

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Unidad UPN 14- A Guadalajara



**EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA EN LA EDUCACION PRIMARIA.**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

PRESENTA:

FRANCISCO YAÑEZ GONZALEZ

GUADALAJARA, JAL., SEPTIEMBRE DE 1995.

54 19 22 76

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 14 A GUADALAJARA

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION PRIMARIA

FRANCISCO YAÑEZ GONZALEZ

GUADALAJARA, JAL., SEPTIEMBRE DE 1995

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 8 DE SEPTIEMBRE DE 1995

C. PROFR. (A) FRANCISCO YAÑEZ GONZALEZ
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitu-
tulado: "EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA
EDUCACION PRIMARIA"

_____, opción
TESINA _____, a propuesta del asesor
pedagógico C. MTRA. PAULINA CAMARENA DE OBESO,
manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al
respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a
presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su exa-
men profesional.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MTRA. PAULINA CAMARENA DE OBESO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 14A GUADALAJARA

CONTENIDO

| | Página |
|--|--------|
| INTRODUCCION | 1 |
| CAPITULO I. LA HISTORIA. | 6 |
| 1. ¿Qué es la historia? | 8 |
| 2. ¿Cómo se construye el conocimiento histórico? | 8 |
| 3. ¿Por qué existen diferentes tipos de historia? | 18 |
| 4. ¿Es científico o es ideológico el conocimiento histórico? | 24 |
| 5. ¿Para qué sirve el conocimiento histórico? | 31 |
| CAPITULO II. DESARROLLO PSICOLOGICO Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA | 34 |
| 1. ¿Cómo construyen los niños sus conocimientos históricos? | 36 |
| 2. ¿Es pertinente fomentar el estudio de la historia en la educación primaria? | 51 |
| CAPITULO III. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA | 58 |
| 1. ¿Cómo se constituyó la historia en asignatura escolar? | 60 |

| | |
|--|-----|
| 2. ¿Qué requerimos los maestros para crear situaciones que propicien la construcción de conocimientos históricos por nuestros alumnos de primaria? | 68 |
| 3. ¿Qué enseñar?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué? | 69 |
| CONCLUSIONES | 85 |
| ANEXOS | 88 |
| Mapa curricular de los contenidos históricos para la educación primaria | 89 |
| Recursos didácticos | 90 |
| El trabajo del historiador | 91 |
| Líneas generales para el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudio de la historia | 92 |
| Fuentes de la historia | 98 |
| Mapa conceptual de "la humanidad" | 99 |
| BIBLIOGRAFIA | 100 |

INTRODUCCION

En el contexto de la modernización educativa se reformaron el plan y los programas de estudio para la educación primaria. Uno de los cambios sustanciales en esa reforma fue la supresión del área de las Ciencias Sociales y la reintegración de la Historia como asignatura, considerada contenido básico, en tanto medio fundamental para coadyuvar al desarrollo integral de los alumnos.

Esta situación despertó enorme interés en la sociedad mexicana y, desde luego, en los docentes que laboramos en ese nivel educativo.

Para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela primaria, la SEP ha diseñado y propuesto una serie de estrategias pedagógicas que ha difundido entre los docentes a través de talleres y cursos de actualización.

Sin embargo, los cambios curriculares, las alternativas pedagógicas y la actualización no garantizan el desarrollo de la competencia docente para generar situaciones de aprendizaje significativo de la historia, pues la innovación metodológica requiere la comprensión de su fundamentación teórica y la búsqueda de mecanismos para operarla en el contexto de un grupo escolar.

En ese sentido, con una intención modesta, en términos de posibilidades, abordamos en este trabajo el análisis de EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION PRIMARIA.

Al emprender el presente estudio, partimos de la hipótesis siguiente:

En los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria se ignoran tanto las características de la historia, objeto de conocimiento, como el desarrollo psicológico de los niños, sujetos cognoscentes.

Esta hipótesis surge de la reflexión acerca de las concepciones teórico-metodológicas predominantes en los docentes que laboramos en la educación primaria, principalmente en cuanto al escaso conocimiento de las características de la historia y del desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo en los niños, que repercute en las prácticas docentes vigentes.

Por motivos didácticos, este trabajo está dividido, en su desarrollo, en tres capítulos.

En el primer capítulo, buscamos precisar los significados del término historia, como punto de partida para el análisis acerca de las características de la disciplina histórica, mismas que pretendemos puntualizar a través de la reflexión sobre el proceso de construcción del conocimiento histórico.

En este contexto, retomamos una caracterización - de los tipos de historia que ha generado la acción - cognoscente de profesionales y aficionados de la his- toria, que propician la reflexión acerca del carác- ter relativo de la verdad histórica. Intentamos ofre- cer una respuesta al por qué de los diferentes tipos de historia.

Abordamos, de manera superficial, el carácter dis- ciplinar de la historia, respecto al cual no existe- con- senso sobre si esta materia alcanza o no un sta- tus científico, situación en la que incide la ideolo- gía.

El primer capítulo culmina con la disertación so- bre la utilidad del conocimiento histórico para los- seres humanos.

Para explicitar el proceso que siguen los niños - al construir conocimientos históricos, en el segundo capítulo de este trabajo, asumimos una postura psico- genética, con la intención de esclarecer los mecanis- mos del desarrollo, y un enfoque constructivista que devele los mecanismos del aprendizaje.

En el marco de esa explicación, cerramos el capí- tulo dos al discernir sobre la pertinencia de fomen- tar el estudio de la historia en la educación prima- ria.

La apertura del tercer capítulo está constituida- por una síntesis del devenir de la historia como ma-

teria de estudio en la educación primaria, para ca--
racterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje pre
dominantes.

Con base en esa reflexión sintética, asumimos una
postura crítica, en primera instancia, en relación -
con las prácticas docentes tradicionalistas al ense--
ñar historia en las escuelas primarias, para propo--
ner orientaciones pedagógicas básicas que permitan -
crear situaciones de aprendizaje significativo, al -
facilitar la interacción alumnos-historia.

Con el análisis del proceso de enseñanza-aprendi--
zaje de la historia en la educación primaria, pretende
mos alcanzar los siguientes objetivos:

a) proponer algunas orientaciones pedagógicas bá--
sicas para la realización del proceso enseñanza-a---
prendizaje de la historia en la educación primaria;-
y

b) contribuir a fundamentar la necesidad de investi
gar el proceso que siguen los niños al aprender -
historia, sobre todo en situaciones educativas formal
es.

En el desarrollo del presente trabajo enfrentamos
limitantes debidas al desarrollo de la ciencia histól
rica, en relación con otros tipos de ciencia, y el -
escaso desarrollo de las indagaciones acerca de los-
procesos de construcción de conocimientos históricos
que siguen los niños.

Al realizar el presente trabajo empleamos una serie de conceptos de índole histórica, psicológica y pedagógica con un sentido que precisamos conforme aparecen en el desarrollo; citamos, asimismo, las --- fuentes de donde las tomamos.

CAPITULO I
IA HISTORIA

El sentido de la historia se halla en la historia misma; en la historia el hombre se despliega a sí mismo y este despliegue-histórico —equivalente a la creación del hombre y de la humanidad— es el único sentido de la historia.

En la historia se realiza el hombre y sólo el hombre. La historia, por tanto, no es trágica, pero lo trágico está en la historia; no es absurda, pero lo absurdo surge en la historia; no es ridícula, pero la farsa se representa en la historia. En la historia, las distintas fases se suceden unas a otras en cierto orden y con cierta sujeción a leyes, pero jamás llegan a su remate definitivo ni a una conclusión apocalíptica. Ninguna época histórica es, absoluta y exclusivamente, paso a otra fase de la misma manera que ninguna época se alza por encima de la historia. En cada época se anuda la tridimensionalidad del tiempo; con sus premisas se vincula al pasado, con sus consecuencias tiende al futuro, y con su estructura se halla anclada en el presente.

Karel Kosík. Dialéctica de lo concreto. Estudios sobre los problemas del hombre y el mundo. México, Ed. Enlace-grijalbo, 1989. p. 256.

1. ¿Qué es la historia?

Derivado del griego, el término historia, etimológicamente, significa indagar, investigar, informar, pero ¿indagar, investigar o informar qué?, ¿cómo?, y ¿para qué?

Más que un significado, la palabra historia posee dos acepciones, al designar tanto a la disciplina como al objeto: ¹

a) define a la disciplina que investiga, estudia, narra y explica los procesos históricos (historia interpretación o 'rerum gestarum'); y

b) denomina los procesos ocurridos en el desarrollo de las sociedades humanas (historia acontecimiento o 'res gestae').

Mientras que la historia 'res gestae' nace con la humanidad, la historia 'rerum gestarum' surge con las grandes civilizaciones. ²

2. ¿Cómo se construye el conocimiento histórico?

La historia 'rerum gestarum' es un producto mental en forma de conocimiento histórico, que surge de la interacción entre sujeto cognoscente-historiador-

1 Cf. Adam Schaff. Historia y verdad. México, enlace grijalbo, 1992. p. 156; Miguel A. Gallo. Qué es la historia. México, quinto sol, 1987. pp. 7-8.

2 Cf. Miguel A. Gallo. Op. cit. p. 13.

y un objeto de conocimiento.

En el proceso de conocimiento, el sujeto juega un papel activo, en el marco de su práctica social, se apropia al objeto en y por su acción, influido por diversos condicionamientos sociales. En esa relación cognoscitiva, el sujeto y el objeto conservan su existencia real, a la vez que se transforman en su interacción.

El historiador es un sujeto cognoscente concreto, conjunto de relaciones sociales, producto y productor de cultura, biológicamente determinado.³

El historiador requiere una amplia cultura, experiencia, gran interés por lo histórico y una formación teórico-metodológica para buscar la verdad histórica, a través del raciocinio, la imaginación y la perseverancia.⁴

El objeto de conocimiento de los historiadores es abordado de manera heterogénea, pues "la historia carece de un método unívoco".⁵

Desinteresados de la totalidad de lo histórico, -

3 Cf. A. Schaff. Op. cit. p. 94.

4 Cf. Luis González. El oficio de historiar. 2ed. México, El Colegio de Michoacán, 1991. pp. 24-42.

5 Ibid. p. 94.

la generalidad de los historiadores opta por aspectos concretos: épocas y períodos, estados y regiones, grupos e individuos, economías y políticas, valores e ideas, etc., en sí "conjuntos articulados e inteligibles, en complejas redes de relaciones llamadas estructuras históricas" ⁶, en correspondencia con el carácter cognoscible de lo histórico, pues la "materia histórica está estructurada y es pensable, científicamente penetrable, como cualquier otra realidad" ⁷

El clionauta, como denomina Luis González ⁸ al historiador, está obligado a definir un campo de estudio histórico: un espacio breve y un período corto, un tipo de historia. Al elegir debe seleccionar un problema, con un argumento adecuado y una pregunta inteligente, bajo la forma de hipótesis, para lo cual recurre a utilizar o elaborar teorías o modelos que posibiliten la solución del problema cognitivo planteado, al verificar las fuentes, el tiempo, aptitudes y demás recursos disponibles ⁹, es decir, conforma una imagen interina del pasado y después e-

6 Ibid. p. 51.

7 P. Vilar. Cit. por Miguel A. Gallo. Op. cit. p. 61.

8 Op. cit. p. 93.

9 Cf. Ibid. pp. 74-82.

labora el plan operativo para la indagación y la narración explicativa del objeto de estudio.

La materia prima con la que laboran los clionautas son las fuentes ¹⁰, las huellas del pasado en el presente, que trabaja con sus propias herramientas - metodológicas y conceptuales.

A partir del uso del acervo existente, y en la interacción con nuevas fuentes, los clionautas asumen una actitud crítica, al realizar una serie de operaciones: ¹¹

a) crítica de erudición

- de integridad o restitución, para reestablecer un texto en su forma original, y

- de procedencia o autenticidad, para averiguar su origen exacto y su relación con el tema.

Admitida su autenticidad, se analiza la veracidad de los testimonios.

b) crítica de credibilidad

- de competencia, busca errores cometidos involuntariamente por el testigo; intenta aclarar cómo éste

¹⁰ Se entiende por fuente todo documento, testimonio o simple objeto que, sin haber sufrido ninguna reelaboración, sirve para transmitir un conocimiento total o parcial de hechos pasados. Miguel A. Gallo. Op. cit. p. 71.

¹¹ Cf. Luis González. Op. cit. p. 133.

conoció el hecho relatado y su nivel de comprensión del mismo, y

- de sinceridad, busca embutes en los testimonios, al vincularlos con la finalidad para la cual fueron elaborados.

Actualmente las operaciones de credibilidad no son muy practicadas entre los historiadores, cuya credulidad en los testimonios es moderada, debido a que "ninguna fuente está libre de incompetencias y embustes". ¹²

c) crítica de exactitud

Intenta descubrir errores involuntarios en la descripción de un hecho, por las creencias, prejuicios, distracciones, etc., del autor, para "limpiar" la versión.

d) crítica de interpretación

Hermenéuticamente, busca determinar qué se dice y qué se quiso decir en un texto, para interpretarlo correctamente, por lo que recurre al desciframiento de las palabras, a la captura de las ideas, a la "caza" de los hombres y sus haceres.

Requiere el conocimiento de la lengua en que está escrita la fuente, situar los contextos del texto, es decir, tanto los recursos literarios como las cir

¹² Cf. Ibid. p. 23.

cunstancias sociales en que se elaboró.

Dado que no siempre es factible tener la certeza de lo que quiso decir el autor, se busca el sentido más probable, al intentar conocer, en última instancia, sus causas y móviles.

e) verificación de testimonios

Confrontación de fuentes o versiones diferentes a cerca de un mismo hecho.

