesis, los problemas abstractos están todavía fuera de su alcance, esta capacidad la adquirirán en el estadio inmediato superior.

Todo lo anterior expone claramente que la enseñanza de la historia, no debe centrarse exclusivamente en la narración, o monólogo, considerada como pura transmisión de conocimientos, puesto que el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones -

concretas (tercer a quinto grado de educación primaria) no puede razonar debidamente si se le presentan enunciados puramente verbales. Esta forma de transmitir el conocimiento propicia un desfase entre lo que se pretende enseñar y la capacidad de ---- quien debe aprenderlos. Podemos decir que este desfase consiste en un desajuste entre el pensamiento que el niño posee y el que necesita para poder comprender los contenidos seleccionados que son altamente hipotéticos y abstractos, pensamiento que alcanzará en el estadio siguiente.

"El desfase es mayor cuanto menor sea el alumno, ya que a edades más tempranas el pensamiento descriptivo es prácticamente universal, aunque no debemos olvidar que entre los sujetos mayores de quince años el pensamiento descriptivo sigue siendo mayoritario". (8)

Para ser más claros: si le pedimos a los alumnos que razonen sobre enunciados puramente verbales de los problemas, inmediatamente pierden pie y vuelven a caer en la intuición pre-lógica de los niños pequeños. Por ejemplo: al cuestionar a los niños que cursan en quinto grado de primaria sobre ¿Cómo se llama el Gobernador de su Estado?, la mayoría respondió el nombre del regidor de su comunidad, manifestando un desconocimiento de las funciones y acciones propias de las instancias e instituciones sociales más significativas en la organización social (país, gobierno, presidente, asistencia social). Aún cuando la mayoría de los niños las conocía de nombre, sus concepciones acerca de

---

(8). Juan Ignacio Pozo. Op. cit. p. 259.

las mismas, dista mucho de semejarse a la de los mayores.

Pensamos a partir de Piaget, que el alumno en el plano verbal no comprende o no conceptualiza el término "gobernador", y por eso sus respuestas son erróneas.

Es necesario que el niño aprenda a pensar y aprenda a construir el conocimiento como expresión de la relación socializada -- del sujeto con la realidad, es decir, que manipulen los objetos de conocimiento, ésto lo llevará a razonar sin obstáculos, dado que estos mismos razonamientos basados en el plano del lenguaje y de los enunciados verbales, constituyen de hecho, otros razo-namientos mucho más difíciles, pues están ligados a simples hi-pótesis sin realidad efectiva

El pensamiento explicativo o formal, en que el alumno es ca-paz de comprender, basado exclusivamente en enunciados puramen-te verbales, se produciría en torno a los catorce o quince años pero sin generalizarse a todos los sujetos, alcanzándolo en la mayor parte de los casos, menos del 5% de los adolescentes, es decir, que ese paso, que aparentemente sólo algunos adolescen--tes dan, coincidiría aproximadamente con el comienzo de la ense-ñanza secundaria.

En la enseñanza de la Historia Social, debe producirse un cambio no table, como consecuencia del progreso de las concepciones historio-gráficas dominantes, debemos dejar de impartir una historia descrip-tiva, factual y anecdótica, ligada a lo inmediato y carente de es-fuerzos inferenciales, para impartir una historia explicativa, en la que las relaciones causales primen sobre la mera narración de he-chos, y en la que los fenómenos e instituciones sociales, expresa-dos mediante conceptos claros, predominen sobre la historia indi-vidual de los héroes. (9)

---

(9). Idem.

Este cambio debe darse en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta el pensamiento cualitativamente distinto en cada edad y las características limitaciones de cada niño para que el desfase no siga acentuándose en la enseñanza de la historia.

En consecuencia, una buena programación didáctica requiere, entre otros factores, un conocimiento previo de las ideas del alumno, o lo que es lo mismo, saber el lugar que ocupa dentro de las jerarquías invariantes establecidas y la planificación de situaciones idóneas que impulsen la modificación de esas ideas que, con aparentes retrocesos, se sitúan en el contexto de cambio progresivo general. Por é<sup>l</sup>lo no puede hablarse de situaciones didácticas buenas o malas, sino de situaciones adaptadas o no a unos determinados alumnos.

Por ejemplo, si les damos un problema a alumnos categorizados en el tercero y cuarto estadio, podremos observar que los del tercer estadio, dedicarán más tiempo en la resolución del problema al mismo tiempo que tendrán más dificultad, mostrando continuos avances y retrocesos, en cambio los del cuarto período, resolverán correctamente la tarea, desde el inicio de la misma.

En el ejemplo anterior podemos ver un claro desfase, entre las capacidades cognitivas de los niños del tercer estadio y el problema propuesto.

Al impartir un contenido es necesario conocer el nivel del pensamiento lógico de los educandos para poder graduarlos a sus características, aprovechando su necesidad natural de conocer.



## B) La aculturación del sujeto

La aculturación del sujeto se da como consecuencia de su vida en sociedad. La totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de la sociedad, es cultura; esto implica una forma de vida, un modo de pensar, de actuar y de sentir.

Tylor define la cultura como "un todo complejo que incluye al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre en cuanto es miembro de la sociedad". (10)

La aculturación o la importancia de apropiarnos de la cultura de nuestro entorno radica en el hecho de que proporciona el conocimiento y las técnicas que nos permiten desenvolvern<sup>os</sup> en sociedad (socialización).

Los hombres no heredan sus hábitos y creencias, sus capacidades y su conocimiento las adquieren a lo largo de sus vidas. Lo que ellos aprenden proviene de los grupos en los que han nacido y dentro de los cuales viven. Los hábitos adquiridos por el niño son sin duda regulados de acuerdo con los de su familia o de los de otras personas cercanas.

De esta manera se va dando la aculturación (apropiación de la cultura), y la socialización del sujeto.

