



GOBIERNO
FEDERAL

SEP

90 años
1921 - 2011

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

ISBN: 978-607-467-051-6



Subsecretaría de
Educación Básica

Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica



Fomentar la lectura
mejora la educación y la cultura

Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación **Básica**

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

Secretaría de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Dirección General de Desarrollo Curricular

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Juan Martín Martínez Becerra

Dirección General de Materiales Educativos

María Edith Bernáldez Reyes

Dirección General de Educación Indígena

Rosalinda Morales Garza

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

Leticia Gutiérrez Corona

Enseñanza y aprendizaje
de la Historia en la
Educación **Básica**

Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional.

Coordinación general
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez
Noemí García García

Coordinación académica por la Secretaría de Educación Pública
Ernesto López Orendain
Felipe Bonilla Castillo

Coordinación académica
Josefina Zoraida Vázquez

Autores

Joaquín Prats • UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA
Juan Santacana • UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA
Laura H. Lima Muñoz • UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO, MÉXICO
Ma. del Carmen Acevedo Arcos • UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO, MÉXICO
Mario Carretero Rodríguez • UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID Y FLACSO-ARGENTINA
Pedro Miralles Martínez • UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA
Verónica Arista Trejo • MAESTRA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, MÉXICO

Lectores

Carlos Betancourt Cid
Francisco Alfonso Avilés
Héctor Hugo Merino Sánchez
Manuel Ceballos Ramírez
María Teresa Jarquín Ortega

Coordinación editorial

Gisela L. Galicia

Diseño de interiores

Lourdes Salas Alexander

Diseño de portada

Marisol G. Martínez Fernández

Corrección de estilo y formación

Leticia Dávila Acosta
Marisol G. Martínez Fernández

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011
Argentina 28, Centro, CP 06020
Cauhtémoc, México, D. F.

ISBN: 978-607-467-051-6

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	9
Introducción	11
1. ¿Por qué y para qué enseñar historia?	21
1.1. El valor formativo de la historia	21
1.2. Las funciones de la historia en nuestras sociedades	25
1.3. Los fines generales de la historia como materia educativa	32
1.4. La historia como materia escolar en la educación primaria	40
1.5. La historia como materia escolar en la educación secundaria	45
1.6. Contribución de la historia al perfil de egreso de la educación básica	51
1.7. Nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la historia	54
1.8. Qué historia enseñar	63
1.9. Qué tipo de contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de aprendizaje	67
2. Comprensión y aprendizaje de la historia	73
2.1. Investigaciones cognitivas sobre la habilidad “pensar históricamente”	73
2.2. La comprensión de los conceptos históricos	75
2.3. La representación del tiempo histórico	81
2.4. La solución de problemas históricos	86

2.5. Razonamiento e inferencias en la solución de problemas históricos	89
2.6. El uso de imágenes como parte de los problemas históricos	93
2.7. La construcción y el uso de narrativas históricas en la escuela.....	99
2.8. Construcción de identidades y aprendizaje de narrativas históricas	106
3. Cómo se enseña la historia en la educación básica	109
3.1. El enfoque en la enseñanza de la historia	109
3.2. La planeación de actividades de aprendizaje (unidad didáctica-secuencia didáctica)	117
3.3. Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia	123
3.4. La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	131
3.5. Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza	146
4. El docente y la enseñanza de la historia	159
4.1. El papel del maestro y la enseñanza/aprendizaje de la historia	159
4.2. Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio	170
5. Articulación curricular en la educación básica	183
5.1. La articulación curricular en la educación básica. Asignatura de Historia	183
Bibliografía	195



Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP) edita la colección *Teoría y práctica curricular de la educación básica*, para continuar apoyando la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Su propósito es impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y asignaturas en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

Con esta serie, la SEP pretende establecer un diálogo entre la producción vanguardista del conocimiento y su aplicación sistemática en las escuelas de educación básica, como una vía más para promover aprendizajes pertinentes que contribuyan al logro del perfil de egreso y al desarrollo de competencias para la vida al final de este trayecto formativo.

Los títulos que conforman la colección han sido cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferen-

tes campos que integran el currículo de educación básica, a fin de apoyar la comprensión de los procesos de transformación curricular que en el marco de la RIEB experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria.

Asimismo, se abordan temas relativos a los campos formativos del currículo nacional de la educación básica de las siguientes asignaturas según su distribución en los planes y programas correspondientes: Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Artes, y Educación Física. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su tratamiento en cada nivel educativo.

La colección *Teoría y práctica curricular de la educación básica* se suma a otras acciones de producción de materiales y desarrollo de actividades de actualización con el compromiso de fortalecer la formación continua de los docentes de educación básica, mediante la promoción del análisis y discusión de temas de apoyo didáctico relacionados con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje y sus enfoques, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación básica en México.

Secretaría de Educación Pública



Introducción

Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica

Se reconoce que para que México sea competitivo en un mundo globalizado la enseñanza tendrá que darle prioridad a las ciencias y a las matemáticas de manera de ser capaz de generar sus propias tecnologías; sin embargo, no deben descuidarse las otras materias básicas. La enseñanza de la historia es importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano. Este saber ha acompañado a los hombres desde el despegue de su vida, y la memoria de sus experiencias y descubrimientos permite la acumulación del conocimiento y su avance continuo. A medida que la vida y la cultura de los seres humanos se hicieron más complejas, el registro del pasado también se transformó. Es natural que los primeros registros fueran sencillos, ya de manera oral, ya a través de pinturas, como las rupestres, o mediante grandes piedras recordatorias de hechos especiales. Al aparecer la escritura, se hizo un recuento de mitos y acontecimientos en estelas y rollos o códices.

La necesidad de guardar noticia de las obras humanas respondía sin duda a la conciencia de la limitación inexorable de la muerte, que empujaba a los hombres a dejar noticia de su paso por la Tierra. Como es aparentemente el único ser que no sólo tiene conciencia de sí, sino que reflexiona sobre sí mismo, el ser humano desde muy antiguo empezó a preguntarse por el sentido de la vida e interpretó de

diversas formas su pasado. En las primeras explicaciones del pasado y del cambio continuo de las cosas se mezclaron relaciones reales y míticas, que lentamente se transformaron en intentos por explicar las causas profundas de los hechos humanos y hasta deducir "leyes" de su comportamiento. También ha habido momentos del pasado y del presente en que se le niega valor a la historia y hasta se le ha considerado dañina. No obstante, su necesidad hace que siga presente, puesto que lo que somos, nuestras actitudes vitales, valores y creencias están determinadas por lo que hemos sido, es decir, por nuestra historia. De ahí la afirmación de José Ortega y Gasset: "El hombre no tiene naturaleza... tiene historia".

Desde la antigüedad clásica, a la instrucción histórica se le dieron atribuciones prácticas. Como los recuerdos del pasado le daban a los individuos un sentido de pertenencia a un grupo determinado, pronto a la historia se le adjudicó una estrecha relación con el ejercicio del poder. Así, se le consideró "maestra de la vida", por tanto indispensable para la formación de los gobernantes. Los gobernantes mexicas, por ejemplo, se percataron de la importancia de las relaciones históricas: decidieron quemar los códices que explicaban sus viejos mitos fundadores para cambiarlos por otros que pudieran inyectar unas metas ambiciosas a sus miembros para impulsarlos a la conquista de otros pueblos.

La transmisión de una versión simplificada de la historia, en forma de mitos o crónicas, y después de historias, siempre formó parte de la socialización de los individuos, a través de una transmisión oral y rituales conmemorativos que contribuían a fortalecer los lazos de unión entre los miembros de un grupo. Éstos han sido sumamente fuertes en algunos pueblos; como el judío, que a pesar de haber sido dispersado desde los tiempos tempranos del Imperio Romano, sus miembros pudieron mantener su sentido de pertenencia a través de los siglos.

La utilidad de la historia adquirió nuevos objetivos con las revoluciones atlánticas de los siglos XVIII y XIX, puesto que abrían el camino al poder y a la elección de gobernantes para la mayoría de los pobladores. La historia entonces debía responder a una meta: contribuir a la transformación de súbditos en ciudadanos y, en razón

del nuevo pacto social, convertir pueblos heterogéneos, que habían sido súbditos de un monarca, en naciones unificadas por el idioma, el sistema gubernamental, las leyes y el deseo de un futuro compartido. Fue entonces urgente trasladar al nuevo gobierno la lealtad que se había tenido al monarca, tarea que se le iba a conferir al recuento de la saga libertaria. Por eso Juan Jacobo Rousseau pensaba que los niños debían aprender “toda su historia”, conocer todo evento y héroe importante que le diera a sus “almas la formación nacional y dirigir sus opiniones y gustos de tal manera, que sean patrióticos por inclinación, por pasión, por necesidad”.¹

La necesidad de construir Estados-nación a partir de las viejas monarquías multinacionales transformó a la historia en vehículo de legitimación de las revoluciones y en instrumento para educar cívicamente al pueblo. De esa manera, la instrucción histórica pasó a servir al Estado, transmitiendo una visión del pasado que subrayara la gesta revolucionaria y el nuevo sistema político. La confluencia de la formación de Estados-nación con el liberalismo y el romanticismo llevó a los historiadores a empeñarse en descubrir *el origen de las naciones*, inaugurando en ese proceso el patriotismo histórico con la acuñación de héroes e interpretaciones que serían utilizadas por políticos y maestros. Este uso de la historia se consolidó en la segunda mitad del siglo XIX hasta convertirla en una forma “de exaltar el patriotismo”.

En el mundo hispánico esta tendencia se inició con la constitución española de 1812, que estableció al patriotismo como una obligación de todos los españoles. En México, esa práctica se iba a fortalecer con la independencia. Los fundadores de la República, conscientes de la heterogeneidad de la población mexicana, consideraron conveniente la unificación de los sentimientos nacionales. José María Luis Mora estaba convencido de que para convertir a los mexicanos en verdaderos ciudadanos era necesario que aprendieran el catecismo político y la historia.² Carlos María de Bustamante buscó en el pasado prehispánico y la gesta independentista

¹ J.J. Rousseau (1953: 176-177).

² *Escuelas laicas. Textos y documentos*, México, Empresas Editoriales, 1949, pp. 44-45.

“las acciones heroicas de nuestros mayores” merecedoras de ser imitadas, además de acuñar los primeros héroes y mitos de la nueva nación.³ Bustamante concibió un México existente desde el principio de la historia, al que le había sucedido la conquista española, misma que la independencia venía ahora. Esta visión *esencialista* pasaba por alto que México había resultado de ese pasado y que era algo en continuo cambio, como todo lo histórico. Las culturas prehispánicas eran un componente de la nación, pero la conquista había dado nacimiento a algo distinto que, al madurar, se había independizado.

El reacomodo social y político que produjo la independencia y las amenazas externas provocaron que sólo hasta la victoria definitiva de la República pudieran establecerse un gobierno más o menos estable y un sistema educativo. Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz iban a impulsar la educación pública y la enseñanza de la “historia patria”. Pero a pesar de la derrota de los conservadores, las diferencias ideológicas hicieron aparecer dos versiones de interpretación escolar del pasado mexicano: las que favorecían el pasado prehispánico y rechazaban el virreinato, y las favorables a éste y que aun llegaban a denigrar a las culturas originales. Las dos posiciones eran absurdas y fueron combatidas por el grupo de grandes pedagogos que apareció durante el porfiriato, quienes se dieron cuenta de que estaban forjando dos naciones. Justo Sierra, como historiador y como ministro de Instrucción Pública, promovió una interpretación de la historia como un proceso evolutivo del pueblo, sin negar ninguna etapa. Pero la Revolución mexicana vino a revivir la cuestión de los orígenes, favoreciendo el indigenismo, y fue hasta mediados del siglo xx cuando se institucionalizó la visión de un México mestizo.

La profesionalización de la historia a partir de los años cuarenta del siglo xx y la creciente influencia de la historiografía extranjera mexicanista que estaba libre de los maniqueísmos hispanistas o indigenistas, empezaron a producir interpretaciones

³ Carlos Ma. de Bustamante (1835: 1).

más interesadas en explicar los procesos sociales, económicos, políticos y culturales del país, y lentamente comenzaron a influir en la historia enseñada en la escuela. Esto estuvo a tono con los esfuerzos internacionales para moderar los nacionalismos perniciosos, a los que se culpó de las dos guerras mundiales.

Los excesos maniqueos mexicanos han influido en decisiones desafortunadas, aunque fueron menos nocivos que los excesos nacionalistas en otras partes del mundo. El "orgullo de las naciones" se expresó en diversas formas en el mundo. Mientras los ingleses interpretaron su colonialismo como el cumplimiento de carga histórica para civilizar países bárbaros,⁴ los franceses definieron a su nación como el centro de la civilización y desarrollaron un patriotismo con el lema "la patria es la nación que debemos amar, honrar y servir con toda la energía y toda la devoción de nuestras almas"⁵ que también debía extender sus dominios por el mundo. Consolidados como Estado más tarde, los alemanes desarrollarían la interpretación paranoica que en alguno de sus textos definía a su país como "un país rodeado de enemigos".⁶

Estas posiciones hicieron que desde el fin de la Primera Guerra Mundial empezara a reflexionarse sobre las consecuencias de las prédicas nacionalistas, lo que no impidió que la dura paz impuesta en 1918 produjera la Segunda Guerra Mundial. Este hecho patrocinaría el nacimiento de las Naciones Unidas y una de sus dependencias, la UNESCO, la cual se empeñó en promover una nueva enseñanza de la historia que moderara los nacionalismos negativos. Se han hecho progresos, pero es difícil eliminar las posiciones nacionalistas de los textos escolares.

Tampoco es fácil adoptar una posición ante el nacionalismo. La conquista del actual territorio mexicano fue hecha en buena parte por indígenas tlaxcaltecas y algunos otros ya aculturados que permitieron penetrar la tierra chichimeca. En este

⁴ Jonathan Scott (1926: 206).

⁵ Gabriel Compayré (1955: 25).

⁶ Edward Reisner (1922: 209).

territorio dividido en reinos, gobernaturas y capitanías logró imponerse un gobierno centralizado en gran parte desde la Ciudad de México. Los españoles introdujeron plantas y animales de tiro y carga que aligeraron la movilidad y el transporte, y evangelizaron a los pueblos indígenas, quienes con la conquista perdieron la coherencia de sus culturas. La convivencia de esa nueva población durante una administración de tres siglos generó costumbres, relaciones y símbolos que crearon lazos de unidad, semillas de un sentimiento nacional. Sin embargo, el grado en que México ha llegado a ser un Estado-nación es el resultado del esfuerzo deliberado del gobierno a través de la educación.

Aunque la migración y la globalización han cambiado algunas metas, la identidad de los pueblos continúa siendo conveniente, lo que hace que la transmisión de la historia tenga que seguir cumpliendo esa tarea. Muchos grupos sostienen que debe excluirse la enseñanza de la historia, sin considerar que incluso para mostrar las diferentes interpretaciones de los hechos hace falta partir de una visión general del pasado. Es en la educación secundaria cuando los jóvenes pueden explorar versiones distintas de los eventos conflictivos del pasado, de manera que formen sus propios juicios y desarrollen el espíritu de tolerancia, indispensable para la convivencia. En ese estadio de la enseñanza, los alumnos pueden analizar documentos que les permitan darse cuenta de la complejidad de los eventos y comprender por qué hay interpretaciones contrastantes.

Una razón de que la historia que se enseña en la escuela esté entre las asignaturas más rechazadas, es porque se centra en el relato político y bélico, dando cuenta de cambios de gobierno, guerras y actos heroicos, pero pasando por alto los procesos sociales, económicos, y culturales fundamentales para comprender el complejo histórico. Sin duda hay personalidades que le imprimieron carácter a una época, como el caso de Napoleón, pero siempre hay un contexto que favorece el que estos personajes puedan descollar. Una historia explicativa debe incluir los diversos aspectos de la vida de modo que involucre a los jóvenes y no los atosigue con los simples nombres y fechas. La enseñanza debe mostrarles la complejidad de la

conducta humana, para que comprendan el mundo en el que viven y prepararlos para los cambios que traerá el futuro y a los que tendrán que adaptarse.

La enseñanza de la historia en la escuela es importante, como nos recuerda Marc Ferró: "No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros toda la vida".⁷ Eso hace urgente purgar a la enseñanza de la historia de las viejas confrontaciones estériles. Los historiadores y los maestros deben comprender el pasado y explicarlo, no regañarlo. Lo que pasó, nos guste o nos disguste, ya pasó y ha dado forma a lo que somos.

El siglo XXI es un mundo globalizado en el que cualquier evento llega a nosotros gracias a las vías de comunicación en el momento en que sucede. Por eso es más fácil hoy comprender que la historia de México ha estado siempre inmersa en la historia universal, y si ignoramos esto no comprenderemos su verdadero sentido. Eso no obsta para desterrar el *europocentrismo* todavía imperante, lleno de prejuicios raciales y culturales.

Uno de los retos del maestro de Historia hoy en día es el *presentismo* de los jóvenes, quienes viven bajo la influencia de la televisión; esto fuerza al docente a ingeniarse para despertar el interés de los estudiantes y persuadirlos de la utilidad e importancia de la historia. Un buen camino es comentar con ellos los acontecimientos del momento y hacerlos pensar en sus antecedentes, de manera que comprendan que la explicación requiere el conocimiento del pasado. La inmersión en un mundo con novedades tecnológicas constantes ha hecho a los jóvenes inmunes a la curiosidad por el pasado, que parece tan lejano, o bien, como sostiene Sartori, la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible, conduce irremediablemente a un ver sin entender, y a mermar en forma significativa la capacidad de un pensamiento abstracto.⁸

⁷ Marc Ferró (1990: 9).

⁸ Giovanni Sartori (1998).

La tarea de educar se ha hecho cada día más exigente. Las transformaciones sociales, la expansión del conocimiento y de los medios de comunicación, así como la competencia económica dentro del mundo globalizado, ejercen gran presión sobre la escuela, ya que preparar a los mexicanos del presente y del futuro se ha convertido en una prioridad. Todos sabemos que la explicación del milagro de los "tigres asiáticos" y de India es la excelente educación que el Estado proporciona a su población. La educación en China y Japón siempre ha sido buena, aunque quizá demasiado dura en cuanto a tiempo de clases, de estudio y de exigencias, pero el resultado está a la vista. Los países que han logrado el progreso de toda su población privilegian las matemáticas y las ciencias, sin descuidar las otras materias. Incluso Vietnam, que sufrió una devastación de décadas de lucha por la independencia y consolidación en un Estado, se ha recuperado y gracias a los logros educativos ya entró al mercado internacional.

México tuvo mejores momentos en el sistema educativo y decayó por diversas razones. La explosión demográfica ha servido de explicación dominante, aunque es menos convincente cuando nos damos cuenta que ésta también afectó a China y a la India sin que haya sido obstáculo para su transformación. Lo cierto es que México aparece siempre en los últimos lugares de los informes sobre la educación de los países de la OCDE, hecho que se ha convertido en un reto para el sistema político y debía ser un acicate para los maestros que pueden impulsar la transformación del sistema educativo mexicano.

La memorización de datos que dominaba la educación hace tiempo es, desde luego, totalmente inoperante para el mundo de hoy. Ahora lo importante es enseñar a los alumnos a aprender, a buscar información por los diferentes medios a su alcance, a discriminar la útil de la inútil, a ordenarla y utilizarla para que puedan enfrentar un futuro cambiante. El sistema educativo dista de contar con todos los medios tecnológicos convenientes, pero ello no hace menos urgente que los maestros se preparen para su utilización, para aprovechar recursos como internet, excepcional para el aprendizaje y la enseñanza.

Desde luego, conocimientos y métodos de enseñanza no parecen estar a la altura del gran reto que enfrenta el país. Dado que el conocimiento se transforma constantemente a una velocidad increíble, no es fácil para los profesores mantenerse al día. Eso obliga a los programas de actualización y formación de maestros a ser renovadores y hacerlos capaces de utilizar los nuevos medios de información. El libro que se presenta aquí, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* será un auxiliar útil para que los maestros reflexionen sobre los nuevos programas y el sentido de la enseñanza de su materia. El libro consta de cinco apartados. Los dos primeros son en realidad teóricos y responden a las cuestiones esenciales: "Por qué enseñar historia" y "La comprensión y aprendizaje de la historia". Los investigadores Joaquim Prats y Juan Santacana analizan la construcción del conocimiento histórico; la concepción del tiempo cultural predominante en Occidente, así como las funciones de la historia y sus fines como materia educativa, de esta manera plantean la función que tiene en la educación secundaria y su contribución a la formación de la ciudadanía, en la participación política para construir una sociedad libre y estable, en desarrollar el pensamiento crítico y en fomentar el pensamiento deductivo y la inteligencia emocional. Don Mario Carretero aborda por su parte la comprensión y el aprendizaje de la historia analizando los conceptos y los métodos utilizados, el uso de imágenes, la elaboración de narraciones, y el aprendizaje de narrativas históricas al servicio de la construcción del Estado-nación en el siglo XIX. Este apartado hace referencia especial al aprendizaje de la historia, el problema de la capacidad cognoscitiva de los niños y la necesidad de elegir un tratamiento didáctico adecuado para superarlo. Las dos partes incluyen una rica bibliografía de gran utilidad para aquellos maestros que quieran adentrarse en los temas.

Los otros tres apartados se refieren a los problemas prácticos de la enseñanza de la historia. El tercero, desarrollado por los especialistas Verónica Arista, Laura Lima y Pedro Miralles, aborda el tema de "Cómo se enseña la historia en la educación básica". Empieza por hacer una reflexión acerca de las diferentes corrientes de interpretación histórica del último siglo y medio: positivismo, historicismo, marxismo y

la Escuela de los Annales. De ese punto de partida se plantean la planeación de las actividades del aprendizaje y el manejo del espacio en la enseñanza de la historia, el conocimiento a fondo de los programas, las estrategias y recursos didácticos, el uso de nuevas tecnologías y el peliagudo problema de la evaluación, que incluye algunas sugerencias útiles para llevarla a cabo. La cuarta parte, redactada por Laura Lima y Carmen Acevedo, aborda el tema "El docente y la enseñanza de la historia" e intenta una respuesta al problema de ¿por qué enseñar historia? La respuesta es variada y va de la formación de una conciencia histórica para la comprensión del presente, el favorecer con la enseñanza la formación de una actitud crítica y constructiva en los alumnos, así como la comprensión de sus raíces culturales y la de otras culturas, contribuir al desarrollo de facultades mentales e introducir al alumno en la metodología histórica. Las autoras reflexionan ampliamente sobre la necesidad de actualización de los maestros, puesto que las evaluaciones disponibles muestran que la enseñanza continúa siendo tradicional y memorista, sin la necesaria contextualización de personajes y eventos, y hacen una síntesis muy importante de los principales problemas que enfrentan los niños en el aprendizaje de la materia. En la última parte, "Articulación curricular en la educación básica. La Historia", Laura Lima aborda las reformas recientes de la educación básica, para subrayar el sentido y los objetivos que pretenden y sus planteamientos prioritarios para lograr las competencias que se persiguen. Borda ampliamente sobre la articulación del programa de Historia en educación primaria con preescolar y secundaria, y analiza el sentido de los temas que cada uno incluye.

Aunque haya algunos temas teóricos que los historiadores pueden objetar, el contenido sin duda será un eficaz instrumento para poner al maestro frente a los retos de la enseñanza de la historia y permitir que adquiera conciencia de las preguntas que debe enfrentar y de las respuestas que le plantean los expertos.

Josefina Zoraida Vázquez, EL COLEGIO DE MÉXICO

1. ¿ Por qué y para qué enseñar historia?

Joaquim Prats, UNIVERSIDAD DE BARCELONA
Juan Santacana, UNIVERSIDAD DE BARCELONA

1.1. El valor formativo de la historia

La historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado. En el presente capítulo se intentará definir el valor formativo y educativo de esta disciplina y determinar a través de qué elementos se pueden alcanzar los fines didácticos que incorpora.



La historia, una materia manipulable: la llamada memoria histórica

Pocas personas discuten el papel que la historia desempeña en nuestras sociedades occidentales. En efecto, la concepción del tiempo que ha ido generando la cultura occidental —como un proceso lineal y progresivo, dotado de un principio y un final— ha facilitado el desarrollo de una concepción de la historia dotada asimismo de un origen, un desarrollo y un final. Sin embargo, esta concepción del tiempo es eminentemente cultural y no todas las civilizaciones perciben el tiempo histórico de la misma forma; podríamos plantear la existencia de un tiempo cíclico, sin principio ni final, tal como han hecho muchas culturas, entre ellas la india, que admite la reencarnación, entendida como el mito del eterno retorno. De hecho, la aparición de nuestra concepción lineal del tiempo y, por lo tanto, de la historia se vincula con el desarrollo de la idea de progreso y con el análisis del comportamiento de las sociedades a lo largo del tiempo.

Quizás porque nuestra concepción del tiempo es lineal, en Occidente el papel de la historia no es materia de debate. De ahí que se haya utilizado para justificar las acciones de los humanos, para *demostrar* la preeminencia de unos sobre los otros, como herramienta de lucha para superar las etapas de un pasado indigno, y para justificar el poder. En realidad somos sociedades históricas. Sin la historia, los humanos seríamos extraordinariamente más pobres; resulta inimaginable concebir una sociedad culta que desconoce o no se plantea sus orígenes como especie, grupo o país.

La historia es una materia que, manoseada, adulterada, amordazada, falseada o enaltecida, siempre ha sido utilizada. En los últimos años se habla en algunos países de recuperar la llamada *memoria histórica* en la educación de los escolares. Pero no hay que confundir la memoria histórica con la correcta enseñanza de la historia.⁹

⁹ Véase número monográfico sobre la memoria histórica en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 55, enero-febrero-marzo, Barcelona, 2008.

La controversia científica se centra en la distinción que debe realizarse entre memoria e historia. La posición más aceptada es la que señala que la *memoria histórica*, en lo que tiene de memoria, es un proceso estrictamente individual, biográfico, y que, por tanto, no puede ser tildada de conocimiento histórico más que por denominación. No obstante, algunos relatos individuales pueden tomar contacto con lo que denominamos historia científica, pero no asimilarse a ésta.

De hecho, memoria e historia poco tienen que ver una con otra, aunque solamente lo fuese por escala. La posición por tanto más defendida entre los historiadores es que no debería confundirse la historia científica con la memoria histórica. La razón que se esgrime es que la historia científica es una trituradora de memoria, la digiere y produce conocimiento. La trituración de las memorias no se produce por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación de método y teoría sobre el dato, el recuerdo, el comentario, el vestigio o la fuente. Nunca los hechos fueron realmente como se recuerdan.

De ahí que, al definir la historia que queremos enseñar, sea preciso tener en cuenta no sólo el uso que se le da al término *memoria histórica* sino la existencia de unos museos que se autodenominan *Museos de la memoria*. Son conceptos que surgen en latitudes muy diversas: Argentina, Chile, El Salvador, Sudáfrica, Indochina y toda Europa. Su función es la de *recordar*, y su nacimiento siempre va precedido por un pasado más o menos traumático para la población civil. Es evidente que nacen como una suerte de memoriales reparadores que mantienen vivo el recuerdo de la barbarie y luchan para evitar la impunidad de sus autores intelectuales o materiales.

Sin embargo, conviene recordar, ante esta avalancha de emplazamientos pretendidamente educadores en el conocimiento del pasado, que la historia a enseñarse debe contar con requisitos que, ligados a la frialdad del análisis, sirven para reflexionar de la manera más objetiva posible sobre el pasado; especialmente acerca de aquellos acontecimientos que están más cercanos en el tiempo. Si los historiadores utilizan documentos para objetivar el pasado buceando en archi-

vos “polvorientos”, al abordar un tema en el que, de algún modo, están implicados resultará difícil desprenderse de las connotaciones interpretativas ideológico-emocionales, pero el esfuerzo de consideración entre el sujeto (el investigador) y el objeto (lo investigado), así como la aplicación del método histórico, atemperarán muy significativamente la parcialidad o la implicación emocional e ideológica.

Dicho de otra forma, la tarea del historiador debe tender al anonimato y a la objetivación en la explicación. *Lo que interesa es explicar lo ocurrido, no constituirse en juez moral del pasado.* Y esta función no puede realizarse sin despojarse de implicaciones emocionales del presente y, menos todavía, de interpretaciones personalistas o interesadas para justificar un proyecto político.

De todas formas, la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, explicación.

Un gran error es utilizar la disciplina histórica para transmitir consignas políticas o ideológicas, sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. En muchos países existen propuestas institucionales consistentes en *la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas sobre el presente, generalmente de carácter nacionalista, o legitimar realidades políticas actuales.* En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus propias tesis sobre la concepción del Estado o las relaciones internacionales. Esta manipulación, probablemente inconsciente en algunos casos, se produce a través del fomento de centenarios, celebraciones y otros eventos. El problema reside en que estas acciones institucionales, por su propia intencionalidad, naturaleza y formato comunicativo en que se presentan, suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran.¹⁰ Ello no significa que se eviten campañas o celebraciones de efemérides, pero éstas deberían servir para acercar la historia a los ciudadanos, escolares incluidos, y mo-

¹⁰ Joaquim Prats (1997: 53 y ss).

tivarles en el deseo de conocer el pasado y aprender las lecciones que puedan mejorar el presente.

Al mismo tiempo, los gobiernos utilizan la historia —en su contexto escolar— y se aprovechan de su poder en cuanto ordena e inspecciona el sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, intentando así ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar *glorias* nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. En estos casos la utilización de mitos, tópicos o visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo.¹¹

1.2. Las funciones de la historia en nuestras sociedades

La escuela se sirve de la historia con finalidades formativas. Sin embargo, esta disciplina es percibida socialmente de manera diferente en función de los contextos culturales, al margen de las necesidades o exigencias que podemos defender desde la educación. La historia, al igual que ocurre con la religión, existe en todas las sociedades humanas; ambas constituyen dos universales culturales. Sin embargo, el concepto de historia que han desarrollado las distintas culturas, al igual que el concepto de religión, puede diferir en el espacio y en el tiempo. Existen muchísimas concepciones de la historia, aun cuando entre nosotros *la historia es una disciplina científica de carácter comparativo que analiza todas las sociedades a lo largo del tiempo*.

Naturalmente nuestras sociedades han utilizado recursos muy variados para transmitir la historia: en el pasado las sociedades europeas se valieron de la literatura épica; otras culturas se han servido de la tradición oral, como es el caso de numerosas sociedades ágrafas. Desde la Ilustración, buena parte de Occidente se ha valido

¹¹ Sobre el debate de las humanidades en España, que tuvo una amplia repercusión mediática, he manifestado mi posición en J. Prats (1999).



de la escuela o del museo, de la misma forma en que la sociedad estadounidense usa hoy en día el cine y la televisión para mostrar su historia de libertad y esclavitud, sus luchas emancipadoras y de colonización de tierras, y también sus mitos. En realidad, este tipo de instrumentos comunicativos de la historia se inscriben en marcos mucho más complejos de políticas culturales que no es posible analizar aquí. Sin embargo, sí es viable y necesario abordar las posibles funciones de la historia en nuestras sociedades:¹²

- La función *patriótica*, de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo.
- La función *propagandística*, de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema.
- La función *ideológica*, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos a través de la museografía.
- La función *de memoria histórica*, que consiste en mantener vivos determinados recuerdos.
- La función *científica*.
- La función *pseudodidáctica*.
- La función *para el ocio cultural*.
- La historia como materia idónea para la educación.