Cuando las fuentes, después de pasar los exámenes de autenticación, competencia y certidumbre, concuerdan en lo general sobre un hecho y no son meras copias de un testimonio - previo y único, el historiador declara verídico el hecho en cuestión. 13

No obstante, no hay reglas mecánicas que conduzcan necesariamente a la certeza sobre un hecho, así lo demuestran los resultados diferentes arrojados - por la verificación y la confrontación. 14

Cumplidas las complejas operaciones críticas, el clionauta reconstruye las acciones humanas del pasado, pues no basta con que descubra los hechos pasados, sino que para relatar lo que sucedió y explicar por qué ocurrió así, constituye los hechos devenidos

13 Ibid. p. 131.

14 Ibid. p. 132.

en hechos históricos. 15

Los hechos históricos no pueden observarse directamente, sino a través de mediaciones: las fuentes.- Los hechos históricos son únicos, no pueden repetirse experimentalmente.

En la acción cognoscente que requiere la historia 'rerum gestarum' es necesario explicar los hechos históricos en relación con un contexto, para dotarlos de sentido, al concebirlos como determinados y determinantes, productos y productores; así, además de premisa, el hecho histórico es producto de la investigación. Al establecer correlaciones que le proporcionan sentido a un hecho histórico, el historiador procede con base a criterios de selección y valoración, con referencia a una teoría o modelo explicativo concreto.

¿Existe la verdad en la historia?

Al operar con diferentes fuentes o versiones acerca de un mismo hecho, situación o personaje históri-

15 La diferencia entre un hecho histórico y un hecho devenido, ambos elementos, fragmentos de la historia 'res gestae', consiste en que el hecho histórico es tal cuando se abstrae de la realidad para constituirse en un objeto de estudio. Cf. Wanda Moszczenska. - Cit. por Adam Schaff. Op. cit. pp. 267-268.

cos, el historiador suele compararlas, confrontarlas críticamente, procedimiento "muy fecundo para conseguir proposiciones históricas verdaderas o con una elevada dosis de certidumbre". 16

El conocimiento verdadero se concibe como un proceso, pues ese carácter tiene la realidad, es decir,

la verdad histórica es mucho más compleja que una simple reducción de las causas (...) no debemos sorprendernos si el conocimiento de dichas causas es todavía un proceso inacabado; un proceso en el curso del cual, a través del enfrentamiento entre puntos de vista distintos y opuestos, la verdad histórica progresivamente se hace más compleja y más precisa, a partir de verdades parciales y, por consiguiente, relativas. 17

Para determinar la veracidad o falsedad de un juicio sobre lo histórico es necesario verificar "si lo que enuncia existe en la realidad tal como lo enuncia". 18

En la tarea de comprender, valorar y explicar los hechos históricos el clionauta establece un vínculo entre la historia 'rerum gestarum' y las demás cien-

16 Luis González. Op. cit. p. 132.

17 Adam Schaff. Op. cit. p. 67.

18 Luis González. Op. cit. p. 144.

cias sociales.

¿Cómo explica lo histórico el clionauta?

Para comprender y explicar los hechos históricos, el clionauta recurre a diferentes tipos de explicación:

a) intencionalista

Trata de encontrar la relación existente entre el propósito, las ideas del sujeto histórico y su conducta o acciones para alcanzarlo.

Este tipo de explicación implica intuición, empatía, experiencias y otros recursos que permiten descubrir los fines de una acción por medio de la misma.

La explicación por motivos sólo puede aplicarse a los procesos intencionales, no a la totalidad del devenir histórico.

b) causalista

Consiste en un encadenamiento causal entre los acontecimientos, para explicarlos por sus antecedentes. El encadenamiento genético no es sencillo, principalmente porque los vínculos "causales que se consigue o logra establecer entre los hechos aislados - son la mayoría de las veces inciertos, equívocos por múltiples razones" ¹⁹, dado que no están perfectamente definidos.

19 Aron. Cit. por Luis González. Op. cit. p. 147.

c) estructural

"El hecho histórico no será ya tal o cual circunstancia individual, sino una circunstancia inmersa en el conjunto que le da sentido, vale decir, que lo hace comprensible: tal es la idea de estructura". ²⁰

La explicación estructural tiene cuatro vertientes:

1.- geográfica; establece que el universo natural determina los comportamientos y valores de los seres humanos.

2.- explicación por la relación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

3.- explicación por móviles psicológicos; sustenta la versión de que la historia se puede comprender al analizar la psicología individual, de los grandes hombres. Y

4.- explicación por móviles psicológicos colectivos: las mentalidades; considera importantes los aportes del estudio de la psique colectiva para comprender los cambios históricos.

Un par de observaciones adicionales parecen pertinentes: la explicación causalista busca el aconteci-

20 Cassani y Pérez Amuchástegui. Cit. por Luis González. Op. cit. p. 148.

miento que constituye la causa real, su condición necesaria, sin la cual el efecto no se habría manifestado; mientras que la explicación intencionalista debe contrastar las finalidades de los sujetos con sus posibilidades, en las circunstancias dadas.

3. ¿Por qué existen diferentes tipos de historia?

La acción cognoscente de los historiadores, desde diferentes posturas teórico-metodológicas, con referencia a diferentes marcos valorativos y con intenciones específicas, ha generado diferentes tipos de historia, en sí las historias ²¹, con características y finalidades propias.

De acuerdo con Luis González ²², se puede hacer la tipificación de las historias siguientes:

a) historia anticuaria o narrativa

Versión popular de la historia, versión de aficionados; no busca causas, relaciones ni generalizacio-

21 Cf. Braudel. Cit. por Luis González. Todo es historia. México, cal y arena, 1989. p. 227.

22 Cf. De la múltiple utilización de la historia. En Historia ¿para qué? 12ed. México, siglo xxi, 1990. - pp. 57-63; Todo es historia... p. 227; Crítica de la historia pragmática. Entrevista por Tania Carreño y Angélica Vázquez, en: nexos. No. 191. México, noviembre de 1993. pp. 35-39.

nes, se limita a un orden espacio-temporal.

Elige hechos afectivos, que llegan al corazón, al instinto. Anecdótica, tiene pretensiones artísticas; capaz de proporcionar solaz.

Se propone mantener el árbol unido a sus raíces.

No construye, instruye. No sirve para hacer, pero sí para restaurar el ser; no ayuda a prever, simplemente a ver.

Su más espontánea manifestación es la microhistoria.

- La micro constituye un tipo de historia que ha tomado un gran auge en las últimas décadas, en las que se ha desarrollado sustancialmente.

Luis González considera que todos los seres humanos somos microhistoriadores, y que es necesario pasar de la microhistoria contada o cantada a la escrita. ²³

La microhistoria se caracteriza por abordar campos de estudio ubicados en un espacio corto, el "terruño", con fronteras naturales y sentimentales, en un tiempo largo, cuyos actores son individuos coti--

23 Cf. Microhistoria y ciencias sociales (fragmentos)
En: Módulo histórico social. La investigación histórico-social en la escuela primaria. México, CNCA/DGC P/PACAEP, 1993. p. 102.

dianos, y en que las familias, con sus pugnas entre-
sí, entablan relaciones de lucha con las ciudades ve-
cinas, y de ocio o negocio con las ciudades mercados,
cabezas de región. ²⁴

Con su narrativa en lenguaje común, la microhisto-
ria genera conocimientos científicos, guiada "por el
criterio de la verdad de los hechos y la comprensión
de los hacedores". ²⁵

Aunque requiere fortalecer las operaciones herme-
néuticas y críticas, así como los procedimientos me-
todológicos para recolectar pruebas, la práctica mi-
crohistórica contribuye a los trabajos de conjunto y
a la desmitificación de las ciencias sociales, ade-
más, constituye un método para dar con la clave de u-
na nación. ²⁶

El clionauta Luis González establece que en Méxi-
co, como en pocos países del mundo, se justifica el
análisis microhistórico, que responde al interés que
muchos mexicanos manifestamos por las disciplinas -
del pasado, en lo que coincide Eugenia Meyer. ²⁷

24 Cf. Luis González. Todo es historia... pp. 229-232
y Microhistoria y ciencias sociales... p. 107.

25 Id. p. 103.

26 Ibid. pp. 102 y 106; Todo es historia... p. 234.

27 Cf. Microhistoria y ciencias sociales... p. 102
y Eugenia Meyer. De cara a la historia popular. En: -

b) historia de bronce o pragmática

Procura circunscribirse a la nación.

Recoge acontecimientos festivos, patrios, religiosos e institucionales, centrada en "personalidades": sabios, caudillos, santos y gobernantes.

No liga los hechos con las causas, para presentarlos como dignos de imitación; explica, no generaliza, prefiere tiempos cortos.

Guiada por una intención pragmática (maestra de la vida), presenta conductas dignas de imitación: se constituye en código del bien y el mal, en escuela de perfección.

Pilar del nacionalismo, tiene el propósito de hacer más patriotas a los mexicanos, mediante sujetos ficticios y el ajuste de los acontecimientos a los fines perseguidos; supedita la verdad a la ejemplaridad.

Poco preocupada de aspectos económicos y culturales, además de falsificar la política, en aras de construir símbolos, también creó mitos sobre el pasado.

c) historia crítica

La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, UNAM/CISE/Instituto Mora, 1990. p. 479.

Saber disruptivo, revolucionario, liberador, ren-
coroso, que persigue, descubre y denuncia.

Archiculta, surge de la cabeza y se dirige al co-
razón. Descubre el origen puramente humano de creen-
cias e instituciones; toma auge en épocas prerrevolu-
cionarias, es desacralizadora. Rompe con el pasado-
cuando siente su peso.

Socava la autoridad. Juzga la historia, erigida -
en tribunal, se dirige a las raíces de la injusticia,
aunque queda lejos de poder destruir toda tradición-
injusta.

Mundial en su perspectiva, busca explicar las es-
tructuras y las épocas e intenta generalizar; ve el
conjunto de lo acontecido y previene al hombre actu-
al acerca del porvenir.

d) historia científica o cuantitativa

Tan cuestionable como la científicidad de la his-
toria. ²⁸ Trata de acercarse a las ciencias sistemá-
ticas, procurando acaeceres genéricos, busca susten-
tarse principalmente en hechos económicos, con el a-
fán de explicar el presente y prever el mañana.

Utilitaria, se ha convertido en la sirvienta de -
las ciencias sistemáticas del hombre.

28 Cf. Luis González. De la múltiple utilización de-
la historia... p. 67.

Quizá nunca pueda predecir y manipular el porvenir.

La diversidad de versiones sustentadas en el conocimiento histórico se debe a varios factores:

a) al desarrollo de la realidad históricosocial,

en la etapa superior del desarrollo histórico cuando emergen los efectos de determinados fenómenos pasados, se abren nuevas perspectivas para el conocimiento de las fuerzas motrices y las tendencias principales del pasado. 29

b) al sustento teórico-metodológico que fundamenta la acción cognoscente del historiador. La teoría, base del quehacer científico es, directa o indirectamente, causa de que los clionautas, pese a disponer del mismo saber factual, comprendan, valoren y expliquen los hechos de maneras diferentes, incluso contradictorias, opuestas³⁰, y

c) a las finalidades que persiguen los profesionales de la historia³¹:

29 Adam Schaff. Op. cit. p. 147.

30 Ibid. p. 292.

31 Cf. Alberto Sánchez. Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia. En: cero en conducta. No. 28. México, ECAC, dic. de 1992. p. 42.

1) cuando siguen fines cognoscitivos construyen una historia para el saber;

2) cuando los guían objetivos ideológicos producen una historia para el poder.

Precisamente, los diferentes tipos de historia, - las finalidades que se proponen, las características del conocimiento histórico, su proceso de construcción y difusión, constituyen el núcleo del debate acerca del status disciplinar de la historia.

4. ¿Es científico o es ideológico el conocimiento histórico?

El carácter disciplinar de la historia 'rerum gestarum' es objeto de polémica, de discrepancia, aún - entre los propios clonautas.

Para dilucidar el status disciplinar de la historia es necesario tener presente su objeto de estudio el devenir de las sociedades humanas, el estudio del pasado humano, en oposición a las ciencias de las cosas o los conceptos.³²

Para interactuar con los objetos de estudio (hechos, situaciones, personajes históricos), los sujetos cognoscentes-historiadores han desarrollado una metodología que no difiere de la metodología que utilizan otras disciplinas sino en cuanto es pertinente

32 L. Febvre. Cit. por Miguel A. Gallo. Op. cit. p.-45.

congruente con las características de su objeto de estudio.

Al igual que cualquier científico, para investigar acerca de su objeto de estudio, el historiador debe partir de una situación problemática, que implica una delimitación del hecho histórico, acerca del cual consulta el acervo existente para construir un marco teórico, que le permita conformar una imagen interina del mismo, con base en el cual formula sus hipótesis.

Para obtener elementos que le permitan comprobar o rectificar sus hipótesis, el clionauta diseña un proyecto de investigación que, con la mediación de las fuentes, le permitirá interactuar con su objeto de estudio.

En el trabajo con las fuentes, el clionauta recurre a técnicas auxiliares: cronología, diplomática, heráldica, numismática, sigilografía, paleografía, filología, criptografía, epigrafía, papirología, genealogía, etc.

En este proceso de construcción de conocimientos históricos el clionauta se apoya en otras ciencias: geografía, antropología, etnografía, arqueología, economía, sociología, lingüística, psicología social, etc.

Auxiliándose de técnicas y ciencias diferentes, el historiador realiza complejas tareas críticas, de

interpretación, de confrontación de versiones y/o de fuentes acerca de un mismo hecho histórico, etc., sobre la información obtenida.

Para elaborar una síntesis de sus indagaciones, - el clionauta recurre a las operaciones de valoración, comprensión y explicación, cuyo producto es confrontado con la hipótesis; las conclusiones se constituyen en respuesta a la situación problemática que motivó la indagación.

Los conocimientos históricos construidos han de - informarse, de incorporarse al acervo existente, como corpus de conocimientos sistematizados.

Respecto al carácter disciplinar de la historia,- Luis González considera que

La obsesión de hacer de Clío (la historia) una divinidad científica ha hecho que se olvide su carácter básico de musa. Concluida la etapa de explicación, donde el sentido común, - la ciencia y la filosofía desempeñan el papel de consejeros, vienen las jornadas donde hay que aconsejarse de la oratoria, la literatura y todos los géneros artísticos. Los trabajos de investigación histórica se comunican normalmente a través de tres canales (el hablado, el escrito y el audiovisual), los tres de pocos queveres con la ciencia y muchos con el arte. 33

33 Luis González. El oficio de historiar... p. 165.

El panorama acerca del status disciplinar de la historia se amplía y complejiza al considerar la acción de un elemento que incide en la interpretación, explicación e información de lo histórico: la ideología.