El hombre es un ser sociable por naturaleza. Desde su naci-miento hasta su muerte, el hombre lleva un proceso de socializa

---

(10). Ely, Chinoy. La sociedad. 9a. Ed. Fondo de cultura Econó- mica, México, 1978. p. 36.

ción. En su familia, en su comunidad y de manera general con su entorno, el individuo realiza un proceso de socialización, en donde se va apropiando de los valores y costumbres de su comunidad.

La conducta humana es, en su mayor parte, aprendida. El aprendizaje se produce por un impacto social y por los controles sobre él, ejercidos para modelar su conducta. Los seres humanos aprenden a comportarse, a pensar y a sentir de diversas maneras, que dependen de la cultura que los rodea.

La socialización se lleva a cabo a través de una variedad de agentes culturales, entre los cuales la familia es el más poderoso, por lo mismo, la familia es la primera instancia en la cual comenzamos a socializarnos, continuando con los diversos agentes de la comunidad, y de manera posterior, la escuela.

El desempeño escolar del alumno está determinado en gran medida por las conductas sociales aprendidas en su comunidad.

El impacto del ambiente social conforma la conducta, las creencias, el modo de pensar y los conceptos que orientan la percepción y la comprensión de los alumnos.

El contexto social es un factor que influye en el proceso enseñanza aprendizaje, por eso debemos considerar el impacto cultural que el niño trae de su comunidad y aunarlo al conocimiento del nivel de desarrollo de su pensamiento lógico, para poder seleccionar las técnicas didácticas más viables, que lo ayuden a la adquisición de los conocimientos académicos.

Es común ver diferencias en la participación y comprensión, entre los niños de clases sociales diferentes o entre los que

proviene de comunidades urbanas y rurales. Estas diferencias se deben a las expectativas de clase, es decir, las tendencias innatas de un individuo son modificadas, suprimidas o alentadas de acuerdo con las exigencias sociales de su contexto.

Los medios urbanos proporcionan más oportunidades culturales que permiten a los niños descubrir, reconocer, interpretar y -- criticar los fenómenos sociales que ocurren a su alrededor, des de luego con los errores propios de su edad. Mientras que los niños de las comunidades rurales, por las características de su entorno, tienen una visión más limitada de los hechos sociales.

Estas diferencias en la capacidad de interpretar y comprender los hechos históricos sociales, por parte de los niños, en -- gran medida, reside en los procesos de socialización, acultura ción e ideologización, donde hay nociones claramente comparti - das con la colectividad de la que forma parte.

**CAPITULO IV**

**"LA DIDACTICA DE LA HISTORIA"**

## CAPITULO IV

### "La didáctica de la historia"

Para hacer un análisis crítico de la didáctica de la Historia Social, primero debemos conocer el objetivo o finalidad de la enseñanza de esta asignatura en la escuela primaria. Con la enseñanza de la Historia, se propone como objetivo principal contribuir a la formación integral del educando, fortalecer la identidad cultural del alumno, brindar al educando oportunidades de acceso al patrimonio cultural y alternativas de participación en el quehacer cultural de la sociedad de la que forma parte. Un aspecto importante para la consecución de esos propósitos es permitir que el alumno desarrolle su conciencia histórica y descubra cómo el pasado se enlaza a través del presente -- con el futuro, para que se interese en el estudio de la Historia, en la realidad actual y en el porvenir de su país, comprendiendo su papel social, la importancia que tiene su propia cultura y la relación de los fenómenos culturales y el contexto social, económico, político e histórico en que se generan.

En los últimos años se han diseñado una gran lista de nuevos métodos para enseñar historia, sin embargo nosotros nos limitaremos a hacer un análisis de las líneas generales de los trabajos que consideramos más importantes por su presencia en las aulas de nuestra zona escolar algunos, y por su operatividad en el proceso enseñanza aprendizaje, los otros.

**A) La enseñanza de la historia en la corriente educativa de la didáctica tradicional.**

Generalmente, cuando oímos hablar de educación tradicional -- nuestra referencia inmediata es la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan. Según Anibal Ponce, con este enfoque educativo "se pone en marcha la formación del hombre -- que el sistema social requiere. En élla el intelecto del educando es lo que cuenta, mientras deje de lado el desarrollo afectivo y social". (11)

Con esta forma de educación sistemática, institucionalizada, el maestro, conciente o no de éllo, ha venido siendo factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, el dependismo educativo, a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes.

Segúne Justa Ezpeleta "la escuela tradicional, es la escuela de los modelos intelectuales, para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria, la repetición y el ejercicio, son los mecanismos que la posibilitan"(12) porque se basa en una enseñanza intuitiva que encuentra su expresión más clara en la concepción filosófica, sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones proporcionadas a través de los sentidos.

En la didáctica tradicional de la historia, se maneja un concepto

---

(11). Margarita Pansza González. "Fundamentación de la didáctica" en: Guía de trabajo La sociedad y el trabajo en la práctica docente. México, UN. 1988. p. 149.

(12). Ibid. p. 151.

receptivista de aprendizaje, porque se le concibe como la capacidad para retener y repetir información, es decir, la acción cognoscitiva registra los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto. (13)

En este tipo de enseñanza, el profesor de historia se limita en términos generales al uso de la exposición, la explicación del tema histórico, se vuelve rápidamente verbalista, y ésta su ple en clase, al razonamiento y a la acción del niño. Predomina la clásica lección, donde el alumno asume fundamentalmente el papel de espectador pasivo.

Cuando en la escuela el maestro enseña Historia Social, con un enfoque tradicionalista, hace hincapié casi exclusivo en el objetivo de acumulación máxima de conocimientos, para él, el me jor alumno es aquél que es capaz de retener más cantidad de da-tos. La memoria juega entonces un papel fundamental en el pro-ceso de aprendizaje de esta materia. El profesor es el transmiso r de los datos que el alumno recibe pasivamente, acumula en un esfuerzo de memoria y repite sin modificación alguna, a la hora de la prueba de control.

Por lo tanto podemos deducir que con la enseñanza tradicional de la historia:

.Se retienen datos, como fechas, nombres de héroes y hechos -- sin importancia, y se recitan desconectados de la realidad.

.Se desconoce el significado profundo de los términos y datos que se manejan.