Dichas funciones se manifiestan sobre todo en la escuela y en los museos de historia. Ambas instituciones educativas, hijas de la Ilustración, tienen funciones parecidas.

¹² Conviene recordar que ya desde hace años se viene discutiendo en los ambientes académicos acerca de los usos sociales de la historia. Una aportación ya clásica fue la de M. I. Fynley (1984), *Uso y abuso de la historia*. Temática que ha contado con numerosas aportaciones de historiadores, tanto del ámbito hispano como europeo.

La función patriótica de la historia

Como ya es sabido, en el mundo clásico se entendía por historia la disciplina literaria que formaba parte de la expresión épica de la cultura helénica. En el mundo medieval y siglos posteriores, la historia era una parte más de la explicación bíblica. Los ilustrados del siglo XVIII la caracterizaron como un instrumento de comprensión del necesario cambio y evolución de la sociedad, ligándola a la *idea de progreso*. Pero, si exceptuamos algunos casos, la historia no formaba parte sustancial de los estudios académicos.

La función patriótica de la historia es obvia; la enseñanza de la historia como materia en las escuelas y museos de historia nace en la Revolución francesa con el objetivo de mantener vivo el sentimiento nacional-revolucionario. En la medida en que la Revolución fue combatida, el concepto de *nación francesa* se asoció al de *nación en armas* y el ejército tomó el relevo de la función patriótica de escuelas y museos. Los ejércitos nacionales surgidos de las revoluciones monopolizaron la tarea de convertir a los *hijos de la patria* en *hombres* dispuestos a defenderla. Esta idea es la que desarrolló el concepto del *ejército como formador de valores patrióticos de la ciudadanía*.

En el siglo XIX la historia es incorporada en casi todos los países europeos como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de esta especialidad. A partir de este momento, comienzan a darse los primeros debates sobre el carácter que debe tener esta disciplina una vez llevada a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearón consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.

La función propagandística de la historia

La función *propagandística* de la historia no tiene una importancia menor y realmente se introduce de forma eficaz en la enseñanza escolar. La historia entendida como arma propagandística fue una idea que desarrollaron especialmente los regímenes totalitarios del siglo xx, pero su uso no es exclusivo de éstos. Se manifestó de numerosas formas pero fue especialmente evidente en los museos. El fascismo italiano desarrolló en profundidad este concepto, cuyo punto culminante tenía que eclosionar en 1942. Aquél tenía que ser el año cumbre para la cultura de propaganda del *fascio*; en efecto, en 1940 se inauguró en Roma el enorme edificio que debía albergar el más importante museo del fascismo, fuente de imágenes y contenidos de la enseñanza desde las primeras letras a la universidad.¹³ Ni qué decir tiene que la Alemania nazi, los museos soviéticos de la URSS o el Museo de la Revolución de la China maoísta o el museo de El Álamo, en Texas, así como la mayoría de regímenes totalitarios intentaron lo mismo, con mejor o peor fortuna.

La función ideológica de la historia

La función ideológica de la historia es una de las más importantes; dicha función es muy distinta a la patriótica o a la propagandística. La tarea de la historia desde la perspectiva ideológica consiste en inculcar a los ciudadanos que el sistema político social en el que se desenvuelven es el mejor posible, lo cual no impide reconocer que *utópicamente* podrían existir otros similares, pero difícilmente mejores. Esta función queda reflejada de forma muy paradigmática en el modo en que se presenta el pasado de pueblos como el estadounidense, cuyo mensaje podría resumirse, en primer lugar, en la presentación de las aportaciones que el pueblo estadounidense le ha dado a la humanidad con su ingenio, sus inventos y sus innovaciones tec-

¹³ En las salas de este nuevo museo había que exponer un gran número de excelentes reproducciones, monumentos y obras de arte de todas las provincias romanas. El material tenía que estar ordenado de forma didáctica, ilustrando de forma clara la idea de que el imperio fascista era el heredero natural del imperio de los césares. Éste era el mensaje de propaganda que el imperio fascista quería transmitir: ¡asociar su gloria a la de Augusto!

nológicas. Dichos inventos han sido auténticos elementos del cambio que se ha operado en el mundo entre 1700 y 1980. En segundo lugar, al transmitir el mensaje de ser un país construido entre todos, gracias al esfuerzo de gente de orígenes diversos, resulta ser una auténtica *nación de naciones*, erigida sobre el respeto de las identidades de cada grupo.

La función de la historia como recuerdo próximo del pasado

La historia tiene también una función *como rescatadora de la memoria social*, que consiste en mantener vivos determinados recuerdos. Esta función suele reservarse a ciertos espacios históricos, tales como campos de concentración, campos de trincheras o en la historia antigua, las catacumbas romanas. Sin embargo, los museos cuya función esencial es memorialista son los museos judíos y del holocausto. Los hay de muy diversos tipos.¹⁴

Todos estos *memoriales* se sirven de recursos muy efectistas, crean entornos envolventes muy emotivos, utilizan el control de la luz y, sobre todo, la imagen fotográfica y cinematográfica en combinación con objetos reales y magníficas escenografías. Quizás modelo de todos ellos sea el de Verdún, en Francia. El memorial está en Fleury-devant-Douaumont¹⁵ y constituye un lugar para recordar y evocar más que recorrer.

La función científica de la historia

La función *científica* de la historia consiste en intentar difundir los métodos y técnicas de análisis a través de los cuales conocemos el pasado. De este modo la utilización del método científico en la historia exige, entre otras cosas, la utilización de

¹⁴ Un museo memorial muy interesante es el Museo del Levantamiento, de Varsovia, abierto al público en el año 2004. Este equipamiento, moderno y efectista, sumerge al visitante en el ambiente reinante en la ciudad durante el levantamiento contra la ocupación alemana. Se trata de un museo memorial que actúa a través de la exposición de cartas de amor, diarios personales, objetos originales, armas y una magnífica selección fotográfica y de secuencias cinematográficas. Se trata de uno de los mejores equipamientos europeos en su género.

¹⁵ Véase <http://www.verdun-douaumont.com>

hipótesis, explicaciones y generalizaciones. Las explicaciones pueden realizarse a través de métodos comparativos y mediante la construcción de modelos. De este modo el pasado puede investigarse con técnicas muy variadas en la medida en que la historia es la vida. De ahí que su campo de estudio sea la totalidad de las actividades humanas: desde la estadística a la arqueología pasando por la paleografía. Pocas técnicas escapan al grueso de métodos que utiliza la historia. Así pues, la historia tiene o puede tener una función científica de primer orden. Sin embargo, aun cuando los métodos pueden ser muy variados, los más frecuentes y conocidos son los que intentan explicar la historia más remota, en especial la prehistoria y la protohistoria, ya que este tipo de estudios requieren habitualmente del concurso de muchas disciplinas auxiliares de la historia.

La función pseudodidáctica de la historia

La historia puede desempeñar también una función aparentemente didáctica, ejemplificante, de gran contenido moral. Incluso cuando la historia de los humanos no haya sido siempre un ejemplo de comportamiento, los moralistas han utilizado la historia para mostrar ejemplos de cómo deberíamos comportarnos y ejemplos de cómo no deberíamos comportarnos. Esta función de la historia, hoy en cierto desuso, suele ser invocada en circunstancias excepcionales y en absoluto puede decirse que haya desaparecido del bagaje intelectual de los historiadores. Actualmente hay investigadores que, sirviéndose de mensajes proféticos, intentan culpabilizar a los gobiernos o a otros actores sociales de determinadas situaciones, para exigir de este modo cambios de comportamiento, anunciar catástrofes o invocar principios.

La función de la historia para el ocio cultural

La historia también es un importante factor de ocio y de turismo cultural; los humanos viajamos de extremo a extremo del mundo para conocer monumentos o espacios históricos; visitamos ciudades e intentamos conocer su pasado, entramos en museos y nos sumergimos en sus objetos, vemos cine o televisión y nos trasladamos

a escenarios del pasado, y todo ello lo hacemos como un elemento más de ocio. Somos consumidores de productos históricos en cantidades crecientes, ya sean buenos o malos, verdaderos o falsos. Ello es así porque tenemos una determinada conciencia histórica y porque es imposible prescindir totalmente del pasado. Sea pues por una razón o por otra, la historia cumple una función de ocio cultural.

La historia como materia idónea para formar y educar a niños y jóvenes

La potencialidad formativa de la historia hace que sea posible la reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos.¹⁶ Cuenta con un importante poder formativo para los futuros ciudadanos ya que, si bien no muestra cuáles son las causas de los problemas actuales, posibilita la exposición de las claves del funcionamiento social en el pasado. Es, por lo tanto, un inmejorable laboratorio de análisis social. La historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.

Sirve para educar e instruir, pues debe superarse la ya obsoleta contraposición educación versus instrucción. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario saber. Nos podemos preguntar lo siguiente: ¿cómo van a transmitirse valores morales y ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes ni del sistema de gobierno establecido, sin hablar ni entender otras culturas y países, sin emplear algunas nociones de información filosófica y sin haber descodificado la magia de la tecnología? O *sensu*

¹⁶ Sobre qué es la historia, véase el reciente libro de E. Moradillos (2009), *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*.

contrario: ¿cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta valores tan humanos como la curiosidad, la exactitud o el deseo de alcanzar la verdad?¹⁷

En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción instrucción-educación, la historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. La historia, entendida como disciplina científica, es un medio idóneo para enseñar y aprender a realizar análisis sociales (en el sentido más amplio). Permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la Historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general.

1.3. Los fines generales de la Historia como materia educativa

La Historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas que mayores posibilidades posee para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser, por lo tanto, respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio de educación primaria y secundaria. Esta afirmación no se basa en la idea corporativista de los que enseñamos historia en el sistema educativo, sino que se sostiene en la comprobación, cada vez más rigurosa, de los grandes beneficios que comporta su adecuada enseñanza y las transformaciones que experimentan quienes la aprenden.¹⁸

¹⁷ F. Savater (1997).

¹⁸ En este apartado no se ofrecen referencias bibliográficas, ya que su estructura básica y sus contenidos proceden del trabajo que se está realizando en seno del grupo de investigación DHIGECs de la Universidad de Barcelona. Pueden encontrarse avances en los documentos policopiados de Joaquim Prats que sirven de material de clase en el Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio de la citada universidad.



Los cuatro grandes ámbitos que determinan sus posibilidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje son los siguientes:

- Facilita la comprensión del presente.
- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales.
- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.
- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etcétera.

Veamos cada uno de estos aspectos, que pueden considerarse de carácter general y aplicable —en su adecuado nivel—, en todas las etapas educativas, de las primeras a las más avanzadas, y en la propia enseñanza universitaria.

Facilita la comprensión del presente

Es un tópico consolidado el afirmar que la historia sirve para comprender el presente. Pero, como es bien sabido, la historia no es la ciencia social que estudia el presente, como lo hacen la geografía, la economía, la sociología, la politología u otras disciplinas sociales que tienen como finalidad analizar el mundo actual. De hecho, lo que intenta explicar la historia es el pasado y es ésta su finalidad principal. ¿Por qué se dice con tanta seguridad que sirve para entender nuestro presente? Un error habitual es el que se deriva del llamado historicismo, que considera toda realidad como producto de un devenir histórico, obviando el componente contemporáneo que tiene toda situación actual. Pero sí es cierto que toda visión del presente, estudiada con las ciencias sociales que lo analizan, se enriquece y se explica, en gran parte, cuando se posee una perspectiva histórica que contextualiza en el tiempo, en el espacio y en una determinada realidad social cualquier fenómeno e incluso acontecimiento. Por esta razón podemos afirmar que la historia, aunque no explica el presente, facilita, en gran medida, su comprensión, y ello por las ocho razones siguientes:

1. Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales.
2. Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.
3. Explica la complejidad de los problemas sociales.
4. Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas.
5. Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades.
6. Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etcétera.
7. Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social.
8. Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas.

Por todas estas virtudes didácticas, el estudio histórico es el que más posibilidades ofrece para educar a los estudiantes en la creación de una mirada racional y fundamentada de su entorno local, nacional y global. La historia es el conocimiento social que mejor permite entender el funcionamiento de las sociedades, lo que constituye un elemento fundamental para enfrentarse a la comprensión del presente. Si es enseñada en toda su potencialidad los escolares aprenderán a ser ciudadanos conscientes y lúcidos a la hora de valorar y analizar los problemas contemporáneos que nos envuelven. Veamos, a continuación, cada uno de estos aspectos teniendo en cuenta su poder formativo y educativo.

1. *Permite analizar en exclusiva las tensiones temporales*, ya que estudia como objeto fundamental las tensiones que se producen en un campo de fuerzas. Cualquier proceso histórico se basa en tensiones de todo tipo, siempre totalmente entrelazadas e interdependientes. Estas tensiones son de carácter social, ideológico, político, generacional, económico, etcétera. Muchas de ellas tienen larga presencia, algunas incluso de carácter secular, como puede verse en el campo de las relaciones internacionales. El seguimiento de estas tensiones proporciona claves para la explicación de problemas de todo tipo.
2. *Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos*. Como bien saben los historiadores, uno de los principales retos de la investigación histórica es determinar

las causas que explican los fenómenos, los procesos o los grandes acontecimientos. Esta causalidad suele estar ligada a factores estructurales de cada momento histórico. Un estudio de la causalidad histórica desmitifica las visiones inmediatistas y personalistas que predominan entre los escolares e incluso entre los adultos poco formados. Así, el estudio de la historia enseña a distinguir entre motivos, causas próximas y causalidad estructural. De la misma manera permite determinar con gran precisión y de manera casi exclusiva las consecuencias de los acontecimientos y de los hechos humanos.

3. *Explica la complejidad de los problemas sociales.* Una de las tendencias más habituales al valorar los hechos y acontecimientos es el reduccionismo o el simplismo en los análisis. Los historiadores son conscientes de la complejidad y la multicausalidad que explican cualquier proceso, por lo que el análisis sobre la realidad pasada o presente es, necesariamente, complicado. Comprobar lo complejo es un buen aprendizaje para combatir las visiones simples en los análisis y valoraciones de los problemas actuales, al tiempo que estimula las visiones matizadas y comprensivas de los conflictos y los fenómenos sociales.
4. *Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas,* o lo que es lo mismo, determinar aquellos rasgos que son comunes a culturas aparentemente distintas y los que determinan las diferencias. Estos esquemas de semejanzas y diferencias se deben emplear tanto en visiones sincrónicas como diacrónicas, permitiendo comprobar por una parte los cambios y permanencias entre momentos históricos distintos y, por la otra, entre culturas y civilizaciones coetáneas. Dicho de otra forma, muestra lo diverso en una misma época o en épocas distantes en el tiempo, determinando en qué son semejantes culturas y civilizaciones y en qué no lo son. En un mundo tan crecientemente multicultural y lleno de tensiones internas entre culturas y tradiciones distintas, el ejercicio de determinar los rasgos que caracterizan a las sociedades y los momentos de desarrollo histórico posee un gran poder formativo.
5. *Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades.* Analiza los momentos de cambio y sus características, determinando lo que hay de revolucionario —en sentido etimológico— o episódico —sin producir auténticos cambios fundamentales en las sociedades—.

La posibilidad de analizar y distinguir cambios de pervivencia permite formar un juicio interesante para analizar y poder distinguir las transformaciones actuales de nuestro mundo, discriminando lo que es simplemente una moda de lo que es un cambio social o cultural. Ejercicios de este tipo permiten tener una visión ecuánime de lo que constituye las herencias del pasado, distinguiéndolas de las innovaciones.

6. *Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político y, en general, de la vida humana.* Una de las principales aportaciones que han hecho los historiadores es fundar sus afirmaciones en evidencias y basar sus análisis en el pensamiento racional. Ello no implica renunciar a la emotividad o, como veremos más adelante, a la creación de una actitud sensible hacia los problemas humanos. Pero el ejercicio de la racionalidad en los asuntos relacionados con las personas, con las comunidades y con los fenómenos sociales, como se realiza en el caso de la historia, es la mejor escuela para formar ciudadanos razonables, que rechazan los excesos emocionales y la formación de opiniones demasiado afectadas por una alta subjetividad o por una politización extrema en el análisis de temas actuales.
7. *Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social.* La enseñanza de la historia, en los diferentes niveles educativos, se vale de gran parte de las técnicas que utilizan las ciencias sociales: representación estadística, cartografía, análisis documental, análisis iconográfico, etcétera. Que el alumno trabaje de forma activa en clase, proponiendo la resolución de problemas o empleando el discernimiento, la clasificación y la utilización de técnicas hace que se incorpore este nivel de alfabetización (*literacy*) que prepara al alumnado para emplear el lenguaje del conjunto de las ciencias sociales. Además, si el planteamiento didáctico supone una simulación del trabajo del historiador en las unidades didácticas que se establezcan en cada nivel educativo, la enseñanza de la historia servirá también para introducir al alumnado en el método científico que la caracteriza. Esta aproximación al método científico histórico supone un aprendizaje muy relevante para saber cómo se produce el conocimiento de lo social y cómo se formula.
8. *Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas.* Potencia el sentido de identidad y el compartir valores, costumbres, problemas, etcétera, con sus conciu-

dadanos. Además, sirve para contextualizar su identidad con otras, situándola en ámbitos más generales. La cuestión de la consecución del sentido de identidad es problemática. Justamente lo señalado respecto a la posible utilización de la historia como mecanismo de adhesión identitaria de carácter irracional, tan utilizada por los nacionalismos, estaría en contradicción con la idea de una enseñanza de la historia educadora. En algunos programas escolares se continúa apostando por la nación como un ente anterior y superior a las personas que la integran, que justifica su inmanencia remontrándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso teleológico. Una visión histórica con esta orientación dificulta, como mínimo, la comprensión de dos aspectos esenciales en la formación histórica de una ciudadanía del siglo XXI: por un lado, que los auténticos protagonistas de la historia sean la gente, los pueblos y, por otro, que los elementos básicos de la cultura y de las actuales realidades sociales y políticas participen de un pasado común y de unos procesos similares en la mayoría de países iberoamericanos, con las correspondientes relaciones e interconexiones con las metrópolis que dominaron durante siglos gran parte del continente.

Parece conveniente que, a través del estudio de la historia nacional y universal, se tenga la oportunidad de conocer las relaciones históricas continuas entre los ámbitos locales, nacionales, regionales y del conjunto de la comunidad iberoamericana y mundial. Por ello, es loable la idea de promover programas e iniciativas que fomenten la historia con una visión amplia y ajena al excesivo localismo. Y, como consecuencia, que se vayan produciendo transformaciones en los programas escolares a fin de que la historia común, con todas sus vicisitudes, esté presente como un punto de reflexión crítica que fortalezca las señas nacionales, entendidas como integrantes de una identidad más vasta que es patrimonio del conjunto de la humanidad.

Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales

Las *cognitive abilities* o habilidades intelectuales se adquieren en la vida ordinaria de las personas. En los ámbitos escolares deben trabajarse y potenciarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se proyectan como objetivos alcanzables a través del trabajo en las diferentes áreas curriculares los avances que experimenten los educandos pueden ser espectaculares. Todas las edades permiten trabajar el desarrollo de las habilidades intelectuales y todas las materias del currículo las deben incluir. El estudio de la historia desde edades tempranas es un excelente medio para desarrollar el intelecto; especialmente algunas de las *abilities* más interesantes en el desarrollo intelectual de las personas. Trabajar la historia desde el planteamiento que considere este aprendizaje como un proceso activo de descubrimiento y de indagación requiere trabajar en las aulas observaciones racionales, entre las que destacan la capacidad de clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etcétera.

Una de las ventajas más importantes que pueden conseguirse a través de la didáctica de esta materia es la posibilidad de acelerar y provocar el desarrollo del pensamiento formal en edades anteriores a las que algunas de las escuelas de la psicología evolutiva tienen establecido. Por todo ello, puede afirmarse que la historia ayuda a conformar la mente mediante un estudio disciplinado y sistemático, de ahí que el desarrollo de las capacidades intelectuales deba ser incluido como uno de sus principales objetivos.

Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre

La historia, junto con la geografía, tiene la posibilidad de constituirse como eje que estructura diversas ciencias sociales, por lo que, a través del estudio de estas disciplinas, se producen acercamientos a las diversas perspectivas de conocimiento social: actividad económica, antropología, derecho y política, expresión artística,

etcétera. Como consecuencia, es posible aproximarse a numerosos temas curriculares si se parte del estudio histórico. Junto a esta posibilidad, el conocimiento histórico ofrece contexto a muchas otras disciplinas: literatura, matemáticas, ciencias naturales, etcétera. Son varias las tendencias didácticas que intentan aproximarse a las distintas disciplinas desde el inicio de los procesos históricos de creación del conocimiento.

Pero no debe perderse una de las posibilidades más interesantes de una buena didáctica de la historia en el ámbito escolar. Se trata de fomentar el gusto y la práctica de la indagación por el pasado; misma que es muy frecuente del ocio cultural en los países más avanzados. Gran parte de los estudios de historia local se deben a sociedades de historiadores aficionados que dedican parte de su tiempo a esa actividad. Junto a esta práctica tan extendida entre la gente común que tiene inquietudes culturales, resulta evidente el gusto y la demanda de actividades relacionadas con el conocimiento del pasado: de museos a parques temáticos o centros de interpretación, además de la existencia de una creciente afición por la lectura de revistas históricas u obras de divulgación y canales de televisión especializados en cuestiones de historia.

Sirve para adquirir sensibilidad (o conciencia) respecto a las formaciones sociales

Por último, hay que referirse a un ámbito que no por su imprecisión conceptual deja de ser fundamental en las posibilidades educativas del estudio de la historia. Nos referimos a la adquisición de *sensibilidad* por los temas sociales. Cuando utilizamos esta expresión nos referimos a una fuerza de conocimiento que implica pasión, empatía y racionalidad: supone una mirada afectuosa y racional. La sensibilidad es una explosiva combinación de racionalidad y pasión, de teoría y sentimiento. Pensar con sensibilidad es la evidencia de cuán profunda y misteriosa es la capacidad del conocimiento, pues combina inteligencia y deseo, enriqueciendo así la percepción. Por ello, la *sensibilidad* posee una gran fuerza que aparentemente pare-

ce irracional, pero que es capaz de aposentar certezas de difícil fundamentación.¹⁹ La combinación de inteligencia y sensibilidad es la clave del aprendizaje más interesante y productivo, en el sentido más amplio de la palabra. No debe confundirse la acepción que damos aquí al término sensibilidad con la infantil sensiblería que, desgraciadamente, está demasiado presente en los ámbitos educativos.

La *sensibilidad* es el mejor medio de llegar al compromiso cívico y a la mirada más interesante sobre los problemas sociales. La historia es la maestra fundamental para poder cultivar esta dimensión tan importante de la educación.

1.4. La historia como materia escolar en la educación primaria

Es frecuente escuchar y ver por escrito que se discute el papel formativo de la historia en la educación preescolar y primaria, es decir, antes de la adolescencia. Para cuestionar su papel formativo se suele aducir que los niños difícilmente conceptualizan el tiempo y que, por lo tanto, no pueden comprender el pasado. También suele afirmarse que el conocimiento del pasado precisa de una fuerte capacidad de abstracción, ya que la historia habla frecuentemente de mundos que ya no existen y son una entelequia, una idea, a menudo abstracta. Y, por último, hay quien cuestiona el estudio de la historia en esta etapa amparándose en una supuesta formación pragmática.

Por este motivo ha habido en el pasado y todavía hay en el presente sistemas educativos que no incluyen la historia en los estudios de preescolar y primaria. Ciertamente no niegan su importancia, pero la disuelven en un confuso magma de conocimientos variopintos que nada tienen que ver con el estudio ordenado del pasado. De esta forma, enmascarada en un mar de conceptos más o menos revueltos, la historia desaparece como materia educativa.

¹⁹ Sobre este concepto y sus posibilidades en el conocimiento véase I. Izuzquiza (2003).



Es por este motivo que pueda resultar vital que la sociedad —y sobre todo los docentes— se planteen seriamente si la historia tiene o no un papel formativo en la enseñanza primaria.²⁰ ¿Existen realmente argumentos para incluir esta disciplina en las etapas educativas correspondientes al periodo infantil y primario? Entre los 4-5 años y los 10-12 años se producen los procesos de aprendizaje más importantes de los seres humanos; son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla la concepción espacio-temporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones.

La función formativa del estudio del tiempo

Estructurar en el cerebro los *conceptos temporales* es fundamental; sin adquirir estas nociones no es posible ordenar los conceptos que se van construyendo posteriormente. Así, es preciso que las nociones del antes y del después; del primero y el segundo, del ahora, el ayer o el mañana sean adquiridas lo antes posible, en edades tempranas, de forma clara y lo más rigurosa posible. Ordenar el eje temporal de la propia vida es fundamental a partir de los cuatro o cinco años. Éste es el primer rol que desempeña la historia en la educación de los niños de estas edades. Pero no se limita a ello su función; todo lo relativo a la ordenación del tiempo en días, semanas, meses, años o siglos forma parte de este mismo entramado.

Los ejercicios relacionados con el tiempo son aquellos que ejercitan los conceptos de *antes y después*, *primero y segundo*, *ayer*, *anteayer*, *hoy* y *mañana* y, en general, el calendario; ya sea mediante los conceptos de semana, mes, año; primavera, verano, otoño e invierno, etcétera.

Hay otro papel que la historia desempeña en la etapa primaria: nos referimos al de contribuir a *crear mecanismos de tipo identitario* que sean superiores a los

²⁰ L. Wood y Y. C. Holden (1995).

del propio grupo familiar. Para los humanos es importante sentir que forman parte de un grupo; este sentimiento suele generarse por el estudio de la historia. Ella nos introduce en la idea de complejidad social; sin su conocimiento es difícil ir más allá de *la tribu*.

Los ejercicios apropiados para el desarrollo de estos mecanismos identitarios son aquellos que ayudan a definir el grupo familiar: padre, madre, abuelos, hermanos y hermanas o primos, entre otros, así como el concepto de amigos y amigas, pueblo o barrio, mi ciudad, comunidad de lengua, comunidad de país, etcétera.

Por otra parte, la historia proporciona en esta etapa de la vida un *hábito* y un *apoyo clave para la imaginación*; es evidente que la imaginación puede tener otros puntos de interés como, por ejemplo, el futuro o la ciencia ficción, pero sólo la historia proporciona una base real, casi materializable, que aporta vestigios y evidencias que transportan a los niños a territorios y situaciones que despiertan su pleno interés.

Para fomentar el desarrollo de la imaginación es importante introducir imágenes del pasado, explicar historias a partir de situaciones vividas, reales o imaginarias, disfrazarse, jugar a juegos similares a los de *rol*, pero adaptados a la edad, etcétera.

También la historia ayuda a que los niños conozcan el relato, *diferenciando así lo real de la ficción*; es decir, distinguiendo aquello que ocurrió de aquello que forma parte del *cuento*, de la invención.

La historia en esta edad tiene un papel formativo de carácter ético o moral, ya que permite mostrar diferentes actitudes ante un hecho e *introducir a los niños y niñas en el ejercicio de empatía*, de ponerse en el lugar del otro. La capacidad de empatizar es una de las más importantes que se desarrollan en esta etapa; la historia, por su propia naturaleza, contribuye a dicho desarrollo.

Así, la historia en la etapa primaria debe perseguir la consecución de los siguientes objetivos didácticos:

- Estructurar en las mentes de los infantes los conceptos temporales.
- Crear en los niños elementos que los identifiquen en una comunidad lo más amplia posible.
- Ser un potente recurso para estimular la imaginación creativa basada en hechos reales.
- Constituir un importante factor diferenciador de lo real frente a la ficción.
- Introducir a los niños en el ejercicio de la empatía.

A través de la enseñanza de la historia se pueden conseguir otros objetivos formativos que también conviene enumerar. En primer lugar, al igual que sucede con los cuentos, la historia obliga a los alumnos a ordenar los relatos, a identificar a los personajes, a caricaturizarlos y, sobre todo, a memorizar. Sirve, en segundo lugar, para que conozcan datos, fechas, lugares y personajes del pasado que, en ciclos de estudio posteriores, cobrarán una significación. No todo lo que se estudie debe ser especialmente significativo, ya que el uso de la memoria, como habilidad intelectual básica, es muy atractivo para ellos y puede ser de gran ayuda en fases posteriores; por ejemplo, en la secundaria, en la que se estudian fenómenos que requieren el conocimiento de informaciones sobre personajes, series cronológicas, relatos de acontecimientos o pequeñas historias de la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado. Es en esta fase posterior cuando muchos de los aprendizajes tendrán su máxima expresión significativa, ya que proporcionarán los elementos necesarios para comprender explicaciones históricas complejas.

Es evidente que todos estos papeles formativos de la historia podrían ser sustituidos por otras disciplinas. Así ha de ser, ya que la historia tiene o juega un papel formativo junto con otras áreas de conocimiento o bien en la formación social. Por ejemplo, la historia permite emitir juicios sobre acciones o personas; cuando un niño exclama ante una situación histórica que se le haya planteado que “no hay derecho” o que “esto no es justo”, está diciéndonos dos cosas muy distintas: en la primera expresión nos plantea que hay algo que no se ajusta a una norma que él

crea establecida —el derecho— mientras que en la segunda expresión nos dice que la norma *no es justa*, es decir, que no da a cada cual lo que le pertenece. En ambos casos se parte del planteamiento empático, en el que el niño se sitúa en la posición de un personaje o un colectivo del pasado. Este aspecto que ahora ejemplificamos es propio de la historia, pero no es exclusivo de ella; una situación similar se puede plantear según el análisis de la realidad próxima o lejana, en el que se producen situaciones que inducen al estudio de los comportamientos o de sus consecuencias de forma similar. El entrenamiento que permite el estudio de la historia contribuye poderosamente al planteamiento de situaciones similares a las que hemos comentado.

El papel lúdico de la historia en la educación primaria

Finalmente resta por plantear una última cuestión: la historia puede cumplir un papel lúdico en el sentido más agradable y, a la vez, más educativo posible. No es aceptable que una materia que despierta tanta curiosidad e interés si el maestro utiliza una metodología didáctica adecuada se construya necesariamente sobre el aburrimiento en la clase o en el estudio. La historia, por su naturaleza, narra la vida de las personas en sociedad y esta temática no tiene por qué ser cansada y monótona. En la medida que la historia asume relatos apasionados y apasionantes de la aventura humana, tiene un componente fascinante y lúdico. Si la historia pierde este componente, es incompleta. La enseñanza de la historia en esta etapa ha de contribuir al ocio inteligente, es decir, la práctica del ocio o tiempo libre que implica incremento en la preparación cultural erudita y, en el mejor de los casos, potenciación del conocimiento por parte de nuestros escolares; en todo caso, ningún docente tiene derecho a transformar la historia, que es la vida, en un relato muerto y tedioso, sin aplicación en el presente ni interés por el pasado. Prueba de lo que decimos es la inmensa cantidad de juegos en formato multimedia que utilizan la temática histórica como uno de sus mayores atractivos. La clase de historia para los niños debe aspirar a ser un lugar lleno de interés, donde se resuelvan enigmas

y donde se satisfaga la curiosidad natural de todo ser humano por lo pasado y sus formas de vida.