De acuerdo con Luis Villoro ³⁴, ideología son las creencias, o el conjunto de enunciados que expresan esas creencias, compartidas por un grupo social, siempre y cuando:

a) no estén suficientemente justificadas; es decir, el conjunto de enunciados que las expresan no se funden en razones objetivas; y

b) cumplan la función de promover el poder político de ese grupo, que favorezcan el logro o conservación del poder de ese grupo.

La historia 'rerum gestarum' no sólo es construida para conocer la realidad histórica, finalidad de la historia para el saber, sino que —además— es utilizada en la lucha política de los grupos o clases en el seno de una sociedad sometida a una estructura de dominación, propósito de la historia para el poder.

34 Cf. Del concepto de ideología. En: El concepto de ideología y otros ensayos. México, FCE, 1985. pp. 28 y 29.

La lucha por el poder suele generar tanto pensamientos reiterativos, que responden al interés particular de un grupo que intenta afianzar su dominio, y legitimar el orden existente, como pensamientos disruptivos, que buscan romper o modificar ése orden.³⁵

Entonces ¿cómo puede el historiador separar lo ideológico de lo científico en el conocimiento histórico? La relevancia del concepto de ideología que incorporamos en este análisis estriba en que cumple una doble función teórica:

a) explicativa; al evidenciar la carencia de razones suficientes en que se basa una doctrina, mediante un examen científico o por medio de un análisis filosófico, y

b) heurística; al guiar, en el descubrimiento de las creencias injustificadas (y, en consecuencia, de enunciados falsos), a partir de examinar su función social.

Si el historiador cumple las funciones teóricas - que implica este concepto de ideología, está en condiciones para desmitificar creencias, para desentrañar los procedimientos de engaño, de ocultamiento y deformación en el conocimiento de la realidad histórica que, como resultado de la historia para el po-

35 Cf. Luis Villoro. Prólogo. Op. cit. p. 8.

der, suelen generarse.

La importancia de la acción desmitificadora del clionauta puede valorarse al considerar que

una creencia puede cumplir una función de dominio si es aceptada por otros como justificada; su aceptación engendra la disposición a comportarse de determinada manera. Ahora bien, una creencia justificada (es decir aquella que puede expresarse en enunciados fundados en razones suficientes) puede ser aceptada por otros por la simple exposición de las razones en que se basa. Tal sucede con la ciencia. Pero una creencia injustificada sólo puede ser aceptada por otros en la medida en que se presente como si estuviera justificada. Para que la creencia injustificada pueda cumplir una función de dominio, es menester, pues, un proceso de ocultamiento o engaño, que podríamos llamar 'mistificación'. 36

Las dos operaciones derivadas de las funciones teóricas del concepto propuesto por Villoro responden, de alguna manera, a la intención del clionauta de reconstruir el pasado para hacerlo inteligible al buscar una explicación racional, al romper la supersticiosa naturalidad que difunde el poder.

Ninguna ideología puede ocultar del todo la realidad, aunque la distorsione, por lo que la acción des

36 Luis Villoro. Op. cit. p. 36.

mitificadora de las ideologías, que "suele descubrir una realidad oculta bajo las creencias convencionales, pero puede también eludirla, dando lugar a nuevas creencias encubridoras" ³⁷ debe, consecuentemente, aplicarse a todo conjunto de creencias acerca de lo histórico, pues la recuperación del pasado ha sido principalmente política, antes que científica. ³⁸

La visión del pasado generada por la historia para el poder, al perseguir objetivos extracientíficos, adquiere un carácter equívoco. ³⁹

De acuerdo con Adam Schaff, el conocimiento científico es el "practicado de manera competente y con la intención de descubrir la verdad objetiva" ⁴⁰, - criterio que parece insuficiente para Luis González, que, no obstante, afirma que la historia ha operado en un nivel precientífico sin desmoronarse. ⁴¹

Pierre Vilar establece que, por un lado, la disci

37 Luis Villoro. Prólogo. Op. cit. p. 8.

38 Cf. Enrique Florescano. De la memoria del poder a la historia como explicación. En: Historia ¿para qué? ... p. 93.

39 Cf. Adolfo Gilly. La historia: crítica o discurso del poder. En: Historia ¿para qué?... pp. 197-198.

40 Op. cit. p. 102.

41 Luis González. El oficio de historiar... p. 157.

plina histórica no ha logrado un nivel científico, - pero que, por otro lado, avanza hacia él como proceso de construcción, en el que existe un obstáculo - que retarda el desarrollo: la ideología. 42

Vilar establece que la existencia de formas pre--científicas de historia no impide el conocimiento y la interpretación justa de las sociedades humanas, y que es necesario revalorar a la disciplina histórica, pues "es el único instrumento que puede abrir las - puertas a un conocimiento del mundo de una manera si- no 'científica' por lo menos 'razonada'." 43

5. ¿Para qué sirve el conocimiento histórico?

Desde la perspectiva de las historias, todas son--útiles, pues producen "placer, edificación o rebel--día, además del mero conocimiento. No es una panacea (el saber histórico), pero sí un instrumento adecua--do para resolver problemas sociales." 44

La multiplicidad de respuestas al para qué del co--nocimiento histórico puede sintetizarse conjugando - la tridimensionalidad del tiempo: la historia permi--

42 Cf. Iniciación al vocabulario del análisis histó--rico. Tr. de M. Dolores Folch. México, crítica-gri--jalbo, 1988. pp. 11 y 28.

43 Ibid. p. 9.

44 Luis González. El oficio de historiar... p. 221.

te recuperar el pasado para explicar el presente y -
construir el futuro con un mínimo de rigor.

El histórico ¿es un conocimiento necesario? Por -
las funciones que cumple, parece que el conocimiento
histórico puede considerarse como necesario para las
sociedades humanas.

La historia, memoria social, es la

necesidad que experimenta cada grupo humano, -
en cada momento de su evolución, de buscar y -
dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos,
las tendencias que preparan el -
tiempo presente, que permiten comprenderlo y -
que ayudan a vivirlo. 45

El conocimiento histórico "es una de las caracte-
rísticas que nos hacen diferentes del resto de los a
nemales." 46

La historia, tanto 'res gestae' como 'rerum gesta
rum', influye en el estado de desarrollo actual de -
las sociedades humanas, y no porque se le ignore u -
olvide, como ocurre con la experiencia alienada 47, -

45 Lucien Febvre. Cit. por Carlos Pereyra. Historia-
¿para qué?. En: Historia ¿para qué?... p. 21.

46 Josefina Z. Vázquez. Historia de México I. México
precortesiano. México, SEP/DGEI, 1990. p. 7.

47 Cf. César Carrizales. Subjetividad y ruptura en -

deja de determinar el presente.

En cuanto a los sujetos concretos

la historia es un conocimiento *sine qua non*: sólo a través del reconocimiento de los procesos vivos, vitales, que son mis antecedentes, que me constituyen, me reconozco como parte de una comunidad, de su entorno cultural. Por conocer el pasado, entiendo el presente y me ubico en él.

Y sólo de este modo puedo actuar con plena conciencia de mi y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente respecto a ellos. Este es el actuar plenamente humano (...) se trata de la conciencia histórica. 48

Esta reflexión se enriquece con un aforismo de --
Tayllerand: "Tanto como naturaleza soy historia",⁴⁹
con la que cerramos este capítulo.

la práctica docente. En: Análisis de la práctica docente. Antología. México. SEP/UPN, 1987. p. 95.

48 Andrea Sánchez. ¿Para qué enseñar y estudiar historia? En: cero en conducta. No. 28, México, Educación y Cambio A. C., nov.-dic. de 1991. p. 12.

49 Cit. por Andrea Sánchez. Op. cit. p. 18.

CAPITULO II
DESARROLLO PSICOLOGICO
Y
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Para el maestro resulta tan importante, o incluso más, conocer los mecanismos del desarrollo como los del aprendizaje. La razón es sencilla, los sujetos con los que trata están - construyendo sus estructuras intelectuales y su tarea fundamental es contribuir a la formación de éstas.

Juan Delval. Crecer y pensar. Cuadernos de pedagogía. México, paidós, 1992. p. 105.

1. ¿Cómo construyen los niños sus conocimientos históricos?

Para responder a este cuestionamiento, es necesario recurrir a un sustento teórico que explicita los procesos cognoscentes, en general.

Las corrientes epistemológicas conciben de diferente manera el proceso de conocimiento:

a) el **empirismo** considera al conocimiento como el producto del registro en la percepción y en la experiencia del sujeto de los datos directos de la realidad; el sujeto, pasivo y contemplativo, es independiente del objeto;

b) el **racionalismo** establece que el conocimiento existe preformado en el sujeto, innata y apriorísticamente, pero que el sujeto activo produce el conocimiento disociado del objeto; y

c) el **constructivismo** concibe el conocimiento como la apropiación paulatina de las características de los objetos por la acción asimiladora de los esquemas del sujeto, en un proceso interactivo, en el cual tanto el sujeto como el objeto son producto de un proceso constante de construcción.

Al tomar postura ante estas corrientes epistemológicas, optamos por el constructivismo, por considerarla científica y metodológicamente más completa, más congruente con lo real.

Desde ese enfoque constructivista, la epistemolo-

gía genética, al explicar el surgimiento de las estructuras y los mecanismos operatorios que propician el desarrollo intelectual, proporciona modelos de la competencia del sujeto en relación con objetos de conocimiento de diferentes tipos: físico, lógico-matemático y social.

Según Piaget, el desarrollo intelectual se realiza por un conjunto de factores:

1) la maduración, los cambios biopsicológicos efectuados en los sistemas anatómicos y fisiológicos, en función de la edad, que inciden en el comportamiento;

2) la experiencia física, actividad del sujeto sobre los objetos del medio, que se enriquece con la aparición paulatina de más capacidades para actuar y aprender, debido a la maduración física;

3) la transmisión social, aprendizaje a partir de otras personas que permite apropiarse de conocimientos construidos social e históricamente; y

4) la equilibración entre estos tres factores, como un proceso que autorregula la formación o el perfeccionamiento de estructuras, que explica el desarrollo psicológico.

Para interactuar con un objeto de conocimiento, - el sujeto cognoscente posee, en principio, un equilibrio cognitivo, con o sin esquemas específicos para-

tal objeto. Al ejercer su capacidad asimiladora, para incorporar el objeto o situación, para atribuirle significado, el esquema de asimilación puede encontrar resistencias, tanto por la deficiente coordinación con otros esquemas como por su ineficiente integración, entonces se genera una perturbación que provoca un desequilibrio entre las funciones invariantes de adaptación, mediante la cual el organismo se relaciona con el medio ambiente, y de organización, - la tendencia orgánica a coordinar procesos en sistemas coherentes, ante la ruptura del equilibrio entre los esquemas de asimilación, que integran elementos nuevos a las estructuras, y los esquemas de acomodación, que modifican los esquemas o estructuras. ¹

A las resistencias o perturbaciones puede seguir una regulación, función ejercida por la totalidad organizada de esquemas, o una compensación, acción contraria a la perturbación, cuya tendencia amula (compensación por inversión) o neutraliza (compensación-

1 Cf. César Coll. La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje. En: Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. México, siglo xxi, 1983. - pp. 186-189 y 196-199.

por reciprocidad) el desequilibrio, al generar un re equilibrio o equilibrio superior, aunque transitorio y, en el caso de la compensación, al conformar la base de las construcciones cognitivas, al modificar esquemas.

De acuerdo a las reequilibraciones posibilitadas, y a las construcciones o reconstrucciones provocadas, el mecanismo de regulación o compensación puede generar un equilibrio simple, al tender a reestablecer - el equilibrio perdido, o un equilibrio mayorante, -- cuando la tendencia del sistema cognitivo propicia una serie de modificaciones que aseguran un equilibrio mejor, con lo que se explica el desarrollo de - las estructuras en dos sentidos:

a) ampliando el sistema en extensión, al integrar el elemento perturbador, pasando por la ampliación - comprensiva, diferenciando los esquemas iniciales - con esquemas nuevos; y

b) como construcción de esquemas de nivel superior, al abstraer reflexivamente las novedades producidas por la regulación.

Los mecanismos operatorios de estos procesos consisten en dos modos de transformación:

- 1) la acción física, la manipulación de objetos; y
- 2) la acción lógico-matemática, que enriquece al objeto con propiedades y relaciones nuevas, que se -

derivan de las acciones del sujeto.

Paralelamente, se generan dos tipos de experiencias:

a) física, por medio de la abstracción simple, resultante de las acciones específicas sobre los objetos; y

b) reflexiva, resultante de la coordinación de acciones sobre los objetos, al extraer sus propiedades, por lo cual los modifican y enriquecen.

La abstracción simple o empírica sirve de base a la reflexiva, que logra rebasarla.

Los esquemas y las estructuras son instrumentos de la acción intelectual que permiten, simultáneamente, atribuir significado al mundo e ir estructurando la realidad, permitiendo la construcción de conocimientos.

Los esquemas que posee el sujeto en un momento determinado de su desarrollo definen su competencia intelectual.

Las estructuras, variables, son la totalidad de esquemas que respetan determinadas leyes o normas. La variabilidad de las estructuras permite la caracterización de una serie de períodos en el desarrollo psíquico del sujeto, que se relacionan con sus posibilidades cognitivas para acceder a ciertos contenidos de aprendizaje:

1) sensoriomotriz

Aproximadamente de 0 a 2 años, las operaciones psicológicas parten de la inteligencia práctica; para comprender situaciones se emplean percepciones y movimientos, manipulando y diferenciando objetos, lo que permite formar los esquemas de acción, coordinados entre sí.

El infante limita a sus percepciones corpóreas y a los objetos que lo rodean su realidad. Hacia el final de esta etapa, se inicia la construcción de las categorías de objeto, de espacio, de causalidad y de tiempo, fundamentales en el desarrollo cognoscitivo.