---

(13). Ibid. p. 152.

. Los alumnos asimilan los datos como si fuesen ejemplos únicos de un único lugar, es decir, no se llega a una conceptualización de los términos para aplicarlos a nuevas situaciones y desarrollar a partir de ellos, nuevos significados.

. Se relata el pasado como un hecho consumado, como un acontecimiento lejano que no tiene nada que ver con lo que ahora somos.

. Divide el tiempo histórico en fechas, acontecimientos y héroes perfectamente bien identificados, sin reconstruir una historia donde exista la posibilidad de versiones que se contradigan.

Una de las consecuencias problemáticas de la enseñanza tradicional de la Historia, objeto de lamentaciones de alumnos y maestros, se refiere a la imposibilidad de convertir datos y fechas, héroes y acontecimientos, en materia más interesante y viva. --- Con tal situación se dificulta descubrir que el presente existe como parte de un proceso histórico.

¿Qué pensar de la enseñanza intuitiva que aplica los principios de esta didáctica sensual-empirista? Desde el punto de vista de su coherencia interior, primeramente podemos preguntarnos si la psicología sobre la que se funda, puede en verdad servir de base a una forma de enseñanza capaz de suscitar adelantos en la forma de adquirir el conocimiento. Dicho de otro modo, la cuestión consiste en saber si la psicología de la imagen impresión y de la abstracción, puede justificar por lo menos las principales técnicas didácticas necesarias para formar en el niño nociones y operaciones nuevas. No hay nada de ello. El análisis atento de los procedimientos de enseñanza intuitiva, tal como de les practica generalmente, muestra que es necesario acudir a téc



nicas que no deriven en manera alguna de la psicología sensual-empirista, porque las teorías de la impresión pasiva de las imágenes y de la abstracción de las nociones generales, de ningún modo puede justificar las técnicas didácticas indispensables para adquirir una noción nueva.

Al proponerse provocar impresiones en el espíritu del niño, - la enseñanza tradicional de la Historia, se limita a presentar el objeto de conocimiento histórico, por medio de exposiciones efectuadas ante la clase. Las operaciones activas las realiza el maestro solamente, o a lo sumo, un alumno llamado al frente.

¿Cuál es entonces la actividad de los demás? En el caso más favorable siguen la demostración que se hace y por una especie de imitación interior, reviven los actos que se narran ante ellos.

Detengámonos un momento en el examen del método tradicional de la enseñanza de la Historia y preguntémonos sobre que bases psicológicas no explícitas, pero tácitamente presupuestas en este caso, se fundan estos procedimientos. ¿No sorprende ver que todas estas demostraciones se hacen como si se las pudiera "dar" al niño? El asunto es particularmente claro cuando se las presenta en forma de simple "exposición intuitiva" sin que problema alguno haya sido planteado previamente. Suponemos que el maestro que así procede concibe su exposición como una especie de impreso, no ya sensible, sino intelectual, que deposita en el espíritu del niño. Aprender significaría en tal caso, "tomar una copia" de la explicación del maestro.

En efecto, frecuentemente se ve a un maestro conducir a la --

clase por un razonamiento con ayuda de una serie de preguntas - (cuestionario), como si la experiencia así provocada en el niño se imprimiese en su espíritu, le hiciese comprender el asunto - de una vez para siempre y permitiese comprender a la vez su realidad presente.

¿Cuáles son los resultados de tal enseñanza? Los alumnos -- bien dotados llegan, por lo común, a la meta deseada. En el a - lumno regular y flojo, por el contrario, algunos fracasos son a - tribuidos a este método.

Cuando un cuadro intelectual, como las lecciones de Historia - se formula de un mismo modo, cuando se presentan ilustraciones - y ejemplos siempre semejantes, cuando una serie de ideas es evo - lcada siempre en el mismo sentido, se corre el riesgo de ver for - marse en el niño hábitos intelectuales rígidos. Se comprueba - en efecto, que ciertas ideas quedan indisolublemente unidas a - alguna fórmula verbal, a determinada condición o contexto acc - i - dental, y que no pueden ser reproducidas o reconocidas sino ba - jo la forma y condiciones en que se las recibió.

Finalmente, la enseñanza tradicional de la Historia, al ais - lar de modo artificial lo que debería ser relacionado, impide - al niño comprender y le obliga a recurrir a la memorización de - los datos y hechos que le son presentados bajo fórmulas verba - les.

Tal resultado acarrea una serie de consecuencias secundarias - que con frecuencia suscitan críticas contra la enseñanza tradi - cional de la Historia. En primer término se ha verificado que - los alumnos aportan a la enseñanza un interés directamente pro -

porcional al grado de actividad que se les permite desplegar. - Su interés es mayor, si pueden resolver por sí mismos un problema mediante la investigación personal, que si deben asistir a la demostración de su solución; es mayor si pueden actuar sobre datos concretos que si deben representárselos o seguirlos como espectadores.

Desde estos puntos de vista, la enseñanza tradicional de la Historia, pone en juego una actividad mínima por parte del niño, y de esto proviene con frecuencia, el escaso interés de los alumnos por los temas de Historia. Además vincular la actividad a una expresión verbal fija o a determinadas reglas rígidas de enseñanza, actúa con frecuencia como freno; el niño carece de la posibilidad de moverse libremente dentro de un sistema de ideas. Debe memorizar datos, fechas y hechos, tal como le fueron dados; debe invariablemente, aplicar los mismos procedimientos para hallar soluciones.

"Se sabe desde hace mucho, por las teorías de aprendizaje, que cuanto más desprovistos de sentido es un tema, más difícilmente se le memoriza y más pronto se olvida. Ahora bien, todo lo precedente tiende a demostrar que la enseñanza de la Historia basada en la psicología sensual-empirista, origina a menudo ideas confusas que el alumno asimila difícilmente y que apenas retienev. (14)

---

(14). Hans Aebli. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Ed. Kapelusz. 1973. p. 19.

## B) La enseñanza de la historia en la corriente educativa de la didáctica crítica.

En el apartado anterior mencionamos que la didáctica tradicional deja al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación, convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por expertos tecnólogos educativos, y al segundo en un pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa activamente al responder preguntas expresas.