Ejercicios muy útiles en esta etapa, y de gran contenido educativo de base lúdica, son las líneas del tiempo; se trata de construir ejes temporales mediante objetos o dibujos: la historia de la iluminación que se inicia con una vela, le sigue la luz de aceite, la de petróleo, la eléctrica, etcétera. Lo mismo sucede con la historia del vestido; utilizando recortables o similares puede ilustrarse. También puede plasmarse la historia del transporte, desde el transporte sobre animales —primeras formas de transportar objetos— hasta la astronáutica; especialmente interesante puede ser la historia de la alimentación, ya que la comida está muy relacionada con las distintas materias primas que van apareciendo.

1.5. La historia como materia escolar en la educación secundaria

La educación secundaria suele coincidir con la adolescencia. ¿Cuál es el papel de la historia en la formación de los adolescentes? Es evidente que la historia entre los adolescentes puede cumplir las mismas funciones que hemos visto en la etapa anterior, ya que la conceptualización del tiempo no es una tarea que nuestro cerebro realice solamente en la infancia; como tampoco la empatía es exclusiva de esa etapa ni tampoco el desarrollo de la imaginación o el sentido de pertenencia a un grupo. Sin embargo, la historia cumple otras funciones más y tiene otro papel en el desarrollo de la mente de los adolescentes.

El pensamiento hipotético deductivo

Quizás el rol más importante es el que desempeña en el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo. La etapa adolescente protagoniza un gran despliegue de ambas facultades. Los adolescentes necesitan desarrollar ciertamente el pensamiento hipotético deductivo y aplicarlo de forma automática a situaciones



cotidianas. La enseñanza de la historia, si se realiza correctamente, es una poderosa aliada en esta tarea. En efecto, la historia es la interpretación del pasado; en la deducción y el análisis de las causas y de las consecuencias de los hechos la formulación de hipótesis es inevitable, ya que el conocimiento histórico es, sobre todo, de carácter hipotético. La *demostración* del pasado resulta siempre difícil. El historiador, ante un hecho cualquiera, reúne las fuentes disponibles, las analiza, genera hipótesis explicativas o interpretativas e intenta justificarlas o probarlas, pero raramente lo consigue. El núcleo duro de la investigación histórica son justamente las bases documentales en las que se apoyan las hipótesis.

Precisamente la adolescencia se caracteriza por esta necesidad de desarrollar plenamente el pensamiento hipotético deductivo; por lo tanto, desde el punto de vista del desarrollo de la mente, la enseñanza de la historia desempeña este papel. Por supuesto, si la enseñanza de la historia resultara exclusivamente memorística, tanto la disciplina misma como los docentes que la imparten desaprovecharían uno de los factores educativos más importantes que tienen a su alcance.

Iniciar a los alumnos en la formulación de hipótesis es una tarea compleja, pero realizable a partir de investigaciones concretas, llevadas a cabo en museos o publicadas en revistas de historia. Si tomamos, por ejemplo, una momia prehispánica de la que se tenga suficiente información, el ejercicio consistiría en plantearle al alumno todas las posibilidades a partir de preguntas elementales. ¿Quién era? ¿Era hombre o mujer? ¿Qué edad pudo tener al morir? ¿Cómo era? ¿Qué indumentaria solían llevar puesta? ¿Qué sabemos de las causas de su muerte? ¿Hay otras momias parecidas a ésta? Ante este cúmulo de cuestiones hay que ir suministrando pautas de análisis, pistas para la investigación que lleven a la formulación de una hipótesis coherente que puede coincidir o no con la planteada en el museo o en la revista de referencia. En todo caso, al final hay que contrastar los resultados.

El pensamiento crítico y la enseñanza de la historia

Si la formulación de hipótesis es uno de los puntos fuertes que ha de tener la enseñanza de la historia entre los adolescentes, el otro punto es, tal como hemos dicho, el desarrollo y la estructuración del pensamiento crítico. Los adolescentes ya se caracterizan en cierto modo por unas pautas de comportamiento que ponen de manifiesto la necesidad de ejercer esta forma de actividad mental: suelen ser rebeldes, aparentemente díscolos, nada les parece suficiente, el mundo adulto que les rodea resulta, a sus ojos, absurdo, etcétera. Éstas y otras manifestaciones del comportamiento adolescente esconden a menudo una necesidad de desarrollar el pensamiento crítico. ¿Cómo ayudar al desarrollo de este tipo de pensamiento? Naturalmente la historia se convierte en leyenda sin la aplicación del pensamiento crítico. Las fuentes de la historia, sean escritas o sean orales, no siempre resultan verídicas; memorias, declaraciones, cartas, discursos y misivas —que son los materiales con los cuales reconstruimos el pasado—, responden a intereses particulares de quienes los generan. A menudo se hallan influenciados por las circunstancias en que se escribieron y no es infrecuente que, simplemente, tergiversen la verdad.

La historia es una disciplina que sin análisis crítico no existiría. Por lo tanto, enseñar y aprender historia es estimular el pensamiento; también en este punto sucede que, cuando los docentes renuncian a enseñar el análisis crítico de las fuentes, en realidad no enseñan historia sino una narración mítica y frecuentemente adulterada del pasado. Por lo tanto, éstas son las dos principales funciones que ha de tener la historia en la formación de la etapa adolescente. El desarrollo del pensamiento crítico en Historia puede y debe hacerse a partir de técnicas elementales de crítica de textos; en estos casos los análisis consisten en plantear cuestiones tales como: ¿quién lo escribió? ¿Para qué y para quiénes lo escribió? ¿Cuándo y dónde se escribió? ¿En qué bando, facción o ideología se hallaban el autor o autores del texto? Todos estos interrogantes, que constituyen la base del análisis crítico de textos, deberían necesariamente formar parte del método que la escuela enseñe.

Interpretar, o la visión poliédrica del pasado

Estas habilidades que hemos comentado constituyen una parte del papel formativo de la historia; sin embargo, esta disciplina puede ir mucho más allá. La historia siempre es interpretada por quien la analiza, y dicha explicación puede tener un carácter fuertemente subjetivo. Incluso nuestra propia historia, la personal, es dilucidada de forma muy diferente en función de la persona que la interprete. Los mismos hechos merecen a veces comentarios dispares. Por lo tanto, del pasado no hay una sola versión; en realidad la historia es poliédrica. Se trata de un mismo poliedro, pero según la cara por la que se mire parece diferente siendo siempre el mismo. La historia puede ser analizada desde ópticas diversas y sus análisis, aun cuando aparentemente sean divergentes, pueden responder a la realidad, es decir, pueden ser verídicos. Y en este punto subyace el papel formativo más importante de la historia: enseña que ante cualquier situación hay distintas versiones y que antes de descartar una explicación hay que intentar verificar si se trata de una versión falsa o sólo de un enfoque diferente, pero verídico.

Un mismo hecho puede ser analizado de formas muy diversas según la nacionalidad de quien lo analice o de acuerdo con la condición social del analista. Es muy diferente que sea un patrón o un obrero quien lo haga, y hay que tener presente que ambos parten de visiones muy diferentes del mundo y de la realidad. Comprender que ambas coexisten es imprescindible y corresponde a los alumnos valorar la ética o la moralidad de las razones; pero esta valoración forma parte del entramado ético-moral de quien juzga y no de la historia. La enseñanza de la historia requiere del adolescente el saber comprender que los hechos pueden ser analizados desde muchos puntos de vista y que, además, pueden ser todos válidos, incluso cuando moralmente nosotros no los aceptemos. La función de la historia es comprender el pasado, saber las causas y los motivos que tuvimos los humanos para actuar de una forma determinada.

La historia que no se puede buscar en internet

Finalmente, hay que decir que la historia no nos proporciona respuestas sin que se le formulen preguntas; la historia es un poderoso aliado en la tarea de interrogarnos sobre nosotros mismos como grupo social. Sin embargo, las respuestas de la historia siempre responden a preguntas. Saber qué ocurrió o cómo ocurrió; conocer el porqué de las acciones humanas en el pasado, o los motivos que tenemos para actuar y diferenciarlos de las causas que desencadenaron un proceso forma parte de la tarea de la historia. Y esto también debe incluirse en el currículo. Enseñar al adolescente a saber formular preguntas es quizás la tarea más difícil del docente.

Durante siglos la tarea de los profesores ha consistido en enseñar al alumnado a responder a las cuestiones que se le planteaban. Hoy, en la era de internet, lo más importante no es que encuentren respuestas con los buscadores de la red. Lo más importante es que aprendan aquello que no puede ser buscado en internet: a menudo en esto consiste formular preguntas. Es fácil hallar respuesta a la fecha del descubrimiento de América o de la caída de Constantinopla a manos de los turcos; más difícil es formularse cuestiones sobre estos hechos. Y la historia es una disciplina que, como otras muchas, comparte la tarea de intentar enseñar a diferenciar entre las preguntas que son posibles y las que no lo son; las que tienen respuesta y las que carecen de ella.

En efecto, el historiador puede preguntar siempre sobre las causas de los hechos, e intentar diferenciarlas de los motivos que tenemos los humanos para actuar. Causas y motivos siempre proporcionan preguntas lícitas, con respuesta o sin ella; sin embargo la historia, como cualquier otra ciencia social, nunca puede dar respuestas a aquellas preguntas que hacen referencia a lo que no existió. Si tomamos como ejemplo la física, podemos preguntar sobre la naturaleza de la corriente eléctrica y las respuestas se basarán en el análisis físico de la misma, pero no podemos preguntar a la física si en una habitación hay fantasmas, ya que previamente deberíamos poder mostrar cuál es la naturaleza física de un fantasma. De forma

similar opera la historia ya que el historiador no puede proporcionar respuestas científicas a lo que hubiera pasado si, por ejemplo, Hitler hubiera muerto en el frente de guerra en 1918 cuando era cabo. La pregunta no es correcta científicamente, puesto que este hecho nunca sucedió.

El papel de la historia en el desarrollo de la inteligencia emocional

En la etapa de secundaria la historia puede ser muy importante como factor de desarrollo de la inteligencia emocional. En efecto, la enseñanza de la historia puede contar con diversas vertientes; por una parte hay que enseñar aquello que ocurrió, analizando o descubriendo sus causas, así como el complejo entramado de consecuencias. Este tipo de conceptos suele contribuir al desarrollo del pensamiento analítico e hipotético deductivo. Sin embargo, hay otra vertiente, que afecta a la inteligencia emocional y que se refiere a la posibilidad de intentar comprender no sólo las causas de los hechos —que a menudo son generales y abstractas— sino los motivos y las razones que tienen las personas para actuar. El análisis de los motivos permite plantear preguntas insospechadas. Estas preguntas —que nada tienen que ver con las causas de los hechos, ya que éstas sobrepasan fácilmente la escala individual— suelen tener respuestas individuales y obligan a ponerse en el lugar del otro. Naturalmente, esta clase de ejercicios de raíz empática resulta muy importante para el desarrollo de la inteligencia emocional, pero debe realizarse de forma muy rigurosa, con fuentes primarias, cartas, diarios personales, etcétera. Así, por ejemplo, es difícil ponerse en el lugar de Ana Frank, la niña alemana que fue víctima de la persecución nazi a causa de su origen judío, sin leer al mismo tiempo su famoso *Diario*.

Esta suerte de análisis posee además un interés formativo innegable; no sólo en el campo de las emociones, sino también desde la óptica de la metodología de trabajo, ya que introduce a los alumnos a un tipo de análisis casi antropológico, con resultados muy beneficiosos.

El desarrollo de la inteligencia emocional mediante el uso de materiales históricos es, además, un campo fértil, ya que permite la práctica de juegos de rol históricos: uno de los instrumentos más eficaces para aprender historia en la etapa adolescente.

1.6. Contribución de la historia al perfil de egreso de la educación básica

Al finalizar la enseñanza obligatoria, se espera de los adolescentes que respondan a unos perfiles que teóricamente fueron definidos por la sociedad, que contribuyó con su esfuerzo colectivo a la obra educadora. Y, naturalmente, en este perfil deseable la historia debería tener un papel capital. Razón de ello es que esta disciplina suele ocupar un espacio central en una formación de calidad, que dé madurez a los alumnos y los haga conscientes de sus derechos y deberes. De todas las disciplinas académicas, quizás sea la historia la que más pueda aportar a este ideal común. La historia mítica suele emplearse para manipular el pensamiento colectivo, generar identidades xenófobas, desarrollar nacionalismos agresivos y violentos, justificar matanzas y guerras, y generar unos valores colectivos chauvinistas y excluyentes. Sin embargo, para poder utilizarla como un arma perversa al servicio de intereses espurios es necesario antes desposeerla de todo aparato crítico, amputarle partes esenciales, mitificar personajes que en vida fueron sádicos, asesinos o seres faltos de toda humanidad.

La historia y la parábola de Fausto

Por estas razones se puede asegurar, sin miedo a equivocarse, que los pensamientos totalitarios y las aberraciones del sentido común, que padecen en ocasiones los pueblos y las colectividades, sólo son posibles cuando el cuerpo social, esto es, la gran mayoría de los ciudadanos, ha sido desposeída previamente del conocimiento crítico de su propio pasado y del pasado de los demás pueblos. De ahí que cualquier intento de envilecer la política suela ir precedido de la aniquilación de



la historia como disciplina científica. En esta tarea de adoctrinamiento la historia es un material que está de más, estorba, y sólo se puede permitir que sobreviva si está al servicio del envilecimiento del poder. No ha existido jamás una dictadura o un totalitarismo que no se haya inspirado en supuestos valores históricos, previamente castrados y manipulados.

Esta reflexión es pertinente en nuestros tiempos, en los cuales, desde sectores tecnocráticos, se intenta adelgazar y homogeneizar el conocimiento histórico de los ciudadanos en aras de una supuesta eficacia educativa; se invoca la necesidad de formar a técnicos, a trabajadores especializados o a personas que estén al servicio de la producción y se reduce la enseñanza de la historia a una especie de disciplina pseudocientífica, sin método y carente de estructura interna. ¡Cómo si fuera posible disponer de buenos científicos sin la presencia subyacente de unos buenos ciudadanos! La enseñanza de las disciplinas tecnocientíficas desprovistas de toda humanidad puede producir modernos Frankenstein; es decir, monstruos.

El desconocimiento objetivo del pasado —tanto propio como colectivo— de los humanos, la pérdida de memoria o la destrucción del concepto del ayer es una enfermedad grave de los pueblos y de las personas. Goethe, en el siglo XIX, en su obra maestra *Fausto* ejemplificó magníficamente este terrible drama de su tiempo y del nuestro. Hay que recordar la parábola de Fausto, aquel ser que buscaba la juventud y a quien Mefistófeles le propone un pacto: le devolverá la juventud si le entrega los primeros treinta años de su memoria... ¡Y Fausto accede! De esta forma, Fausto va de olvido en olvido hasta que se olvida de sí mismo. ¡Mefistófeles ha triunfado: el ser humano es suyo! La pérdida de la historia sería hoy una repetición de la parábola de Fausto.

El ciudadano ideal

El ciudadano ideal en la sociedad del conocimiento es aquel que se caracteriza por ser una persona informada, vitalmente activa y consciente de su identidad; tanto individual como colectiva. Es una persona que tiene conciencia de sus derechos y de sus deberes, tanto si se trata de derechos políticos como en su condición de

consumidor. Se trata de una persona que conoce los riesgos de la destrucción del medio ambiente y que defiende un mundo sostenible.

Por otra parte, el ciudadano ideal sería aquel que se comportara solidariamente con sus conciudadanos, fomentara la cohesión entre todos ellos, fuera respetuoso con los demás, amante de la diversidad y no considerara un demérito que alguien tenga un color de piel diferente al suyo, otras formas de pensamiento o practique una religión distinta a la suya. Tampoco consideraría que el sexo de las personas determina su rol en la sociedad ni que la edad es un motivo para menospreciar a los demás.

Finalmente, en las sociedades del conocimiento el ciudadano ideal es aquel que conoce su derecho a estar informado, a ser escuchado y a ser respetado, pero que a su vez escucha e informa.

La enseñanza de la historia, al finalizar la educación básica, debería contribuir a la consecución de todos estos parámetros que nos permitimos resumir en el siguiente decálogo:

La historia contribuye a la formación de una ciudadanía de calidad:

1. En la medida que facilita a los ciudadanos el acceso a la información y al conocimiento del presente, ya que todo en el presente puede ser mejor comprendido conociendo el pasado.
2. En la medida en que estimula la participación política desde el conocimiento de la misma.
3. Al mostrar que, en repetidas ocasiones, los humanos hemos sido capaces de destruirnos a nosotros mismos y de destruir también nuestro entorno.
4. Al demostrar que en la construcción del conocimiento humano todos los pueblos han aportado su sabiduría y su esfuerzo. La cultura humana no es la obra exclusiva de un único grupo de personas.
5. Al enseñar que cuando el poder no respeta los derechos del ciudadano deviene ilegítimo y, por lo tanto, la lucha para derribarlo se convierte en legítima.

6. Porque muestra que sobre la injusticia y la intolerancia jamás se pudo construir una sociedad libre y estable.
7. Pues enseña que sólo mediante la solidaridad entre las personas y los grupos es posible desafiar el futuro incierto.
8. Al desarrollar el pensamiento crítico sobre los hechos.
9. Al fomentar en las personas el pensamiento hipotético deductivo.
10. Al favorecer al desarrollo de la inteligencia emocional.

1.7. Nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la historia

La construcción de una historia inútil

La enseñanza de la historia en la escuela obligatoria se ha basado tradicionalmente en la construcción de unos relatos cuyos ingredientes se cocinaban en los despachos ministeriales; el plato que se le servía al cuerpo docente —y por lo tanto también a los niños— contenía los siguientes ingredientes: por una parte, un contenido político que vigorizaba el sentimiento identitario y nacionalista y, por otra, un contenido de tipo cultural que fortalecía la autoestima de los miembros de esta comunidad nacional. Este relato también contenía pequeñas o grandes dosis de etnocentrismo e incluso el estímulo del odio hacia los países vecinos considerados rivales. Naturalmente, el relato histórico se fundamentaba en los países cristianos —tanto católicos como protestantes y ortodoxos— en una base religiosa indiscutible. A esta estructura conceptual hay que sumarle también el enaltecimiento de las victorias militares y de aquellos individuos cuya vida o cuyas acciones se consideraban ejemplificantes.

Conviene precisar que esta enseñanza de la historia se concebía desde una única perspectiva nacional y excluyendo cualquier otra interpretación. Para ilustrar estos contenidos los Estados nacionales produjeron a lo largo del siglo XIX y durante



una parte del siglo xx una iconografía, denominada *pintura histórica*, que resumía los principales acontecimientos históricos susceptibles de ser presentados como ejemplos patrióticos. Por supuesto, estos cuadros románticos de base histórica se reforzaron notablemente con la aparición del cine. De esta forma, aquellos países que generaron una fuerte industria cinematográfica contaron con la presencia de la historia en su reperto, concibiendo así los filmes como auténticos instrumentos didácticos al servicio de las ideas anteriormente mencionadas.

Los diversos Estados nacionales surgidos de la larga etapa de las revoluciones burguesas, así como aquellos que nacieron al compás de las grandes épocas descolonizadoras del siglo xix y de la primera mitad del siglo siguiente, adoptaron estos modelos de enseñanza de la historia casi sin excepción.

Actualmente, ante la perspectiva de un mundo global, los Estados nacionales empiezan a debilitarse y cada vez resulta más evidente que deben formar parte de organismos supranacionales que tienden a absorber una parte de sus competencias y funciones. Por lo tanto, no es posible mantener un relato histórico que divide a los mismos pueblos cuyas economías se integran en redes cada vez más densas; tampoco es posible conservar discursos que impiden la libre circulación de bienes y de personas. En consecuencia, este tipo de historia empieza a perder no sólo su función sino, sobre todo, su eficacia. Ya no les resulta útil a las clases sociales que la promovieron. Se ha convertido en una historia casi inútil. Hoy ya no sirven estos platos precocinados de la historia, puesto que como armas arrojadas pierden cada vez más potencia.

Otra forma de enseñar historia: el método

Hoy existe otra forma de enseñar historia, que ciertamente no es nueva, ya que se basa en métodos y estrategias bien conocidas por los historiadores desde hace mucho tiempo, pero que a menudo no han formado parte del bagaje intelectual de la escuela obligatoria. Naturalmente, esta forma de enseñarla requiere presentarle al alumnado una serie de conceptos, habilidades y procesos propios de

la historia. Quizás una de las perspectivas más interesantes de esta didáctica de la historia sea la que pretende inmiscuir a los estudiantes en los procesos de análisis y de investigación propios de la disciplina. Ello significa enseñar a:

- Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.
- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar fuentes primarias de secundarias.
- Diferenciar fuentes auténticas de copias.
- Diferenciar hechos de ficciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios.

Todas estas habilidades y procesos son propios de la historia, si bien no son exclusivos de ella. Esta disciplina se basa en métodos de análisis que pueden ser muy variados, aun cuando en esencia no difieren del método general que utilizan las ciencias para analizar los fenómenos; es decir, de aquel cuyas fases se pueden esquematizar de la siguiente forma:

- Ante una pregunta, un interrogante o un enigma se procede a intentar conocer qué es aquello que otros han dicho o han respondido.
- Si sus respuestas no son lo suficientemente satisfactorias hay que recurrir a las fuentes primarias existentes sobre el tema.
- Con ayuda de las fuentes es posible plantear hipótesis que intenten explicar o resolver las cuestiones planteadas.

- Para validar o probar las hipótesis hay que buscar nuevas fuentes.
- Las fuentes han de clasificarse para poder ser utilizadas.
- Las fuentes han de ser contrastadas y evaluadas críticamente.
- Al final del proceso hay que elaborar las conclusiones de la investigación destacando los puntos débiles, es decir, aquello que no ha podido ser demostrado o resuelto.

Naturalmente, esto es lo que la escuela debe enseñar de la historia; además del relato del pasado, la escuela ha de mostrar el sistema de razonamiento y el método mediante el cual se construyen estos relatos.

Enseñar el método con los objetos o la didáctica del objeto

Los objetos del pasado son especialmente útiles para enseñar historia en todas las etapas, pero se convierten en imprescindibles en las primeras. El uso de objetos siempre suele ser una experiencia de primera mano y comporta una cierta investigación. El uso de objetos fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades relacionadas con el objeto que se analiza.

Normalmente, los objetos tienen un poder de fascinación que no tienen los textos, y por ello son útiles para iniciar a los escolares en el estudio de la historia. Sin embargo, es muy importante que a través de los objetos se llegue a interiorizar un método de análisis histórico. No se debe transformar la didáctica del objeto en un mercadillo escolar en el cual se juega a *adivinar* el uso de determinados artefactos.

Hay que plantear el estudio de los objetos de una forma sistemática y muy coherente, con el mismo rigor que se suele emplear en el estudio de las fuentes escritas. Veamos algunas premisas necesarias para analizar los objetos:

- ¿Qué puede ser este objeto? ¿De qué materiales está hecho?
- ¿Es muy viejo? ¿Sabemos de cuándo es?
- ¿Cómo sabemos o podemos saber la edad del objeto?

- ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo se utilizaba?
- ¿Quién pudo utilizar este tipo de objetos?
- ¿En la actualidad tenemos objetos que desempeñen la misma función o una parecida?
- ¿Tenemos o hemos visto objetos o elementos semejantes? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?
- ¿Qué cosas sabemos con toda seguridad de este objeto?
- ¿Qué pruebas tenemos?
- ¿Qué cosas creemos que nos gustaría saber?

Los objetos pueden tener procedencias muy diversas; a veces hay que verlos en los museos, pero en otras ocasiones se pueden utilizar objetos cotidianos, utensilios que la gente guarda en las casas y que han perdido su uso. Además de estos objetos hay que pensar en los equivalentes modernos, de modo que se puedan hacer las oportunas deducciones. La mejor forma de reconstruir la vida de un momento determinado es reunir u observar diferentes objetos cotidianos del periodo que se pretende documentar o del que se desea aprender algo. La didáctica del objeto es muy eficaz si se practica con rigor, y permite utilizar objetos aportados por los propios alumnos y sus familias.

En ocasiones, una vez estudiados los objetos, es útil proponer una exposición escolar de los mismos en la que participen los alumnos y también los padres y abuelos de los alumnos que hayan aportado objetos para la exposición. Si los alumnos tienen a su cargo explicar y mostrar la exposición a los adultos y a los demás alumnos de la escuela, los objetivos que se alcancen pueden sobrepasar ampliamente las expectativas iniciales.

Enseñar mediante las imágenes o las fuentes iconográficas del pasado

Las imágenes, cuando son fuentes primarias, se convierten también en un poderoso instrumento para enseñar historia. En este caso, este tipo de fuentes se pueden hallar en archivos, hemerotecas, archivos digitalizados, etcétera. Se trata de fotografías antiguas, pinturas, retratos, carteles, sellos, postales, libros antiguos, mapas y planos, etcétera. También en este caso, al igual que ocurría con los objetos, es preciso fomentar habilidades de forma ordenada, siguiendo el método de análisis propio de la iconografía histórica. Las cuestiones fundamentales del método pueden ser las siguientes:

- ¿Qué ves en esta imagen?
- ¿Qué cosas nos enseña esta imagen sobre las personas, sobre el paisaje o sobre los hechos?
- ¿Por qué motivo crees que alguien hizo esta imagen? ¿Fue para una boda o un bautismo? ¿Quién o quiénes fueron sus autores?
- ¿Las personas que aparecen sabían que las estaban fotografiando? ¿No lo sabían? ¿Cómo lo deduces?
- ¿Sabes de qué año es la imagen? ¿Cómo lo sabes? ¿Se podría deducir a partir de otros elementos? ¿Cuáles?
- ¿Conoces o tienes imágenes de la misma época o años? ¿Cuáles son?

El trabajo escolar con base en fotografías puede llevarse a cabo de numerosas formas: distribuir copias de dos imágenes a cada alumno, hacer una descripción sistemática de las imágenes a partir de un guión preestablecido, agrupar las imágenes por épocas o años, comparar las observaciones, etcétera. Todo ello puede ir acompañado de la descripción del método con el cual se ha elaborado la fuente (tipo de fotografía, de pintura o grabado).

Enseñar a través del patrimonio

Del pasado nos quedan dos cosas: los relatos y los restos. Por lo que respecta a los relatos, es evidente que nos han llegado a través de crónicas, cartas, memorias y todo aquello que constituye las fuentes primarias escritas de la historia. También hay relatos de periodos más o menos recientes que nos han llegado en forma oral. Todo ello en repetidas ocasiones se ha utilizado para la enseñanza de la historia. Sin embargo, del pasado nos quedan también los restos, los cuales pueden ser de tipos muy diversos y los podemos etiquetar como *arqueológicos* cuando han sido extraídos del subsuelo; *arquitectónicos*, cuando se trata de construcciones visibles y que han resistido el paso del tiempo; *artísticos*, cuando el valor añadido del trabajo humano los ha elevado a este rango, y *paisajísticos*, cuando el paisaje del pasado quedó más o menos fosilizado y hoy se nos presenta como una estampa pretérita. También estos restos son fuentes de la historia ya que, con frecuencia, constituyen los escenarios de la misma.

Los restos arqueológicos de cualquier periodo del pasado, desde la prehistoria hasta la revolución industrial, son fundamentales para enseñar a los alumnos a situarse en el tiempo. Enseñar sirviéndose de estos materiales tiene ventajas indiscutibles. Algo similar ocurre con los edificios del pasado. ¿Cómo conocer las condiciones de trabajo del pasado sin visitar una fábrica o un taller? No se puede comprender fácilmente la historia si no se es capaz de conocer o imaginar sus escenarios. En este sentido, las ciudades constituyen grandes contenedores patrimoniales; algunas de ellas tienen visibles las cicatrices del tiempo: paseos o rondas que en su época fueron cinturones amurallados, grandes plazas de armas en donde tuvieron lugar los acontecimientos más significativos, palacios en donde se gestaron atropellos y tragedias; barriadas que protagonizaron levantamientos populares, etcétera. Todos estos marcos se encuentran en todas las ciudades en mayor o en menor grado. Como era de esperarse, las grandes capitales devienen escenarios magníficos del pasado; así, Londres, París, Roma, Madrid, Berlín, San Petersburgo son grandes capitales en torno a las cuales giró la historia del mundo. Del

mismo modo, no resulta posible adentrarse en la historia del continente americano desconociendo que muchos acontecimientos tuvieron como telón de fondo Filadelfia, Boston, Washington, México, Lima, Santiago o Buenos Aires, entre otras ciudades. La historia, siempre que sea posible, hay que enseñarla en sus escenarios.

En las ciudades se gestaron conspiraciones y revoluciones, asesinatos y golpes de Estado. Sin embargo, también las ciudades suelen ser la puerta por la cual penetran las novedades, las ideas, los artefactos, la tecnología y el arte. Por ello, el docente que tiene que enseñar historia no debería desperdiciar este enorme potencial que tiene toda ciudad como fuente de la historia, en la escala que fuere; hay ciudades que han tenido un papel relevante en la historia mundial, continental, nacional o regional. Cada una en su escala es una fuente del pasado.

Enseñar historia mediante el juego

La historia, en la medida que es la vida, no debería resultar una materia aburrida en la etapa infantil y adolescente... ¡A menudo los aburridos somos los docentes! Enseñar significa aprovechar las habilidades y el potencial de las personas y, en la etapa infantil y juvenil, el juego suele ser el gran instrumento de aprendizaje.

De todos los mecanismos que tiene una cultura para integrar a los niños y a los jóvenes, el juego es uno de los más importantes. El juego es un método de aprendizaje como cualquier otro, que funciona mediante el sistema de ensayo/error y que ha sido utilizado siempre y por todo tipo de sociedades humanas. Como instrumento insustituible de relación afectiva y social es fundamental para cualquier aprendizaje, ya que proporciona la inevitable experiencia previa, atribuye roles en las relaciones sociales y proporciona los subcódigos de comportamiento que se desarrollarán en la vida adulta.²¹

En realidad el juego es un ejercicio recreativo sometido a reglas según las cuales se gana o se pierde. Por lo tanto, se trata de un ejercicio de carácter lúdico:

²¹ I. González (2001: 7-21).

ésta es la primera condición para que se trate de un juego; en segundo lugar, todo juego se rige por determinadas reglas, sin las cuales el juego propiamente dicho no existe. La finalidad explícita del juego no es educar; en todo caso, la educación es una finalidad oculta que habita en los propios mecanismos de la cultura. En realidad, jugar consiste en sacar ideas de su propio contexto y aplicarlas a otro. Precisamente el aspecto lúdico del juego consiste en sacar las cosas de su contexto, de modo que estos elementos descontextualizados se pueden utilizar de forma libre, sin límites ni cargas adicionales. Por eso es divertido jugar.²² Pero, además de divertido, es también cierto que desde el punto de vista de la estructura de una cultura, el juego tiene otras muchas funciones además de la de enseñar a los jóvenes determinadas técnicas.

El juego es, pues, una de las mejores formas de aprender los conceptos propios de la cultura en la que estamos sumergidos, tanto para los adultos como para los niños.

De aquí se deriva la existencia de una didáctica lúdica, cuya base metodológica es el juego, la simulación, el asumir roles en contextos modificados que permiten fórmulas de aprendizaje muy distintas de las habituales. Partimos de la aseveración que Comenius hizo en su *Didáctica magna* (1657), al definirla como artificio universal, esto es, aplicable en cualquier parte del mundo, cualquiera que fuere la disciplina, con el objetivo de enseñar "de un modo eficaz" y "lo más rápidamente posible", sin tedio, sin aburrimiento y de forma atractiva y agradable.