Con la aparición del lenguaje y la representación, la posibilidad de utilizar un significante en lugar de un significado, se inicia la transición hacia el período de las

2) operaciones concretas

Este período comprende un subperíodo

- preoperatorio

De 2 a 6 años, aproximadamente, se forma la función simbólica y semiótica, con lo cual la inteligencia sensoriomotriz se prolonga al pensamiento.

El uso del lenguaje permite al niño transitar del conocimiento propio al de nociones y conceptos sociales; el egocentrismo se prolonga al nivel de las representaciones.

Los primeros conceptos del infante se encuentran entre la individualidad y la generalidad. Además, - cuando juzga una situación, suele centrarse en un so lo aspecto. Tampoco identifica transformaciones, con cluyendo con base en los estados terminales; no llega a la reversibilidad.

El preludio de las operaciones, acciones interiorizadas y reversibles, aparece con las compensaciones, aunque momentáneas y parciales, que propician - su progresivo descentramiento.

- operaciones concretas

Alrededor de los siete años, el niño es capaz de realizar operaciones coordinadas, progresivamente - descentradas, que llevan a la reversibilidad.

Los esquemas perceptuales y sus acciones internas se organizan en sistemas lógicos operacionales, remi tidas sólo a objetos concretos, no a proposiciones - verbales.

Este período, que se prolonga más o menos hasta - los once años, posibilita el desarrollo del razonamiento lógico concreto: inductivo, de lo particular a lo general, y deductivo, de lo general a lo particular.

Los sistemas de acción relativos al tiempo y al - espacio se convierten en esquemas generales del pensamiento.

A nivel de pensamiento, se desarrolla la conducta social.

Se forma un concepto esencial para el desarrollo mental: la conservación, que facilita la aparición del sentido de anticipación, además de que incide en una concepción más compleja de las nociones espaciotemporales, de cantidad y número, entre las más importantes.

Es factible la lectura comprensiva.

Las relaciones interpersonales y sus sistemas de valores se reorganizan, para pasar a una conducta multiperceptiva y reversible.

La transición hacia el desarrollo psíquico culmina con el período de las

3) operaciones formales

El pensamiento hipotético-deductivo caracteriza al estadio de las operaciones formales o proposicionales, que capacitan al adolescente para abstraerse de la realidad, que puede conocer objetivamente, con una metodología científica.

En general, los períodos del desarrollo psicológico se caracterizan por: un orden en la secuencia, similar para todos los sujetos; su carácter integrativo, que incorpora, en un nivel superior, los logros del período anterior; y por la estructura total, que determina al período mismo.

En sí, el desarrollo intelectual se realiza

a través de un proceso interno de equilibra--
ción entre los polos de asimilación y acomoda--
ción de la actividad, y gracias a los mecanis--
mos de abstracción reflexionante, se van cons--
truyendo las estructuras de la inteligencia --
que jalonan el desarrollo operatorio. 2

La construcción de conocimientos permite, simultá--
neamente, crear modelos para explicar la realidad, --
para conocerla, modelos progresivamente más potentes
y complejos.

La apropiación de conocimientos se realiza de ma--
nera diferenciada, según las características del ob--
jeto de conocimiento, respecto del cual el sujeto --
construye significados, representaciones mentales. --
Esta atribución de significados es efectuada en un --
contexto social, culturalmente organizado, en un pro--
ceso en el que influyen los aspectos cognitivos y so--
cioafectivos, pues "el cambio cognitivo constituye --
tanto un proceso social como individual". 3

2 César Coll. Las aportaciones de la psicología a la
educación: el caso de la teoría genética y los apren--
dizajes escolares. En: Antología. México, DGEE/SEP,--
s/f. p. 246.

3 Carmen Gómez y César Coll. De qué hablamos cuando--

Los factores sociales influyen en la formación de estructuras, fundamentalmente el lenguaje, las creencias y valores, las formas de razonamiento y las clases de relaciones que, en general, caracterizan a una cultura o a una sociedad. ⁴

Desde pequeños, los niños construyen representaciones de la realidad, que progresan gracias a las mismas resistencias que ésta ofrece, que encuentran en otras personas, en relación a su actuación o por las propias contradicciones. ⁵

Específicamente, los niños generan hipótesis más o menos espontáneas (en cuanto consideran cierta información del contexto y —simultáneamente— crean respuestas propias) a las situaciones problemáticas que se autoplantean o les son formuladas.

Para explicarse el mundo social, los niños forman

hablamos de constructivismo. En: cuadernos de pedagogía. NO.221.Barcelona, fontalba, enero de 1994.p.10.

4 Cf. P. G. Richmond. Algunos conceptos fundamentales en la teoría de Jean Piaget. En: Teorías del aprendizaje. Antología. México, SEP/UPN, 1988. p. 223.

5 Cf. Juan Delval. La construcción del conocimiento social. En: Primer encuentro educar "el proceso educativo y la sociedad contemporánea. Memoria. Guadalajara, SE/Gobierno de Jalisco, junio de 1993. p. 12.

representaciones de las relaciones institucionalizadas, es decir, las relaciones entre actores que asumen un rol; asimismo elabora representaciones sobre el funcionamiento político, económico, etc., que repercuten en su propia actuación.

Al empezar a construir conocimientos de lo social, el niño adquiere reglas, que permiten regular las relaciones interindividuales, y que posibilitan la apropiación de valores.

Las relaciones entre tipos de papeles sociales, y no entre personas, complejas, propician que los niños aborden el conocimiento de las instituciones, el propiamente social ⁶, para explicarse como funciona la sociedad, al procesar la información que el contexto le proporciona, a través de la familia, los medios de información, la iglesia, la escuela, las actividades partidistas y sindicales, etc.

Pero si lo medular del conocimiento social es la comprensión del funcionamiento económico de la sociedad, por un lado, y el entendimiento de las ideas y relaciones políticas, por el otro lado, no se podrá conocer cabalmente el funcionamiento social sin el estudio de su historia ⁷, para asimilar las transfor

6 Una interesante síntesis de las teorías que se han orientado al estudio de lo social es ofrecida por - Juan Delval. Op. cit. p. 14.

maciones que la sociedad ha tenido a lo largo del tiempo, hasta conformarse como es actualmente.

La construcción de representaciones de lo social no encuentra obstáculos sólo en las resistencias ya enunciadas, sino que es limitada por las propias dificultades cognitivas y sociomorales de los niños. Estos obstáculos suelen condicionar sus posibilidades para construir sus conocimientos históricos. ⁸

En la construcción del conocimiento histórico están implicados una serie de aspectos

la comprensión de las nociones de empatía y tiempo histórico (así como de espacio geográfico), la comprensión de los conceptos históricos y su relación con los conocimientos previos o las representaciones iniciales del alumno; la capacidad de entender el carácter relativista de la historia, los procesos de razonamiento sobre contenidos históricos y la comprensión de textos históricos. ⁹

7 Cf. Juan Delval. Op. cit. p. 17. Para Brudel la historia es una dialéctica de la duración; por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social, y por tanto del pasado. Cit. por Carlos Pereyra. En: Historia ¿para qué? 12ed. México, siglo xxi, 1990. p. 25.

8 Cf. Mario Carretero. Una perspectiva cognitiva. En

Los problemas derivados del desarrollo psicológico del niño para aprender historia, para construir conocimientos históricos durante los períodos precedentes al hipotético-deductivo¹⁰, consisten en:

a) escaso desarrollo de su concepción de tiempo histórico y de espacio geográfico;

b) gran dificultad para relacionar pasado y presente, por la enorme distancia que media entre su presente y las épocas de estudio;

c) identificación con personajes o épocas históricas;

d) escasas destrezas y deficientes estrategias para trabajar con fuentes; y

e) pensamiento no formal, no hipotético-deductivo.

El carácter relativista del conocimiento históri-

cuadernos de pedagogía. No.213. Barcelona, fontalba, abril de 1993. p. 10; SEP. Historia de México. Guía para el maestro. Educación primaria. México, 1992. - pp. 8-9.

9 Margarita Limón y Mario Carretero. La construcción del conocimiento histórico. En cuadernos de pedagogía. No. 221. Barcelona, fontalba, enero de 1994. p. 24.

10 Cf. SEP. Historia. Cuaderno para el maestro. Primaria. México, 1993. p. 6.

co implica la necesidad de que los niños comprendan que no existe verdad absoluta en la historia; la repercusión de esta característica en el proceso cognosciente se traduce en el desarrollo de la capacidad para confrontar informaciones contrastantes sobre el mismo hecho histórico. Esta capacidad, al vincularla con las creencias epistemológicas de los sujetos sobre el conocimiento, es denominada relativismo cognitivo.¹¹

De acuerdo con indagaciones de Flatón, Weinstock y Kuhn, se pueden diferenciar tres niveles de complejidad en el desarrollo del relativismo cognitivo:

1) posición absolutista, asumida por sujetos que, incapaces de reconocer discrepancias entre dos o más versiones sobre un acontecimiento, consideran que existe sólo una verdad; igualmente, son incapaces de distinguir entre hechos e interpretaciones de éstos.

De acuerdo con la muestra estudiada por Kuhn y Leadbeater (1989), la mayoría de niños entre 12 y 13 años se localizan en este nivel.

2) relativismo radical, es adoptado por sujetos que consideran que cada individuo, por derecho, tiene una versión propia de los hechos, con lo cual, al ser igualmente válidas y aceptables todas las versio

¹¹ Margarita Jimón y Mario Carretero. Op. cit. p. 24.

nes, no se puede determinar su veracidad o falsedad, y, en consecuencia, no existe la verdad.

3) epistemología evaluadora, es el nivel en el cual los individuos consideran que la construcción de conocimientos históricos implica "la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra de una determinada explicación, y la construcción de argumentos" ¹², estableciendo cuál versión de los argumentos es más adecuada, cuál explicación es más correcta.

Conforme a los resultados del estudio, únicamente 15% de los adolescentes y adultos de la muestra se ubicaron en este nivel.

Los conocimientos históricos son construidos con una metodología hipotético-deductiva: la investigación histórica se basa en la formulación de explicaciones hipotéticas y en la contrastación de las mismas mediante el recurso a las fuentes.

El pensamiento hipotético-deductivo, en relación con el desarrollo cognitivo, constituye un proceso, que pasa por una serie de etapas sucesivas, ¹³ así,-

12 Id.

13 Cf. Juan I. Pozo y Mario Carretero. El adolescente como historiador. En: Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Antolo-

ante una situación histórica, los niños:

a) sólo "extraen hechos" descriptivamente, sin poder deducir conclusiones; posteriormente

b) empiezan a establecer relaciones entre hechos-- cada vez más complejos; y, al fin

c) son capaces de evaluar e interpretar hechos, - de extraer conclusiones, que pueden comprobarse de - manera sistemática.

Al analizar las limitantes que, dado su nivel de-- desarrollo, tienen los niños para construir conoci-- mientos históricos, en general, se antoja necesaria, impostergable, una interrogante:

2. ¿Es pertinente fomentar el estudio de la historia en la educación primaria?

Desde la perspectiva del historiador, Luis Gonzá-- lez opina que "los cursos de historia se inician en-- la niñez, cuando los seres humanos se muestran muy - predispuestos al aprendizaje de muchos saberes, que-- no los históricos." ¹⁴

Ese clionauta afirma que, en contradicción con el sentido común, se enseña historia en las escuelas de

gía. México, SEP/UPN, 1988. pp. 425 y 437.

14 La dosificación del saber histórico. En: Relacio-- nes. Estudios de historia y sociedad. No. 36. Guada-- lajara, El Colegio de Michoacán, otoño de 1988.p.85.

educación básica, haciendo caso omiso del hecho de -
que el gusto por el pasado es propio de la edad madura
ra, pero que

ningún maestro ha podido transmitir a las mentes
infantiles, tan poco duchar para comprender
las ideas, las pasiones, los modos de o--
brar y los marcos de acción de los adultos, -
las grandes y complejas dosis de conocimiento
histórico contenidas en los textos gratuitos.
15

Parece obvio que ese clionauta se refiere a la si
tuación que priva en la enseñanza tradicional de la-
historia en la educación primaria, la cual se carac-
teriza, como sostenemos en la hipótesis referencial-
de este trabajo, por ignorar tanto las característi-
cas de la historia, objeto de conocimiento, como el
desarrollo psicológico de los niños, sujetos cognos-
centes, pues el propio Luis González propone una do-
sificación de contenidos históricos para ese nivel e
ducativo, con la historia nacional como constante.¹⁶

Desde un punto de vista psicopedagógico, E. Peel-
afirma que "la historia es una asignatura especial--
mente difícil de enseñar de una manera comprensiva".
17

15 Ibid. p. 86. El subrayado es mío.

16 Cf. Ibid. p. 87. El subrayado es mío.

En ese mismo sentido, Ana Ma. Figueroa considera necesario dilucidar la accesibilidad de la información histórica a los esquemas asimiladores de los niños, considerando sus intereses, afirma que, en la educación primaria, se enseña historia sin conocer el proceso que sigue el niño al aprender historia. ¹⁸

Al respecto, Roy Hallam establece que

la historia constituye una materia particularmente difícil para los niños por debajo del nivel de sexto grado (...dado que) el pensamiento formal en el campo de la historia se desarrolla relativamente tarde en la escuela secundaria. ¹⁹

17 Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos. En: Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Antología. México, SEP/UPN, 1988. p. 155. El subrayado es mío.

18 Cf. Los libros de texto y el aprendizaje de la historia. En: la tarea. No. 1. Guadalajara, sección 47 del SNTE, octubre-diciembre de 1992. pp. 32-33.

19 Piaget y la enseñanza de la historia. En: Pedagogía operatoria. Antología. Guadalajara, ISIDM/SEC/ - Gobierno de Jalisco, s/f. p. 84. El subrayado es mío.

V. Juan I. Pozo. El adolescente como historiador...

Si tal es la situación de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria, entonces, ¿por qué incluirla como asignatura curricular para ese nivel escolar?