En este contexto, pensamos que la didáctica tradicionalista ha dejado fuera intencionalmente el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender, promoviendo así, una visión individualista del aprendizaje de los hechos históricos, es decir, contemplan al grupo únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje.

Estamos seguros que dejar las cosas como están, no contribuye en nada al mejoramiento de la práctica educativa de la Historia muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo, son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo, pero también sabemos que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, sino que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión. Para ello la corriente educativa de la didáctica crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crí

tico y en la autocrítica.

Es necesario advertir que la didáctica crítica es una propuesta inacabada, en pleno desarrollo, por eso no tiene una explicación teórica que se pueda encuadrar en un determinado campo de estudio, como las demás corrientes, sino que haya su explicación en la misma práctica. Con esto no queremos decir que la didáctica crítica no tiene sustentación teórica, sino al contrario, considera en su práctica a las teorías del aprendizaje, pero también considera otros factores, como los contextuales, institucionales, académicos, etc, que la hacen diferente a las demás corrientes y que además la enriquecen, porque es una propuesta abierta al cambio que propicia la experiencia.

Desde la perspectiva de la didáctica crítica de la historia -

el aprendizaje se concibe como un proceso dialéctico, porque el aprendizaje no es lineal, sino que implica una serie de resistencias por parte del sujeto de aprendizaje. Estas resistencias surgen porque cuando el niño aprende, pone en juego sus características psicológicas, sus diferencias individuales, que influyen en la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento. (15)

El niño que inicia un determinado aprendizaje histórico no es un sujeto abstracto, sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, está en juego en la situación en la que interviene, por eso decíamos que al aprender algún contenido histórico no sólo se modifica el objeto, sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Estas reflexiones teóricas nos conducen a hacer un análisis -

---

(15). Margarita Pansza González. Op. cit. p. 177.

sobre la instrumentación didáctica de la historia en la perspectiva de la didáctica crítica, para éllo consideraremos los siguientes componentes:

#### FORMULACION DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente los objetivos de aprendizaje de la Historia, los encontramos en los programas de estudio de esta asignatura documento que la Secretaría de Educación Pública elabora en sus oficinas en una forma vertical, pues no abre espacios a ideas opuestas a la política educativa del momento. Los programas proponen objetivos generales, particulares y específicos, ocasionando la fragmentación de los contenidos de enseñanza aprendizaje y la imposibilidad de elaborar estrategias de enseñanza que sean significativas e interesantes para el alumno que aprende el hecho histórico.

La didáctica crítica no está en contra de la formulación de objetivos de enseñanza, en la asignatura de historia, es más, coincide con Bruner cuando señala que "es necesario establecer objetivos para la enseñanza, porque son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo, pero la formulación de objetivos debe relacionarse directamente con la solución del problema". (16) /

Entonces es claro que se deben evitar las clasificaciones exhaustivas de los objetivos para rescatar la idea de unidad y totalización del conocimiento histórico, que rompe definitiva-

(16). Ibid. p. 180.

mente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza histórica.

La didáctica crítica recomienda que se planteen objetivos terminales y objetivos de unidad, sin llegar a los objetivos específicos, para abrir espacios al maestro que le permitan formular sus objetivos de enseñanza incorporando e integrando, en la forma más operante, el objeto de conocimiento con los fenómenos de la realidad que se pretende estudiar.

En los últimos dos años (1992-1993), se han hecho algunas reformas significativas sobre el programa oficial de la asignatura de Historia en el nivel básico, estas reformas representan un avance en la instrumentación didáctica de la Historia, y no un retroceso como piensan muchos mentores, porque en los programas de estudio desaparece la especificidad de los objetivos y se da cierta libertad de utilizar métodos de enseñanza que permitan la contrastación de los contenidos estudiados. Sin embargo no hay que olvidar que el debate en torno a la definición de los objetivos de la enseñanza de la Historia de nuestro país, es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social.

#### -SELECCION Y ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS.

Tradicionalmente la selección y organización de los contenidos del plan de estudio de la Historia Social, ha constituido una tarea exclusiva de los técnicos y maestros de oficina, de la Secretaría de Educación Pública, de tal manera que el docente -

recibe un programa ya organizado que incluye los temas y los -- puntos a tratar. No mencionamos lo anterior con el afán de cri ticular o menospreciar la preparación académica de los responsa - bles de elaborar o seleccionar los contenidos de los programas- de estudio de Historia, sabemos que son gentes con un alto gra - do de preparación, pero también sabemos que cuando se trabaja - bajo consigna, la preparación tiene muy poco que ver con lo que se hace.

Si analizamos los programas de estudio de Historia de México, que están vigentes actualmente en la escuela primaria y lo some - temos a un cuestionamiento crítico, no sería difícil descubrir - que la gran mayoría ofrece enciclopedismo, falta de funcionali - dad para la propia asignatura, planteos carentes de legitimidad científica y social y escasa aplicación de los contenidos en á - reas contextuales.

En los últimos dos años, los contenidos del programa de estu - dio de la asignatura de Historia de México, se ha sometido a re - visión y se han replanteado, de tal forma que responden a la i - deología neoliberal, sin embargo los contenidos se han cuestio - nado y el descontento magisterial y de la propia sociedad obede - ce justamente a la falta de objetividad y significatividad de - los contenidos, porque en ellos se encuentra una Historia dife - rente a la conocida por la sociedad.

Para la didáctica crítica, lo relacionado con los contenidos, también representa un problema porque se considera que son con - dicionados por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la práctica docente, por los rasgos de la cultura, etc., y porque-



detrás del problema de los contenidos de la enseñanza de la His  
toria, están los problemas del conocimiento y de la ideología.

Para la didáctica crítica, el maestro debe participar en el a  
nálisis y la determinación de los contenidos del programa de -  
Historia, considerando lo siguiente:

. Si en el estudio de lo social no existen las verdades absolu-  
tas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo  
terminado y comprobado. Toda información estará siempre sujeta  
a cambios y al enriquecimiento continuo.