Hay muchas posibilidades de enseñar historia mediante juegos; así, por ejemplo, los juegos de simulación son instrumentos muy poderosos, ya que permiten recrear situaciones y problemáticas del pasado. Además, la simulación estimula el pensamiento divergente, tan importante para comprender la historia, y es una herramienta para formarnos en la toma de decisiones, emulando el pasado y simplemente ubicándonos en el presente.

²² J. Santacana y N. Serrat (2001: 37-45).

Por último, cabe decir que la enseñanza de la historia mediante el juego es una de las formas más eficaces de presentarle al alumnado la complejidad del pasado y, en especial, la complejidad que supone toda toma de decisiones.

1.8. Qué historia enseñar

El origen de la historiografía moderna es inseparable de su uso público. La historia es una disciplina que, entre otras funciones sociales y educativas, contribuye a conformar una visión de la identidad social y política de las naciones. De hecho, su aparición en el escenario educativo se basaba en estas intenciones en el momento de formación de los Estados nacionales. En el siglo XIX, en casi todos los países occidentales, se incorpora como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de dicha especialidad. A partir de entonces comienzan los debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina una vez trasladada a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos despertaron el interés, por parte de los gobiernos, en fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.²³

Los cambios de orientación de los contenidos en el currículo

En las últimas décadas, la disciplina histórica y su enseñanza han experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica, hasta el punto de que han captado el interés de los sectores educativos y sociales. En relación con estos cambios, las administraciones educativas han revisado o se

²³ J. Prats (2001), véase la parte 1.



están replanteando los criterios de selección de contenidos históricos. La tendencia general, aunque no coincidente en todos los países, ha sido la de contemplar la historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones; intentando evitar manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenóforas.

El análisis del currículo y de los libros de texto de los países iberoamericanos muestra que los contenidos históricos responden cada vez más a las exigencias de la ciencia histórica que a la proclamación de una historia esencialista y etnicista, basada en un concepto de nación a la defensiva y justificada por su rivalidad secular con países vecinos. Esta transformación es más patente en la investigación historiográfica, aunque no alcanza a todos los países por igual. Asimismo, los programas escolares tienden a evitar, en la mayoría de países, visiones que resalten la pretendida *maldad* de los vecinos y la exagerada bondad de los propios en las situaciones de tensión bélica de épocas pasadas.

La vieja pretensión de que la historia sirva para despertar el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar el sentido de identidad ha perdido vigencia a favor de la nueva (y ya no tan nueva) enseñanza de la historia, que promueve el acercamiento del alumnado a la lógica de una ciencia social que lleve, de manera privilegiada, a formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad; función que supone el mejor camino para educar a ciudadanos libres y con capacidad para tener un criterio propio sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.

Y es que la enseñanza de la historia ha superado los viejos sistemas memorísticos de fechas, reyes, batallas y glosas de las *gestas nacionales*. La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social, han hecho obsoleta la tradicional función educativa de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar. En la actualidad se está imponiendo una orientación que aspira a dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades y a las regularidades y los cambios que se producen en la evolución

histórica. Los contenidos deben seleccionarse en función de la edad de los alumnos. No descartar el aprendizaje memorístico en edades cercanas a los nueve o diez años de edad y progresivamente dar paso a la enseñanza de conceptos históricos tales como el cambio y la continuidad, a construir y explicar el contexto histórico de los hechos, a orientar el sentido del tiempo, a analizar qué es una estructura social, a estudiar los modos de vida de las personas, etcétera.

Coherencia y autonomía de la historia investigada y la historia enseñada

La selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación debe hacerse con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica conseguida por el método histórico; lo que implica que la historia enseñada incorpore los avances de la ciencia histórica. Pero este principio general, que parece evidente, debe ser matizado. Una directa dependencia de la educación respecto a las teorías históricas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares. Debe huirse del mecanicismo que puede suponer encontrarle a cada tendencia historiográfica o a cada línea interpretativa su correlato escolar. Como señala Jacques Scheibling²⁴ refiriéndose a la geografía, el necesario *décalage* entre la historia universitaria y la historia en la escuela básica no implica, necesariamente, un retraso de la segunda respecto a la primera. Para enseñar de manera válida, debe dominar la problemática de la disciplina, pero es necesario saber distinguir el ámbito historiográfico del ámbito educativo.

La razón de lo dicho anteriormente radica, entre otras cuestiones, en que la discusión historiográfica da por sabido el conocimiento de los hechos, los conceptos y, sobre todo, la naturaleza de este tipo de conocimiento; mientras que en el ámbito escolar esta situación no se da, por lo que los objetivos educativos deben

²⁴ J. Scheibling (1994).

establecer la consecución, en los primeros pasos, de los saberes históricos más elementales, todo ello sin perder de vista el proceso que *debe conducir a ir construyendo y enseñando a construir una(s) teoría(s) explicativa(s) del pasado*. Por ello, la selección de los contenidos —siempre ligados al avance de la ciencia— debe efectuarse teniendo en cuenta dónde se encuentra el proceso de aprendizaje o, lo que es lo mismo, el grado y número de conocimientos que se tienen de cada tema y la visión general que se tiene de la historia. Y a ello hay que añadirle la propia dinámica educativa que incorpora elementos contextuales (sociopolíticos); los objetivos formativos generales a los que la historia puede y debe contribuir, y el nivel de destrezas intelectuales (entendidas como procedimientos, *procedure* en el inglés de EUA) que ha alcanzado el alumnado.

El difícil equilibrio entre los avances de la ciencia histórica y los objetivos educativos se puede salvar con una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, así como con la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas. Ello significa, por un lado, que se deberá partir del tratamiento elemental de cómo conseguir una noticia histórica; cómo analizarla, criticarla y verificarla; cómo hacer hipótesis sobre el pasado, y cómo incorporar las respuestas a estas preguntas en el marco de una visión más general. Por otra parte, habrá que ir construyendo los conceptos que caracterizan a los periodos históricos; única forma en que los acontecimientos o las historias locales cobran significación y valor. Todo ello en la medida en que se enmarcan, y por lo tanto se explican, en un determinado proceso. Pero entre los primeros pasos y los últimos hay un largo camino que es preciso recorrer, lo que supone que se debe programar adoptando una perspectiva que alcance más allá de un curso escolar, con el fin de incorporar adecuadamente los contenidos, las destrezas intelectuales, los métodos y las técnicas de trabajo. Probablemente este proceso necesite más tiempo del que la actual educación secundaria obligatoria ofrece a la enseñanza de la historia.

Todo ello deberá permitir establecer diversas aproximaciones a determinados contenidos históricos, para poder así ir elaborando una teoría explicativa que considere como punto fundamental —además de otros— el aprendizaje de la naturaleza del conocimiento histórico, lo que constituye un potente elemento para la educación completa de los ciudadanos. En consonancia con lo afirmado, parecen tan poco adecuados los diseños curriculares que incluyen explicaciones acabadas y cerradas de la historia sin enseñar ni mostrar cómo se ha llegado a ellas, como los que la utilizan a modo de *ilustración erudita* que sazona un determinado problema del presente. De peor calidad educativa son los diseños de ciencias sociales que hacen uso de informaciones históricas para apoyar explicaciones ideológicas de hechos contemporáneos. Lo dicho supone que la historia no debe ser considerada como un conocimiento auxiliar de otras ciencias sociales, ni ser desmigajada en *historietas* para darle un matiz erudito a cualquier tema; menos aún ser argumento en aras de la ideologización acrítica del alumnado.

1.9. Qué tipo de contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de aprendizaje

La propuesta que se hace a continuación pretende desligarse de la moda historiográfica del momento, de las presiones de la política que tiende a justificar las acciones de los gobiernos con la historia, de la manipulación de la historia para ideologizar acríticamente al alumnado y de las visiones excesivamente psicologistas que intentan diluir o relativizar la importancia del conocimiento histórico.

No se trata de ofrecer una cuarta opción que se una a las expuestas, sino de mostrar un *cambio de perspectiva* que, sin duda, incluirá elementos relacionados con la historia nacional o local, combinados con enfoques en los que dicha disciplina sea considerada como ciencia que explica el pasado, que está dotada de herramientas para comprender el presente de forma crítica y que favorece el desarrollo personal de los alumnos, tanto en los aspectos intelectuales como actitudinales.



La propuesta que se defiende combina y asume lo que suele estar consensuado en la cultura historiográfica europea, e incorpora entre los contenidos seleccionados la estructura epistemológica de la ciencia histórica, así como sus principales núcleos de preocupación. Pero los contenidos se deben situar en la programación teniendo en cuenta de manera importante la posibilidad real de aprendizaje que existe, por lo que la selección deberá sacrificar en muchos momentos las contingencias recientes de la ciencia histórica. Por ello, la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la educación secundaria los saberes históricos acabados y, por otro, de la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar como *lo histórico*. En suma, se trata de ir enseñando a construir el conocimiento histórico.

Sin la pretensión de ser exhaustivo, se pueden señalar diversos tipos de temáticas, tanto relacionadas con la selección de hechos como con las distintas épocas de la historia, el ámbito de conocimiento que se seleccione (economía, cultura, política, etcétera) o su dimensión espacial y política (local, regional, nacional, occidental, etcétera). Los que se considera de mayor importancia son los seis siguientes:

1. *Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico.* Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la historia: el tiempo y los *tempus* propios de cada momento de la historia que determinan los ritmos de cambio y la pervivencia de las continuidades sociales. Los estudiantes se deben dar cuenta del carácter convencional de las unidades de medida del tiempo y acercarse así a la comprensión de problemas tan complejos como los referidos a la noción de tiempo/causalidad en la historia, a la adquisición del sentido de continuidad temporal y a la comprensión de los distintos ritmos de crecimiento histórico y desarrollo histórico que, como es sabido, son conceptos distintos.
2. *Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia.* Se trata de centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos sucedidos. Es

cierto que ha existido un cierto rechazo a esta temática en los últimos años, al confundirse este concepto con el de los relatos de *reyes y batallas* que debían aprenderse de forma memorística o que se quedaban en la pura anécdota. Pero es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para reubicarlos en el contexto de una explicación más general. Desde esta perspectiva, resulta útil el trabajo sobre elementos de la historia local, sobre los grandes hitos, sobre la guerra, sobre la biografía de un personaje, sea relevante o no, etcétera. Los elementos siempre deben aparecer contextualizados, analizados como concreción de explicaciones más amplias o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento determinados. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica como procedimiento para reforzar la adquisición del método y de las técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.

3. *Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico.* Frente a tendencias más estructuralistas que propugnan una idea compartimentada del pasado, es conveniente trabajar el concepto de continuidad y cambio en la historia. Para la comprensión de estos conceptos se debe incidir, al menos, en cuatro aspectos que pueden ser considerados como más importantes:
 - a) Los cambios se producen en el tiempo; a veces son muy rápidos (el ritmo de cambio actual, por ejemplo) y otras veces, lentos (las transformaciones de la vida campesina a lo largo de los siglos IX y X).
 - b) El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico (las comunidades prehistóricas actuales, por ejemplo). Por ello, hay que aprender a disociar el tiempo histórico, que es continuo, de los procesos y hechos que en él se producen.
 - c) Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos. Los alumnos suelen confundir fácilmente cambio y progreso y, al dar clase a unos adolescentes en proceso de maduración personal, hay que dejar claro que la escala de valores difiere de unas sociedades a otras. Deben estudiarse, asimismo, los momentos de transformación acelerada en los que se precipitan todos los elementos que han ido configurando una nueva etapa social, política o cultural.

- d) Los estudios históricos privilegian el análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que versan sobre los factores de continuidad. Por ello sorprende ver en un periodo estudiado el rebrote de ideologías sociales, costumbres o litigios —por ejemplo, étnicos o de carácter económico— que parecían olvidados. Incluso en acontecimientos tan paradigmáticos como la Revolución Francesa, por citar un caso, podemos encontrar motivaciones y elementos que son un claro fruto de un rebrote de elementos tradicionales que, sin embargo, impulsan la propia Revolución. Por ello, es preciso incorporar elementos históricos que consideren y ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, en apariencia, ya han roto con él.
4. *Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado.* Los conceptos de causalidad histórica son complejos y no concitan siempre unanimidad entre los historiadores. Por ello, es conveniente elegir contenidos históricos que permitan comprobar la dificultad y la complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos. Por ejemplo, un primer paso será la distinción entre intencionalidad de los agentes y causalidad en la explicación de un hecho; elementos que son independientes y casi nunca coincidentes. La comprensión que tengan los adolescentes de la historia en forma de proceso continuo de cambio, a lo largo del cual se ha configurado nuestro modo de vida actual, implica que tienen que aprender a formular preguntas sobre las causas que provocaron los cambios y también sobre los factores que los evitaron o los retrasaron. Pero, para entender plenamente las causas de cualquier hecho histórico, tienen también que *aprender* a preguntar sobre los motivos que pudieron tener las personas o grupos sociales para actuar como lo hicieron.
 5. *Trabajos que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social.* Este aspecto posee un gran valor educativo en la medida en que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados. El estudio de la historia permite, mejor que cualquier otra disciplina académica, comprobar la complejidad de los hechos humanos. Es más formativo entender la formulación de un problema que conocer su resultado sin saber cómo se ha llegado a él. Por lo tanto, el estudio de momentos sociales en los que se incorporan diversas

variables en la configuración de un escenario social, así como el análisis de lo complicado de las acciones y los pasos que explican un acontecimiento o un proceso, deben ser motivos de estudio. Y ello con la pretensión de introducir la idea de *complejidad*, que no es sino el denominador común de lo social.

6. *Por último, los estudios de los lugares paralelos.* Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un *esquema de diferencias*. Es más problemático realizar estas comparaciones entre periodos distantes en el tiempo pese a que, por ejemplo, para el conocimiento de los procesos, puede ser útil siempre que se realice con la debida preparación y cuando ya se han adquirido conocimientos suficientes para contextualizar los distintos periodos o momentos históricos. Comprender la diferencia conduce a la relativización de las situaciones e identificaciones demasiado esquemáticas, de ahí su interés en un planteamiento educativo de la selección de contenidos.

Estos apartados deben entenderse en el marco de una ajustada dialéctica entre lo metodológico y lo técnico. Gran parte del contenido radica en enseñar o mostrar cómo se construye un determinado conocimiento y en detectar las dificultades que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que le formulamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selección deben verse a la luz de lo que le pedimos a la historia en un determinado nivel, en este caso, el de la educación obligatoria, que debe permitir al alumnado tener una idea lo más clara posible del conocimiento histórico; esto es incompatible con la memorización simple de datos o teorías. De hecho, se le debe utilizar como saber auxiliar no singularizándola y trabajándola específicamente, incorporando toda su coherencia interna y claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Y todo ello, sin olvidar que el contenido histórico seleccionado no debe depender de manera excesivamente directa y mecánica de las recientes teorías y discusiones de la ciencia histórica, ya que existen otros factores de carácter didáctico que pesan tanto o más que la propia disciplina en su configuración universitaria.

2. Comprensión y aprendizaje de la historia

Mario Carretero, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Y FLACSO-ARGENTINA²⁵

2.1. Investigaciones cognitivas sobre la habilidad “pensar históricamente”²⁶

Las indagaciones sobre la comprensión y la enseñanza de la historia no fueron muy abundantes hasta los años setenta del siglo pasado, aproximadamente. Como hemos indicado en otras ocasiones²⁷ algunos de los investigadores más importantes de nuestro siglo, como Piaget (1933) y Dewey (1915), se interesaron por el tema, pero sólo le dedicaron unas pocas páginas en las que, como era de esperar, señalaron algunos de los problemas más cruciales al respecto. A saber: las dificultades que poseen los alumnos para comprender los hechos históricos y sociales (Piaget), y algunas de las diferencias entre la enseñanza de la historia y de las ciencias so-

²⁵ Este capítulo ha sido escrito con la ayuda de una *Fellowship* en el D. Rockefeller Center for Latin American Studies (Harvard University) durante 2009-2010, del Proyecto 2005-34778 (Agencia de Investigación de Argentina) y del Proyecto SEJ2006-15461 (Agencia de Investigación, España), dirigidos por el autor, por lo que queremos expresar nuestro agradecimiento.

²⁶ El término “pensar históricamente” se lo debemos a Pierre Vilar (1997), si bien en el ámbito anglosajón fue usado por Holt (1970) y desde hace tiempo ha ocupado el interés de los autores que se han planteado de qué manera la historia ejerce su labor intelectual. De forma similar, este concepto ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver cómo es posible trasladar dichos “rasgos epistémicos” a la educación (Levesque, 2008; Prats, 2001, 2007; Seixas, 2004).

²⁷ Véase M. Carretero y J. F. Voss (1994).



ciales, ya que suponían problemas educativos distintos (de hecho, es bien sabido el origen “deweyniano” que tuvieron los *Social Studies*, como opuestos a los contenidos escolares históricos tradicionales que existían en muchos países en la mayoría de los currículos hasta la Segunda Guerra Mundial, aproximadamente).

Por otro lado, y revisando las investigaciones de las últimas décadas, encontramos que los estudios sobre el conocimiento, tanto el biológico o natural —humano, animal o de otros organismos— como el artificial —de las computadoras u otros dispositivos digitales—, están siendo muy fructíferos. Como es sabido, en este ámbito interdisciplinar, en el que la psicología cognitiva ocupa un lugar junto a otras disciplinas, una de las estrategias investigadoras más habituales es comparar el conocimiento de expertos en una materia o disciplina con el de personas novatas que no poseen un conocimiento especializado en la misma. Dicha estrategia ha tenido un impacto en la investigación educativa, así como en la propia psicología evolutiva, por ejemplo, piagetiana, que tradicionalmente se había guiado por la comparación entre alumnos de diferentes edades, asumiendo que las diferencias quedarían explicadas por su desarrollo cognitivo. En el caso de los estudios internacionales sobre la comprensión y el aprendizaje de la historia,²⁸ también se ha venido dando este cambio en las estrategias de investigación, como puede verse en la obra de los autores más citados internacionalmente en este campo, como Wineburg.²⁹ Estos trabajos pueden tener implicaciones de gran interés tanto para la enseñanza de la historia como para una discusión más amplia acerca de cuáles son los aspectos de una capacidad de “pensar históricamente” que deberíamos promover en nuestros alumnos. Por otro lado, conviene indicar que la estrategia de comparación de alumnos de diferentes edades sigue vigente, y es sin duda de utilidad,³⁰ pero como complementaria de la antes descrita. En ambos casos puede decirse que, respecto

²⁸ Véase M. S. Donovan y J. D. Bransford (2005).

²⁹ Véase S. Wineburg (2001).

³⁰ P. Lee (2005).

a los estudios cognitivos acerca del conocimiento histórico, ya pasaron los tiempos en los que disponíamos de una escasa producción. Como se verá en algunas de las revisiones que se citan en estas páginas, se dispone en la actualidad de una cantidad importante de trabajos, tanto en lengua española como en otros idiomas.³¹

2.2. La comprensión de los conceptos históricos

Van Sledright y Limón³² realizan un análisis detallado sobre los distintos tipos de conocimiento presentes en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Así, estos autores distinguen entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental, incluyen dos categorías dentro del primero: conocimiento conceptual de primer y segundo orden. Para ellos, el de primer orden consiste en un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo” de la historia. Ejemplos de este tipo de conocimiento de primer orden serían conceptos como “nombres”, “fechas”, “democracia”, “socialismo”, “historias sobre la construcción de una nación”, “el cambio del capitalismo a lo largo del tiempo” y otros. El conocimiento conceptual de segundo orden, supone para estos autores un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido; hace referencia a los metaconceptos, relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la historia, de tal modo que conceptos como el de “causación”, “progreso”, “decadencia”, “evidencias”, “fuentes primarias y secundarias”, “contexto histórico”, “perspectivas del autor” o “fiabilidad de las fuentes”, constituyen este conocimiento conceptual de segundo orden. Asimismo, éste ejerce de puente entre el conocimiento conceptual de primer orden y el conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental lo

³¹ Véase M. Carretero y J. F. Voss (1994); G. Leinhardt, C. Stainton y S. M. Virji (1994: 79-88); P. Seixas (2004: 351-352); P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (2000); S. Lévesque (ed.) (2008); L. S. Levstik y K. C. Barton (2008).

³² B. Van Sledright y M. Limón (2006: 545-570).



constituyen conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas —razonamiento o solución de problemas históricos—, que los investigadores ponen en marcha cuando investigan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden. Algunos ejemplos de este conocimiento procedimental son: evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos.

Las investigaciones cognitivas realizadas muestran una conclusión unánime: los niños y los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta. Algunos autores se han ocupado de averiguar si los alumnos son capaces de producir o reconocer la definición correcta de los términos verbales que designan los conceptos, mientras que otros han indagado cuáles son las ideas que poseen sobre el tema en cuestión. En el primer caso, se ha pedido a sujetos adolescentes que definan tal o cual término o que decidan entre varias definiciones alternativas cuál es la correcta; mientras que en el segundo se ha seguido una entrevista amplia, idéntica o similar a la empleada por Piaget en su método clínico, lo cual permite obtener unos datos más ricos acerca de lo que el sujeto entiende por un determinado concepto. Como es sabido, varios de los conceptos históricos provienen de otras ciencias, básicamente, de las ciencias sociales. En este sentido, conviene dar cuenta, para no perder la perspectiva evolutiva, de la gran cantidad de trabajos de este último tipo realizados con niños sobre conceptos como las relaciones económicas (cómo conciben la producción y el intercambio de mercancías; particularmente, los conceptos de precio y ganancia) (Delval, 1994); los sistemas políticos (cómo comprenden el funcionamiento de los sistemas de poder, el sentido y la modificación de las leyes, etcétera) (Castorina, 2007); las clases sociales y diversas instituciones de la sociedad (como la familia y la escuela).

Estos trabajos ponen de manifiesto la incapacidad para entender, de manera satisfactoria, una gran cantidad de conceptos antes de los 11-12 años, debido, probablemente, a su carácter relacional. Es decir, las dificultades en la elaboración y en la comprensión de conceptos parecen iniciarse, con frecuencia, en el desconocimiento de las realidades a las que se refieren y suelen derivar en la dificultad adicional de poner en relación dos conceptos o más, cuando uno de ellos incluye al otro; así, por ejemplo, las relaciones señor-campesino resultarían difíciles, pero más simples que las relaciones feudo-vasalláticas que, implícitamente, incluyen las anteriores y constituyen, además, un sistema de relaciones múltiples.

Carretero, Asensio y Pozo (1991), mediante una metodología adecuada para obtener datos acerca de una amplia muestra de sujetos pertenecientes a diferentes centros educativos de clase media de Madrid (España) buscaron averiguar no sólo si los adolescentes comprenden o no determinados conceptos históricos, sino, sobre todo, cómo los comprenden. Para ello, seleccionaron 24 conceptos, entre los más relevantes en los libros de texto de alumnos de entre 12-14 años, los cuales se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Conceptos utilizados

De sexto grado (12 años)	De séptimo grado (13 años)	De octavo grado (14 años)
Aristocracia	Imperialismo	Reformismo
Densidad de población	Válido	Proletariado
Dictadura	Despotismo ilustrado	Clase social
Arte románico	Monopolio	Regencia
Herejía	Abdicación	Nacionalismo
Señor feudal	Revolución francesa	
Neolítico	Impuestos	
Colonia		
Cronología		
Pueblo nómada		
Prehistoria		
Monarquía absoluta		

Se ofrecieron a los sujetos cuatro definiciones posibles para cada concepto, con el objeto de que eligieran la que les parecía más correcta. De las cuatro, había tres incorrectas, elaboradas de la siguiente manera:

a) Una de ellas pretendía basarse solamente en algún aspecto anecdótico y superficial del concepto; b) otra era claramente incorrecta, es decir, consistía en una formulación totalmente contraria a lo que se suele entender por ese concepto; c) finalmente, una definición semicorrecta trataba de recoger sólo uno de los rasgos necesarios para definir el concepto. La respuesta correcta, por su parte, pretendía incluir todos los aspectos esenciales del concepto.

Por razones de espacio, comentaremos solamente los resultados relativos a sexto y a séptimo año. En cuanto a las respuestas a la totalidad de los conceptos, se observó una mejora en la comprensión como consecuencia de la edad, ya que los sujetos de séptimo año obtienen 55% de respuestas correctas, frente a 44% de los sujetos de sexto.

Ahora bien, el análisis del tipo de error cometido por los sujetos arrojó que casi la mitad de las respuestas equivocadas pertenecían a la categoría de las respuestas semicorrectas. Por tanto, los alumnos tendrían, en buena medida, dificultades que parecen subsanables en la comprensión de los conceptos, ya que las respuestas semicorrectas indican una comprensión parcial del concepto y no una incomprensión total.

El predominio de las respuestas semicorrectas resultó mayor entre los sujetos de séptimo año, lo cual muestra, una vez más, la mejora que con la edad se produce en la comprensión de conceptos históricos. De todos modos, las respuestas de los sujetos de séptimo a las preguntas de su propio curso muestran que esos conceptos plantean mucho más problemas que los del curso anterior, ya que se produce mayor cantidad de respuestas anecdóticas e incorrectas. Este resultado confirma el desfase ya comentado, puesto que los sujetos de séptimo no sólo yerran en las preguntas de su curso, como reflejaban los datos globales antes comentados, sino

que, además, su falta de identificación de la respuesta correcta es muy grave si atendemos al tipo de error que cometen.

Puede verse, por tanto, que las condiciones pedagógicas del centro escolar pueden influir decisivamente en los resultados de pruebas que, como la utilizada, tienen un alto grado de contenido escolar y disciplinar. Los autores insisten en la influencia de este factor ya que parece haber sido más importante que otros aspectos de índole social o familiar, puesto que los alumnos del colegio C pertenecían a un medio sociocultural más desfavorecido que los del colegio B y, sin embargo, obtuvieron un rendimiento mejor.

Por otro lado, el estudio intentó determinar si algunos conceptos resultaban más difíciles que otros, así como la relación entre esa dificultad hipotética y la complejidad de los conceptos. Así, se establecieron tres tipos de conceptos: cronológicos, sociopolíticos y personalizados. El primer tipo incluía los términos "prehistoria", "cronología" y "neolítico", todos ellos referidos a aspectos temporales; el segundo tipo contenía los términos "dictadura", "colonia" y "monarquía absoluta", cuya comprensión requiere el establecimiento de relaciones sociales complejas; el tercer tipo, formado por "esclavo", "señor feudal" y "pueblo nómada", hacía referencia a realidades más concretas, con las que el niño se identifica más fácilmente.

La comparación entre las respuestas de los sujetos de sexto año a estos tres tipos de conceptos arrojó unos resultados bastante concluyentes, ya que los cronológicos y los sociopolíticos resultaron de igual dificultad entre sí, y claramente más difíciles que los de carácter personalizado. En séptimo, los conceptos personalizados resultan igualmente los más fáciles; sin embargo, a diferencia de lo que sucedía con los sujetos de sexto, los conceptos sociopolíticos resultan claramente más fáciles que los cronológicos. Así, la mejora con la edad parece tener que ver con los conceptos sociopolíticos, contrariamente a los cronológicos, en los que prácticamente no hay mejora entre sexto y séptimo.

Carretero, Asensio y Pozo (1991) sintetizan los rasgos que caracterizan la evolución de los conceptos sociales, los cuales, como es sabido, aparecen frecuente-

mente en la historia. Plantean que el desarrollo del pensamiento conceptual global del niño concierne tanto al tipo de rasgos o atributos con que definen los conceptos como a las relaciones que establecen entre ellos, y que se manifiesta básicamente de dos formas:

En primer lugar, el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretos a atribuirles cualidades más abstractas. Esta tendencia se manifiesta en la concepción de las instituciones sociales (para el niño, las instituciones sociales se personalizan en quienes las representan, de modo que la historia está constituida por una sucesión de reyes y héroes, por lo que para ellos no existe la democracia, sino el presidente), así como en la comprensión de los hechos (la atribución de cualidades abstractas a los hechos se observa, por ejemplo, en que el niño pasa de entender una revolución como una revuelta callejera o campesina a captar sus auténticas dimensiones sociales).

En segundo lugar, el alumno primero comprende los conceptos sociales de un modo estático y aislado. Paulatinamente, va tejiendo una red conceptual cada vez más completa, en la que, de alguna forma, todo se relaciona y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras.

En lo que atañe a la comprensión de realidades sincrónicas, hasta los 15-16 años e incluso hasta más tarde, los adolescentes creen que los diversos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre sí; por ejemplo, las causas del progreso cultural son exclusivamente culturales. La capacidad de integrar los diversos campos de la actividad social en uno solo, superando la visión del mundo como un conjunto de compartimientos estancos, se desarrolla muy tardíamente, y tal vez, por ser específica de dominio, no siempre esté presente en los adultos no expertos en historia.

En cuanto a las realidades diacrónicas —es decir, a la comprensión del cambio social a través de la historia—, su comprensión se ve afectada más o menos hasta

las mismas edades. En efecto, inicialmente los adolescentes entienden que las cosas son como son y que apenas pueden modificarse, es decir, no pueden concebir adecuadamente los procesos de cambio que supone la investigación histórica.

Construir conocimiento disciplinar es, en buena medida, elaborar conceptos. Esto es, la disciplina histórica también se aboca a la construcción y el uso de un lenguaje específico, que constituye el aparato con el que se cuenta para hacer referencia a los hechos. La necesidad de conceptualización en la historia, así como sus dificultades, han sido señaladas por diversos especialistas en el lenguaje de las ciencias humanas. Es importante, por tanto, que el docente tenga presente tanto esas dificultades de control terminológico como sus causas, porque dárselas a conocer a los alumnos, de acuerdo con sus posibilidades de comprensión y mediante ejemplos, constituye parte de la enseñanza de la historia misma. Recordemos, por ejemplo, que los objetos de la investigación histórica son fenómenos, comportamientos y estructuras en continua evolución; que se modifican según diferentes investigaciones, escuelas y métodos; que varios términos referidos a un mismo objeto pueden responder a diversas formulaciones teóricas y recibir diferentes significados, y, fundamentalmente, que la variedad de significados de los conceptos es un tema propio de la historiografía. En este sentido, se recomienda dar uniformidad a ese uso de la lengua, de modo que sea factible que la comunidad escolar o el grupo de alumnos comprendan un concepto en el mismo sentido.

2.3. La representación del tiempo histórico

La línea más clásica de estudios sobre la evolución de formas de representación del tiempo en alumnos de diferentes edades fue trazada por Piaget (1946). Curiosamente, uno de los primeros estudios empíricos de este autor versó sobre la comprensión del tiempo en la historia (Piaget, 1933). Según el gran psicólogo de Ginebra, el tiempo, como el resto de las nociones, no se conoce intuitivamente, sino que requiere una construcción cognitiva y evolutiva. Piaget dice que los niños perciben



el tiempo en tres grandes etapas progresivas: el tiempo vivido, el tiempo percibido y el tiempo concebido.