Las limitaciones que el desarrollo cognoscitivo y sociomoral imponen a los niños no impiden que éstos, desde muy pequeños, en forma espontánea, operatoria, construyan representaciones de lo real, formadas por su acción cognoscente y por las informaciones y resistencias que el contexto ofrece; la historia 'resgestae' es, en ese sentido, objeto de conocimiento para los infantes: al enfrentar problemáticas cognitivas significativas suelen formular representaciones hipotéticas que, en la medida en que lo permiten sus instrumentos intelectuales y su marco valorativo referencial, contrastan con el grupo de pares, con los adultos, con la información que proporcionan los medios, etc., se trata del embrión de una potencial-actividad hipotético-deductiva, necesaria en el que-hacer histórico.

La trascendencia del conocimiento histórico puede apreciarse por su incidencia condicionante en la conformación de la identidad de los sujetos y en la estructuración de su cosmovisión.²⁰

20 Cf. Marc Ferro. Cómo se cuenta la historia a los-

Para dilucidar la pertinencia de fomentar la construcción de conocimientos históricos en la educación primaria es necesario realizar una serie de consideraciones previas.

Si bien el niño de manera espontánea, operatoria, aborda objetos históricos en su construcción cognoscitiva, no logra la **sistematicidad** que, en principio, ofrecen los procesos educativos intencionados.

La educación ²¹ tiene como objetivo fundamental - dar acceso al conocimiento sistemático y universal, - que implica, entre otros aspectos, adquisiciones correctas acerca del "origen, la producción y el cambio del mundo físico y de la vida social" ²², para e

niños en el mundo entero. México, FCE, 1990. p. 9.

21 Proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura, el el que docente y alumnos construyen significados cada vez más amplios y complejos, y en el que el maestro intenta que las construcciones de los discentes se aproximen, progresivamente, a las que socialmente se consideran correctas y adecuadas para comprender la realidad. Concepto tomado de Edwards y Mercer, cit. En: Recursos para el aprendizaje. Documento del docente. México, SEP/PARE/CONAFE, 1994.p.103.

22 Guiomar Namó de Mello. ¿Qué debe enseñar la escuela

so se requiere construir conocimientos y formar hábitos y actitudes que propicien la participación en la vida social, para ejercer plenamente la ciudadanía:

conocer es en ese sentido, dar un paso fundamental en la dirección de la libertad de pensar, del libre ejercicio de la crítica, del abandono de nociones mágicas o supersticiones sobre el mundo y las personas. 23

La misma existencia de procesos educativos sistemáticos se concibe en función de la voluntad específica de "incidir sobre el aprendizaje del individuo (...) de colaborar de manera organizada, racional y sistemática en la revisión, coordinación, integración y construcción de sus esquemas de conocimiento", como afirma César Coll. 24

Si la educación primaria no propicia la construcción de conocimientos históricos deja a los niños - sin una posibilidad, potencialmente sistemática y racional, de entender la historia y, por ende, su rea-

la básica? En: cero en conducta. No. 28. México, Educación y Cambio, A. C., nov.-dic. de 1991. p. 57.

23 Id.

24 La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje. En: Pedagogía operativa. Antología... p. 100.

lidad sociohistórica.

El pasado es un proceso real que determina el presente, por lo que, si la educación pública pretende contribuir al desarrollo integral de los niños, erradicar la ignorancia y sus efectos, propiciar la comprensión de los procesos sociales del país —para fomentar su participación en la vida social y en la toma de decisiones—²⁵ entonces resulta necesario que se inicie el aprendizaje sistemático de la historia en la educación primaria.

El aprendizaje de la historia implica la recuperación del pasado para favorecer la comprensión del presente, "punto de partida imprescindible para construir, con un mínimo de rigor, el futuro".²⁶

El propósito de construir conocimientos históricos en la educación primaria debe ser sólo cognoscente, no ideológico,²⁷ como indica Luis González.

25 Cf. Plan y programas de estudio. Educación primaria. México, SEP, 1993. p. 91.

26 Julio Valdeón. El lugar de la historia. En: cuadernos de pedagogía. No. 213... p. 18.

27 Cf. El oficio de historiar. 2ed., México, El Colegio de Michoacán, 1991. p. 230.

CAPITULO III
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA

Cada hombre es un momento de síntesis viva y total de la historia del cosmos y de todos - los hombres que le precedieron, y perdurará, en consecuencia, en todos los hombres futu-- ros.

Visión mesoamericana del hombre.

Guillermo Bonfil Batalla. Historias que - no son todavía historia. En: Historia ¿pa ra qué? 12ed. México, siglo xxi, 1990. p. 240.

1. ¿Cómo se constituyó la historia en asignatura escolar?

En el contexto universal , durante el siglo XIX, - los emergentes Estados-Naciones, en la búsqueda de - crear un mecanismo ideológico que cohesionara a los- pueblos asentados en sus territorios, recurrieron a- forjar su historia nacional, para generar el patrio- tismo entre sus habitantes; aparentemente se supera- ban sus diferencias étnicolingüísticas, económicas, - socioculturales, etc., al compartir raíces comunes.- La situación histórica contemporánea ha cuestionado- ese supuesto.

El espacio idóneo, en ese contexto, para difundir la historia nacional, e incidir en la formación de - una identidad sociohistórica de las nuevas generacio- nes, fue la escuela.

La incorporación de la asignatura histórica al cu- rriculum escolar primario tuvo, desde su origen, una finalidad ideológica, más que cognoscitiva. En el ca- so concreto de México, esto ocurrió ante la derrota- político-militar frente a los E.E. U.U., en la que - se perdió más de la mitad del territorio. ¹

1 Cf. Luis González. La dosificación del saber histó- rico. En: Relaciones. Estudios de historia y socie- dad. No. 36. Guadalajara, Col. Mich., 1988. p. 85.

De manera específica, la educación en México se inicció con la elección de los símbolos patrios, con la creación de un panteón cívico nacional y con la elección de sucesos centrales para fundamentar la identidad nacional. ²

Para salvar mínimamente la problemática generada por la imprecisión del término identidad nacional, asumimos que éste

corresponde a límites específicos de carácter político, administrativo, jurídico, que se sobreponen a un conjunto de identidades sociales y que el elemento que las regula, estructura y da coherencia es un proyecto de nación generado desde el Estado. La identidad nacional nos remite a una identificación con el o los proyectos de nación. ³

2 Cf. Josefina Z. Vázquez. La identidad nacional y su transmisión en la escuela. En: tercer encuentro educar: el proceso educativo y la sociedad contemporánea. Memoria. Guadalajara, SE/Gob. Jal., 1993. p. 51.

3 Manuel Valenzuela A. Las identidades culturales son cambiantes y expresan la construcción colectiva del sentido de la vida. Entrevista por Carlos Martínez en: apuntes. Año 3. México, SEP/PAGABEP/CNCA, 1994. p. 41.

En el devenir de la historia 'rerum gestarum' han incidido las pugnas entre diferentes versiones, relacionadas con proyectos de nación hasta antagónicos.- Así, a partir de las perspectivas liberal y conservadora, que se reflejó incluso en el aspecto ortográfico (México para los liberales y Mejico para los conservadores), la interpretación de la historia nacional se escindió.

La problemática de la enseñanza de la historia es discutida en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, en 1889, dada su importancia para despertar la "religión patria".

La época revolucionaria reavivó la polémica acerca de las raíces de la nacionalidad, con versiones o puestas, histórica e ideológicamente.

Al crearse la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, con el propósito de fomentar en la niñez los sentimientos patrios y la conciencia cívica, los libros presentaban una visión conciliatoria de la historia nacional, al arrancar de la base de un México mestizo. ⁴

A partir de 1970, con la organización curricular por áreas, se perseguía el propósito de introducir - al niño en el funcionamiento de la sociedad, la eco-

4 Cf. Josefina Z. Vázquez. Op. cit. p. 55.

nomía y la política y crear, simultáneamente, una -
conciencia de un pasado nacional que participa del -
de toda la humanidad.

Con el regreso al paradigma curricular por asigna-
turas para el estudio de lo social en la educación -
básica, y con esto de la disciplina histórica, desde
1992, se evidenció el gran interés de la sociedad me-
xicana por la historia,⁵ que se expresó en múlti-
ples manifestaciones, polémicas, en torno a la inter-
pretación de hechos históricos no menos polémicos.

En la enseñanza de la disciplina histórica en la-
educación primaria ha predominado la

5 La reincorporación de la historia en el plan y pro-
gramas de estudio para la educación primaria no ha -
sido debidamente fundamentada: se carece de investi-
gaciones sobre la pertinencia de organizar por áreas
o asignaturas el conocimiento histórico, pues no se-
han contrastado los aprendizajes construidos con uno
y otro paradigma curricular en cuanto a su influen-
cia tanto en la creación de situaciones de aprendiza-
je como en el desarrollo de estrategias para la cons-
trucción de conocimientos históricos, conforme al ba-
gaje conceptual, al nivel de desarrollo cognoscitivo
de los alumnos y a las características concretas de-
su contexto.

exposición oral o escrita de los acontecimientos históricos, en la que se destacan los datos de héroes, fechas y lugares (y en donde) - la forma más frecuente para el manejo de la información y la evaluación ha sido el cuestionario. 6

La problemática fundamental en la enseñanza tradicional de la historia consiste en la imposibilidad - "de convertir datos y hechos, héroes y acontecimientos en materia interesante y viva. Con tal situación se dificulta descubrir que el presente existe como parte de un proceso histórico" ⁷. Esta situación limita la comprensión de lo histórico, con lo cual predomina la memorización mecánica de datos.

Hasta nuestros días, la historia ha jugado un papel restringido en la enseñanza tradicional en la educación primaria: hemos enseñado al niño a estudiar los libros de texto de historia, a identificar y admirar héroes y caudillos, a destacar acontecimientos relevantes, de ruptura, en la historia nacional, fun

6 SEP. Historia de México. Guía para el maestro. Educación primaria. México, 1992. p. 9.

7 Macrohistoria y microhistoria. Presentación. En: - Módulo histórico-social. La investigación histórico-social en la escuela primaria. México, CNCA/DGCP/PAC AEP/SEP, 1993. p. 77.

damentalmente, mediante la memorización de hechos y fechas, pero no hemos propiciado el aprendizaje de la historia, en su significado etimológico, indagar, investigar, informar, y en su doble acepción: 'rerum gestarum', o historia-interpretación, y 'res gestae', o historia-acontecimiento.

Pese a la existencia de numerosos métodos y procedimientos metodológicos para enseñar historia en situaciones escolarizadas, la pedagogía aún tiene el reto de diseñar una metodología más efectiva para propiciar que los alumnos aprendan historia; además, tiene pendiente la tarea de descubrir, mediante investigación multidisciplinaria, el proceso de construcción de conocimientos históricos que desarrollan los niños, hasta arribar al pensamiento hipotético-deductivo, indagación que posibilitaría y fundamentaría la innovación metodológica congruente con ese proceso.

La enseñanza de la historia basada en el estudio del libro de texto, como recurso casi único, se convierte en una instrucción que colinda con la artificialidad, cuando la realidad del niño está conformada y llena de historia viva, concreta.

En vez de basarnos en los intereses de los niños, en sus necesidades, que se manifiestan en su desarrollo, en sus actitudes, acciones y expectativas, en sus saberes previos, les presentamos la historia des

de afuera, desde nuestra práctica docente y los libros de texto.

Escolarmente, el aprendizaje es un proceso intencionado, con referencia a contenidos específicos que pueden resultar significativos para los alumnos, por la creación de situaciones de aprendizaje (problemáticas, lúdicas) con que los docentes mediamos entrenamientos y temas de estudio.

Precisamente esa mediación pedagógica en el proceso de interacción entre sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento en la educación primaria constituye un punto nodal.

Un elemento sustancial para enriquecer las producciones didácticas existentes acerca de la historia es el trabajo interdisciplinar entre clionautas, psicopedagogos y docentes, que permita superar la falta de vinculación entre investigación y docencia, entre indagación y enseñanza de la historia.⁸

La competencia histórica de los docentes que laboramos en la educación primaria es un factor que re-

⁸ Cf. Ma. Teresa Poncelis. La docencia: una alternativa en la formación profesional del investigador. - En: La enseñanza de Clfo. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, UNAM/CISE/-Instituto Mora, 1990. p. 147.

percute directamente en la planeación, organización, orientación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia.⁹

De hecho, "nada sustituye el conocimiento en la enseñanza de la historia"¹⁰, pero esto no implica que los docentes, pese a carecer del bagaje teórico-metodológico que posee el profesional de la historia, estemos imposibilitados para conocer la historia 're rum gestarum', y de buscar y —aún— crear situaciones de aprendizaje congruentes con las características de nuestros alumnos, para cumplir, crítica y propositivamente, con la función social que se nos ha a signado.

Esta situación es compleja. En general, se considera que nuestra relación docente con el conocimiento no es en calidad de investigadores, por lo que predomina una tendencia acrítica en nuestros saberes y haceres¹¹, esto plantea una situación problemáti-

9 Cf. Lucila Galván y Héctor Alvarez. Historia e identidad. En: La enseñanza de Clío... pp. 231-232.

10 Andrea Sánchez. El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. En: La enseñanza de Clío... p. 239.

11 Cf. Rosa Vázquez. El maestro ante el conocimiento. En: Análisis de la práctica docente. Antología. Méxi

ca: dado que los historiadores no tienen, ni desarro-
llan, la función social de propiciar el aprendizaje
de la historia en la educación primaria, aunque algu-
nos aportan puntos de vista y sugerencias teórico-me-
todológicas valiosas para ello, corresponde a los do-
centes cumplir con esa tarea, pese a nuestra proba-
ble incompetencia histórica.

Ahora bien, la construcción de una didáctica de -
la historia que propicie el aprendizaje sistemático-
por los alumnos de primaria compete a un equipo mul-
tidisciplinario, en el cual historiadores y docentes
debemos ser participantes imprescindibles.

2. ¿Qué requerimos los maestros para crear situacio-
nes que propicien la construcción de conocimientos -
históricos por nuestros alumnos de primaria?