. El conocimiento social, debe sujetarse a contrastación, para-  
hacerlo más objetivo.

Recapitulando podemos decir, que en nuestra época, el conoci-  
miento escolarizado de la Historia Social se ha fragmentado ex-  
cesivamente y se presenta por unidades episódicas, impidiendo a  
profesores y alumnos contemplar la realidad como una estructura  
concreta y coherente.

Es necesario que en el proceso enseñanza aprendizaje de la --  
Historia, los contenidos se presenten lo menos fragmentado posi  
ble, para que ningún acontecimiento se presente aislado, sino -  
al contrario se deben buscar las relaciones que el fenómeno his  
tórico tiene con la realidad presente del sujeto de aprendizaje  
Además los contenidos deben ser contrastados con otras fuentes-  
para que el educando reciba un conocimiento objetivado.

#### SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

Las situaciones de aprendizaje de la Historia Social son par-  
te importante de la estrategia global para hacer operante el --  
proceso enseñanza aprendizaje de esta asignatura, pero deben su

peditarse a la concepción de aprendizaje que se sustente, pues ésta orienta la práctica educativa.

Como ya hemos mencionado, en la perspectiva de la didáctica crítica, el aprendizaje de la historia social, se concibe como un proceso dialéctico, como algo que se construye, por eso es necesario seleccionar situaciones de aprendizaje idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y en consecuencia, el profesor deje de ser el único sujeto activo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa. En esta relación la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige investigar, analizar, reflexionar, discutir, etc.,.

Retomando lo ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje de la Historia Social, son una conjunción de procedimientos, técnicas y recursos didácticos, cuya selección debe apegarse a los siguientes criterios:

. El maestro de Historia debe planear con antelación los aprendizajes que se pretenden desarrollar, considerando los temas -- significativos del programa de estudio, así como las características de los alumnos y su contexto.

. Promover con las actividades, aprendizajes de ideas básicas o conceptos fundamentales con significado, para que el niño no sólo llene su mente con datos anecdóticos y fechas, sino que el conocimiento adquirido pueda inferirse a la realidad presente.

. Incluir en el proceso enseñanza aprendizaje de la Historia, diversos modos de aprendizaje como la lectura, observación, investigación, análisis, discusión y diferentes tipos de recursos

bibliográficos y modelos reales del contexto. No es recomendable para la enseñanza de la Historia, limitar los aprendizajes a los contenidos de los libros de texto, es necesario contrastarlos con otras fuentes bibliográficas para enriquecer y objetivar el conocimiento.

. Incluir formas metódicas de trabajo individual, alternando -- con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.

. Apropiar las situaciones de aprendizaje al nivel de madurez, experiencias previas y características generales del grupo, para que los alumnos puedan comprender la Historia Social, que se caracteriza por su subjetividad. Por lo tanto es necesario que el maestro conozca los principios teóricos del desarrollo intelectual del niño.

. Favorecer con las situaciones de aprendizaje, la transferencia de la información histórica, a diferentes tipos de situaciones que los niños deberán enfrentar en su vida cotidiana, es decir, se debe relacionar el estudio del pasado con el presente.

. Que las situaciones de aprendizaje planteen la realidad desde una perspectiva temporal (pasado, presente, futuro) sin la cual la visión de los alumnos sería incompleta.

En la perspectiva de la didáctica crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, se pretende hacer la Historia más viva, menos literaria, por eso el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de promover situa-

ciones de aprendizaje que generen experiencias que estimulen la participación de los alumnos en su propio proceso de conocimiento.

En este trabajo no pretendemos ofrecer recetas didácticas para enseñar historia, porque sabemos que limita la creatividad del maestro y del alumno y porque la didáctica crítica rechaza las formas estereotipadas en el proceso enseñanza aprendizaje de la historia, pero creemos importante enfatizar, que al seleccionar las situaciones de aprendizaje debemos implicar de un modo activo al alumno, que de ser un espectador de la Historia, pasa a ser un evaluador y analista de la misma, que debemos recurrir a modos de presentar la información más próximos a la realidad del alumno, potenciando al máximo los procedimientos de participación directa de los alumnos que superen la mera lectura y exposición de los hechos históricos.

En contraposición a la idea de aprendizaje acumulativo de la Historia se propone que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos:

1. Una primera aproximación al objeto de conocimiento encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del hecho histórico a estudiar.
2. Un análisis del objeto de conocimiento para identificar sus elementos e interrelaciones y buscar información en torno al tema histórico, planteando desde distintos puntos de vista, lo que significa hacer un estudio profundo a través de la comparación, contrastación y generalización de la información.
3. Realizar actividades encaminadas a reconstruir el fenómeno,-

tema o problema histórico.

La creatividad e ingenio del maestro ayuda a crear situaciones de aprendizaje para alcanzar los tres momentos anteriores en el proceso enseñanza aprendizaje de la Historia, sin embargo algunos autores recomiendan hacer uso de las dramatizaciones, los juegos de simulación, investigaciones bibliográficas y trabajos para elaborar "murales de la Historia". Debemos también aprovechar las noticias de actualidad, que la Prensa publica, para que los alumnos se enteren de los acontecimientos sociales del presente y los relacionen con los sucesos de su comunidad y con la Historia Social que se les quiere enseñar.

#### LA EVALUACION EN LA DIDACTICA CRITICA DE LA HISTORIA.

La evaluación es necesaria en toda acción educativa, por su importancia y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente.

Se ha podido observar que los docentes que salen del esquema de la enseñanza memorística de la Historia, han tenido que introducir nuevas formas de evaluación, que quizá no son las mejores, pero que revelan la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza

Consideran que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los alumnos a exámenes, que incluye toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones, etc.,. El maestro de historia debe saber que la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, es una actividad que convenientemente planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la práctica docente. porque al e-

valuar se analiza el proceso de aprendizaje en su totalidad, a- barcando todos los factores que intervienen en su desarrollo pa ra favorecerlo u obstaculizarlo, a inquirir sobre las condicio- nes que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las evasiones, rechazos, así co- mo los miedos, ansiedades, etc, elementos todos que plantean u- na nueva concepción de evaluación que rompe con estructuras o - esquemas referenciales rígidos.