El niño de tres a seis años, inicialmente, no discierne el orden temporal, la simultaneidad, la alternancia ni la sucesión. Cree, por ejemplo, que al crecer alcanzará a su hermano mayor. Para él, el tiempo es algo discontinuo, vivido a partir de los hechos que le suceden, como los cumpleaños, el festejo de la Navidad, etcétera.

La visión discontinua del tiempo sólo se supera, según esta perspectiva, mediante el uso de unos sistemas de medición objetiva y cuantitativa. En cierto momento, el niño sabe que, gracias al reloj, puede determinarse cuánto han durado dos películas, una que parece larga y otra que parece breve, ya que una la sintió aburrida y otra divertida, respectivamente. Ahora bien, la comprensión de que el reloj mide un tiempo convencional —de que, aunque alguien lo adelante o atrase, el tiempo sigue inalterable— no se alcanzaría hasta los 11-12 años.

Finalmente, las investigaciones evolutivas plantean que, a partir de la adolescencia, puede comprenderse el tiempo mediante experiencias mentales que precinden de referencias concretas; se adquiere, por ejemplo, el tiempo de la matemática, las nociones de velocidades, lento y rápido, las nociones de duraciones variables, así como la de permanencia en el tiempo y, también, las medidas del tiempo.

Al igual que el tiempo personal, el tiempo histórico puede adquirir continuidad sólo en la medida en que el sujeto recurra a un instrumento de medición que permita su cuantificación objetiva. Ese instrumento es, en nuestra sociedad, la cronología, por lo que debe ser enseñada.

Ahora bien, la necesidad de alcanzar el dominio de la cronología no significa volver a la memorización de fechas ni mantener, necesariamente, un currículo basado en una historia cronológicamente organizada en todos los niveles de la enseñanza. Se trata, más bien, de que los alumnos lleguen a disponer de un mapa temporal histórico amplio y preciso. El adolescente, por ejemplo, debería dominar, entre otros conceptos relativos al tiempo, los de ordenación temporal, duración y

convención de las eras cronológicas. Al estudio de la adquisición de estos conceptos nos referiremos a continuación.

Orden temporal. Si se presenta a un grupo de alumnos una lista de personajes históricos acompañada de la fecha de nacimiento de cada uno de ellos y se les pide que ordenen la lista cronológicamente, resuelven el problema en torno de los 9 o 10 años. Sin embargo, si el número de elementos de la lista se eleva, la solución correcta se retrasa uno o dos años (Asensio, Carretero y Pozo, 1991).

Duración temporal. Si se complica un poco el problema anterior y se pide a los alumnos que calculen el tiempo transcurrido entre dos fechas, se observan dificultades incluso en niños de 12-13 años. El cálculo pedido requiere saber qué operación es necesario realizar; en este caso, los alumnos saben restar, pero no saben que deben hacerlo. Otra de las nociones vinculadas a la duración temporal en la cual se observan dificultades es la de horizonte temporal. Los niños subestiman, por norma general, la duración de los periodos más remotos. Es frecuente, por ejemplo, que crean que el periodo histórico anterior y el posterior a Cristo, duraron lo mismo y atribuyan a la prehistoria una duración inferior a los mil años. ¿A qué se debe esta concepción errónea? Como se dijo en relación con el desarrollo de la noción de tiempo personal, cuando se carece de un sistema de medición objetiva del tiempo, la estimación de la duración es subjetiva y se juzga el periodo transcurrido por los hechos que en él se han producido. Según la representación de los niños, la prehistoria fue relativamente breve porque en ella sucedieron unas pocas cosas: "se descubrió el fuego, se pulimentó la piedra, se hicieron algunos cacharros de barro y poco más" (*sic*).

Eras cronológicas. Si se pide a los alumnos que ordenen dos fechas de dos eras distintas, una anterior a Cristo y otra posterior, la tarea les resulta casi tan fácil como comparar dos fechas de la misma era y se resuelve alrededor de los 10-11 años. Ahora bien, si se les pide que comparen dos fechas anteriores a Cristo no resuelven correctamente la tarea hasta los 12-13 años, cuando comienzan a decir que

“antes de Cristo se cuenta al revés”. Sin embargo, muchos creen, al mismo tiempo, que antes de Cristo se contaba efectivamente al revés, es decir, que la gente que vivía en aquella época tenía una cronología inversa. Esta concepción errónea refleja la falta de disociación entre el tiempo histórico real y el convencional, semejante a la que hemos mencionado respecto del tiempo del reloj, la cual se manifiesta aún más fuertemente cuando se solicita la comparación entre dos convenciones diferentes; por ejemplo, la cristiana y la musulmana.

Para muchos estudiantes, incluso al comienzo de la adolescencia, la ubicación correcta de las épocas alejadas en el tiempo comporta una dificultad importante. Por lo dicho, se considera muy recomendable la utilización en el aula de instrumentos de representación del tiempo desde las edades más tempranas.

Respecto del carácter convencional del tiempo histórico, se plantea entonces la existencia de tres niveles de comprensión a partir de proponer a los niños la siguiente tarea: “¿Qué sucede si, al llegar la primavera, adelantamos los relojes una hora, saltando bruscamente de las 11 horas a la medianoche? ¿Envejecemos nosotros por ello?”. Los niveles de respuesta obtenidos son los siguientes:

Nivel 1: ausencia de disociación entre tiempo real y tiempo medido por los relojes. Los niños creen, por tanto, que envejecemos una hora.

Nivel 2: situación intermedia. Si bien siguen creyendo que envejecemos por el hecho de que se adelantó el reloj, los niños plantean que, al llegar el otoño, deberemos retrasar el reloj una hora, por lo que rejuveneceremos nuevamente y nos quedaremos como estábamos.

Nivel 3: comprensión del carácter convencional del tiempo medido por los relojes. Los niños plantean que podemos hacerlos avanzar y retroceder cuantas veces queramos sin que por ello se modifique el tiempo real.

También en relación con la convencionalidad de las etapas históricas debemos sostener que los alumnos llegarán a comprender el concepto si las prácticas pedagógicas resultan adecuadas.

Ahora bien, a diferencia de los autores citados, otros investigadores como Egan³³ sostienen que "los niños pequeños disponen de las herramientas conceptuales que necesitan para aprender los aspectos más profundos de nuestro pasado". Esta posición contrasta con lo que hemos planteado hasta ahora, es decir, que los alumnos tienen claras dificultades, incluso hasta la pubertad, para comprender la duración de los grandes periodos históricos, para utilizar la periodización, tal y como es medida por las eras convencionales, así como para usar adecuadamente los instrumentos de medida.

Egan, así como otros autores, plantean, en cambio, que los niños más pequeños, de 3-6 años, pueden alcanzar un tipo de comprensión de la temporalidad superior al que suponen los trabajos anteriores y que, por tanto, los problemas del aprendizaje de la historia no se encuentran en las capacidades cognitivas de los niños, sino en los contenidos seleccionados para la enseñanza y, especialmente, en su tratamiento didáctico.

La línea de investigaciones a la que se hace referencia tiene como uno de sus principales referentes al italiano Antonio Calvani (1986, 1988). Calvani discrepa con las investigaciones piagetianas en cuanto a que, hasta pasados los ocho años, los niños manifiestan una incapacidad "natural" para situar los acontecimientos de un relato en orden de sucesión. Para esto, considera algunas investigaciones posteriores.

De este tipo de resultados se infiere la posibilidad de que la falta de comprensión del tiempo por parte de los niños más pequeños se encuentre no tanto en el estadio de su edad como en la modalidad del relato y en el grado de correspondencia entre los materiales que se ofrecen y la idea del tiempo que los niños poseen. En consecuencia, pone el acento, como muchos estudios actuales en otros

³³ K. Egan (1997).

campos, no en la investigación de una secuencia de adquisiciones universales, sino en el tipo de contenido; en este caso, el contenido temporal propio de la historia.

A partir de una serie de investigaciones empíricas, Calvani asegura que, al ingresar a la escuela primaria, los niños poseen, por una parte, una memoria familiar que puede alcanzar hasta tres generaciones anteriores y, por la otra, una capacidad clara para imaginar y concebir los tiempos más lejanos.

La memoria familiar permitiría al docente conducir al niño en el reconocimiento de características del tiempo en que “sus abuelos eran niños”, lo que implicaría trabajar con nociones como los años, el cambio histórico, la relación causal inmediata y las fuentes orales. Esto supone partir de preguntas del tipo: “¿Hace cuántos años tu abuelo era pequeño?”.

La prehistoria, por su parte, puede dar lugar a que los niños imaginen qué había antes de que existieran los primeros seres humanos y, a partir de allí, proporcionarles información accesible, con el fin de que realicen actividades de aprendizaje sobre los primeros cazadores, los primeros agricultores, las primeras ciudades, etcétera. No se trata, como puede observarse, de intentar que los niños arriben a una sistematización, sino que completen y construyan progresivamente con significados históricos y categorías temporales sus esquemas previos.

2.4. La solución de problemas históricos

La historia como problema

Tal vez el título de este apartado parezca extraño al lector: ¿qué problema puede tener un lector para comprender un hecho histórico si cuenta con los textos y documentos necesarios? Más aún: ¿qué problema puede tener un historiador si está formado para conseguir el objetivo de exponer los hechos que desea historiar?

Siempre que el historiador escribe sobre un tema se enfrenta con un problema en el que el punto de partida, la meta y los elementos para ir desde uno hasta la



otra no están inicialmente muy claros. Independientemente de su pericia y sus habilidades comunicativas, debe reflexionar sobre las características del lector hacia el que va dirigido el texto, sobre sus propios conocimientos y sobre los conocimientos comunicados por otros, sobre el tipo de publicación donde va a aparecer el texto, sobre la cultura que está determinando sus visiones sobre el tema, sobre el campo profesional o académico que lo condiciona, sobre el *corpus* de conocimientos que expondrá, etcétera. A partir de estas reflexiones, debe construir un espacio del problema, un esquema lo suficientemente convincente sobre el cual historiar.

Las explicaciones históricas, como cualquier tipo de explicación, suponen en principio resolver un problema que consiste en dar respuesta al por qué —o a los porqués— ocurre cierto fenómeno. Pensemos, para establecer un contraste, en los procesos que sigue un estudiante para solucionar un problema físico. Podrá, por ejemplo, aislar la influencia del peso, la velocidad o cualquier otro factor mediante su supresión material, siguiendo la llamada “estrategia de control de variables”. Esta estrategia consiste en mantener constantes todos los factores de un problema menos uno, que se está examinando, hasta dar con el factor que efectivamente es causa del fenómeno.

En primer lugar, cabe plantearse aquí si cuando se habla de la causa que provoca la ocurrencia de determinado fenómeno natural —la dilatación de los metales, la flotación de los cuerpos, la oscilación del péndulo y demás— y de las causas que condicionaron o determinaron tal hecho o proceso histórico —las independencias o la colonización de América— se habla de “causas” en el mismo sentido. Diremos, además, que la resolución de un problema histórico supone aplicar una estrategia inferencial que depende en gran medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del sujeto, lo cual aporta también una dificultad adicional. Es decir, los factores no pueden manipularse concretamente, sino sólo conceptualmente.

Una visión de la enseñanza de la historia que pretenda realizar una contribución al objetivo de enseñar a pensar debería, sin duda, tener en cuenta estos puntos.

Una de las taxonomías más clásicas de los tipos de problemas propone atender a las restricciones de la información y de la estructura del problema. Así, se habla de problemas bien y mal definidos. Los problemas bien definidos son aquellos en los que tanto el punto de partida como la meta y los pasos necesarios para ir desde uno a la otra, están lo suficientemente restringidos como para que quien los vaya a resolver sea capaz de representárselos de forma similar a la planteada por el investigador. En otras palabras, son problemas que presentan muy pocos grados de libertad para decidir el camino y los mecanismos de solución.

El problema mejor definido sería aquel en el que está muy claro qué se debe hacer para llegar a la meta y el que no requiere mucha reflexión consciente. Por ejemplo, la mayor parte de las tareas matemáticas escolares suelen estar bien definidas, y lo mismo puede decirse de la tarea del péndulo mencionada arriba. Así, en la investigación psicológica, la mayor parte de los planteos propuestos se ha realizado con problemas bien definidos. De hecho, gran parte de las tareas utilizadas en los ámbitos de la psicología del pensamiento, como las tareas piagetianas en general, también constituyen problemas bien definidos.

Según las investigaciones más clásicas en este ámbito,³⁴ la complejidad de los problemas viene determinada por varios factores interrelacionados: la facilidad para representarse la información que permita construir un espacio del problema, la relación con otros problemas, la claridad de las metas, la estabilidad espacio-temporal y la relación con el contexto o situación en que tiene lugar.

Estas características —que en gran medida, como habrá anticipado el lector, son perfectamente aplicables al dominio de los problemas de la historia— hacen que los problemas estén lejos de ser sencillos.

Puesto que el historiador trabaja con evidencias del pasado —muchas de las cuales son documentos escritos que utiliza para construir su explicación de los

³⁴ M. Carretero y M. Asensio (2008).

acontecimientos—, el proceso de selección y evaluación de evidencias es otro de los aspectos fundamentales en la solución de problemas históricos.

Cuando el historiador se enfrenta a un determinado problema de su área de conocimiento, en primer lugar busca, selecciona y evalúa una serie de evidencias procedentes de diversas fuentes.

2.5. Razonamiento e inferencias en la solución de problemas históricos

Un aspecto fundamental de la solución de problemas consiste en la búsqueda y ponderación de las evidencias. Como señalan los especialistas en análisis del razonamiento humano, el modo en el que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan las evidencias en la resolución de un problema adquiere una importancia decisiva.³⁵ Mayor aún es esta importancia en el caso de la historia, donde, debido a la naturaleza débilmente definida de los problemas a los que nos enfrentamos, las posibilidades de respuesta “correcta” son diversas y no unívocas.

El trabajo del historiador puede analizarse como un contexto en el que predominan las situaciones inciertas, y en el que la selección de la evidencia, su interpretación y las aptitudes de evaluación juegan un papel preponderante en el proceso de razonamiento histórico.³⁶ Por ello, habilidades como aprender a evaluar la credibilidad de un texto, aprender a enmarcar el texto en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, comprender que el texto no puede desligarse de su autor y otras cuestiones relacionadas deben formar parte del repertorio de un experto en historia. Obsérvese que, en realidad, la idea de considerar estas habilidades como algo importante supone concebir que la historia, como conocimiento, implica un proceso de construcción. Es decir, desde el punto de vista educativo, la

³⁵ M. Limón y M. Carretero (1998: 252-271).

³⁶ M. Carretero y M. Asensio (2008).



actividad docente debería partir del supuesto de que los contenidos de historia deberían aparecer ante el alumno como resultado de dicho proceso de construcción intelectual y no como algo cuyas conclusiones están cerradas y no son susceptibles de interpretación. En otras palabras, otorgar énfasis a la solución de problemas en la enseñanza de la historia no tendría sentido si la historia misma no es presentada como una relación dialéctica de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente.

Por otro lado, la importancia de la evaluación de evidencias se debe a que dicha evaluación determina si las “pruebas” a favor de una posición u otra, ante un determinado problema histórico, son adecuadas y nos permiten llegar a una u otra conclusión. El proceso de evaluación de evidencias en historia parte de los datos, con frecuencia incompletos e incluso contradictorios, para tratar de reconstruir posteriormente las consecuencias y las causas de dichos datos.

En numerosas ocasiones nuestros alumnos se encuentran con distintos tipos de fuentes históricas (fragmentos de diarios, autobiografías, artículos de periódicos, novelas históricas, museos, textos educativos, películas, cuadros...) que tratan sobre una misma temática, pero que rara vez lo hacen de una forma unívoca. A partir de ellas los alumnos deben examinar su validez, fiabilidad, autenticidad y su utilidad. Así, es en estas situaciones donde la evaluación de evidencias toma especial relevancia y los alumnos deben manejar una serie de herramientas que les permitan resolver los problemas con que están tratando.

Parece claro que uno de los objetivos que necesariamente deben alcanzar nuestros alumnos para llevar a cabo una adecuada evaluación de evidencias es el uso apropiado de determinados heurísticos. El término “heurístico” se refiere a un proceso cognitivo que se utiliza para reducir la complejidad de un problema durante el proceso de resolución, convirtiéndolo así en accesible para la persona. Cabe destacar aquí la investigación llevada a cabo por Wineburg.³⁷ En dicha in-

³⁷ S. Wineburg (1991: 73-87).

vestigación se analiza cómo las personas evalúan fuentes primarias y secundarias cuando reflexionan sobre evidencias históricas. Por tanto, el trabajo de este autor resulta muy pertinente, no sólo en su vertiente de carácter básico, sino en cuanto a las indicaciones para su aplicación en el uso de documentos históricos en las clases. No debemos olvidar que en un contexto renovador de la enseñanza de la historia sería interesante usar documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, que se constituyen en pruebas o evidencias de determinadas posiciones frente a otras. Concretamente en esta investigación y otras similares, Wineburg analiza las diferencias entre un grupo de historiadores —expertos en historia— y otro de estudiantes de último curso de instituto, que previamente habían superado con excelentes calificaciones una prueba de conocimientos en historia. La tarea a realizar por ambos grupos consistía en razonar en voz alta sobre una serie de documentos pictóricos y escritos relativos a la batalla de Lexington. Las diferencias fundamentales encontradas entre el grupo de expertos y el de alumnos, tienen que ver con el mayor y mejor uso de heurísticos por parte de los expertos.

Tres son los heurísticos cuyo uso mejoraría significativamente la evaluación de evidencias por parte de los alumnos, conformando, pues, parte de los objetivos que debemos tener en cuenta cuando hablamos de alfabetización histórica. Estos heurísticos son: corroboración, documentación y contextualización. Analizaremos individualmente cada uno de ellos a continuación.

El heurístico de corroboración hace referencia al acto de comparar unos documentos con otros. En palabras de Wineburg, este heurístico puede ser formulado de la siguiente manera: “Siempre que sea posible, compara los elementos importantes entre distintas fuentes, antes de tomarlos como probables o verdaderos”. De este modo, nuestros alumnos deben adquirir la capacidad de comparar y analizar las distintas perspectivas que se ofrecen sobre un mismo evento desde las distintas fuentes. Por lo tanto, no se trata únicamente de detectar las diferencias entre unas fuentes y otras o simplemente observar que hay contradicciones entre ellas,

sino de ir más allá y analizar e indagar el porqué de estas diferencias. Este proceso requiere ir a menudo de una fuente a otra, e ir reflexionando sobre ellas.

Por lo que respecta al heurístico de documentación, la actividad cognitiva ligada a su uso consiste en observar la fuente o autor de los documentos históricos que estamos evaluando. En este sentido, una conclusión aplicada de estos trabajos es la crítica a los textos que pueden llegar a presentarse a los alumnos totalmente desligados de sus autores, y que en numerosas ocasiones ni siquiera se mencionan. En algunas ocasiones, los alumnos tratan de ubicar el documento en un contexto temporal y espacial, pero no lo logran hasta que han leído todo el texto y llegan al lugar donde se identifican el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió. Así, la no utilización del heurístico de documentación provoca que el lector invierta un esfuerzo cognitivo que finalmente se revela innecesario y que dificulta la construcción del significado del texto.

El uso del heurístico de documentación permite situar el texto espacial y temporalmente. Permite la activación de una serie de esquemas textuales que alertan sobre el tipo de texto del que se trata (periodístico, texto educativo, novela...), lo cual puede ayudar al lector a hipotetizar aspectos como la veracidad de la fuente o incluso a usar una estrategia de lectura u otra. De igual modo, la identificación del autor puede dar información al lector sobre lo que va a encontrar en el texto (ideología, estilo narrativo, posible dificultad del texto) y proporcionarle esquemas anticipatorios útiles para una lectura comprensiva del mismo. Parece claro que el conocimiento previo que posea el lector sobre la fuente tiene una gran influencia en la cantidad de información que puede obtener mediante el uso de este heurístico.

El heurístico de contextualización puede expresarse en los siguientes términos: “Cuando intentes reconstruir eventos históricos, pon especial atención a cuándo pasaron y dónde tuvieron lugar”. El uso de este heurístico permite analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura el mismo y cuánto tiempo transcurrió entre la ocurrencia del acontecimiento y el registro del observador. Por otro lado, tiene que ver con situar los acontecimientos en lugares

concretos y determinar las condiciones en que se dieron (situaciones geográficas, clima, entorno u otros).

De lo referido hasta aquí parece claro que con respecto a la evaluación de evidencias, nuestros alumnos deben de ir más allá de las meras palabras o frases de un texto, para tratar de integrar intenciones, motivos, propósitos y planes, conceptos éstos que usamos igualmente a la hora de describir el comportamiento humano. Es lo que se define como la elaboración del subtexto.

2.6. El uso de imágenes como parte de los problemas históricos

Como es sabido, numerosos trabajos muestran que la contextualización de una obra pictórica —como la de cualquier documento— parece ser un heurístico fundamental cuando la resolución de un problema histórico comprende la instancia de interpretación. Ahora bien, ¿qué problemas se le plantean al historiador cuando usa imágenes como fuentes para efectuar una investigación histórica y producir un texto histórico?

Burke (2001) señala que el uso de imágenes exige al historiador su crítica en tanto que son testimonios; en ese sentido, existen problemas de contexto, de función, de retórica, de recuerdo (según daten de poco o de mucho tiempo después de ocurrido el hecho), de enunciación (según sean testimonios primarios o secundarios), etcétera.

Según Burke, en el caso de las pinturas usadas por los historiadores para estudiar aspectos de la vida material y cotidiana en épocas pasadas, como la vestimenta, el mobiliario, la tecnología y demás, también se impone la contextualización. En efecto, como puede suponerse, los pintores no trabajaron pensando en los historiadores del futuro, y lo que a ellos o a sus espectadores les interesaba; quizás no era una representación exacta de una calle o de un interior. Una prueba de esto reside en que en algunas vistas se reunían edificios emblemáticos de las ciudades, los cuales en la realidad no estaban juntos.



Por su lado, en lo que concierne a la escuela, la lectura de imágenes también supone un problema, en este caso de carácter didáctico. La mayoría de las veces, la imagen llamada “histórica” se propone como muestra de algo que ocurrió. Sin embargo, esa imagen reproduce sólo algunas de las condiciones de percepción de un objeto y lo hace después de haber seleccionado esas condiciones siguiendo unos códigos de reconocimiento de los objetos que en realidad son culturales.

Por nuestra parte, en varias investigaciones presentamos a los sujetos de diferentes edades una imagen histórica muy frecuente en los libros de texto de muchos países y les solicitamos una narrativa sobre dicha imagen. Se trataba de un grabado de Theodor de Bry (grabador del siglo XVI), que puede verse en Carretero y González (2006, p. 124), y que también fue objeto de nuestras investigaciones en el estudio comparativo de textos escolares (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2004). Nuestros resultados, obtenidos con adolescentes y adultos de tres países diferentes (Argentina, Chile y España), muestran que los estudiantes de entre 12-14 años pasan de considerar la imagen de una manera “realista”, es decir, casi una copia de la realidad que supuestamente sucedió, a una consideración según la cual la imagen es, a su vez, un producto historiográfico que no sólo no copia la realidad pasada, sino que es un producto de la historia y, por tanto, requiere una interpretación y análisis desde un punto de vista teórico y distanciado.³⁸ Esta última concepción sólo la hemos encontrado entre algunos alumnos de 16 años y adultos. Al haber comparado a estudiantes de diferentes países y haber encontrado la misma secuencia de desarrollo, hemos podido comprobar que la evolución de este heurístico, al interpretar las imágenes históricas, no parece depender de las influencias culturales, sino que responde a una pauta evolutiva, determinada por el desarrollo cognitivo y también, en buena medida, por la calidad del aprendizaje escolar. Obsérvese que en esta pauta de cambio de la representación de las imágenes históricas puede verse de nuevo el paso de una forma concreta de considerar los “objetos” históricos a una for-

³⁸ Véase M. Carretero y M. F. González (2006); M. Carretero y M. F. González (2008: 217-227).

ma abstracta y compleja, como se ha encontrado en el estudio de la evolución de los conceptos históricos y sociales (véase el apartado anterior sobre conceptos históricos).



Llegada de Colón. Grabado de 1594 por Theodor de Bry
(<http://www.sip.uiuc.edu/people/melendez/span442/ImagenesdeColon.html>)

Características de los diferentes tipos de lecturas de la imagen histórica de De Bry en los sujetos estudiados por Carretero y González.

- a) Lectura realista ingenua: en ella los sujetos suponen una relación mediata, directa y literal entre el evento y su representación como grabado.
- b) Lectura realista: en este caso, el sujeto también cree que la imagen puede mostrar lo que sucedió, pero podría haber algunas diferencias en el modo en que lo muestra; por ejemplo, podrían cambiar los colores o las posiciones de las personas en la imagen, etcétera.
- c) Lectura interpretativa: los sujetos usan ciertas claves o hipótesis acerca del origen del autor y la época de realización de la imagen para introducir mediaciones entre la "realidad pasada" y la imagen. Ya no se confía en la imagen como copia literal del hecho histórico, sino que se le empieza a entender como la producción de un autor, con cierta intencionalidad.

d) Lectura contextualizada: en este tipo de lecturas, las claves contextuales (autor, intencionalidad del autor, época de realización, etcétera) son interpretadas en términos más generales y se entiende a la imagen como un producto histórico que a su vez hace la historia.

Como todas las explicaciones, las históricas implican la resolución de un problema que radica en ofrecer respuestas a las causas de la ocurrencia de determinado fenómeno. Sin embargo, ese problema se diferencia de los propios de las ciencias experimentales y la matemática porque presenta una serie de características que dificultan su resolución.

En primer lugar, el docente de Historia debería tender a favorecer que los alumnos, según sus posibilidades cognitivas, comprendan que en la historia las razones por las que ocurre un fenómeno son varias y que tienen una jerarquía. Obviamente, en los primeros años de la escolaridad, los alumnos no serán capaces de reconocer la multiplicidad de causas ni su grado o tipo de incidencia y, como se ha visto, tenderán a razonar seleccionando las de tipo intencional o personal; sin embargo, poco a poco se les pueden proporcionar elementos que les permitan construir, aunque sea incipientemente, factores económicos, sociales, culturales y demás.

Como sugerencia, esto debe realizarse teniendo en cuenta que la resolución de un problema histórico supone aplicar estrategias inferenciales que dependen en gran medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del sujeto. Es decir, los factores no pueden manipularse concretamente, sino sólo conceptualmente. Sin embargo, es posible proveer documentos de diverso tipo que, con una guía adecuada, permitan construir progresivamente una representación del problema en el tiempo y en el espacio en que tuvo lugar.

En efecto, como se ha comentado, a los estudiantes les cuesta comprender que el contexto y las circunstancias del pasado son diferentes de los suyos propios, y atraviesan una serie de fases que van desde juzgar el pasado con criterios del presente hasta diferenciar claramente la posición del historiador y la de los par-

típicos del pasado, pasando por reconocer, pero no contextualizar, las diferencias entre pasado y presente. Recordemos también, al respecto, que los historiadores, a diferencia de los legos, utilizan el llamado “heurístico de contextualización”, que hace que sitúen los acontecimientos y la información contenida en los documentos en un espacio y en un momento histórico determinado.

Lo dicho implica invitar a los alumnos a que procedan tal como lo hace el historiador, que trabaja con evidencias del pasado para construir su explicación contextualizada de los acontecimientos, y que supone prestar especial atención al proceso de selección y evaluación de evidencias, otro de los aspectos fundamentales en la solución de problemas históricos. Consideremos al respecto el lugar del heurístico “corroboración”, según el cual el historiador, antes de aceptar un aspecto que considera importante como plausible o probable, lo coteja con diferentes fuentes de información, que también evalúa en cuanto a su validez. Esta tarea puede iniciarse, por ejemplo, brindando un conjunto de documentos que incluya falsas evidencias, esto es, documentos de los que no pueda inferirse ningún factor explicativo de los sucesos. Los estudios efectuados por la psicología cognitiva muestran, en efecto, una tendencia de los sujetos a concentrarse en los elementos que les permiten elaborar una explicación en función de la meta que deben alcanzar; esta tendencia podría verse facilitada cuando se siente la necesidad de “acotar” el problema.

Por otra parte, no usaron toda la información presentada: eligieron sólo la evidencia que les servía para llegar a inferencias claras y directas de acuerdo con la meta. La meta del problema y la posibilidad de obtener inferencias directas podrían, por tanto, ser criterios para “acotar” el problema y escoger la información más relevante.

Luego, podrán proporcionarse evidencias y contraevidencias, es decir, evidencia que confirme, o bien, que niegue una posible solución. De este modo, los alumnos podrían arribar a la conclusión de que, en el dominio de la historia, precisamente por ser abierto y mal definido, la verificación de una hipótesis mediante su confrontación con contraevidencia no siempre es posible o suficiente. Asimismo, es

posible ofrecer evidencias cuya procedencia sea francamente dudosa o desconocida, entre otras válidas, para que los estudiantes las juzguen críticamente. Tengamos en cuenta, en relación con este aspecto, las investigaciones que señalan que los estudiantes que tienen acceso a fuentes primarias hacen más referencias explícitas a las fuentes de los documentos que los que no tuvieron acceso a ellas.

Por otra parte, con el fin de que los estudiantes comprendan que la solución de un problema histórico puede modificarse con el transcurso del tiempo por la utilización de nuevas metodologías para estudiar la evidencia o por el descubrimiento de nueva evidencia, se les puede proporcionar diferentes interpretaciones de la evidencia a largo del tiempo.

Otra habilidad propia de la solución de los problemas históricos que los alumnos deberían adquirir es la de reconocer y conciliar perspectivas parcial o totalmente contrapuestas. Esto es, debería ofrecérseles la posibilidad de conocer diferentes miradas sobre un hecho o proceso y de integrarlas mediante procedimientos de análisis y comparación, que pueden facilitarse mediante la construcción de cuadros comparativos, textos con una estructura del tipo “según X..., en cambio, según Y...”, etcétera.

La selección de textos adecuados y la orientación respecto de su interpretación parece ser otro factor que favorece la solución de problemas en torno a problemas históricos. En efecto, si bien en los textos históricos es frecuente encontrar segmentos franca y puramente explicativos, en muchos casos la explicación se superpone a la narración, en el sentido de que al narrar que un hecho sucede después de otro se da por sentado que ocurre a causa de que antes tuvo lugar el primero. Interpretar esta superposición implícita de niveles supone una dificultad adicional por sobre los textos que, como los de las ciencias experimentales, son solamente exposiciones acerca de por qué ocurre un fenómeno; por lo tanto, la intervención del docente es muy necesaria en el momento de la interpretación. Finalmente, al enseñar historia debería tenerse en cuenta, como veremos más en detalle en el último apartado, la tendencia de los seres humanos a “defender” sus hipótesis, así como sus dificultades

para modificarlas. Es decir, los estudiantes pueden ignorar o rechazar los datos contradictorios o que no se corresponden con sus explicaciones iniciales. Evidentemente, el proceso de cambio conceptual, entendido como una reestructuración cognitiva profunda, no se logra a partir de la presentación ocasional de datos contradictorios. Por el contrario, exige un trabajo sistemático por parte del docente y del alumno.