Básicamente:

- a) una concepción global de la disciplina históri-
ca, fundamentalmente de su metodología;
- b) una concepción cognoscitiva general; y
- c) un modelo de intervención pedagógica para nues-
tro grupo escolar. ¹²

co, SEP/UPN, 1987. p. 155.

12 Cf. Teresa Fernández. Unir teoría y práctica. En:
cuadernos de pedagogía. No. 221. Barcelona, fontalba,
enero de 1994. p. 27.

Ese bagaje nos permitiría asumir una postura epistemológica congruente tanto con el objeto de conocimiento, la historia, como con los sujetos cognoscentes, los alumnos de primaria, fundamental para la creación de situaciones de aprendizaje significativo de la historia.

3. ¿Qué enseñar?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué?

El mapa curricular para la asignatura histórica en la educación primaria ¹³ establece el estudio de esa disciplina a partir de la propia persona, familia, escuela y localidad de nuestros alumnos para arribar al estudio de la historia estatal, en relación con la nacional, y de ésta en relación con la historia universal.

En general, esta dosificación de contenidos históricos para la educación primaria coincide con la propuesta por Luis González ¹⁴, que considera que la historia nacional debe ser la constante en el aprendizaje de la historia en ese nivel educativo.

Un punto de vista moderadamente diferente es el de Ana Ma. Figueroa ¹⁵, que considera que la enseñan

¹³ Ver anexo sobre mapa curricular.

¹⁴ Cf. La dosificación del saber histórico... p. 87.

¹⁵ Los libros de texto y el aprendizaje de la historia. En: la tarea. No. 1. Guadalajara, sección 47 - del S.N.T.E., 1992. p. 33.

za formal de la historia se debe iniciar con los niños mayores, entre once o doce años.

Es necesario repensar, al contrastar currículo - histórico para la educación primaria y la actuación o realización que, acerca de la historia, ponen en juego los alumnos, la pertinencia de la amplitud en las dimensiones espacio-temporales y en los aspectos de análisis (sociales, culturales, económicos, demográficos, político-militares, artísticos, técnicos, etc.) para determinar su congruencia.

Esta es una de las tareas que sólo una investigación del aprendizaje de la historia en la escuela - primaria puede asumir.

El enfoque metodológico es, sin duda, el aporte más valioso de la propuesta oficial para la enseñanza de la historia en la educación primaria. Sus rasgos son los siguientes:

a) la organización progresiva de temas, de lo cercano y concreto a lo lejano y general;

b) el estímulo al desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico;

c) la diversificación de los objetos de conocimiento histórico;

d) el fortalecimiento de la historia en la formación cívica; y

e) la articulación del estudio de la historia con el de la geografía. 16

Para articular metodológicamente este enfoque, la SEP presentó una propuesta que gira en torno a un -- conjunto de constantes

líneas generales que incluyen conceptos y nociones elementales en el estudio y la enseñanza de la historia que permiten al alumno percibir el desarrollo histórico en toda su riqueza. 17

Este enfoque metodológico constituye un punto nodal de partida para superar la limitante que toda -- propuesta para el aprendizaje de la historia enfrenta actualmente: el desconocimiento del proceso específico que siguen los niños al construir conocimientos históricos, sobre todo en situaciones escolares.

De cualquier manera, la metodología no es una panacea, pues sólo contribuye a facilitar o dificultar, pero no a crear el aprendizaje, dado que el conocimiento es resultado de un proceso de construcción --

16 Cf. SEP. Plan y programas de estudio. Educación primaria. México, 1993, pp. 91-93.

17 Mireya Lamóneda (coord.), et. al. Historia. Primaria. Guía para el coordinador del taller. México, -- 1993. p. 36. V. anexos.

del sujeto cognoscente, por lo que es necesario no - circunscribir la problemática epistemológica a una - cuestión metodológica.

La elección de una u otra estrategia metodológica debe fundamentarse en las características de nues---tros alumnos, sujetos cognoscentes, y del objeto de conocimiento, contenido educativo, en un contexto es pecífico.

El aprendizaje, la comprensión de la historia, re quiere el desarrollo de nociones básicas: temporalidad, espacialidad, empatía, causalidad, etc., nociones insuficientemente desarrolladas en los niños que cursan la educación primaria; pero esta situación no constituye el límite de los alcances de esos niños - en tal nivel educativo, sino el punto de partida hacia el desarrollo de un pensamiento hipotético-deductivo, hacia el desarrollo de una concepción epistemológica evaluadora.

El propósito del aprendizaje de la historia en la educación primaria estriba en que, de acuerdo a su - nivel de desarrollo, a sus posibilidades cognoscitivas y afectivas, los alumnos construyan una identidad y una cosmovisión mas racionales, al generar ex plicaciones de su realidad históricosocial , al enri quecer su capacidad de proyectar, con un mínimo de - rigor, el futuro: es decir, el aprendizaje escolar -

de la historia debe contribuir al desarrollo de los niños.

Es necesario que propiciemos situaciones de aprendizaje significativo ¹⁸ que posibiliten el desarrollo de nociones de nuestros alumnos, hasta su arribo a un pensamiento hipotético-deductivo, de tal manera que al abordar problemáticas históricas concretas — sean capaces —gradual y progresivamente— de elaborar explicaciones hipotéticas que contrasten mediante el recurso a las fuentes, en el contexto de un diseño de investigación, para arribar a conclusiones.

A partir de establecer una relación particular entre el desarrollo de los alumnos de primaria, como sujetos cognoscentes, con las características de la historia, en tanto objeto de conocimiento, y con los

¹⁸ Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad. Isabel Solé y César coll. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. En: cuadernos de pedagogía. No. 168. Barcelona, fontalba, julio de 1989. p. 17.

recursos para el aprendizaje ¹⁹, proponemos algunas orientaciones pedagógicas que pretenden contribuir a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria, por una parte, y a fundamentar la necesidad de investigar el proceso que siguen los niños en la escuela al aprender historia, por otra parte.

Las orientaciones pedagógicas que proponemos consideran la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia hacia nuevos sentidos:

a) de acuerdo con el significado etimológico del término **historia**, al aprender historia los niños deben aprender a **indagar, investigar e informar** acerca de la historia '**res gestae**', conjunto de procesos ocurridos en el desarrollo de las sociedades humanas, y de la historia '**rerum gestarum**', disciplina que **investiga, narra y explica** esos procesos, en congruen-

¹⁹ Los recursos para el aprendizaje son aquellos **recursos didácticos** (V. anexo) que propician la interacción entre objetos de conocimiento y sujetos cognoscentes, relación en la que el docente juega el **papel de mediador** y el alumno de **constructor** de su conocimiento. Cf. Recursos para el aprendizaje. Documento del docente. México, SEP/CONAFE/Programa para Abatir el Rezago Educativo, 1994. p. 32.

cia con la doble acepción del concepto historia.

b) el **punto de partida** de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia deben ser los **saberes- y experiencias previos, el interés** de los alumnos, - explícitos, con base en sus propuestas, o motivados- por el planteamiento de una situación problemática - propuesta por nosotros, docentes, fundamentada en la observación sistemática de las expresiones de los alumnos, al percibir el impacto que tiene en ellos el acontecer histórico-social, al estimar las limitaciones para abordar temas elegidos por el grupo escolar, dentro de un **proyecto educativo escolar**, es decir, - la "concreción y adaptación del diseño curricular - propuesto a nivel nacional a las características y - necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos- y del contexto de nuestras escuelas". ²⁰

El trabajo con los contenidos a partir del interés, de las expectativas de los alumnos no implica romper con el currículum establecido para la educación primaria, sino abordarlo de otra manera: desde las necesidades sociocognitivas de los alumnos. El -

20 Rosa Blanco y María José Gómez. La planeación educativa en la atención preventiva. En: La atención preventiva en la educación primaria. México, SEP/CONAFE/PARE, 1995. p. 93.

proceso descrito implica la relación entre la temática abordada y el programa de la asignatura histórica.

Los propósitos de aprendizaje, a su vez, deben relacionarse con las intenciones educativas definidas para el aprendizaje de la historia en la educación primaria.

No hay anarquía en este procedimiento metodológico, pues los contenidos se estructuran en función de una intención educativa esencial: el desarrollo, y no a la inversa.

c) para conocer la propia práctica y el desarrollo de nuestros alumnos, debemos registrar sistemáticamente observaciones acerca del proceso de construcción de conocimientos, de la manera de interactuar con los objetos de estudio y de cooperar con sus compañeros, con base en una serie de indicadores específicos:

1) la complejidad de los propósitos de aprendizaje delimitados, su distancia en relación con los saberes previos, con las experiencias de los alumnos;

2) las estrategias de investigación-información que planifican y desarrollan; la interacción con los libros de texto y con las fuentes de la historia;

3) el tipo de hipótesis que formulan;

4) el tipo de explicaciones que emplean;

5) la toma de postura ante diferentes versiones - y/o testimonios acerca de un mismo hecho histórico;

6) la pertinencia de los recursos didácticos utilizados;

7) los saberes construidos, las capacidades desarrolladas, en relación con los propósitos de aprendizaje; y

8) las actitudes asumidas por los alumnos en el proceso cognoscente.

En cuanto a nuestra intervención, pedagógica, para facilitar el aprendizaje de la historia, proponemos los siguientes procedimientos metodológicos:

a) por medio del dibujo y/o textos libres acerca de temas históricos, o del planteamiento de situaciones problemáticas, lúdicas en lo posible, debemos propiciar que se elija y delimite el tema-objeto de conocimiento;

b) coordinar al grupo escolar para que exprese sus saberes previos, expectativas y objetivos de aprendizaje, al cuestionar y/o responder acerca del tema electo;

c) en relación con los cuestionamientos, diferenciar las respuestas de los alumnos:

1) las que indican un conocimiento suficiente del tema; y

2) las que expresan saberes insuficientes acerca del contenido de aprendizaje.

Al diferenciar las respuestas, estaremos en condiciones de guiar al grupo a expresar hipótesis acerca

de las preguntas para las cuales los alumnos poseen saberes insuficientes, supuestos que debemos registrar, al igual que sus justificaciones, para retomarlos en otro momento del proceso grupal de aprendizaje.

d) para confrontar sus saberes previos, sus hipótesis y argumentos con otras realidades, podemos propiciar que el grupo se concientice de la necesidad de indagar, integrado en pequeños equipos.

Para diseñar una estrategia de investigación, se requiere identificar las fuentes existentes, así como las técnicas y procedimientos metodológicos con los que se puede interactuar adecuadamente con ellas;

e) el trabajo con las fuentes permitirá obtener información que debe organizarse, seleccionarse y analizarse, mediante operaciones críticas que, en primera instancia, debemos guiar mediante cuestionamientos, en relación con:

1) la originalidad de las fuentes, y, en su caso, la autoría correspondiente;

2) la veracidad (credibilidad), competencia y fiabilidad de los testimonios;

3) la confrontación de diferentes versiones y/o testimonios, si los hay, sobre un mismo hecho histórico, entre sí y con evidencias obtenidas de otras fuentes (objetos, fotografías, documentos, etc.); y

4) la causalidad, la relación causa-consecuencia- en los hechos investigados.

f) la diversificación del trabajo con las fuentes, al recurrir, en lo posible, a entrevistas, visitas a museos y/o lugares históricos, lectura de documentos, "cuestionamiento" a objetos, ilustraciones, fotografías, grabados, material audiovisual, etc., mediante estrategias adecuadas;

g) para poner en común los resultados de la indagación, los equipos de alumnos se pueden valer de una serie de recursos didácticos, con muestra asesoria, según su pertinencia para tal efecto:

1. línea(s) del tiempo, para ubicar el hecho histórico-objeto de estudio, e indicar su secuencia y duración, así como la distancia con el presente;

2. mapa(s) histórico(s), que permitan ubicar el espacio geohistórico en que se desarrolló el hecho en cuestión;

3. cuadros sinópticos, diagramas, esquemas, mapas conceptuales, etc., para explicar relaciones de causalidad e intencionalidad subyacentes al hecho histórico investigado;

4. objetos, ilustraciones, fotografías, testimonios, cartas, etc., para comparar situaciones y formas de vida en diferentes etapas históricas, así como semejanzas y diferencias entre procesos, culturas, etnias, clases sociales, etc.

h) elaborar conclusiones. Definir las respuestas - encontradas a las preguntas iniciales, para confrontarlas con los saberes previos, las hipótesis emitidas y los argumentos con los cuales se justificaron;

i) informar, en el seno de la escuela y de la comunidad, las conclusiones elaboradas, mediante los - recursos que resulten factibles:

1. redacción e ilustración de historietas;

2. escritura de guiones y escenificación;

3. preparación y presentación de noticieros histó
ricos;

4. diseño y elaboración de murales históricos, - conjugados con líneas del tiempo, mapas, objetos;

5. elaborar y difundir periódicos históricos;

6. montar una sala escolar de la historia o un pe
queño museo escolar;

7. elaborar y difundir un album histórico; etc.

j) para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario valorar procesos y productos, - para determinar necesidades y estrategias de retroalimentación.

Al evaluar los aprendizajes logrados, debemos ins
trumentar, además de la valoración conforme a regis-
tros y criterios preestablecidos, la autoevaluación-
y la coevaluación respecto a la participación en:

1. el planteamiento y cuestionamiento del tema;

2. la emisión y justificación de hipótesis;
3. el diseño y ejecución del plan de operaciones:
 - i) de investigación, en cuanto a la organización, selección, consulta crítica e interpretación de la información recopilada; y
 - ii) de información, en cuanto a la estrategia y al tipo de explicación empleadas;
4. el uso de recursos;
5. el desarrollo del pensamiento histórico, en relación con la etapa en que se encuentra el alumno: - descriptiva, relacional o evaluativa.
6. el desarrollo de las concepciones epistemológicas del alumno, acerca de la construcción de conocimientos históricos, según su nivel: absolutista, relativista radical o evaluador.

Reiteramos que la finalidad de esta evaluación es fundamentalmente pedagógica: retroalimentar procesos.