En la perspectiva de la didáctica crítica la evaluación no es considerada como una simple medición, sino como un proceso di- dáctico que le da más importancia a los procesos que a los re-- sultados.

Para Taba, esta tarea comprende:

- .Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempe<sup>ño</sup> en un campo particular.
- .Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes.
- .Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias,
- .Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudian- tes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza. (17)

Si concebimos la evaluación de esta manera podremos mejorar' --- nuestra práctica docente, porque se observa un vínculo indisolu- ble entre enseñanza y evaluación.

(17). Ibid. p. 197-198.

## EXPLICACION DE LA METODOLOGIA

Sabemos que cualquier metodología de investigación tiene que ajustarse a las características del objeto de estudio; en éste caso el objeto es el análisis crítico de la didáctica de la His to ria, con el fin de lograr que los educandos, por medio del co no ci mi en to h is tó ri co de la sociedad, puedan comprender y ex pl i c a r los fenómenos sociales del presente. Tomando en cuenta en ton ces, el objeto de estudio, hicimos un proyecto de in ve st ig a ci ón en el que se consideró realizar un muestreo con una pe que ña población de maestros (ver anexo), para tener un marco de re fe re n ci a sobre la problemática, y una investigación documental para explicar y fundamentar teóricamente la siguiente tesis: -- "sólo con la práctica de la didáctica crítica de la Historia, - se podrá lograr, en las escuelas primarias, que el niño se in te re se por el estudio de esta asignatura, para comprender los fe no m e ni os sociales del presente".

La pequeña muestra consistió en entrevistar a 10 maestros de educación primaria, de diferente sexo y años en el servicio do ce n te. Las preguntas versaban sobre la forma en que ellos en se ñ a b a n la Historia, sobre la importancia de ésta y sobre los re su l t a d os que obtenían los niños respecto al aprendizaje.

Los datos documentales se recopilaron en distintas fuentes: - antologías, revistas educativas, libros de consulta, proyectos de investigación, etc.,.

Los pasos metodológicos para el análisis de estos datos no -- fueron previos de ninguna manera. El intento de encontrar una metodología adecuada para el estudio profundo de este problema representó un objetivo especial de este trabajo, porque la en-señanza aprendizaje de la historia es un proceso que abarca un conjunto de elementos de posible análisis: conocer toda esa -- complejidad, desenredar el problema específico de estudio, re-presentaba una tarea que no se realiza fácilmente siguiendo u-na fórmula.

Al iniciarse las primeras etapas de análisis de datos fue -- cuando se decidieron los conceptos que se emplearían para cons-truir la tesis central y el marco teórico. Sólo después de es-tudiar cuidadosamente los datos fue posible ver, más claramen-te, el hilo conductor. El análisis desde esta perspectiva nos permitió comprender mejor los datos y nos ayudó a encontrar u-na explicación lógica del problema.

El primer trabajo de análisis consistió en la lectura cuidada-dosa de los registros de las entrevistas y de los datos recopi-lados documentalmente; después se hicieron resúmenes y se vol-vieron a escribir las partes más pertinentes explicitando los detalles que explican el problema. Este análisis se hizo con el propósito de lograr coherencia con todos los factores que -- se describían, de sumergirnos en los datos para buscar pistas -- que ayudaran a formular posibles explicaciones en lo que se re-fería al proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

El siguiente paso consistió en reorganizar de varias formas -- las numerosas hojas de comentarios hasta llegar a un esquema --



teórico que permitió la interpretación más coherente de los da-tos, el cual incluye una caracterización de los contenidos que se estudian en la asignatura de Historia, de las Instituciones y del proceso enseñanza aprendizaje de la misma.

Así fue como se obtuvo la tesis central del estudio y los con-ceptos que servirían como apoyo. Lo subsiguiente fue trabajo - sistemático y disciplinado, orientado a desarrollar y completar las ideas para poder llegar a un análisis coherente y sólido de la didáctica de la Historia Social.

## C O N C L U S I O N E S

Las conclusiones que podemos extraer de este trabajo, tienen implicaciones prácticas, relativas al funcionamiento del sistema educativo en general, y a la enseñanza de la Historia en particular.

Estamos conscientes de que en la escuela primaria, el estudio de la Historia favorece el proceso de socialización del niño -- permitiéndole la comprensión de que su vida personal está ligada y vinculada con la sociedad por medio de un proceso histórico social. Sin embargo, hoy en día, los alumnos no relacionan su presente con los hechos históricos del pasado, ven a la Historia como una historia muerta, lejana y abstracta, asumen actitudes de tedio, hastío y rechazo.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo, lo anterior se debe a que:

- Muchos maestros, le dan poca importancia al proceso enseñanza aprendizaje de la Historia, porque el estudio de esta asignatura no influye mucho en la acreditación del grado de estudios. - El alumno es acreditado aún reprobando la asignatura de Historia -  
ria.

- En el proceso enseñanza aprendizaje de la Historia, los contenidos se presentan fragmentados, en etapas episódicas, y sobre-

todo, desvinculados de la realidad presente de los educandos. - Lo anterior impide al alumno extraer conocimientos significativos, por eso asume actitudes de fastidio.

- La forma tradicionalista de presentar el conocimiento histórico (verbalismo), ocasiona un desfase entre lo que se pretende enseñar y la capacidad de razonamiento de quien debe aprender los, porque los niños de 7 a 11 años, no son capaces de razonar sobre enunciados puramente verbales, mucho menos si éstos son hipotéticos y abstractos. Además impide el trabajo crítico del alumno.

- Algunos docentes consideran que los contenidos de los libros de texto, usados en las escuelas primarias, son verdades absolutas y, evitan la confrontación con otras fuentes bibliográficas impidiendo la pluralidad de opiniones sobre un mismo tema, hecho que objetiva el conocimiento.