2.7. La construcción y el uso de narrativas históricas en la escuela

La construcción del conocimiento histórico está íntimamente unida a la elaboración de narraciones,³⁹ pero sin duda la influencia de las narrativas se extiende más allá del campo de la historia y su aprendizaje, para constituir un instrumento básico del conocimiento humano. Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como los de los demás, existiendo, por tanto, una predisposición a organizar esta experiencia mediante estructuras de tramas.⁴⁰ A la defensa de este carácter universal del pensamiento narrativo se suman autores como Egan, quien plantea una teoría del desarrollo cultural de la mente, cuya estructura es el lenguaje y cuyo instrumento cognitivo central es la narración, estableciendo cinco etapas progresivas de comprensión, fruto de la experiencia cultural acumulada y no tanto de la maduración natural: la somática, la mítica, la romántica, la filosófica y la irónica. No cabe duda que las características de estas etapas poseen elementos muy interesantes para determinar cómo los alumnos de distintas edades y etapas educativas pueden acercarse a la historia como disciplina, y cómo pueden comprenderla de diferentes maneras.

La primera etapa, la somática, hace referencia al modo de comprensión pre-lingüístico, independiente del lenguaje. Centrándonos en las formas lingüísticas de

³⁹ M. Carretero, L. Jacott, M. Limón, A. López-Manjón y J. A. León (1994: 357-376).

⁴⁰ *Idem.*



comprensión, la segunda de estas etapas es la denominada mítica, cuyo instrumento es el lenguaje oral y cuyo componente cultural central es el mito. Esta etapa se extiende desde los dos o tres años de edad hasta la iniciación de la alfabetización sobre los 6-8 años. Sus componentes centrales son la estructura binaria —bueno-malo, rico-pobre, por ejemplo— y la fantasía —categoría mediadora entre los opuestos, por ejemplo: los fantasmas como categoría mediadora entre los vivos y los muertos—. Ambos componentes constituyen los rasgos centrales de la estructura de las narraciones y cuentos para niños. De esta manera, tenderán a comprender los conocimientos históricos escolares como una “historieta” de “buenos y malos” en la línea señalada, donde los aspectos centrales de “tiempo” y “espacio”, como categorías historiográficas, tenderán a comprenderse en un sentido muy elemental.

La tercera etapa de la comprensión de Egan es la llamada romántica, muy relacionada con el principio de la alfabetización y orientada al desarrollo de la racionalidad; se sitúa entre los 9 y los 12 años, aproximadamente. Las estructuras binarias ceden para dar cabida a una realidad más compleja. Las características de esta etapa se vinculan con el conocimiento de los límites de la realidad y la identidad. Sin embargo, persiste el deseo de traspasar esos límites, deseo encarnado en la figura del héroe. Se trata de una etapa situada entre *el mito* y *el logos*, donde cobran relevancia los individuos y sus emociones. Estas capacidades narrativas van a permitir una comprensión de los conocimientos históricos más cercana a la historiografía, pero como puede imaginarse fácilmente, existirán todavía algunas limitaciones al respecto.

La cuarta de las etapas, la filosófica, viene caracterizada fundamentalmente por la búsqueda de relaciones y puede ser alcanzada alrededor de los 12-15 años, tras haber acumulado capacidades de las dos etapas anteriores. Así, se trata de ir más allá del interés romántico por los detalles para ir en busca de teorías, leyes y esquemas generales. Precisamente esta búsqueda de esquemas integradores y totalizadores puede estar detrás de la vulnerabilidad de los jóvenes al dogmatismo y a la defensa incondicional de diversas “verdades absolutas”. Un riesgo que

caracteriza esta etapa es precisamente la rigidez de las leyes y conceptos que sostienen los esquemas generales, así como la ausencia de flexibilidad. Otra de las características de este periodo consiste en el paso de una comprensión basada en la casi exclusiva influencia de los héroes, o personajes principales, a la aparición de la comprensión compleja de los agentes sociales, pasando así de las gestas personalistas a una representación abstracta de los procesos sociales, algo que se ha analizado ampliamente en nuestros estudios sobre el desarrollo de la causalidad histórica, y donde en general hemos encontrado un apoyo empírico para esta posición en Egan.

La última etapa del desarrollo narrativo la constituye la comprensión irónica, característica de la vida adulta. Es preciso aclarar que, aunque se considere “última”, no está garantizada por el desarrollo, como ya se ha indicado, sino que se produce siempre y cuando exista una adecuada apropiación cultural. La comprensión irónica se caracteriza por un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad hacia la naturaleza limitada de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el mundo. Así, la ironía consiste en tener una apertura mental que reconozca la insuficiente flexibilidad de nuestra mente. Uno de los rasgos principales de esta etapa consiste en prescindir del concepto de “verdad” totalizante, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de reconocer el carácter multifacético del mundo social.

La teoría de la comprensión narrativa de Egan pone de relieve la influencia de las primeras narraciones sobre la posterior comprensión adulta del mundo. De igual modo, esta teoría nos proporciona algunas directrices sobre los objetivos que deben alcanzar nuestros alumnos a la hora de comprender la historia, fundamentalmente a través de sus componentes narrativos. Así, como se verá a continuación, tanto el desarrollo de una visión crítica, flexible y alejada del dogmatismo, propia de la etapa irónica, como la superación de diferentes restricciones propias de las etapas mítica, romántica y filosófica, constituyen logros cognitivos que pueden sentar las bases de una mejor alfabetización histórica.

En la obra *Documentos de identidad*⁴¹ se analiza la estructura narrativa de alumnos de diferentes edades (entre seis y 16 años) respecto a temáticas centrales en su aprendizaje histórico, y se encontró que sus narrativas pueden ser explicadas, en términos generales, según la posición de Egan, anteriormente descrita. En esta ocasión no se dispone de espacio para incluir algunos ejemplos de las entrevistas realizadas, que indican sin duda que la posición de este autor constituye una heurística investigadora y didáctica que puede resultar muy prometedora en los próximos tiempos.

Como han señalado importantes autores en la filosofía de la historia (por ejemplo, Ricoeur y White, entre otros), y de manera destacada en nuestro campo Barton y Levstik,⁴² las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia, si bien, como es sabido, la estructura explicativa y lógica de carácter historiográfico necesita también elementos deductivos e inductivos de gran complejidad. Partiendo de esta base y reconociendo que el uso de las narrativas en la enseñanza de la historia posee numerosos beneficios, no debemos pasar por alto que dicho uso conlleva también la aparición de algunos posibles problemas que dificultan el aprendizaje de la historia, y que evitarlos debe constituir uno de los objetivos de nuestros alumnos cuando hablamos de lograr una alfabetización histórica adecuada.

Como se ha señalado, el uso de las narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relaciones causales. Las narrativas no son una secuencia de eventos aleatorios, sino que usan explicaciones de este tipo, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan a esas relaciones. No obstante, las narrativas no incluyen todos y cada uno de los eventos relacionados con un tema, ni a todos y cada uno de los actores que participaron en dichos eventos. Por lo tanto, uno de los objetivos de nuestros alumnos debe ser comprender que, inevitablemente, las narraciones simplifican la historia, cuentan unas historias

⁴¹ M. Carretero (2007).

⁴² K. Barton y L. Levstik (eds.) (2004).

y otras no, hablan de unos personajes centrales pero olvidan a otros menos conocidos o anónimos, que en ocasiones pueden llegar a ser grupos sociales enteros. Una enseñanza que pretenda desarrollar una alfabetización histórica debe invitar a nuestros estudiantes a evitar estos sesgos y tomar conciencia de que existen historias alternativas, vistas desde otras perspectivas, que destacan a otros protagonistas y que deben ser también tenidas en cuenta.

Por otro lado, debido precisamente a la estructura causal de las narraciones, la historia es vista como una narración en la que todo encaja lógicamente. Los acontecimientos se suceden unos a otros en un hilo narrativo que los dirige a una meta específica, en numerosas ocasiones hacia el progreso. Un estudio de Barton y Levstik refleja este tipo de situaciones, en él se recogen explicaciones de estudiantes sobre el uso de objetos cotidianos: por ejemplo, sobre las velas explican que “eran como un sustituto momentáneo de la luz eléctrica”. Así, las narrativas llevan a pensar a nuestros estudiantes que la historia es una sucesión mecánica de acontecimientos, lo cual provoca que frecuentemente lleguen a realizar predicciones sobre la historia con base precisamente en esa lógica mecanicista. Las creencias de las personas, de igual modo, también cambiarían por razones lógicas simples, centrándose en logros individuales e ignorando factores sociales, movimientos políticos o económicos. Por ejemplo, a raíz de un discurso de Martin Luther King las personas blancas comprendieron que no debían tener prejuicios. Estos son algunos de los ejemplos que nos permiten observar cómo nuestros alumnos conciben las relaciones causales en historia de manera análoga a las encontradas en las narrativas más habituales, produciéndose una simplificación de la disciplina histórica. Ésta quedaría reducida a un relato cuyas relaciones no son complejas y multicausales, sino más bien simples y lógicas, como señala Alridge.⁴³ Otro de los objetivos fundamentales que nuestros alumnos deben alcanzar a la hora de trabajar con las narrativas, es entender que son una herramienta para comprender

⁴³ D. P. Alridge (2006).

la historia, pero no son la historia en sí. Es decir, las narrativas son producidas por personas concretas que deciden qué actores intervienen en ellas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos y cuándo y dónde acaban. Es fácil olvidar que han sido intencionalmente construidas y que constituyen herramientas que median nuestro conocimiento de la historia, pero que no deben confundirse con la disciplina historiográfica “per se”.⁴⁴ Si nuestros alumnos no consiguen ver las narrativas como una herramienta para su aprendizaje, acaban por verlas como la historia tal y como pasó, con los consiguientes problemas ya mencionados de la simplificación de la historia y la exclusión de otras historias y puntos de vista.

Pese a que la historia no tiene por qué tomar exclusivamente un formato narrativo, lo cierto es que frecuentemente lo hace y existen ciertos tipos de narrativas concretas que aparecen muy a menudo en el ámbito educativo: las narrativas individuales y las narrativas nacionales. Barton y Levstik, Paxton (1990) y Alridge, a partir de un exhaustivo análisis de los libros de texto, ponen de manifiesto que las narrativas sobre los “grandes” hombres y los acontecimientos que fueron guiando a las sociedades occidentales hacia un ideal de progreso y civilización continúa siendo la manera prototípica mediante la cual muchos historiadores y libros de texto difunden el conocimiento. Esta observación recoge perfectamente la presencia predominante de estos dos tipos de narrativas en la enseñanza de la historia. Un análisis de sus características y su influencia sobre las habilidades de los estudiantes a la hora de aprender historia puede darnos pistas sobre algunas de las capacidades que necesitan nuestros alumnos a este respecto.

Las narrativas individuales son aquellas centradas en las vidas personales de personajes históricos relevantes, en contraposición a aquellas cuyo foco de atención son entidades y eventos más abstractos como naciones, sistemas económicos, cambios sociales, civilizaciones y conceptos impersonales de esta índole. Todos podemos ofrecer ejemplos de estas narrativas individuales sacados de nuestra propia experiencia escolar: historias sobre Colón, Julio César o Napoleón, serían

⁴⁴ K. C. Barton y L. S. Levstik (2008).

ejemplos clásicos. Frecuentemente, estas figuras son estudiadas al margen de otros individuos y acontecimientos que constituyen su contexto histórico, a la vez que los aspectos más controvertidos de sus vidas no son reflejados. Por otro lado, desde el ámbito no formal, se van uniendo a estas narrativas individuales otras de carácter más anónimo, sobre todo las procedentes de novelas y películas.

El uso de este tipo de narrativas individuales se justifica en parte debido a que se considera que las exposiciones de carácter más abstracto presentan una mayor dificultad de comprensión y unos niveles menores de motivación en los alumnos. Como señalan Barton y Levstik, estas narraciones individuales poseen la virtud de humanizar la historia. Los alumnos pueden identificarse con estos personajes y ponerse en su lugar, hacerse una idea de los sentimientos que les guiaban e incluso plantearse cómo habrían actuado ellos en su lugar. A través de estas narrativas aprenden también a valorar el papel que puede jugar un individuo dentro de una sociedad y a contemplar la posibilidad del impacto que un individuo puede causar.

No obstante, aunque estas últimas narrativas puedan tener un alto componente motivador e incluso puedan ser más fácilmente comprendidas por los alumnos, también producen una serie de sesgos característicos que dificultan la adquisición de una alfabetización histórica.

Así, cuando las narrativas son exclusivamente de uso personalista e individual, se produce la ausencia de explicaciones causales de carácter estructural, basadas en factores de tipo social, político o económico, a la par que se ignoran los impactos producidos por las acciones colectivas. En numerosas ocasiones se produce una encarnación de un acontecimiento histórico en un personaje, el cual es visto como causa y actor principal del acontecimiento, focalizándose así en causas personalistas. Ejemplos de esta encarnación pueden ser el caso del descubrimiento de América con Cristóbal Colón o el proceso de la abolición de la esclavitud en Estados Unidos de América por Abraham Lincoln. Naturalmente, esta simplificación de la historia la descontextualiza, al mismo tiempo que relega al olvido a otros personajes o grupos sociales que participaron en esos acontecimientos.

De igual modo, se producen efectos negativos en el tipo de explicaciones causales que los alumnos utilizan a la hora de comprender la historia. Cuando los estudiantes se enfrentan con textos más abstractos, que les son más difíciles de entender, procuran utilizar las narrativas individuales como una herramienta de comprensión, para dar orden a la narración, al texto. De ahí que busquen razones o motivos individuales que les permitan comprender lo que sucede.

De este modo, la historia es vista como una sucesión de historias sobre personajes famosos, que rara vez tienen una conexión entre sí, y son comprendidas a lo sumo de manera aislada. Este aislamiento viene favorecido por el hecho de que las historias sobre estos personajes abarcan como máximo el tiempo de la vida del mismo, perdiéndose así una visión de la historia desde una perspectiva más amplia.

Por lo tanto, parece claro que un uso predominante de estas narrativas puede dificultar que nuestros estudiantes aprendan una historia contextualizada, en la que tengan cabida aspectos tan importantes como los factores sociales, políticos, económicos y el papel de distintos grupos sociales. La historia debería proveer a los estudiantes un conocimiento de las complejidades, contradicciones y matices de la misma, mientras que este tipo de narrativas presentan retratos simplistas y unidimensionales.

2.8. Construcción de identidades y aprendizaje de narrativas históricas

Otro tipo de narrativas con las que frecuentemente nos encontramos, tanto en el ámbito escolar como en el cotidiano, son las narrativas nacionales. En el ámbito escolar de cada país el estudio de la historia no suele centrarse en narrativas aleatorias sobre cualquier zona del planeta, ni siquiera necesariamente se estudian narrativas sobre el área geográfica en la que habita el alumno (Europa, Latinoamérica, Asia). Sin embargo, sí hay una temática que se encuentra en prácticamente



la totalidad de los países a la hora de enseñar historia: las narrativas que hacen referencia a la “historia de nuestro propio país”.⁴⁵

Difícilmente puede esto resultarnos sorprendente, si tenemos en cuenta que la enseñanza de la historia que surge a finales del siglo XIX lo hace con fines marcadamente identitarios, vinculados a la construcción de las naciones y por consiguiente con el propósito de contribuir de forma decisiva a alcanzar dichos objetivos.⁴⁶ Este tipo de narrativas influye enormemente en la manera en que nuestros alumnos comprenden y analizan la información sobre el pasado. Una de las dificultades principales con que se encuentran es todo aquello que tiene que ver con contemplar el punto de vista del otro. Uno de los componentes fundamentales de la alfabetización histórica debe ser precisamente tener en cuenta distintas versiones de la historia, incluir el punto de vista del otro y dar cabida a las historias “no oficiales”. No obstante, como indica Wertsch⁴⁷ en un estudio sobre relatos de la historia, tanto con estudiantes rusos como estadounidenses, muy pocos sujetos introducen ironías en los relatos o comentarios que den cuenta de conflictos entre interpretaciones; la mayoría se ha apropiado de la versión histórica oficial y la reproduce casi sin matices.

Pero este tipo de narrativas no sólo disminuyen la importancia de estas “otras historias”, sino que influyen en el tipo de explicaciones causales que los alumnos dan a determinados acontecimientos históricos. Así, por ejemplo, en el caso estadounidense, nos encontramos con dos tópicos presentes en la gran mayoría de narrativas nacionales: el concepto de progreso y el de libertad, los estudiantes utilizan estos tópicos para explicar los acontecimientos del pasado. Así, la resistencia de los nativos americanos ante las oleadas de colonos europeos es vista como una dificultad para alcanzar el progreso, y la guerra de Vietnam se justifica atendiendo

⁴⁵ K. C. Barton y A. W. McCully (2005: 85-116), M. Carretero y J. A. Castorina (2010).

⁴⁶ J. Vázquez (1970).

⁴⁷ J. Wertsch (2000).

a la necesidad de llevar la libertad a ese país. Por nuestra parte, hemos encontrado resultados similares⁴⁸ en alumnos argentinos. Consecuentemente, los estudiantes no tienen acceso a los aspectos más controvertidos de la historia, dificultándose el desarrollo de una visión crítica que les permita contemplar las dificultades, dilemas y, en definitiva, la realidad de las sociedades democráticas en las que viven.

En resumen, pese a que las narrativas constituyen una de las herramientas más útiles para el aprendizaje de la historia, uno de los objetivos claros de la alfabetización histórica debe ser superar los sesgos que produce su utilización, como son la simplificación de la historia, la identificación de la historia con la narrativa en sí, el olvido de historias alternativas o la aparición de explicaciones causales sesgadas.

⁴⁸ M. Carretero y M. Kriger (en prensa), "Historical Representations and Conflicts About Indigenous People as National Identities", en *Culture and Psychology*.

3. Cómo se enseña la historia en la educación básica

3.1. El enfoque en la enseñanza de la historia

Verónica Arista Trejo, PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

En México, los retos actuales en el campo educativo se centran en elevar la calidad de la educación de niños y jóvenes al promover aprendizajes efectivos que les permitan desenvolverse en la sociedad en que les tocó vivir.

Definir el tipo de educación que requiere México ha implicado dar continuidad a los planes y programas de estudio de educación básica, considerando que los alumnos que llegan a nuestras aulas son producto de la diversidad del país, y tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

En los programas de estudio de educación básica se busca propiciar que los alumnos movilicen saberes dentro y fuera del aula; es decir, que apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. De esta manera, el desarrollo de competencias es una característica de los actuales programas de estudio de educación básica.⁴⁹

⁴⁹ SEP (2009).



La enseñanza de la historia en los programas de estudio de educación secundaria (2006) y de educación primaria (2009) contempla el aprendizaje a través de una historia formativa, que evite prácticas tradicionalistas —como la memorización de nombres y fechas—. La intención es despertar en los niños y los jóvenes de educación básica curiosidad por el conocimiento histórico y favorecer el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se manifiestan en su vida en sociedad. La forma como se ha construido el sentido de la historia formativa nos remite a una valoración sobre lo que el conocimiento histórico ofrece a los alumnos, al poder analizar las sociedades del pasado y adquirir elementos para comprender el presente.

Las corrientes historiográficas han brindado elementos que influyeron en las formas de enseñanza de la historia. El *positivismo*, que prevaleció durante los últimos años del siglo XIX y alcanzó parte del siglo XX, tuvo en Auguste Comte y Leopold von Ranke a sus máximos exponentes. Esta corriente presentó a la erudición como instrumento de trabajo fundamental y esencia de la historia; el conocimiento histórico adquirió un rango de certeza y verdad incuestionable, ya que se consideró que estaba dotado de un método científico y técnico objetivo, donde la historia se fundamentaba a través de documentos como “saber por excelencia”. El historiador no debía intervenir en el planteamiento de problemas, formulación de hipótesis e interpretación de los hechos; sólo en la ordenación de éstos, y con absoluta imparcialidad. De esta manera se pretendía la formación de una ciencia social que, sin confundirse con las ciencias naturales, aprovechara sus aportaciones. Su ámbito de análisis del pasado es el político, enfatiza en la estructura del poder y por ello destacan los estudios sobre la vida y los hechos de los grandes personajes; trasladar esta concepción de historia a la enseñanza escolar significó el aprendizaje memorístico de nombres, fechas y lugares, sin análisis, interpretación, o espíritu crítico, para sostener la infinidad de mitos que alimentan al Estado al darle legitimación histórica.

El *historicismo* surgió como reacción al positivismo y su pretendida objetividad; se fundamentó en la filosofía del siglo XIX de Herder, Kant, Fichte y Hegel; para

el siglo xx sus representantes fueron Dilthey, Rickert, Croce, Collingwood, Spengler y Toynbee. El historicismo considera que el positivismo carece de sustento, pues pierde de vista a los sujetos cognoscentes, sus valores y creencias. Esta corriente historiográfica juzga a la realidad como producto del devenir histórico y se propuso efectuar una exploración sistemática de los hechos históricos, a los que no respetaba como verdades que fueran absolutas e incuestionables.

Los hechos políticos, científicos, técnicos, artísticos, religiosos, entre otros, podrían ser considerados hechos históricos porque tienen importancia para la vida del hombre. Los exponentes del historicismo defienden que la historia es una construcción mental creada por el hombre; es la historia del pensamiento, la perpetuación de los hechos del pasado en el presente a través de una historia cíclica, que se repite siguiendo una evolución: creación, formación y decadencia. El historicismo planteó la necesidad de revisar la elaboración del conocimiento histórico y de considerar que debía ponerse en duda su supuesta objetividad. La historia de las ideas fue uno de sus campos privilegiados junto con la crítica documental.

El *marxismo* en el siglo xx, representó un cambio significativo; con su modalidad académica se proporcionó una explicación de los procesos históricos. Los hechos del pasado se estudiaron a la luz del análisis económico, pero pretendió explicar también los cambios en la estructura social en un proceso de larga duración. Se interesó por la sociedad más que por los individuos; la historia se concibió, entonces, como una transformación de la sociedad e incorporó los conflictos sociales en el largo plazo. Privilegió el análisis de las condiciones materiales de las sociedades y en ellas la búsqueda de explicaciones de los cambios históricos. Con esta corriente se enfatiza la historia económica y social. En cuanto al conocimiento, puso mayor énfasis en la necesidad de reconstruir la "historia de las sociedades", al considerar el carácter dinámico e inacabado del conocimiento histórico, en tanto que es una "historia en construcción". Esta nueva historiografía reforzaría sus ideas con los aportes de los historiadores de la Escuela de los Annales.

La llamada Escuela de los Annales⁵⁰ surgió en Francia y posteriormente se le conocería como Nueva Historia. Entre sus principales exponentes podemos citar a Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, entre otros; les interesaba incorporar a la historia en el campo de las ciencias sociales, ya que consideraban como objeto de la historia a las sociedades y su estrecha relación espacial, teniendo un compromiso eminentemente social. Esta corriente busca comprender y explicar la historia en todas sus dimensiones, auxiliándose de diversas disciplinas para expresar cómo ocurrió lo que ocurrió y por qué la historia rompería con la especialización para enfocarse a la multidisciplinariedad con la sociología, geografía, psicología, economía, política, arte, antropología, cultura, literatura, ciencias, entre otras. Esta corriente historiográfica se caracterizó por su pretensión de globalidad, ya que abogó por una “historia total” e integradora. Su objeto de estudio es el ser humano que vive en sociedad, y trata a las manifestaciones históricas como una unidad que existe en una realidad social concreta, delimitada en un tiempo y espacio insolubles. Explica la historia a partir de tres momentos: la corta duración, para los acontecimientos o sucesos; la mediana duración, para las coyunturas, y la larga duración, para explicar los procesos. Su acercamiento metodológico privilegió la historia como problema, la formulación de hipótesis y el planteamiento de problemas. Ahora ya no se privilegiaría al documento escrito como única fuente histórica, sino que se ampliaría el panorama a toda realización que parta de la actividad llevada a cabo por el ser humano.

La actual historiografía profesional, surgida a partir de la segunda mitad del siglo xx, se caracterizó por el fortalecimiento de distintos campos de análisis, la especialización y el uso de diferentes métodos que la distinguen. Las historiografías han profundizado en múltiples campos del conocimiento histórico. Asuntos muy diversos preocupan a los historiadores, tales como la historia económica, social y cultural, y recientemente la política, con nuevas perspectivas.

⁵⁰ R. Aguirre (1999).

Las interrogantes se enriquecieron, la perspectiva espacial adquirió alcances mayores. Mientras las historias nacionales son incorporadas en una dimensión más amplia, las historias comparadas cada vez adquieren más importancia, se evitan los determinismos y se buscan explicaciones plurales.

La historiografía contemporánea se interroga acerca de las múltiples dimensiones y facetas de las sociedades y de sus integrantes. Nuevos problemas adquieren relevancia; por ejemplo, la ecología en su perspectiva histórica, el estudio de la vida cotidiana, el funcionamiento de los sistemas políticos, las enfermedades, los grandes espacios geográficos, las migraciones, entre otros. Asuntos que despiertan interés en la sociedad contemporánea y cuyo aprendizaje se convierte en un campo de conocimiento indispensable para las futuras generaciones.⁵¹

El campo pedagógico también ha observado constante renovación, el enfoque psicogenético que tiene como exponente a Jean Piaget considera que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, un acto del individuo, en donde éste organiza los saberes al realizar operaciones mentales que van siendo más complejas con el paso de la edad. Asimismo, este planteamiento es retomado en el enfoque constructivista,⁵² el cual define al aprendizaje como una forma de construir el conocimiento partiendo de experiencias y conocimientos previos, de tal forma que adapte o integre nuevos esquemas y relaciones. A diferencia del anterior, este enfoque contempla la idea del carácter social de la educación y tiene como exponentes de las teorías cognitivas a Ausubel y Bruner y al psicólogo Vygotsky.

Tanto el campo de la historia como el de la psicopedagogía nos han llevado a hacer un replanteamiento del tipo de historia que debe enseñarse. En la actualidad, los docentes trabajan con niños y jóvenes que consideran que el presente es lo único que cobra significado en sus vidas; de ahí que la historia tenga un papel fundamental para que, a través de los conocimientos, habilidades, valores y actitu-

⁵¹ SEP (2006: 13-15).

⁵² Elena Bodrova *et al.* (2008).

des que promueve, los alumnos encuentren en su aprendizaje alguna utilidad para la vida cotidiana.

El estudio de la historia en las aulas de educación básica debe promover una visión integral del estudio de los hechos y procesos históricos a través de cuatro ámbitos de estudio:

- a) *Económico*. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.
- b) *Social*. Las distintas formas en que los grupos humanos se han organizado en relación con la dinámica de la población, aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de diversos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.
- c) *Político*. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.
- d) *Cultural*. La manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada.⁵³

Asimismo, se debe propiciar el desarrollo de tres competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia, que interactúan a lo largo de todo el trabajo que se desarrolla con los alumnos: la comprensión del tiempo y espacio históricos, el manejo de información histórica, y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Los conceptos espacio y tiempo son de una enorme complejidad, requieren de un trabajo docente sistemático para lograr su manejo y comprensión entre niños y jóvenes. Estos conceptos aportan los insumos necesarios para poder contextualizar

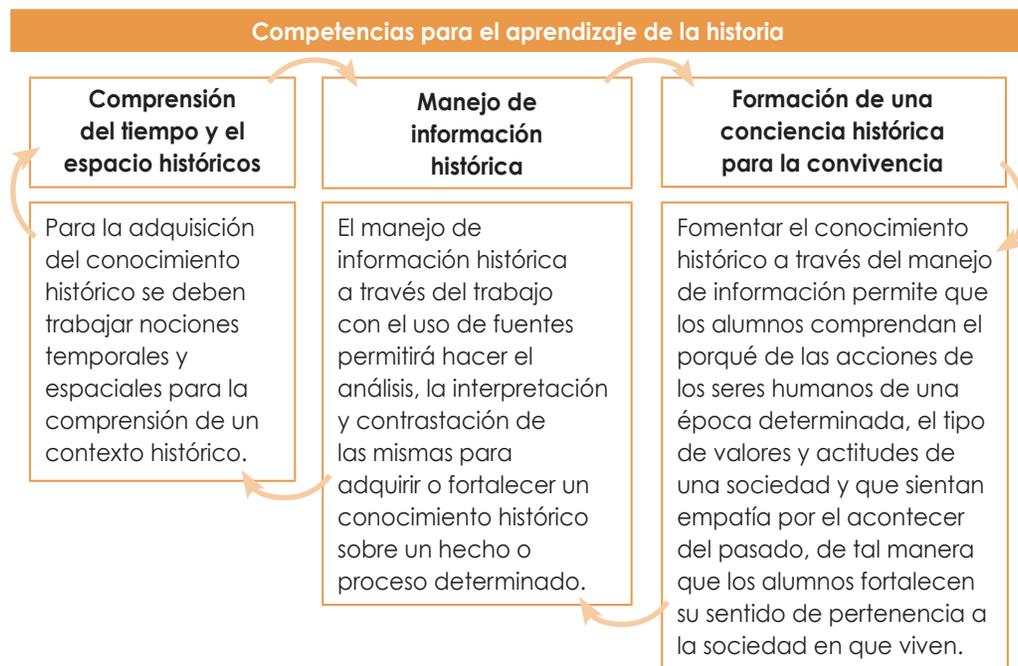
⁵³ SEP (2009).

acontecimientos o procesos históricos, ya que los ubican en el cuándo y dónde. Trabajar con el tiempo histórico representa una dificultad para el docente debido al manejo de convenciones en la medición del tiempo; si bien su estudio inicia trabajando el tiempo convencional que se aplica en la vida cotidiana con el uso de horas, días, semanas, al hablar de tiempo histórico surgen problemas para comprender por qué se usa el a.C y el d.C o bien para definir los cortes que se hacen en los periodos de estudio dado el tipo de transformaciones que se presenten.

1. En el caso del concepto de espacio, su manejo no debe limitarse a la localización de elementos en un mapa; si bien las habilidades cartográficas son fundamentales, también se debe promover el trabajo con la causalidad para establecer la dinámica que se conjuga entre los elementos de la naturaleza y los seres humanos. Este trabajo corresponde a la primera competencia establecida en los programas de estudio y se ubica en la parte cognitiva: *la comprensión del tiempo y del espacio históricos*.
2. Cuando pensamos en habilidades, la historia formativa nos lleva a fomentar en los alumnos su capacidad crítica y reflexiva frente a las fuentes de información que consultan; ya que vivimos en una sociedad donde los medios de comunicación masiva nos bombardean de información constante y rápida, en este contexto se hace necesario que los alumnos trabajen con fuentes que les permitan formular interrogantes al pasado y darse cuenta de que la historia no está escrita con puntos finales, sino que es una historia en construcción que se alimenta con el día a día en el campo de la investigación y la diversidad de puntos de vista; que lo que ayer fue una verdad aceptada durante años, puede verse relegada ante un hallazgo que da pie a nuevas teorías. Los alumnos de educación básica deben leer e interpretar testimonios escritos, orales o gráficos y formular conclusiones de sus investigaciones. Promover en el aula el desarrollo de la curiosidad por la historia permite el trabajo de análisis que nos lleva a la competencia del *manejo de información histórica*.
3. La tercera competencia para la enseñanza de la historia es la *formación de una conciencia histórica para la convivencia*. La formación de una identidad como referente

para valorar su historia personal, su comunidad, su entidad, su país y el mundo en el que viven. Esto se trabajará a lo largo de la educación básica para que los alumnos se descubran como sujetos de la historia, en donde los protagonistas también son personas como ellos, que colaboran con su esfuerzo a hacer mejor el mundo en que vivimos. Como docentes debemos sembrar en los alumnos aquellos valores que los hacen parte del mundo que les tocó vivir, los cuales se manifiestan en el respeto y cuidado del patrimonio cultural y natural que han heredado y que les da identidad. Motivar a que nuestros estudiantes se formen como *ciudadanos que toman decisiones responsables* nos lleva a pensar en una sociedad donde valores como la solidaridad, el respeto y el diálogo se manifiesten en actitudes dentro y fuera del aula.