Si bien las estrategias y orientaciones propuestas implican un cambio respecto a la enseñanza tradicional de la historia en la escuela primaria, al propiciar una relación en otro sentido, congruente tanto con las características del alumno como de la historia, es preciso fundamentar la necesidad de una investigación multidisciplinar acerca de los procesos de construcción de conocimientos históricos que permiten alcanzar un pensamiento hipotético-deductivo y

una concepción epistemológica evaluadora, para sus--
tentar, congruentemente, una propuesta para el aprendi
zaje de la historia en la educación primaria.

En la didáctica de la historia suelen ponderarse--
como recursos pertinentes para propiciar el desarrollo
de nociones básicas para el aprendizaje de la -
historia, fundamentalmente para la ubicación espacio
temporal de los hechos históricos, primer paso para--
el pensamiento histórico, materiales didácticos altame
nte convencionales: las líneas del tiempo y los mapa
s geohistóricos.

Parece conveniente que, en principio, se utilicen
críticamente esos recursos, al observar el significado
que atribuyen los niños a una línea del tiempo y--
a un mapa geohistórico.

Desde luego, la enseñanza del uso de esos materiales
didácticos, en términos de su diseño y lectura²¹,
implica que el docente muestre cómo diseñar y leer u
na línea del tiempo y/o un mapa histórico; sin embargo
parece procedente encarar de otra manera esta -
cuestión: mediante el planteamiento de situaciones -
problemáticas, lúdicas en principio, en las que el -

21 Al igual que en el caso de la lengua escrita, conceb
imos aquí la lectura como reconstrucción de signific
ados, pues leer es comprender.

niño sea motivado a **comunicar, mediante representa--
ciones gráficas, soluciones propias, espontáneas, -**
que justifique ante el cuestionamiento del investigado
dor.

Las producciones de los niños y sus argumentos deben
ser analizados, de acuerdo al nivel de complejidad de la situación problemática planteada, en relación con el desarrollo psicológico y con la noción -
subyacente en el planteamiento.

Para cada una de las nociones históricas básicas--
es necesario diseñar situaciones problemáticas con -
diferente nivel de complejidad, que estimulen la acción física y mental de los niños, sujetos de investigación, para que plasmen sus producciones y expresen sus justificaciones, que se deben analizar bajo indicadores específicos, pertinentes.

En el caso de la noción de temporalidad, por ejemplo, la situación problemática planteada debe motivar al niño a representar gráficamente sucesos significativos ocurridos en diferentes fechas, con la consigna de que su producción pueda ser entendida por otros niños que no estén presentes y que no escuchan sus argumentaciones y explicaciones.

El análisis de la producción del niño giraría entorno a la detección de sus nociones de temporalidad, al determinar: ¿cómo representa los sucesos?, ¿exis-

te una secuencia cronológica congruente?; su representación ¿es unidimensional?, ¿es lineal?, ¿qué dirección o direcciones indica?, ¿cómo señala la direccionalidad?, ¿cómo representa la duración de los sucesos?, ¿subyace la noción de proporcionalidad, de escala?, su representación ¿considera el presente?, ¿cómo?, etc.

Los resultados obtenidos podrían contrastarse con los niveles de comprensión que logra el alumno al ubicar temporalmente un suceso mediante el uso, enseñado y señalado ex profeso, de la línea del tiempo, con un planteamiento análogo.

De la misma manera, puede indagarse acerca de otras nociones, con el fin de conocer el proceso que sigue el niño para desarrollarlas.

El diseño de las situaciones problemáticas lúdicas, en el que intervendrían criterios multidisciplinarios (psicopedagógicos e históricos), es medular, pues debe involucrar molaramente al sujeto investigado, y sentaría las bases metodológicas para estructurar una propuesta para el aprendizaje de la historia en la educación primaria, científicamente fundamentada.

CONCLUSIONES

Con el propósito de fomentar el nacionalismo en las jóvenes generaciones, el Estado mexicano determinó el estudio de la historia patria en la educación primaria, con lo cual esa materia se constituyó en una constante en el currículum nacional.

La enseñanza tradicional de la historia en la educación primaria, aún vigente, se caracteriza por la transmisión oral y/o escrita de información histórica, generalmente limitada al libro de texto, y por la predominante utilización del cuestionario como guía para la lectura e instrumento de evaluación.

En ese modelo de enseñanza se ignoran, por una parte, las características de la historia, como objeto de conocimiento: su significado y doble acepción, su metodología científica hipotético-deductiva y su carácter relativista; y, por otra parte, el desarrollo psicológico de los niños, en tanto sujetos cognoscentes: en relación con el pensamiento hipotético deductivo, con sus concepciones epistemológicas y sus experiencias previas.

Esta conclusión permite ratificar nuestra hipótesis de partida. Sin embargo, para superar el modelo de enseñanza tradicional, tarea compleja, es necesario investigar multidisciplinariamente los procesos-

específicos que desarrollan los niños para construir conocimientos históricos, investigación que fundamentaría científicamente una propuesta para el aprendizaje de la historia en la educación primaria, consecuente con esos procesos y con las características de la historia.

Pendiente esa tarea, hemos propuesto orientaciones pedagógicas básicas para fundamentar procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria, que esencialmente estriban en:

a) crear situaciones problemáticas, lúdicas en lo posible, a partir de la recuperación de las experiencias de los alumnos acerca de los contenidos históricos de aprendizaje;

b) fomentar la interacción de los alumnos con el objeto de conocimiento, con los recursos didácticos pertinentes, progresivamente acordes con la metodología científica hipotético-deductiva, para que diseñen y apliquen un plan operativo sobre fuentes disponibles y confronten sus saberes con otros conocimientos, socialmente construidos.

Resulta necesario partir de la historia personal y familiar, y pasar por la escolar, para arribar a la historia de la localidad, a través de la microhistoria. La historia estatal, con una dimensión nacional, y ésta, con una dimensión universal, implica el

desarrollo de estrategias lectoras eficientes, de comprensión del contenido de los textos, principalmente. Y

c) guiar la elaboración de conclusiones, producto de la confrontación de los saberes previos con los conocimientos socialmente construidos y/o de la interacción con las fuentes. Asimismo, motivar la información, la comunicación de las conclusiones, y la evaluación del proceso y sus productos.

La generación de situaciones de aprendizaje de la historia puede constituirse en el antecedente válido, tal vez necesario, para el diseño, operación y evaluación de la investigación acerca de los procesos desarrollados por los niños para construir conocimientos históricos. Una línea fundamental, por abrir, en esa indagación, es la que relacione sociogénesis y psicogénesis de la historia.

Construir una propuesta para el aprendizaje de la historia en la educación primaria, avanzar con esa dirección, implica generar condiciones para coadyuvar al desarrollo integral de los niños, en tanto se propicien situaciones de aprendizaje significativo, que les permitan construir su identidad, su cosmovisión, de una manera más racional, en tanto los posibiliten para, con la recuperación del pasado, explicarse el presente y proyectar, con un mínimo de rigor, el futuro de la sociedad mexicana.

ANEXOS

MAPA CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS HISTORICOS
PARA LA EDUCACION PRIMARIA

| HISTORIA/ DIMENSION | RELACION/ DIMENSION | GRADO(S) |
|--|--|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - personal - familiar - escolar - local | <ul style="list-style-type: none"> - conocimiento del medio, en conjunto con geografía, civismo y ciencias naturales. | 10. y 20. |
| <ul style="list-style-type: none"> - estatal | <ul style="list-style-type: none"> - nacional, en conjunto con civismo y geografía. | 30. |
| <ul style="list-style-type: none"> - nacional | <ul style="list-style-type: none"> - introducción. Del México prehispánico al contemporáneo. | 40. |
| | <ul style="list-style-type: none"> - universal: <ul style="list-style-type: none"> . hasta la independencia. . hasta la época contemporánea. | 50. 60. |

RECURSOS DIDACTICOS

Situación

Conjunto de disposiciones didácticas para organizar y favorecer el proceso de aprendizaje, en el cual los sujetos establecen relaciones significativas entre datos y hechos para plantear y resolver situaciones problemáticas.

Estrategia

Modo de proceder, basado en normas psicopedagógicas, que orienta el proceso de conducción del aprendizaje. Programación y organización de acciones que facilitan la relación alumnos-contenidos, con la mediación docente.

Acción

Conjunto de actividades sistematizadas e intencionadas que propician la participación activa, física y mental, de los alumnos al interactuar con los contenidos de aprendizaje.

Objetos:

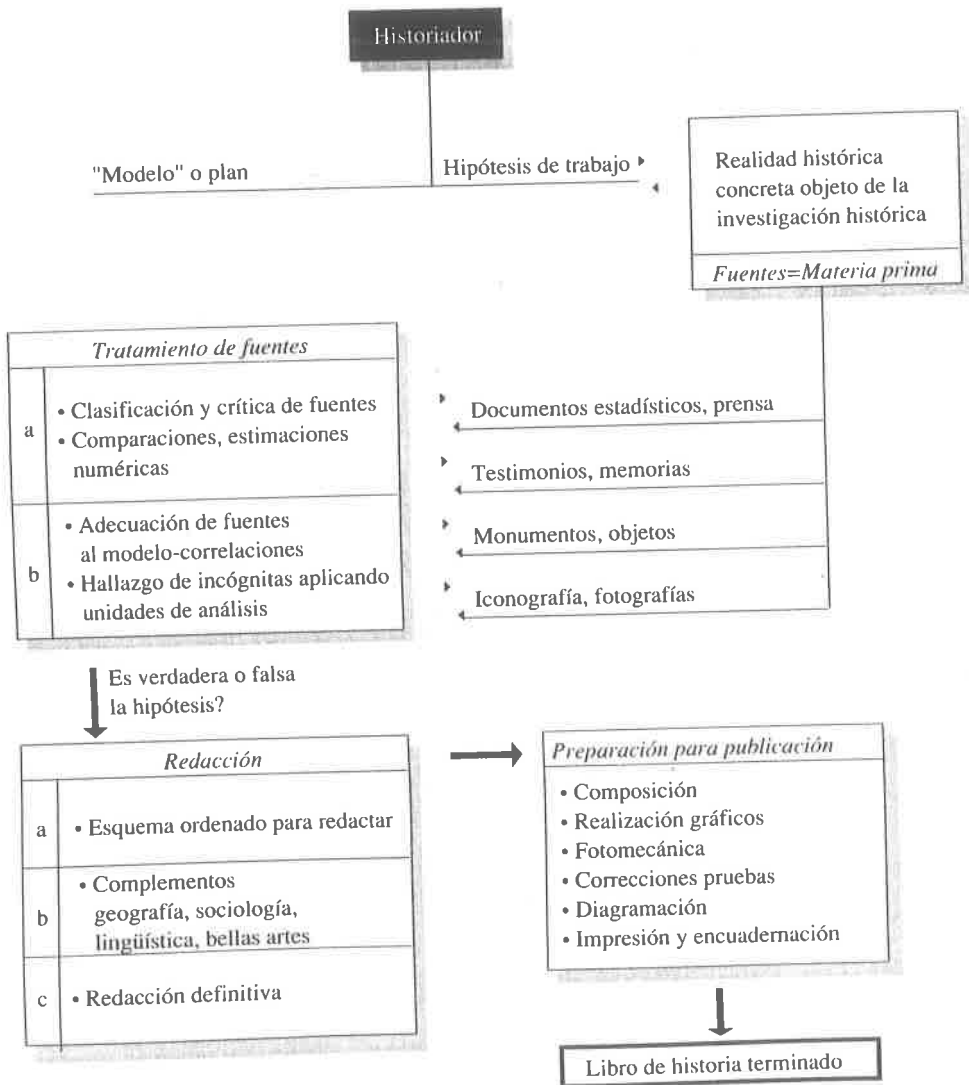
Naturales o elaborados, para cumplir un fin:

Auxiliares. De uso cotidiano para docente y alumnos, pueden apoyar aprendizajes diferenciados.

Materiales. Empleados para facilitar aprendizajes específicos, determinados.

Medios. Aparatos eléctricos o electrónicos que transmiten mensajes educativos, para favorecer el aprendizaje.

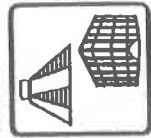
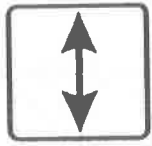
El trabajo del historiador
Así se escribe la historia



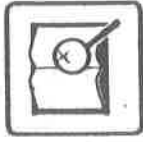
Fuente; Mireya Lamonedada, et. al. Historia. Cuaderno-
para el maestro. Primaria. México, SEP, 1993. p. 10.