Considerando las causales anteriores, creemos que se requiere:

- Un cambio en el quehacer del docente y en la dinámica de traabajo en el aula, particularmente, en el campo de la enseñanza de la Historia, debiésemos realizar indagaciones más profundas sobre algunos aspectos, tanto formales como ocultos, como se rían el propio currículo escolar y las prácticas escolares, así como los intercambios entre docentes en situaciones de discusión e interactividad sobre temas históricos.

- Que la enseñanza aprendizaje de la Historia contribuya al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendiente a la formación de una visión más completa del mundo, consolidándola con información significativa e interrelacionado con el contexto, de manera que sean indiscutibles los contenidos y los métodos didácticos.

Para éllo la didáctica crítica proporciona a los sujetos de aprendizaje estructuras intelectuales que les permiten comprender el presente, como consecuencia del pasado.

- Enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextuales, enfatizando la construcción de conceptos sociales básicos, el desarrollo de la noción de tiempo histórico y la comprensión de la causalidad histórica, inferenciándola con el presente.

- Fomentar la comprensión de los fenómenos sociales, confrontando a los alumnos con hechos y puntos de vista diversos sobre el mismo tema, tratando de analizar perspectivas alternativas; contrastar la sociedad actual con otras épocas y civilizaciones para inducir el cuestionamiento de los valores y modos de vida familiares para el alumno.

- Fomentar la actividad interpersonal mediante la interactividad entre docentes y alumnos; evaluar no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares.

- La conclusión general de este trabajo es evidente: "sólo con una didáctica crítica y reflexiva, que nos permita descubrir -- nuestra participación en la Historia, que nos involucre en la acción transformadora de nuestro presente, que permita desarrollar en el docente y en los alumnos una auténtica actividad -- científica, apoyada en la investigación y en el espíritu crítico, se podrá lograr la operatividad del proceso enseñanza aprendizaje de la Historia".

## G L O S A R I O

### 1. Aculturación:

El término se conceptualiza como los cambios que se producen -- cuando se ponen en contacto sociedades culturales diferentes. En el presente trabajo lo conceptualizamos como la apropiación de los valores, costumbres, tradiciones y creencias de un con - texto social.

### 2. Enseñanza intuitiva:

Es propiciar que el niño realice funciones mentales intuitivas. La intuición es un pensamiento imaginado, que incide sobre las configuraciones de conjunto, y ya no sobre simples colecciones - sincréticas.

### 3. Ideología:

Ideología a secas, no existe históricamente, en el terreno so - cial sólo existe ideologías de clase, por ejemplo: ideología -- burguesa, ideología del proletariado; sólo ubicándola en este - plano es posible, por lo demás, captar sus efectos diferencia a - les en el terreno del quehacer científico social.

### 4. Introyección:

Mecanismo psíquico de defensa consistente en la incorporación - al "yo" de un objeto externo, que a partir de ese momento se ha

ce propio.

5. Memoria:

La memoria depende de la actividad y una actividad verdadera supone el interés. La memoria es una reconstrucción del pasado, un relato en lo referente a los planos superiores y verbales de la actividad, o una reconstrucción sensorio-motriz en los planos inferiores. Como tal recurre necesariamente a la causalidad.

6. Objetividad:

En nivel alguno es posible separar el objeto del sujeto. Sólo existen relaciones entre ellos dos, pero esas relaciones pueden ser mas o menos centradas o descentradas, y esa inversión de sentido es el paso de la subjetividad a la objetividad.

7. Operaciones concretas. Son operaciones de primer grado sobre las cuales inciden las operaciones formales.

8. Razonamiento hipotético:

Es un razonamiento sobre simples suposiciones, sin relación necesaria con la realidad o con las creencias del sujeto, y confiando en la necesidad del razonamiento mismo, por oposición a la concordancia de las conclusiones con la experiencia.

9. Reflexión:

Es el acto por el cual unificamos nuestras tendencias y nues --

tras creencias diversas, a la manera en que la conversación y - el intercambio social unifican las opiniones individuales, asignando a cada una su papel y extrayendo de todas una opinión. Es la tendencia a unificar las creencias y las opiniones, a sistematizarlas para evitar las contradicciones entre ellas.

10. Subjetividad:

Conjunto de rasgos personales intelectuales, afectivos, etc., - que influyen en el modo de pensar y de sentir de un individuo.

11. Valores:

Queremos decir con éllo, que la sociedad carece de una estructura objetiva científicamente cognoscible, y que lo único que cabe frente a esta "naturaleza de lo social", son puntos de vista distintos, tan válidos unos como otros. Al no existir un en sí-social, lo único que queda, en esta perspectiva, es la posibilidad de múltiples para sí, según la pauta valorativa que escoja cada investigador.



## B I B L I O G R A F I A

- ARREDONDO, Martiniano. "La formación de profesores en las ciencias sociales" en: Educación, No. 42, México, C.N.T.E., oct-dic. 1982, pp. 262-272.
- CHINOY, Ely. La sociedad. 9a Ed. Fondo de cultura económica, México, 1978. 401 p.
- ENCICLOPEDIA de la psicología. Oceáno. Tomo I.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 36a Ed. Tierra Nueva, -- Montevideo Uruguay. 1987. 245 p.
- HANS, Aebli. Una didáctica fundada en la psicología de jean Piaget. Editorial Kapelusz, Moreno 372. Buenos Aires Argentina. 1978. 189 p.
- S.E.P. Modulo histórico 13. Guía didáctica. Talleres de Multidiseño Gráfico, 1987. 95 p.
- PANSZA González Margarita. "Fundamentación de la didáctica" en: Antología U.P.N. La sociedad y el trabajo en la práctica docente. Guía de trabajo, VIII semestre. 1988. 332 p.
- PEREIRA, Carlos. "El sujeto de la historia" en: Antología La Sociedad y el trabajo en la práctica docente II. México UPN- 1989. 291 p.
- U.N.A.M. Perfiles educativos, No. 60. México, Centro de investigaciones y servicios educativos., abril-junio. 1993. 94 p.