El siguiente esquema sintetiza las competencias para el aprendizaje de la historia que se han analizado y la relación dialéctica que hay entre ellos.



La experiencia del trabajo docente en conjunción con las competencias señaladas en los programas de estudio de Historia permitirá identificar las metodologías y conceptos fundamentales de la historia para transmitir a los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere la formación del pensamiento histórico.

3.2. La planeación de actividades de aprendizaje (unidad didáctica-secuencia didáctica)

Al enfrentar nuevos contenidos, materiales curriculares o simplemente como práctica cotidiana en la labor docente, la planeación es una herramienta eficaz para el trabajo, ya que permite optimizarlo y tener mayor certeza de que habrá un aprendizaje significativo de la historia. Una base fundamental para planear es considerar los elementos que integran el enfoque de la asignatura, el programa de estudios, las características de los alumnos, los recursos con que se cuenta y el papel del docente.

Es conveniente concebir que la enseñanza de la historia implica crear nuevas formas de trabajar y organizar los contenidos, con estrategias didácticas innovadoras que acerquen a los alumnos y despierten en ellos el interés por su estudio.

La propuesta de programas de secundaria 2006 y de primaria 2009 se estructuran con elementos que el docente puede tomar en cuenta como referentes para la planeación, tales como *los propósitos de bloque* que señalan los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos a lo largo del bloque y aluden al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; *los contenidos*, organizados en apartados que se trabajan con diferentes intenciones metodológicas, por ejemplo: el panorama del periodo, los temas para comprender el periodo, los temas para analizar y reflexionar, "Qué celebramos", entre otros; *los aprendizajes esperados*, que indican los logros de los estudiantes en términos de saber, saber hacer y ser al finalizar el estudio de los contenidos y son un referente para la evaluación; y las



sugerencias didácticas que se pueden enriquecer de acuerdo con la experiencia que se tenga en el trabajo cotidiano del aula.⁵⁴

Los programas de estudio son un elemento fundamental en la planeación, ya que tienen un carácter flexible que permite la libertad del docente para hacer uso de su creatividad e ingenio y elaborar las adecuaciones necesarias en el diseño de las unidades didácticas que secuencien el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La unidad didáctica es entendida como el conjunto de estrategias, actividades de aprendizaje y evaluación que se estructuran y organizan para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados que se señalan en los programas de estudio, los cuales se integran con los siguientes elementos:

- Propósitos del bloque de estudio.
- Contenidos a abordar.
- Aprendizajes esperados para tomar en cuenta lo que se evaluará.
- Estrategias para el trabajo.
- Dosificación de los temas.
- Recursos a utilizar.

La elaboración de la unidad didáctica debe considerar un diagnóstico que contemple las necesidades, características, estilos de aprendizaje y conocimientos previos de los alumnos, así como las condiciones con que cuenta el centro de trabajo.

El docente debe conocer el plan y programas de estudio de la asignatura para tener un buen manejo de los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados a fin de que seleccione y dosifique los temas y actividades, de acuerdo con los tiempos destinados en el calendario escolar y con la organización interna de la escuela. Al elaborar la dosificación de los temas no hay que perder de vista los propósitos del bloque, que determinan el alcance que se tendrá con el trabajo de los conteni-

⁵⁴ SEP (2006), SEP (2009).

dos a lo largo del mismo. Es conveniente que exista una continuidad entre lo que se ve antes y después de los temas trabajados, así como establecer una selección, organización y delimitación de la forma como serán abordados los temas; según el análisis realizado, habrá temas que requieran mayor cantidad de tiempo para ser trabajados y otros que puedan trabajarse en forma integrada; asimismo, hay que seleccionar los conceptos clave del bloque de estudio para establecer relaciones entre los temas.

La planificación debe promover, a través del trabajo con los contenidos, la adquisición de conocimiento (saber), el desarrollo de habilidades para el manejo de información (saber hacer) y la adquisición de valores y actitudes (actitudinal).

Si se planifica para trabajar aprendizajes factuales se debe propiciar que el alumno conozca un hecho o describa un proceso; por ejemplo, que si se aborda el tema "Panorama de la herencia del mundo antiguo", pueda decirnos cuándo y dónde ocurrió, o bien si se ve un subtema como "El capitalismo comercial y el surgimiento de la burguesía" pueda explicar por qué y cómo ocurrió. Que los alumnos puedan contextualizar evita que sólo trabajen con memorización.

Trabajar aprendizajes que se refieren a lo conceptual implica que el alumno hace uso de los conceptos para explicar por sí mismo su contexto. En este sentido, si se ve el tema de Mesoamérica los alumnos tendrán los elementos para mencionar características de este espacio cultural.

Asimismo, los aprendizajes procedimentales son los que conducen al saber hacer y se manifiestan cuando el alumno los lleva a la práctica, por ejemplo, al elaborar un ensayo, hacer un mapa conceptual o elaborar un periódico histórico.

Por último, los aprendizajes actitudinales permiten saber qué piensan y qué valoran realmente los alumnos; esto se consigue generando un ambiente en donde el trabajo en equipo permita ver las formas de convivencia, el interés y respeto por el patrimonio cultural; estos aprendizajes se muestran también fuera del aula.⁵⁵

⁵⁵ A. Zavala (2007).

Las unidades didácticas pueden tener una duración de varias sesiones de clase, entre las cuales debe haber una secuencia didáctica que se refiere al proceso de intervención educativa; en ésta el profesor reconoce su realidad escolar y desarrolla su trabajo para solucionar retos y promover la transformación de dicha realidad.⁵⁶

La secuencia didáctica debe contar con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el *inicio* de la clase se requiere establecer un diálogo interactivo con los alumnos para rescatar sus conocimientos previos sobre el tema. Se puede hacer uso de recursos —como imágenes— que permitan al alumno tener referentes para que sepan que se alude a una época distinta: el tipo de actitudes en las personas, el paisaje, la forma de vestir, etcétera. De igual manera, utilizar alguna frase o texto breve que encierre un significado y ayude a los alumnos a dar una explicación o bien a relacionar un acontecimiento del pasado con algo que esté ocurriendo en el presente. El maestro puede plantear algún dilema, pregunta detonante, o también mostrar algunos esquemas con los puntos centrales que se trabajarán en la clase, para que los alumnos cuenten con una visión del tema y lo registren en su cuaderno.

En el *desarrollo* se llevan a cabo actividades para que los alumnos adquieran o refuercen los conocimientos del tema a través del desarrollo de habilidades que les permitan el manejo de la información histórica. De acuerdo con el nivel que se trabaje, se pueden implementar actividades como talleres artísticos, elaboración de líneas del tiempo, mapas históricos, esquemas, el análisis de un video considerando un guión de observación, lectura e interpretación de fuentes escritas, elaboración de guiones teatrales, trabajo con páginas o presentaciones electrónicas en el aula de medios. La selección de actividades debe considerar que se propicien la reflexión y el análisis de la información, con el fin de poder contextualizar un hecho o proceso histórico.

Finalmente, para el *cierre* se lleva a cabo la retroalimentación del trabajo realizado con la presentación de los productos obtenidos. Los alumnos deben ser capaces

⁵⁶ X. Hernández (2008).

de explicar en forma oral o escrita el resultado de las actividades, empleando para ello sus conocimientos, habilidades y actitudes. En esta parte de la secuencia es importante que los alumnos lleguen a conclusiones de por qué fue importante el trabajo realizado sobre el tema visto en clase y qué repercusiones puede tener para su vida.

La unidad didáctica puede trabajarse de tres formas:

1. Por actividad. Ésta se planea para una o más sesiones, considerando que en el inicio haya una retroalimentación con los alumnos para rescatar conocimientos previos, en el desarrollo se apliquen los conocimientos adquiridos en una experiencia de aprendizaje y para el cierre se llegue a conclusiones y se evalúe la actividad. Por ejemplo, pueden elaborar un cartel o analizar fragmentos de un video.
2. Por procedimiento. Se planea para varias sesiones y se organizan a través de diferentes actividades que nos lleven a demostrar el procedimiento a los alumnos para que se vayan familiarizando. Posteriormente, se ocupan otras sesiones para ejercitarlo y finalmente se aplica en forma consolidada. Por ejemplo, cuando los alumnos no saben elaborar un mapa conceptual, primero habrá que familiarizarlos con la estructura que debe tener y, paso a paso, hacer ejercicios para su construcción: señalar conceptos clave de un texto, jerarquizarlos y organizarlos con conectores. Tal vez en esta parte de ejercitación es conveniente trabajar en equipo para que vayan apoyándose con los compañeros y después trabajen en forma individual. Finalmente se pide la elaboración del producto.
3. Por proyecto. Éste se planea por bloque y considera varias etapas:
 - Diseño. Considerando los contenidos y los intereses de los alumnos se puede hacer el planteamiento para realizar un proyecto a corto, mediano o largo plazo. Este tipo de trabajos permite el actuar interdisciplinario con otras asignaturas. Asimismo, debe ser encauzado a que no sólo quede en la planeación sino que pueda verse en el ejercicio de acciones emprendidas por los alumnos.
 - Organización. Considerar el tiempo en que se instrumentará el proyecto, los recursos que se requieran y la metodología de investigación a seguir. Se debe

promover la elaboración de un cronograma de trabajo en donde se vayan planteando paso a paso las tareas que realizarán los alumnos, esto les dará un sentido de responsabilidad. Es vital generar un ambiente de colaboración con los alumnos que haga posible que la suma de sus esfuerzos se cristalice en el trabajo a realizar.

- Conclusión. Presentación de los productos obtenidos, considerando el conocimiento histórico adquirido, el manejo de información a través de la interpretación y el análisis de fuentes, así como los valores y las actitudes reflejados en el trabajo.

La elaboración de un proyecto implica la aplicación y adquisición de conocimientos a través de habilidades para el manejo de información y el desarrollo de valores y actitudes. Un ejemplo sería la realización de un proyecto sobre la Revolución Mexicana en el que los alumnos diseñen guiones teatrales para dramatizar diferentes aspectos de la vida durante este periodo de estudio y puedan hacer contrastaciones entre los cambios y permanencias en la situación de la población entre 1910 y 2010.⁵⁷

Al considerar el aspecto de la evaluación, ésta se debe concebir como un proceso que parte de un diagnóstico, el cual se alimenta con información de los alumnos, de la escuela y del propio docente para poder emitir juicios sobre el tipo de instrumentos que se pueden aplicar, y de establecer los elementos que se considerarán para evaluar el manejo de información o las actitudes y valores de los alumnos. Es necesario que el docente reflexione acerca de esta información para mejorar su práctica e ir haciendo ajustes cuando sea necesario. Es conveniente que al finalizar cada clase se haga la valoración de cómo mejorar o qué se debe cambiar según haya sido el desempeño de los alumnos. Asimismo, abrir espacios en las escuelas para el trabajo colegiado, en donde se compartan las experiencias

⁵⁷ <http://www.reformasecundaria.SEP.gob.mx/historia/index.htm>

con sus compañeros e incluso considerar el poner en práctica observaciones de clase para emitir opiniones que fortalezcan el trabajo que se realiza.

La planeación es un trabajo flexible, que debe ser adecuado a las características del docente; es el instrumento de trabajo con el que éste se deberá sentir cómodo al echar mano de su experiencia, para tener un mejor conocimiento de sus alumnos e implementar las estrategias que se trabajarán en clase dejando a un lado las improvisaciones.

Cuando se diseña una unidad didáctica se reflexiona sobre cómo propiciar situaciones de aprendizaje para que los alumnos comprendan el sentido de la historia y sus aplicaciones en la vida cotidiana.

3.3. Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Brindar experiencias de aprendizaje para que la historia cobre vida y significado en los alumnos es un propósito sobre el que el docente debe reflexionar al momento de seleccionar las estrategias de trabajo, las cuales se conciben como el conjunto de decisiones programadas para que los niños y jóvenes adquieran determinados conocimientos o bien desarrollen habilidades y actitudes. En una estrategia están involucrados procedimientos y acciones que permiten concretar una tarea particular de aprendizaje, que está en función del número de acciones o pasos implicados para su realización, y de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta a la que van dirigidos.⁵⁸ Además implica los recursos que reforzarán el trabajo docente, como todos aquellos materiales o actividades de enseñanza que crean condiciones para favorecer el aprendizaje.

El docente debe realizar un diagnóstico que le permita conocer el grado de conocimiento histórico con que sus alumnos llegan al curso, así como las habilidades

⁵⁸ M. C. Domínguez (2007).



que han desarrollado y sus estilos de aprendizaje. Es importante definir un propósito de aprendizaje, saber qué se pretende lograr al trabajar un concepto o desarrollar una habilidad o actitud. También se tendrá en cuenta el tipo de recursos con que se cuenta.

Para enseñar historia en forma significativa es necesario partir de estrategias y del uso de recursos que permitan acercar a los alumnos al conocimiento histórico a través del manejo del tiempo convencional, para dar paso al tiempo histórico; con el fin de desarrollar su pensamiento histórico es conveniente plantearles cuestiones que les sean cotidianas, por ejemplo, que escriban su historia de vida, en la que vayan involucrando tanto acontecimientos de su vida personal como de lo que acontece en su ciudad, en el país o en el contexto internacional; pedirles que lleven un objeto personal que tenga un valor sentimental importante para que narren su historia; rescatar fuentes orales como mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación y permiten recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversos protagonistas a través de la entrevista. Este material favorece el conocimiento histórico al proveer información de la memoria colectiva no incluida en los textos impresos, recupera elementos de la propia identidad y los lleva a comprender la historia desde un enfoque intercultural, al rescatar formas de pensar de diversas personas y culturas distintas. El uso del testimonio es conveniente para obtener información familiar, local o de diversos temas del siglo xx y la actualidad.

Hacer uso de estrategias que favorezcan comprender el tiempo y el espacio históricos remite a recursos como las líneas del tiempo y esquemas cronológicos para desarrollar la noción del tiempo histórico, ya que establecen secuencias cronológicas para identificar relaciones pasado-presente e interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio. La línea del tiempo es una representación gráfica del paso del tiempo y, dependiendo del propósito que se busque lograr, permite comprender el tiempo histórico a través de ejercicios para identificar la duración, sucesión, simultaneidad y etapas o periodos. Con las líneas del tiempo se ejercita el uso de las medidas convencionales del tiempo como año, lustro,

década, siglo, milenio, y la representación y significado de los términos a.C y d.C. Es muy importante utilizar los números romanos para señalar los siglos; y para facilitar su comprensión se pueden realizar ejercicios en los que los alumnos indiquen con números arábigos el comienzo de un siglo; por ejemplo, si se habla del siglo V, solicitarles que señalen en números arábigos el inicio de ese siglo, o viceversa, preguntar a qué siglo pertenece el año 1453.

Cuando se organice la elaboración de una línea del tiempo es necesario prever la duración del periodo para trabajar la escala que más convenga. Es un recurso que tanto en primaria como en secundaria permite el trabajo con el tiempo personal y el tiempo histórico, y su elaboración irá adquiriendo grados de complejidad mayor. Es recomendable, para generar ambientes de aprendizaje, diseñar una línea del tiempo en forma de mural, que pueda colocarse en el aula para ir representando los diferentes periodos históricos; permite dar idea de la secuencia en que ocurren los acontecimientos y establecer relaciones de simultaneidad en diferentes contextos; se aplican en su elaboración habilidades matemáticas y pueden trabajarse en forma colaborativa por equipos o bien en forma individual.

Los mapas son un apoyo para desarrollar la noción de espacio. A través de su lectura e interpretación se puede obtener y organizar la información histórica, describir relaciones espaciales y acercarse a comprender por qué un evento se produce en un lugar específico. También sirve para visualizar de manera sintética los cambios en el espacio. El uso de los mapas actuales, complementado con la información proporcionada por los atlas históricos, representa un recurso importante porque facilita a los alumnos visualizar los escenarios de la historia. En el trabajo con los mapas en los niveles de educación básica es importante considerar el grado de complejidad para su lectura, es recomendable que no esté saturado de datos; también hay que aprovechar los conocimientos geográficos de los alumnos: el uso de las escalas y de los símbolos cartográficos.

Cuando se trabaje el desarrollo de habilidades para el manejo de información se puede hacer uso de estrategias que contemplen trabajar procedimientos como

la elaboración de esquemas, que son representaciones gráficas para facilitar la comprensión de ideas complejas a través de realizar síntesis, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, entre otros.

Los mapas conceptuales son una herramienta que favorece la comprensión del conocimiento histórico; se consideran una representación del conocimiento, ya que éste se conforma por conceptos. Las relaciones jerárquicas entre los conceptos se establecen a través de proposiciones. La elaboración de un mapa conceptual requiere comprensión de lo que se esquematiza, deberá ser claro y proporcionar una síntesis apropiada que abarque todos los aspectos que refiere la información guardando fidelidad al texto. Para su implementación en el aula hay que garantizar que los alumnos comprendan el procedimiento presentándoles textos breves en los que seleccionen los conceptos clave, establezcan relaciones entre ellos y elaboren una lista por orden jerárquico. Posteriormente se determinan las relaciones y se ubican en primer lugar los conceptos más generales, es decir, aquellos que incluyan a los otros y así sucesivamente. En segundo lugar, hay que determinar las relaciones de interacción entre ellos: se colocan los conceptos dentro de una elipse y con líneas se establecen las relaciones, junto a las líneas van palabras enlace. Es conveniente registrar los conceptos en mayúsculas y las palabras enlace en minúscula.

Asimismo, hay estrategias que contemplan el manejo de la metodología de la investigación histórica para hacer análisis de imágenes; podemos hacer uso de recursos como pinturas o fotografías y cine documental de otros tiempos que proporcionan una visión de las formas de vida de épocas pasadas. También se puede hacer uso de fuentes escritas, como fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías, obras literarias; las publicaciones de las bibliotecas escolar y de aula permiten realizar análisis en los que los alumnos pregunten: ¿por qué? (remite a la causalidad), ¿cuándo? (temporalidad), ¿cómo ocurrió? (causalidad), ¿dónde? (espacialidad), ¿quiénes participaron? (sujetos de la historia), ¿qué cambió de una época a otra y qué permanece? (relación pasado-presente, cambio y per-

manencia). Las gráficas y estadísticas son recursos que posibilitan trabajar con la noción de tiempo histórico mediante la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de distintos sucesos y procesos relacionados con la población o la economía de una sociedad, entre otros. Tanto el maestro como el alumno podrán aprovechar los avances tecnológicos para su elaboración.

Se puede hacer el seguimiento de sucesos en periódicos y revistas para trabajar la estrategia de “imágenes para pensar el mundo”,⁵⁹ con el propósito de reflexionar sobre la percepción continua de imágenes en nuestra sociedad y valorar las mismas para conformar la propia visión del mundo. En esta estrategia los alumnos arman un portafolio donde van guardando aquellas imágenes que causan su interés para clasificarlas según el ámbito de estudio (económico, político, social o cultural); posteriormente, cada imagen la amplían a tamaño carta y por equipos seleccionan aquellas que representen el contexto en que se vive. Las imágenes seleccionadas deben integrarlas para hacer una historieta en la que interpreten lo que está sucediendo en cada una. Por lo general, se destacan imágenes con problemáticas de violencia e injusticia, por lo que en un segundo momento se promoverá la selección de las que reflejen los valores de nuestra sociedad con el propósito de armar un *collage* colectivo que contenga lo que los alumnos quieran representar, procurando sensibilizarlos para que el trabajo final muestre el mundo que queremos heredar a las futuras generaciones.

Trabajar el aspecto valorativo implica generar la empatía en los alumnos por los sujetos del pasado; pueden emplearse estrategias que utilicen juegos de simulación —que reproducen o representan de forma simplificada una situación real o hipotética—. Es importante proporcionar a los estudiantes un marco de referencias históricas, para que se sitúen adecuadamente en la época objeto de análisis, señalar con claridad los propósitos, obtener conclusiones sistematizando la información en coordinación con el profesor, y distinguir lo ficticio de lo histórico; para ello se

⁵⁹ www.cuadraginta.org

pueden realizar dramatizaciones de una época determinada o juicios históricos. Trabajar el desarrollo de la imaginación a través de elaborar historietas, hacer entrevistas a personajes históricos o escribir cartas a personas del pasado, entre otras actividades, estimula el ingenio y la creatividad de los estudiantes; este tipo de tareas son producto de una investigación en la que seleccionan información para diseñar sus propuestas.⁶⁰

Para valorar el legado que ha dejado el pasado en el presente se pueden implementar estrategias que contemplen las visitas a museos, que acercan a los alumnos a objetos de otras épocas. La visita a estos lugares permite al alumno observar y describir los objetos para conocer su uso e importancia en el pasado y reconocer lo que todavía tiene vigencia y para comprender por qué forman parte del patrimonio cultural de la localidad. Es importante que el maestro insista en que los alumnos no sólo copien las cédulas de identidad de los objetos, sino que observen, se hagan preguntas y disfruten de su visita al museo para ampliar sus conocimientos. Se les puede pedir que hagan composiciones, que reproduzcan piezas o contextos, que expongan sus impresiones, que ellos mismos, con la asesoría del maestro, sean los guías en la visita, entre otras actividades que recuperen lo aprendido. Visitas a sitios y monumentos históricos: espacios con vestigios de la actividad humana, sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, fábricas, etcétera. Todo espacio puede convertirse en un recurso para que los alumnos analicen la relación entre el ser humano y la naturaleza. El éxito de este recurso dependerá en gran medida de la preparación de la visita y la motivación que el maestro logre. El estudio del entorno espacial y temporal contribuye a mantener una actitud de respeto y cuidado de las huellas del pasado y la cultura.

Otras sugerencias para el trabajo con el museo: la construcción de modelos de objetos históricos como carteles o murales; sistematización del material utilizable de un museo histórico permanente para profundizar en las visitas que se realicen con los

⁶⁰ <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/historia/indez.htm/guiasdeprocedimientos>

alumnos, como postales o diapositivas; hacer investigación o colecciones de documentos históricos, por ejemplo: textos literarios, diarios y memorias, música antigua, imágenes de arte, textos históricos, entre otros; hacer registros de la observación de objetos de la naturaleza y de las transformaciones estacionales, de los cambios lunares, etcétera; elaborar cronologías ilustradas, hacer un cuaderno de clase redactado por un responsable de grupo para tener al final del curso escolar las memorias del mismo; promover que los alumnos hagan colecciones de monedas, fotografías, timbres, en las que vean los cambios a través del tiempo.⁶¹

Asimismo, el uso de recursos como los medios audiovisuales incrementa la eficacia del docente en la medida en que se establezca una comunicación con los alumnos que les resulte atractiva, ya que los audiovisuales simultáneamente incentivan la vista y el oído, reactivando mecanismos de aprendizaje que se han cultivado desde los primeros años de vida. El sentido educativo o pedagógico del audiovisual es una condición que el maestro debe situar para evitar enseñanzas superficiales con este recurso didáctico.

Las estrategias, los procedimientos y los recursos son herramientas que el docente debe optimizar, para auxiliarse en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la historia, pues las prácticas no son innovadoras por sí mismas y su aplicación puede estar inscrita en la enseñanza tradicional. Estas herramientas son innovadoras cuando cumplen con eficacia el poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos.

⁶¹ P. Torres (2001: 311-313).

3.4. La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Pedro Miralles Martínez, UNIVERSIDAD DE MURCIA

Al desarrollar este tema se pretende sugerir algunas estrategias ligadas a aplicaciones informáticas que se emplean en la actualidad y que son útiles para una enseñanza innovadora de la historia. Se partirá de una contextualización, fundamentación y justificación del uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El enfoque será de carácter didáctico, sin acometer el uso para la investigación histórica. Se detallan las posibilidades que ofrecen las TIC, de manera destacada las virtudes de las herramientas de la web 2.0, especialmente *blogs*, *wikis* y redes sociales, de las cuales se detallan sus aplicaciones didácticas. Todas estas herramientas no producirán mejoras educativas si no se emplean en la línea de una *construcción colaborativa del conocimiento*.

La brecha entre escuela y sociedad

La enorme irrupción de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos, junto con otros acontecimientos que se han producido en los últimos decenios, está transformando nuestro paisaje social. Las repercusiones son tan profundas que Castells⁶² habla de un nuevo paradigma tecnoeconómico, el de la tecnología de la información, cuyos rasgos constituyen la base material de la “sociedad red”. Se trata de una fuerza y de una influencia que penetra en el núcleo de la vida y de la mente y que afecta a la sociedad en todos sus elementos.

En esta sociedad, internet tiene una importancia fundamental; es una sociedad construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de la información estructurada en la red. De hecho, Castells no considera a internet sim-

⁶² M. Castells (2000).



plemente como una tecnología sino como un medio de comunicación, de interacción y de organización social.

La escuela siempre va detrás de la sociedad; así, es conocido el evidente desfase entre el uso de las TIC que tiene lugar a nivel general, en las diversas actividades sociales y económicas cotidianas, y el que se hace en los centros escolares. Las resistencias al cambio, las características de un modelo educativo tradicional, propio de la sociedad industrial, el miedo a la pérdida del control sobre el proceso por parte del profesorado, su falta de dominio de las TIC, el tiempo extra de dedicación exigido, los cambios que ello puede suponer en el papel del profesor, la gran velocidad a la que se producen los avances tecnológicos, sin que haya tiempo para reflexionar sobre las posibilidades y consecuencias de su introducción en el aula, dificultan la integración. De ahí que, en la actualidad, la gran mayoría del profesorado no utilice de manera habitual las TIC en el aula.

Por tanto, la tecnología domina todos los ámbitos, pero en el educativo la penetración tecnológica ha sido más escasa y desigual, quedando patente la poca innovación que se detecta en las escuelas. De hecho, diversos estudios han constatado la progresiva brecha que se está abriendo entre la implantación de las nuevas tecnologías en la sociedad y la lentitud con que avanzan en los ámbitos educativos, pese a los notables intentos de dotación de medios y recursos materiales.⁶³ Es más, en las experiencias de trasladar al aula los medios informáticos ha predominado una rutina metodológica y su incorporación ha sido poco innovadora.⁶⁴ Lo que fracasa es la aplicación por la falta de formación del profesorado y por el miedo tecnológico a su uso. En definitiva, esta enorme brecha entre actitud social y entorno escolar se puede explicar por la existencia de múltiples dificultades y problemas, algunos de carácter financiero y educativo, pero otros de carácter mental y cultural.⁶⁵

⁶³ J. Prats (2002: 7-16).

⁶⁴ X. M. Souto (2002).

⁶⁵ J. Prats y M. Albert (2004: 8-18).

Tecnología o metodología. Las TIC como herramientas de cambio metodológico

Hay que establecer qué función se asigna a los medios como recursos didácticos. El planteamiento más coherente es emplear los medios informáticos como componentes del proceso didáctico. No son una moda o un capricho pedagógico, deben estar integrados en el conjunto de nuestra labor docente. Es preciso recordar que la utilización de los medios tecnológicos más avanzados no garantiza, en principio, ni una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje. Internet no es la panacea didáctica, pero es una herramienta que debe facilitar al alumnado el aprendizaje, y al profesorado la preparación de clases actualizadas y motivadoras. Por ejemplo, no es lo mismo el uso de internet como un espacio sólo para recopilar información que para el análisis y la evaluación de esa información.⁶⁶

Además, las TIC pueden conseguir que el profesorado se replantee las estrategias docentes y sea más receptivo a los cambios en la metodología. Las TIC pueden proporcionarnos el pretexto para iniciar cambios metodológicos y también, por supuesto, ser herramientas útiles que impulsen una notable y valiosa mejora del aprendizaje del alumnado. De esta manera, como un componente didáctico más, estas tecnologías pueden contribuir a desarrollar en los alumnos capacidades de comunicación, análisis, resolución de problemas, y gestión y recuperación de la información.

Para Borrás,⁶⁷ la instrumentalidad de internet para el aprendizaje se basa en cuatro teorías: el *constructivismo*, de Vigotsky; la *teoría de la conversación*, de Pask; la *teoría del conocimiento contextualizado*, de Young, y la *teoría del aprendizaje social*, de Bandura.

Internet debe utilizarse para apoyar ambientes de aprendizaje constructivistas porque sirve para procesar información, promueve el pensamiento abstracto y se puede orientar a la solución de problemas.

⁶⁶ J. P. Meyniac (2005).

⁶⁷ I. Borrás (1997).

A partir del constructivismo es posible que el profesorado use metodologías de enseñanza de las ciencias sociales apoyándose en el uso de internet; Doolittle y Hicks,⁶⁸ desarrollan seis estrategias:

- Usar internet como un instrumento para cuestionar.
- Conseguir que el uso de la tecnología confiera autenticidad para así facilitar el proceso de razonamiento por parte de los estudiantes.
- Utilizar internet para facilitar una acción social que permita la conexión entre la información local y la global, con el fin de que los alumnos adquieran perspectivas múltiples sobre la humanidad, las cuestiones y los sucesos.
- Facilitar que los estudiantes, usando la tecnología, construyan su conocimiento y sus conceptos a partir de sus ideas previas y de sus intereses.
- Garantizar la construcción del conocimiento del alumnado ofreciéndole el uso de la tecnología capaz de suministrarle de la forma requerida (a tiempo) y significativa (adecuada) la información solicitada.
- Cuidar la independencia conceptual de los estudiantes cuando hacen uso de la tecnología, para así fomentar un pensamiento autónomo, creativo e inteligente.

En cuanto a cómo construir conocimientos a partir del uso de las TIC, un esquema válido es el propuesto por Ortega⁶⁹ con cinco fases:

- a) Conocimientos previos y conceptos básicos.
- b) Recopilación de información mediante indagación e investigación.
- c) Tratamiento de la información.
- d) Explicación y exposición.
- e) Evaluación.

⁶⁸ P. Doolittle y D. Hicks (2003: 72-104).

⁶⁹ L. A. Ortega (2001: 35-40).

Como ya se comentó, las nuevas tecnologías en la educación fracasarán sin un cambio en la forma de enseñar. Si no cambia la metodología, las TIC por sí mismas no son herramientas transformadoras; en cambio, los estudiantes que usan las nuevas tecnologías, los *nativos digitales*,⁷⁰ son más autónomos, atrevidos y curiosos.

Todo eso exige otra manera de enfocar las clases, de estar en ellas, de dirigir y coordinar el trabajo del alumnado, de corregir los ejercicios y valorar la adquisición de conocimientos.

Numerosos estudios demuestran que usar en las clases internet, pizarras digitales y demás recursos informáticos logra mejorar la enseñanza, crear otra dinámica pedagógica, una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, mejorar la autoestima y fomentar el trabajo cooperativo tanto del profesorado como del alumnado. Y esos mismos estudios señalan que la mera informatización de las tareas escolares sólo implica un cambio superficial en la adquisición de conocimientos si detrás no hay un auténtico cambio en el modelo didáctico y una buena *formación del profesorado*. Los profesores necesitan modelos didácticos de referencia y conocer *buenas prácticas* de uso de las TIC.