Líneas generales para el desarrollo de
habilidades y actitudes en el estudio
de la historia

Fuente: Mireya Lamonedá, et. al. Historia. Cuaderno-
para el maestro. Primaria. México, SEP, 1993. pp. -
16-20.



| Grado Constante | 1o. | 2o. | 3o. | 4o. | 5o. | 6o. | 1o. | 2o. | 3o. |
|--------------------------|---|---|-----|---|-----|-----|--|--|-----|
| CAUSALIDAD | <p>Señalar causas-efecto en relación con acciones propias y las de otras personas o de eventos en el pasado</p> | <p>Establecer que los eventos históricos tienen un orden de causa y consecuencia</p> <p>Distinguir entre diversas causas e identificar de qué tipo son</p> <p>Concluir a partir de las causas y efectos</p> | | | | | <p>Jerarquizar las causas y consecuencias</p> <p>Conectar entre las diferentes causas de un acontecimiento</p> <p>Identificar diversas alternativas para causas-efecto</p> | <p>Explicar la importancia particular de diversas causas y relaciones</p> | |
| RELACIÓN PASADO-PRESENTE | <p>Comparar objetos y situaciones familiares del pasado y presente</p> | <p>Discutir e identificar el origen de las tradiciones familiares</p> <p>Realizar historias</p> <p>Reconocer la herencia cultural propia</p> | | <p>Comparar procesos y eventos históricos con situaciones presentes</p> <p>Conocer orígenes de instituciones actuales</p> <p>Reconocer la herencia cultural propia y de otros</p> | | | <p>Comprender la interacción global hoy</p> | <p>Reconocer la interacción del pasado propio y de otros e inferir su relación con la actualidad</p> | |



| Grado Constante | 1o. | 2o. | 3o. | 4o. | 5o. | 6o. | 1o S | 2o S | 3o S |
|---|--|-----------------------|---|--|-------------------------------|--|------|---|---|
| FORMAS DE CONOCER EL PASADO | Conocimiento de historias familiares, objetos, artículos de acedillano | | Evidencia física perdida o amigos | Evidencia arqueológica | | Tiempo del historiador, descubrimientos arqueológicos, limitaciones sobre la información del pasado. | | | |
| | Entrevistas a familiares / o personas de la comunidad | | | | | | | | |
| RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | | Consultar bibliotecas | | Sitios arqueológicos | Calligrafas bibliográficas | Fragmentar de fuentes primarias | | | |
| | | | | | | | | Registros, cassettes, periódicos, fotos, películas, lesiones. | Análisis de fuentes con la guía del maestro |
| SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN | Expresar oralmente lo que investigó | | Expresión oral, escrita y gráfica | Tomar notas y elaborar fichas de trabajo sencillas | Heber preguntar a las fuentes | | | | Conducir entrevistas |
| | Expresión oral y gráfica de la información obtenida | | | | | | | | Codificar notas |
| PRESENTACIÓN DE INFORMACIÓN | | | Discusión oral, Planear y escribir reportes | | | | | | |
| | | | | | | | | | Usar varios géneros escritos y orales para presentar reportes |

Fuentes de la Historia

Escritas (manuscritas o impresas)

Documentos

Públicos

Políticos (actas de sesiones de corte)
Económicos (Presupuestos de Estado)
Jurídicos (Colecciones legislativas)
Cuantitativos (Estadísticas, censos)

Privados.—De partidos, sindicatos, bancos.

Prensa: diaria, semanal, mensual.

Memorias

Correspondencia: manuscrita o impresa, oficial o privada.

Indirectos: literatura.

Iconográficas

Obras plásticas: pintura, escultura, arquitectura, restos arqueológicos.

Gráficas: foto, cine, diagramas, planos, mapas.

Testimonios Orales

Directos, de testigos o protagonistas.

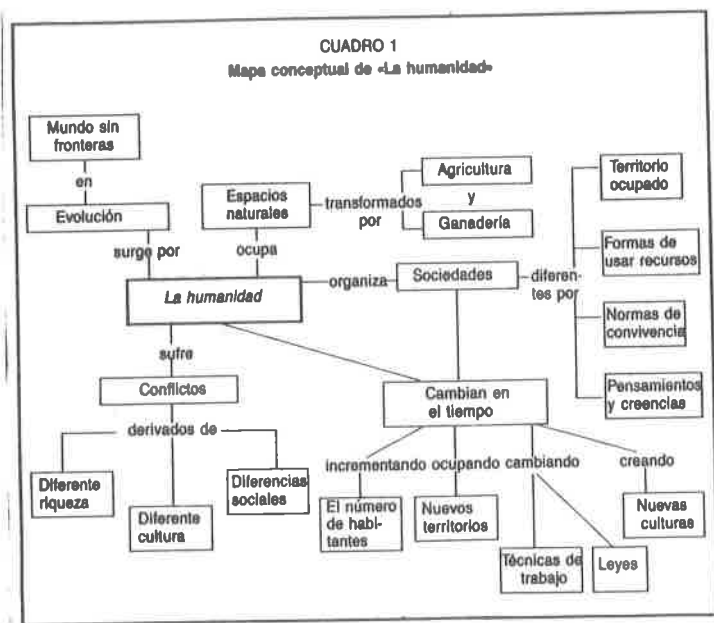
Grabados.

Fuentes Varias

Instrumentos de trabajo, útiles vida diaria.

Fuente: Miguel A. Gallo. Qué es la historia. México, quinto sol, 1987. p. 71.

CUADRO 1
Mapa conceptual de «La humanidad»



Fuente: Teresa Fernández. Unir teoría y práctica. - Cuadernos de pedagogía. No. 221. Barcelona, fontalba, enero de 1994. p. 28.

BIBLIOGRAFIA

Libros

- ARIAS, Camilo y Mamel Gómora. Didáctica de la historia. 2ed. México, SEP/IPCM/Oasis, 1968(c1967) 162 p. (Biblioteca pedagógica de mejoramiento profesional/74).
- BONFIL B., Guillermo. México profundo. Una civilización negada. México, Ed. Grijalbo/CNCA, 1989(c1987) 250 p. (Los noventa).
- BROM, Juan. Para comprender la historia. 47ed. México, Ed. Nuestro tiempo, 1984(c1972) 171 p. (La cultura al pueblo).
- COLL S., César. Comp. Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. Tr. de Reyes de Villalonga et al. México, Ed. Siglo xxi, 1983. 224 p.
- FERRO, Marc. Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. Tr. de Sergio Fernández. México, Ed. Fondo de cultura económica, 1990(c1981) - 505 p. (Colección popular/441).
- FUSTER, Julio. Didáctica de la historia. Desarrollada en lecciones. Madrid, Revista de pedagogía, - 1936. 110 p. (Serie didáctica/IV).

- GALLO, Miguel Angel. Qué es la historia. México, Ed. Quinto sol, 1987. 187 p. (Colección qué es).
- GONZALEZ, Luis. El oficio de historiar. 2ed. México, El Colegio de Michoacán, 1991(c1988) 268 p.
- _____. Todo es historia. México, Ed. Cal y arena, - 1989. 306 p.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Estudios sobre los problemas del hombre y el mundo. Tr. de Adolfo Sánchez V. México, Ed. Enlace-grijalbo, - 1989(c1963) 269 p. (Colección enlace).
- LAMONEDA, Mireya. Coord. Historia. Primaria. Gufa para el coordinador del taller. México, SEP, 1993.- 58 p. (Programa de actualización magisterial).
- LERNER, Victoria, et al. La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia. México, UNAM/CISE/Instituto Mora, 1990.493p.
- MIRANDA, Angel. Didáctica de la historia. México, Ed. Luis Fernández, 1956. 133 p.(Ensayos pedagógicos).
- PEREYRA, Carlos. et al. Historia ¿para qué? 12ed., - México, Ed. Siglo xxi, 1990(c1980) 245 p.
- RAMIREZ, Rafael, et al. La enseñanza de la historia en México. México, Instituto panamericano de geografía e historia/comisión de historia, 1948. 337 p. (Memorias sobre la enseñanza de la historia).
- SCHAFF, Adam. Historia y verdad. México. Ed. Enlace-grijalbo, 1992(c1971) 382 p.

- SEP. Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas. México, 1993. 336 p.
- _____. Historia. Cuaderno para el maestro. Primaria. México, 1993. 67 p. (Programa de actualización magisterial).
- _____. Historia de México. Guía para el maestro. Educación primaria. México, 1992. 102 p.
- _____. Plan y programas de estudio. Educación primaria. México, 1993. 164 p.
- SEP, CNCA, DGCP, PACAEP. Módulo histórico-social. La investigación histórico-social en la escuela primaria. México, 1993(c1984) 144 p. (Módulo 3).
- SEP, PARE, CONAFE. La atención preventiva en la educación primaria. México, 1995. 114 p.
- _____. Recursos para el aprendizaje. Documento del docente. México, 1994. 121 p.
- SEP, UPN. Análisis de la práctica docente. Antología. México, 1987. 223 p.
- _____. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología. México, 1988. 366 p.
- _____. Grupo escolar. Antología. México, 1985. 245 p.
- _____. La sociedad y el trabajo en la práctica docente. Antología. México, 1987. 221 p.
- _____. Lo social en los planes de estudio en la educación preescolar y primaria. Antología. México, 1988. 267 p.

- _____. Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Antología. México, 1988. 443 p.
- _____. Teorías del aprendizaje. Antología. México, - 1988. 450 p.
- TURNER, Ralph. Las grandes culturas de la humanidad. I Las ciudades antiguas. Tr. de Francisco Delpiane y Ramón Iglesia. México, Ed. Fondo de cultura-económica, 1985(c1941) 564 p.
- VAZQUEZ, Josefina Zoraida. Historia de México I. México precortesiano. México, SEP/DGEI, 1990. 71 p.
- _____. La identidad nacional y su transmisión en la escuela. Tercer encuentro educar: el proceso educativo y la sociedad contemporánea. Memoria. Guadalajara, SE/Gobierno de Jalisco, 1993. 95 p.
- VERNIERS, L. Metodología de la historia. Tr. de María Luisa Navarro. 2ed. Buenos Aires, Ed. Losada, 1958. 96 p. (Cuadernos de trabajo).
- VILAR, Pierre. Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Tr. de María Dolores Folch. México, Ed. Crítica-grijalbo, 1988(c1980) 315 p. (Estudios y ensayos).
- VILLORO, Luis. El concepto de ideología y otros ensayos. México, Ed. Fondo de cultura económica, 1985. 198 p. (Cuadernos de la gaceta).
- WALSH, W. H. Introducción a la filosofía de la histo

ria. 3ed. Tr. de Florentino Torner. México, Ed. -
Siglo xxi, 1971(c1951) 256 p. (Teoría y crítica).

Artículos y entrevistas

BENAVENTE, José Ma. et al. El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa. Barcelona, Instituto de la mujer/Ministerio de asuntos sociales, 1993. 393 p.

CARRETERO, Mario. Una perspectiva cognitiva. Cuadernos de pedagogía. No. 213. Barcelona, Ed. Fontalba, abril de 1993. 98 p.

DELVAL, Juan. La construcción del conocimiento social. Primer encuentro educar: el proceso educativo y la sociedad contemporánea. Memoria. Guadalajara, SE/obierno de Jalisco, junio de 1993. 60 p.

FERNANDEZ, Teresa. Unir teoría y práctica. Cuadernos de pedagogía. No. 221. Barcelona, Ed. fontalba, -
enero de 1994. 98 p.

FIGUEROA, Ana María. Los libros de texto y el aprendizaje de la historia. La tarea. No. 1. Guadalajara, sección 47 del S.N.T.E., octubre-diciembre de 1992.

FLORESCANO, Enrique. El historiador y la crítica. Nexos. No. 178. México, octubre de 1992. 96 p.

- _____. Mito e historia en la memoria mexicana. Entre vista por Tania Carreño King y Angélica Vázquez del Mercado. Nexos. No. 190. México, enero de 1994. 96 p.
- GOMEZ, Carmen y César Coll S. De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. Cuadernos de pedagogía. No. 221. Barcelona, Ed. Fontalba, enero de 1994. 98 p.
- GONZALEZ, Luis. Crítica de la historia pragmática. - Entrevista por Tania Carreño King y Angélica Vázquez del Mercado. Nexos. No. 191. México, noviembre de 1993. 96 p.
- _____. La dosificación del saber histórico. Relaciones. Estudios de historia y sociedad. No. 36. Guadalajara, El Colegio de Michoacán, otoño de 1988. 120 p.
- _____. La historia es una novela verídica. Entrevista por Carlos Martínez. Apuntes. No. 2. México, D GCP/PACAEP, septiembre de 1993. 80 p.
- _____. Sobre los libros de texto. Nexos. No. 178. México, octubre de 1992. 96 p.
- HALLAM, Roy. Piaget y la enseñanza de la historia. - Pedagogía operatoria. Antología. Guadalajara, ISI DM/SEC/Gobierno de Jalisco, s/f.
- HERNANDEZ, Xavier. Balace y perspectivas. Cuadernos de pedagogía. No. 236. Barcelona, Ed. Fontalba, -

mayo de 1995. 98 p.

_____ y Joan Santacana. Ideas, estrategias y recursos. Cuadernos de pedagogía. No. 236. Barcelona, Ed. Fontalba, mayo de 1995. 98 p.

LAMONEDA, Mireya. Las desventuras de Clío. Hojas. No. 7. México, Información obrera, abril de 1992. 48p.

LIMON, Margarita y Mario Carretero. La construcción del conocimiento histórico. Cuadernos de pedagogía. No. 221. Barcelona, Ed. Fontalba, enero de 1994. 98 p.

LOPEZ, Alfredo. Antigüedades mexicanas. Entrevista por Tania Carreño King y Angélica Vázquez del Mercado. Nexos. No. 192. México, enero de 1994. 96p.

MEYER, Lorenzo. La disputa por la historia patria. - Entrevista por Tania Carreño King y Angélica Vázquez del Mercado. Nexos. No. 191. México, noviembre de 1993. 96 p.

MURIA, José María. Enseñanza de la historia regional. Educar. No. 2. Guadalajara, SE/Gobierno de Jalisco, marzo-mayo de 1993. 146 p.

NAMO DE MELLO, Guiomar. ¿Qué debe enseñar la escuela básica? Cero en conducta. No. 28. México, educación y cambio a. c., noviembre-diciembre de 1991. 98 p.

O'GORMAN, Edmundo. La hija de la invención. Entrevista por Tania Carreño King y Angélica Vázquez del-

- Mercado. Nexos. No. 190. México, octubre de 1993.
96 p.
- SANCHEZ, Alberto. ¿Qué enseñar: historia, geografía-
y civismo o ciencias sociales? Cero en conducta.-
No. 31-32. México, educación y cambio a. c., sep-
tiembre-diciembre de 1992. 64 p.
- SANCHEZ Q., Andrea. ¿Para qué enseñar y estudiar his-
toria? Cero en conducta. No. 28. México, educa-
ción y cambio a. c., noviembre-diciembre de 1991.
80 p.
- SOLE, Isabel y César Coll S. Aprendizaje significati-
vo y ayuda pedagógica. Cuadernos de pedagogía. No.
168. Barcelona, Ed. Fontalba, junio de 1989. 98p.
- VALDEON, Julio. El lugar de la historia. Cuadernos -
de pedagogía. No. 213, Barcelona, Ed. Fontalba, -
abril de 1993. 98 p.
- VALENZUELA, Mamel. Las identidades culturales son -
cambiantes y expresan la construcción colectiva del-
sentido de la vida. Entrevista por Carlos Martínez.-
Apuntes. Año 3. México, SEP/PACAEP/CNGA, 1994. 160 p.