POZO, Juan Ignacio. "Infancia y aprendizaje" en: Antología La -  
sociedad y el trabajo en la práctica docente II. México UPN-  
1989. 291 p.

SILVA, Ludovico. "Teoría y práctica de la ideología" en: Antolo  
gía Técnicas y recursos de investigación IV. México, UPN. --  
1988. 323 p.

A N E X O

ENTREVISTA REALIZADA A UN MAESTRO DE TRES AÑOS DE SERVICIO

E:¿Cómo trabaja la asignatura de historia?

M:Leemos el tema lo explico después dicto un cuestionario y los alumnos lo resuelven y lo revisamos.

E:¿Con qué frecuencia la trabaja?

M:Una o dos veces por semana por falta de tiempo.

E:¿A qué hora trabaja historia?

M:Después del recreo.

E:¿Usted cree que a los niños les gusta la historia?

M:No no les gusta mucho, dicen que les cansa, la verdad no demuestran mucho interés.

E:¿A usted le gusta la historia?

M: Un poco la verdad a falta de interés de parte de los niños hace que no quiera tratar este tema aunque lo considere interesante.

E:¿Además del programa y del libro del alumno, utiliza algún otro tipo de bibliografía?

M: Si algunos libros anteriores y el complemento didáctico que se venden en la librería.

E:¿Cuáles serían para usted los problemas más importantes que influyen en la enseñanza de la historia?

M: Materiales que atraigan el interés de los niños y de los maestros.

E:¿Lo que propone el programa lo puede realizar?

M: No no es posible, por falta de material adecuado.

E:¿Tiene usted la posibilidad de elegir los temas?

M: Actualmente se habla de libertad para elegir los temas pero la verdad, es otra porque los programas nos marcan los temas

y no podemos salir de ellos.

E: ¿Cree que exista la posibilidad de modificar algunas practicas en la enseñanza de la historia?

M: Me parece un poco difícil pues ya tenemos arraigada nuestra forma de trabajar y es duro dejarla.

ENTREVISTA REALIZADA A UN MAESTRO DE DOCE AÑOS DE SERVICIO EN E  
DUCACION PRIMARIA.

E: ¿Cómo trabaja la asignatura de Historia?

M: Con lecturas comentadas, exposiciones y cuestionarios.

E: ¿Con qué frecuencia la trabaja?

M: Dos o tres veces por semana.

E: ¿A qué hora trabaja Historia?

M: Después del recreo.

E: ¿Usted cree que a los niños les gusta la historia? ¿Por qué?

M: Pienso que no les gusta porque no logran comprenderla, debido a que no la trabajamos con los recursos suficientes, ésto ha  
ce que no tengan interés por la misma.

E: ¿A Usted le gusta enseñar Historia?

Me interesa la Historia, nada más que la dificultad para ense  
ñarla hace que no se le aprecie, para enseñar historia hace -  
falta que en las escuelas haya material de consulta y cuader-  
nos de trabajo para los alumnos.

E: ¿Además del programa y del libro del alumno, utiliza algún o  
tro tipo de bibliografía?

M: Si, de algunos libros de Historia de México, complementos di  
dácticos y libros de texto anteriores.

E: ¿Cuáles serían para Usted los problemas más importantes que-  
influyen en la enseñanza de la historia?

M: La falta de materiales.

E: ¿Lo que propone el programa, lo puede realizar?

M: No, no todo se puede realizar, ya sea por falta de los recursos o del tiempo.

E: ¿Tiene Usted la posibilidad de elegir los temas?

Hasta cierto punto se pueden elegir parte de los temas, pero los contenidos en sí, están marcados en los programas y no podemos decidir.

E: ¿Cree que exista la posibilidad de modificar algunas prácticas en la enseñanza de la historia?

M: Creo que si es posible, porque aprendiendo Historia podemos aprender a escribir, hacer dibujos y hacerla más concreta.

ENTREVISTA REALIZADA A UN MAESTRO CON 17 AÑOS DE SERVICIO.

E: ¿Cómo trabaja el área de historia?

M: El trabajo en el salón está organizado por equipos, éstos e-laboran las preguntas para formular un cuestionario.

E: ¿Co qué frecuencia trabaja Historia?

M: Dos veces por semana.

E: ¿A qué hora trabaja historia?

M: Después del recreo.

E: ¿Usted, cree que a los niños les gusta la historia?

M: Dependiendo de la actividad que tengan que realizar, por e--jemplo, cuando tienen que investigar o hacer entrevistas lo realizan con gusto, pero cuando tienen que resolver cuestionarios-se observa otra actitud de parte de los alumnos.

E: ¿Usted cree que la historia tiene alguna importancia? ¿Para qué le sirve al alumno?

M: Si tiene importancia, ya que ayuda al alumno a tener conciencia sobre las situaciones pasadas y las actuales.

E: ¿A Usted le gusta la historia?

M: Sí, me gusta mucho.

E: ¿Además del programa y del libro del alumno, utiliza algún otro tipo de bibliografía?

M: Si, las enciclopedias.

E: ¿Tiene una manera especial de enseñar Historia?

M: Por lo general se presenta el tema, ya sea que lo leamos del



o se los explique, posteriormente les pregunto sobre lo que en-  
tendieron o sobre lo que les gustó, para concluir con un cues--  
tionario o un resumen.

E: ¿Cuáles serían para usted los problemas más importantes de --  
enseñanza de la historia?

M: Lograr que los alumnos aprendan todas las fechas importantes  
ya que son tantas que dificultan su memorización.

E: ¿Lo que propone el programa se puede realizar?

M: Si pero a veces se tiene que cambiar para adecuarlo al fac--  
tor tiempo y al nivel de los alumnos.

E: ¿Tiene Usted la posibilidad de elegir los temas?

M: Si, en ocasiones los alumnos preguntan sobre un tema y procu  
ro satisfacer su curiosidad.

E: ¿Cree que existe la posibilidad de modificar algunas prácti--  
cas en la enseñanza de la historia?

M: Las prácticas de la historia dependen de la manera que cada--  
maestro emplea para enseñar.