La utilización de estas herramientas consigue que tanto el profesorado como el alumnado se orienten hacia la consecución de cambios en la metodología: orientación y asesoramiento, dinamización de grupos, motivación de los estudiantes, diseño, elaboración y gestión de entornos y objetos de aprendizaje, creación de recursos, evaluación formativa, etcétera. Empleados adecuadamente, los medios informáticos pueden fomentar el *trabajo cooperativo*, el trabajo personalizado, el trabajo con estudiantes de lugares alejados en el espacio. Si se emplean así las TIC servirán para una transformación fundamental en la estructura de la enseñanza.⁷¹

⁷⁰ Son considerados *nativos digitales*, expresión acuñada por Marc Prensky, los que vinieron al mundo en la época de la tecnología actual, e *inmigrantes digitales* quienes intentamos alfabetizarnos en los usos de la nueva sociedad red.

⁷¹ J. L. De la Torre (2005).

Ambos elementos, profesorado y alumnado, nunca podrán ser sustituidos por la tecnología. Si bien el profesor no ha sido marginado, su papel sí que ha cambiado: debe ser poseedor de nuevas competencias, capacidades y habilidades, familiarizarse con el *software* (programas) apropiado y planificar e incorporar las nuevas tecnologías en su programación. La figura del profesor y el rol docente pueden cambiar con las TIC. El profesor no será el único dueño del conocimiento, sino un facilitador en la búsqueda del mismo.

Los métodos tradicionales de transmisión de conocimientos en la enseñanza, tal y como están planteados en la actualidad por los sistemas educativos y las instituciones escolares, están quedando obsoletos, ya que se siguen enfocando únicamente como transmisores de conocimientos, sin dejar, en muchas ocasiones, que sea el propio alumnado el constructor de su aprendizaje. En lugar de que los estudiantes sean meros receptores de conocimientos, se debe conseguir que se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, y para ello las TIC nos ofrecen una gran cantidad de *posibilidades metodológicas*,⁷² como son:

- *Aprendizaje distribuido*: el conocimiento ya no está sólo en el libro de texto o en la exposición del profesorado; el alumnado accede a nuevas fuentes de información, nuevos materiales didácticos, etcétera. Lo importante es el cambio, ya que con el uso de las TIC todos aprenden y todos enseñan; el profesor no es el único que enseña, se convierte en un mediador del conocimiento.
- *Aprendizaje entre iguales*: los estudiantes aprenden entre ellos mediante debates, colaboración web, encuentros virtuales, foros, chat, etcétera.
- *Aprendizaje autónomo por indagación y proyectos*, mediante el aprendizaje basado en problemas, proyectos o estudio de casos, utilizando los recursos de la red

⁷² P. Miralles (2004: 1-12).

(*webquest*, *miniquest*,⁷³ fuentes históricas digitalizadas, etcétera), con participación y orientación del profesorado.

- *Aprendizaje colaborativo y cooperativo* para crear ambientes de aprendizaje colaborativos sin fronteras; construir conocimientos mediante el apoyo al alumnado con dificultades por sus propios compañeros, quienes así afianzan y refuerzan sus conocimientos; resolver un problema, enfrentarse a un desafío, desarrollar un proyecto. El alumnado puede llevar a cabo proyectos colaborativos en internet con herramientas tipo *wiki*, *webquest*, redes sociales, etcétera, que funcionan como mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Estrategias de simulación*: por medio de herramientas interactivas se puede recrear un acontecimiento o proceso; utilizando el alumnado su creatividad e imaginación puede recrear acontecimientos (videojuegos, juegos de simulación histórica, realidad virtual, etcétera).
- *Enseñanza en colaboración*: gracias a foros, listas de distribución,⁷⁴ redes, etcétera, el profesorado intercambia ideas, informaciones, opiniones, experiencias, trabajos, enlaces. Dos de los retos son la creación de contenidos multimedia de calidad didáctica y la indexación de los mismos para compartir y facilitar su uso en el aula.⁷⁵

Finalidades, estrategias de actuación y aplicaciones didácticas innovadoras para la enseñanza de la historia

Según Echeverría,⁷⁶ las redes educativas telemáticas son las nuevas unidades básicas de un innovador sistema educativo, para el que es preciso el diseño y la

⁷³ La *webquest* y la *miniquest* son actividades de aprendizaje en las que se realizan búsquedas guiadas en la red. El profesor orienta, indica los objetivos y las tareas, recomendando visitar determinadas *webs* con información válida para resolver la tarea. Véanse ejemplos en <http://www.ub.es/histodidactica/webquests.htm> y <http://www.webquestcat.org/enlla>

⁷⁴ En <http://www.rediris.es> es posible suscribirse a listas de historia, como COLON (historia y nuevas tecnología de la información).

⁷⁵ Son muy necesarias las iniciativas de algunos grupos de profesorado como el coordinado por P. Marqués (DIM); <http://dewey.uab.es/pmarques/pdigital/all/recursos.htm> y <http://www.pangea.org/dim/recursosmultimedia>

⁷⁶ J. Echeverría (2000).

construcción de modernos escenarios educativos, la elaboración de instrumentos didácticos electrónicos y la formación de educadores especializados en la enseñanza en el actualizado espacio social y telemático, en el cual los estudiantes puedan aprender a moverse y participar.

Las TIC "no sólo transforman el acceso a la información y a las comunicaciones, sino que también aportan nuevos métodos de memorización, de diversión, de acción y de expresión de las emociones".

Los distintos recursos TIC aplicados a la enseñanza de la historia permiten favorecer los procesos de reelaboración y apropiación crítica del conocimiento, como herramientas que van a facultar al alumnado para el acceso al conocimiento de forma diferente a la tradicional.

Esa necesaria línea de innovación implica el uso de estrategias didácticas que van desde el estudio de casos a los círculos de aprendizaje, pasando por la enseñanza basada en problemas.⁷⁷

En general, se puede afirmar que en la era de internet siguen vigentes como objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales los siguientes:⁷⁸

- Favorecer la identidad individual y cultural así como la comprensión de las fuerzas que mantienen integrada a la sociedad o que la dividen.
- Incluir la observación y la participación en la escuela y en la comunidad.
- Formular preguntas y entrar en acción ante cuestiones cruciales.
- Preparar al alumnado para tomar decisiones basadas en principios democráticos.
- Promover la implicación del alumnado en los asuntos públicos.

En esa línea, es preciso enunciar, de forma breve, qué tipo de historia debe enseñarse, ya que los métodos, las estrategias y los recursos deben estar en fun-

⁷⁷ B. Alfageme (2008: 17-31).

⁷⁸ J. M. Shiveley y Ph. J. Vanfossen (2005: 1-39).

ción de los fines y objetivos. Consideramos que la historia debe contribuir a que el alumnado comprenda y conozca, pero también debe *enseñar a pensar*. Así, para este último fin la historia debe proporcionar técnicas de trabajo que fomenten en el alumnado el procesamiento y el análisis de la información.⁷⁹ La enseñanza de la historia debe impulsar aspectos básicos del razonamiento de los estudiantes como el pensamiento crítico, la organización de la información, la argumentación, la toma de decisiones y la solución de problemas.

En cuanto a los recursos concretos para enseñar historia es sabido que desde los años setenta y ochenta del siglo pasado se utilizaban las diapositivas, el video y la televisión. Con estas herramientas se intentaba motivar al alumnado con nuevas actividades diferentes a las tradicionales, y liberar al profesor de ser la única fuente de información junto con el libro de texto. Incluso se pretendía que los estudiantes tuvieran un papel activo al contrastar la información recogida en esas proyecciones con la facilitada por los libros de texto. Pero, lógicamente, eran pocas las posibilidades que ofrecían estos medios tecnológicos, y además, en buena parte, no dejaban de ser un soporte más para dar información “unidireccional” (la proyección de audiovisuales no deja de ser una especie de libro animado). Más reciente es el uso de las presentaciones visuales (PowerPoint).⁸⁰ Pero internet brinda más perspectivas, además de que el presente y el futuro de la educación pasan por esta red. A continuación presentamos una selección de recursos web para la enseñanza de la historia; también hay páginas donde se puede obtener información o documentos como fuentes de información para el diseño de estrategias.⁸¹

⁷⁹ R. Hervás y P. Miralles (2004: 89-99).

⁸⁰ Estudios recientes demuestran el interés del alumnado, el aumento del rendimiento escolar con mejores resultados de aprendizaje, la motivación y la satisfacción del profesorado y, en definitiva, la eficiencia didáctica que se consigue con el empleo de este tipo de presentaciones multimedia (Trepát y Feliu 2007, Rivero 2009).

⁸¹ <http://www.h-mexico.unam.mx>; <http://www.cehm.com.mx/Es/Paginas/default.aspx>; <http://www.museosdemexico.org>; <http://centenarios.unam.mx/>; <http://www.inah.gob.mx/>

http://clio.rediris.es/tiemposmodernos	http://clio.rediris.es/index.html
http://www.claseshistoria.com	http://www.ub.es/histodidactica
http://www.maphistory.info/	http://www.schoolhistory.co.uk
http://www.lib.utexas.edu/maps/map_sites/hist_sites.html	http://mundohistoria.portalmundos.com
http://www.clionautes.org	http://www.didacticahistoria.org
http://www.ed.gov/pubs/parents/History_index.html	http://www.educahistoria.com/cms
http://www.euroclio.eu/joomla/index.php	http://www.historiadigital.es/
http://www.historiasiglo20.org	http://www.hyperhistory.com
http://www.int-soc-hist-didact.org	http://www.about.com/education
http://www.uv.es/~apons	http://www.uv.es/~ardit
http://www.iperstoria.it/	http://www.clio92.it
http://del.icio.us/pencho	http://www.canaldehistoria.es/
http://redescolar.ilce.edu.mx	http://www.bicentenario.gob.mx

La web 2.0, la tecnología wiki y las redes sociales aplicadas a la enseñanza y al aprendizaje de la historia

La incorporación de las TIC favorece procesos de reelaboración y apropiación crítica del conocimiento, en la línea de una *construcción colaborativa del conocimiento*, principalmente por medio de la web 2.0, la tecnología wiki y las redes sociales.

La web 2.0 es una nueva manera de enfocar el uso de internet por los internautas. Está caracterizada por tratar de construir una internet más social, más participativa, que busca usuarios activos que colaboren y enriquezcan el ciberespacio. Es el triunfo de una nueva generación de herramientas y servicios que permiten a los internautas compartir fotografías, videos, conocimientos o ideas. Las herramientas más usadas son *blog*, *wiki*, *podcast*, YouTube, MySpace, RSS, Twitter, Flickr, Del.icio.us, SlideShare, etcétera.

Las tecnologías de la web 2.0 pueden utilizarse como uno de los factores básicos de innovación educativa, ya que pueden tener efectos positivos en cuanto

a aumentar la autonomía del estudiante, el aprendizaje colaborativo y la eficiencia pedagógica. Son instrumentos que rompen con la jerarquización y la unidireccionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.⁸²

La web 2.0 utiliza la red destacando su forma más social y comunicativa, ya que proporciona intercambios interactivos, siendo el usuario el creador de contenidos, que desea poner a disposición de otros usuarios, quienes a su vez pueden compartir también su información. La web 2.0 tiene como fundamento una actitud que nos lleva a utilizar la red de manera colaborativa y participativa, siendo el usuario un participante activo, creador y editor de contenidos. La principal característica de las herramientas web 2.0 es la escasa dificultad técnica para su utilización en el aula, lo que permite procesos de intercambio y reflexión con los contenidos, obviando los aspectos tecnológicos y de diseño.⁸³ Se ha producido una democratización de las herramientas de acceso a la información y de elaboración de contenidos.⁸⁴ En la parte pedagógica resaltaríamos que favorecen el aprendizaje colaborativo, construido por varios participantes.

Los *blogs* y las *wikis* son las herramientas más usadas desde el punto de vista didáctico. Los *blogs* se diferencian de una web personal en que se escriben día a día. Se combinan reflexiones personales y algunos apuntes profesionales. Son como *diarios electrónicos* (de clase, profesorado, alumnado, periódico escolar, etcétera) que utilizan una tecnología mucho más sencilla. Están teniendo un relativo éxito en el mundo educativo, en un corto espacio de tiempo. Han aportado la facilidad de publicar en internet. Los docentes deberían utilizarlos con el fin de encaminar a sus estudiantes en la escritura, especialmente la *escritura reflexiva*, mediante el estímulo de la reflexión previa. Son útiles para la distribución de contenidos curriculares, para la comunicación en el aula y para el trabajo colabora-

⁸² M. Camacho (2007: 468-271; 468-283).

⁸³ B. Alfageme (2008: 17-31).

⁸⁴ P. Marquès (2009).

tivo (Camacho, 2007). Ofrecemos algunas direcciones interesantes para motivar su creación, así como ejemplos de *blogs* de profesores:

http://www.eduteka.org/Weblogs1.php
https://www.blogger.com/start
http://www.bitacoras.com
http://www.blogfesor.org/directorio
http://noticiucas.blogspot.com
http://www.aulablog.com
http://clarion.mudejarico.es
http://losrinconesolvidados.blogspot.com/search/label/Ciencias%20sociales
http://iesgoyageografiaehistoria.blogspot.com
http://blogde-la-clase-de-historia.blogspot.com
http://sociales.bitacoras.com
http://masdehistoria.blogspot.com

Las *wikis* son un espacio *on line* para la elaboración de contenidos colaborativos. Son entornos *web* organizados mediante una estructura hipertextual de páginas que pueden ser visitadas, editadas y modificadas por cualquier persona. Las *wikis* se caracterizan por el acceso libre y la edición de información. El conocimiento puede ser recibido por todos los usuarios de la red, quienes a su vez pueden controlarlo y manipularlo.

La tecnología *wiki* se puede definir como una página *web* cuyo contenido puede ser editado y modificado por los usuarios desde su navegador de una forma sencilla (se le denomina "web fácil"), sin necesidad de instalar programas adicionales ni tener conocimientos de programación. Es un instrumento efectivo para el trabajo colaborativo.

La diferencia entre *wikis* y *blogs* radica en que los *blogs* suelen tener un titular que escribe noticias y consideraciones y donde los visitantes sólo pueden dejar comentarios, mientras las *wikis* están abiertas a que todas las personas autorizadas participen, amplíen y modifiquen sus páginas.

Las aplicaciones de la tecnología *wiki* resultan muy interesantes en la enseñanza, sobre todo para la consecución de proyectos de trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado, y entre los propios estudiantes. En el marco de las nuevas exigencias del profesorado de la era tecnológica, al docente le corresponde convencer e incentivar la participación del alumnado en un proyecto de esta índole, resolver las dudas puntuales que puedan presentarse, organizar y estructurar el trabajo que debe realizar y guiarle en sus primeras prácticas.⁸⁵

Como ventajas pedagógicas de esta herramienta, Delacroix⁸⁶ señala las siguientes: el espacio virtual creado por un sitio *wiki* supone una continuidad de la experiencia de enseñanza en el aula ("efecto de continuidad"); a través de su participación, el alumnado se convierte en actor de su propio aprendizaje y supone una buena iniciación para el trabajo en red y colaborativo. En el ámbito educativo, una de las principales aplicaciones de las *wikis* es la redacción colectiva de materiales entre docentes y estudiantes: glosarios, enciclopedias, manuales escolares (*wikibooks*), enlaces de interés; otras aplicaciones son: la creación de bases de datos sobre temas diversos, la elaboración de proyectos concretos, el desarrollo de diseños de investigación colaborativos, etcétera. Se trata de integrar en la herramienta otros útiles cooperativos como los *blogs* o los foros, bien haciendo híbridos o creando plataformas polivalentes; por ejemplo, en las últimas versiones de la plataforma de aprendizaje en línea Moodle se incluyen perfectamente integradas las dos herramientas protagonistas de la web

⁸⁵ Es importante reconocer que todas estas herramientas son recomendables; sin embargo, hay varias condiciones que a veces impiden que sea el maestro quien incentive a los alumnos (a veces es a la inversa); por ejemplo, hay muchos docentes que aún no emigran al uso de las TIC o no están actualizados; también afectan la ubicación del centro de trabajo y las condiciones de infraestructura de la escuela, entre otras.

⁸⁶ J. Delacroix (2005).

social: *blogs* y *wikis*. En esa línea se están desarrollando las *eduwikis*; un ejemplo está en el portal catalán <http://eduwiki.cat>. Algunos ejemplos de *wikis* y sugerencias para su elaboración y uso se pueden ver en:

<http://www.slideshare.net/PremiTIC/186?src=embed>

<http://www.wikispaces.com>

<http://hacemuchotiempo.wikispaces.com>

http://www.wiki.miguelcatalan.org/index.php/Geograf%C3%ADa_e_Historia

Las *redes sociales* tienen también su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Además, tienen y tendrán un efecto de llamada social sobre los propios estudiantes, que hace que se conecten a la red no porque se los exige el profesor, sino porque dentro de internet disponen de objetos de su interés, como son los perfiles propios y de los amigos, que les definen frente a los demás a través de textos, música, fotos o videos. Al mismo tiempo que los grupos forman parte del aprendizaje formal, en sí mismos son comunidades de práctica, propias del *aprendizaje informal*.⁸⁷ Por tanto, la red social educativa permite un acercamiento inusual entre ambos tipos de aprendizaje, con las ventajas que ello conlleva para el incremento en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes.⁸⁸

Las redes sociales constituyen un fenómeno clave para entender la dinámica de la sociedad red en que vivimos, aunque todavía falta su adecuación al ámbito educativo.⁸⁹ En la actualidad no se dispone de datos sobre los resultados de las experiencias que están en marcha. Para conocer el auténtico alcance que tendrán, las *edurredes* deben explorarse y estudiarse con detenimiento y de forma más extensa y sistemática, lo cual está en sus inicios.

⁸⁷ I. Hamburg y T. Hall, (2008).

⁸⁸ J. J. de Haro (2008).

⁸⁹ F. Santamaría (2008).

Estos son algunos de los beneficios que nos puede aportar una red social creada para trabajar con el alumnado:

- Permite agrupar en un único sitio todas las actividades docentes de un centro educativo.
- Aumenta el sentimiento de comunidad educativa para estudiantes y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.
- Mejora el ambiente de trabajo al permitir al alumnado crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo educativo.
- Acentúa la fluidez y sencillez de la comunicación entre docentes y estudiantes.
- Incrementa la eficacia del uso práctico de las TIC, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades; sobre todo cuando se emplean las TIC de forma generalizada y masiva en el centro educativo.
- Posibilita la coordinación y el trabajo de diversos grupos de aprendizaje (clase, asignatura, etcétera) mediante la creación de los grupos apropiados.
- Facilita que el alumno aprenda el comportamiento social básico por el alumnado: qué puedo decir, qué puedo hacer, hasta dónde puedo llegar, etcétera.

A modo de ejemplo, detallaremos las posibilidades didácticas de una de las redes más extendidas, Twitter, una herramienta de *microblogging*, en la que la gente comparte lo que está haciendo, lo que está leyendo, por dónde navega y, sobre todo, lo que opina y siente. Al menos existen diez usos, algunos muy útiles para aprender historia:⁹⁰

- Tablón de anuncios: medio de comunicación entre profesores y estudiantes.
- Resúmenes: de textos, documentos, etcétera; eso sí, limitados a 140 caracteres.
- Compartir enlaces: cada vez que descubren algo interesante, lo comparten.
- Twitter al acecho: seguir a un personaje famoso y documentar su accionar.

⁹⁰ S. Wheeler (2009).

- El *tweet* del tiempo: elegir una persona famosa del pasado y crear una cuenta de Twitter para ella (véanse ejemplos en <http://historicaltweets.com>).
- Microencuentros: mantener conversaciones en las que participen los estudiantes con cuenta en Twitter.
- Microescritura: escritura progresiva y colaborativa para crear microrrelatos.
- *Lingua Tweeta*: para el aprendizaje de idiomas.
- *Tweming*: comenzar un *meme*⁹¹ para que todo el contenido creado sea capturado automáticamente por Twemes (<http://twemes.com>) u otro agregador.
- Twitter Pals: encontrar un Twitter PenPal⁹² (<http://www.penpalworld.com>) y conversar regularmente con él durante un periodo de tiempo para conocer su cultura, sus aficiones, etcétera.

Ya hemos comentado que son todavía muy escasas las experiencias, pero ya hay una que se refiere a la enseñanza de la historia: http://twitter.com/histo_blog

A modo de breve conclusión

Determinados *recursos informáticos* como redes sociales, *blog*, *wiki*, *webquest*, *cazatesoros*, *podcast*, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, etcétera, pueden emplearse para innovar en la enseñanza de la historia. En el horizonte próximo emergen nuevas herramientas con potencialidades didácticas: dispositivos móviles, videoconsolas, realidad virtual, etcétera. Todas estas aplicaciones por sí mismas, si no se utilizan de forma adecuada, no originarán innovaciones en la enseñanza de la historia. Si no cambia la metodología, las TIC no servirán de mucho.

El principal reto estriba en orientarnos hacia un procesamiento social de la información y una construcción colaborativa del conocimiento (en la línea de la web 2.0). Para ello el aprendizaje cooperativo y la enseñanza en colaboración en

⁹¹ Unidad teórica de información cultural transmisible de un individuo a otro o de una mente a otra.

⁹² PenPal: amigo por correspondencia.

el uso de las TIC son estrategias esenciales. El uso de estos medios debe fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico. Internet debe ser un instrumento para cuestionar el conocimiento, para *aprender a pensar históricamente*.

3.5. Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza

Laura H. Lima Muñiz, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Hablar de evaluación implica considerar múltiples dimensiones. Pese a su trascendencia, el papel de la evaluación en la historia se ha descuidado ya sea como tema de investigación específico o bien como elemento a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se conocen múltiples estudios sobre los cambios en la forma de conceptualizar a la evaluación desde un discurso pedagógico.⁹³

También ha ocupado un espacio de reflexión el diferenciar lo que implican la evaluación y la acreditación. La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza se considera como un proceso continuo y personalizado, que desde luego debe ser congruente con los propósitos.⁹⁴

Todo proceso de evaluación educativa debe considerar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el avance de cada alumno. Esta información se puede obtener a través de diversos tipos de evaluación: la diagnóstica o inicial, la formativa o permanente y la sumativa o acumulativa.

La evaluación inicial permite conocer el punto de partida del saber de los alumnos (conocimientos previos) en relación con los propósitos y contenidos de aprendizaje. De esta manera, se conocen las dificultades, la comprensión o el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes.

⁹³ Beltrán de Tena y Rodríguez (1996), S. Gimeno (1991), Casanova (1998), P. Fernández (1988), Barberà (1999), entre otros.

⁹⁴ El término *evaluación* aparece a principios del siglo XX en Estados Unidos, a partir del proceso de industrialización que se produce en ese país. Henry Fayol estableció los principios básicos de toda actualización en el ámbito administrativo (*planificar, realizar, evaluar*) al difundirse en 1916 su libro *Administración general e industrial*. Casanova, *op. cit.*, pp. 28-29.



La evaluación formativa tiene un carácter permanente durante el ciclo escolar y permite hacer una valoración continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el profesor está en posibilidades de identificar las deficiencias en el aprendizaje y al mismo tiempo podrá tomar decisiones oportunas.

La evaluación sumativa se realiza al término de una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que sea la suma de calificaciones, sino la acumulación de procesos y productos durante el ciclo escolar. Casanova comenta que, en su función sumativa, la evaluación "resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia".⁹⁵

Al tomar en cuenta estas formas de evaluación, el papel del docente será centrar su atención en comprender qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes, en lugar de centrarse en lo que él les enseña:

[...] desde una opción que contempla como finalidad fundamental de la enseñanza la formación integral de la persona, y según una concepción constructivista, la evaluación siempre tiene que ser formativa, de manera que el proceso evaluador, independientemente de su objeto de estudio, tiene que contemplar las diferentes fases de una intervención que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida en función de unos objetivos generales bien definidos (evaluación inicial); una planificación de la intervención fundamentada a la vez que flexible, entendida como una hipótesis de intervención; una actuación en el aula, en la cual las actividades y tareas y los propios contenidos de trabajo se adecuarán constantemente (evaluación reguladora) a las necesidades que se vayan presentando, para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y a una comprensión y valoración sobre el proceso seguido que permita establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación integradora).⁹⁶

⁹⁵ Casanova, *op. cit.*, p. 94.

⁹⁶ Zabala (2007: 210).

Al ser la evaluación un proceso que permite obtener información para formular juicios y tomar decisiones, implica que debe evaluarse el proceso de enseñanza y la práctica docente, no sólo a los alumnos, y por tanto no considerarse como un acto final. En este sentido, la evaluación es una parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje y por ello los alumnos deben participar a través de diversas formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Sin embargo, no conviene obviar que aún existen formas tradicionales de evaluar que corresponden evidentemente a formas tradicionales de enseñar, y por ello, a formas tradicionales de aprender, donde quedan de lado el análisis y la reflexión; estas formas tradicionales se caracterizan por “medir” la cantidad de información que los alumnos logran memorizar en forma pasiva.

No obstante, en forma recurrente se escucha la pregunta, ¿para qué sirve la evaluación?, ¿por qué es importante evaluar?, ¿qué se debe evaluar?, ¿a quién se debe evaluar?, ¿quién o quiénes deben evaluar?, ¿en qué momento se debe evaluar?, ¿cómo se debe evaluar?, ¿cuáles son las funciones de la evaluación?, ¿por qué es importante la información que se obtiene sobre los alumnos en el proceso de evaluación?, ¿con qué instrumentos se debe evaluar?, ¿es confiable la información que se obtiene?, ¿el maestro utiliza los datos que arrojan las evaluaciones de sus alumnos?, ¿para qué le sirven?, ¿para quién se debe evaluar?

Para encontrar sentido y respuestas a esta serie de preguntas a las que seguramente se puede agregar una lista mayor, es importante realizar una planeación de la evaluación⁹⁷ y reflexionar sobre el porqué, qué, a quién evaluamos, cómo y qué instrumentos utilizamos, cuándo, para qué o para quiénes evaluamos.

⁹⁷ Barberà (1999: 25-33) menciona 15 elementos implicados en el proceso evaluativo que fueron propuestos y analizados por un grupo de maestros: intención de la evaluación, planificación global de la evaluación, evaluar objetivos y contenidos, tipos de evaluación, marco de evaluación, agentes de evaluación, tipo de contenidos evaluados, tipología de los instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, criterios de corrección y calificación, sesiones de evaluación, toma de decisiones educativas, informes de evaluación, evaluación de práctica docente y evaluación de la evaluación.

Antes de comentar sobre aspectos específicos de cómo evaluar en la clase de historia, es conveniente saber que más allá de la evaluación que los maestros realizan en el salón de clases sobre los aprendizajes de los alumnos hay otras formas para evaluar la calidad de la educación, como aquella que evalúa al sistema en su conjunto.

Evaluaciones nacionales

Para la asignatura de Historia en la educación básica no se cuenta con referentes de evaluaciones internacionales de aprendizaje, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).⁹⁸

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se empezó a llevar a cabo en México a partir del año 2006 y se aplica a estudiantes de tercero a sexto grados de primaria y tercero de secundaria: hasta el ciclo escolar 2008-2009 sólo se habían evaluado las asignaturas de Matemáticas, Español y Ciencias. Es durante el ciclo escolar 2009-2010 cuando por primera vez se evalúa la asignatura de Historia.

Otra evaluación nacional, que aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), es el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (Excale). En junio de 2006 se aplicó a los alumnos de tercero de primaria, en la asignatura de historia, además de geografía y educación cívica.⁹⁹ De esta manera se conoció información sobre los alumnos y sus saberes, sobre el docente como el profesional de la enseñanza, la escuela y el sistema educativo en general.

⁹⁸ En la evaluación que realiza PISA se pregunta por las competencias de los estudiantes de 15 años para afrontar retos que se presentan en la vida real, y no qué tanto los estudiantes han aprendido del currículo.

⁹⁹ Para seleccionar a los alumnos que fueron evaluados con los Excale se utilizó una muestra estratificada bi-etápica. Estratificada porque aseguró que las escuelas de diferentes modalidades educativas participaran en la evaluación. Se definió como bi-etápica, en virtud de que se utiliza un procedimiento aleatorio para seleccionar primero a las escuelas y, posteriormente, seleccionar al azar a los alumnos que serán evaluados dentro de determinada escuela. INEE, (2009: 33).

A propósito de la evaluación a nivel nacional el INEE acota: “Evaluar la calidad del sistema educativo nacional es elaborar juicios de valor sobre la situación de ésta, con objeto de apoyar la rendición de cuentas, la planeación y la toma de decisiones para mejorarla. Los indicadores organizados en sistemas, así como los resultados de otros instrumentos proporcionan elementos para la formulación de dichos juicios”.¹⁰⁰ Al definir así la evaluación, el INEE deja en claro su objetivo: la mejora de la educación.

Las características del Excale son las siguientes: a) se apega al currículo oficial vigente y por ello se puede conocer qué tanto se aleja o acerca el alumno de ese currículo formal; b) tiene un diseño matricial,¹⁰¹ c) es criterial, y d) su diseño es colegiado, lo que implica la participación de especialistas del INEE y de docentes de las entidades federativas.¹⁰² Estas pruebas son muestrales ya que evalúan sólo algunos estudiantes, no a todos, se utilizan preguntas cerradas, conocidas también como de opción múltiple, y preguntas abiertas; ambas permiten evaluar el conocimiento las habilidades y las destrezas escolares. Se definieron cuatro niveles de logro para facilitar la interpretación de los resultados de los alumnos. La descripción de los niveles es la siguiente:¹⁰³

¹⁰⁰ INEE (2008: 23-24).

¹⁰¹ Son pruebas matriciales, quiere decir que por ser tan grandes (400 preguntas) se dan determinadas preguntas o “pedazos” de prueba a distintos niños, porque lo que al INEE le interesa evaluar es el Sistema Educativo Nacional o a sus grandes componentes, sistemas o subsistemas y no al niño o a la escuela en particular.

¹⁰² Para conocer más sobre el tema, se sugiere la lectura de *Cuatro años del INEE: ¿qué hemos aprendido?:* INEE (2006).

¹⁰³ INEE (2007: 155).

Niveles de logro	Competencias académicas
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que evidencian una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.

Las habilidades y los conocimientos que se definieron para el Excale fueron: reconocimiento de personajes históricos, identificación de testimonios históricos, reconocimiento de hechos y procesos históricos, nociones de cambio y continuidad, ubicación de periodos históricos, noción de causa y consecuencia e identificación de actividades y características de etapas históricas.

La evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, implica valorar el aprendizaje en su proceso y resultados, lo que conlleva a utilizar una diversidad de estrategias. Los instrumentos y criterios de evaluación comúnmente empleados en la clase de Historia son exámenes, donde se pondera la habilidad o memoria para recordar información factual; trabajos escritos en los que se pone en juego la habilidad de reescribir información y generalmente se relaciona con el mayor número de páginas y la mejor presentación, y las participaciones en clase, aunque generalmente se centran en identificar la habilidad para reproducir información y emitir cualquier opinión.

Comprender sobre qué se evalúa

Por otro lado, también se han identificado algunos problemas que presentan los alumnos al ser evaluados en Historia, ya que muchas veces no comprenden para qué la estudian ni lo que la asignatura les aporta para su desarrollo académico; por lo mismo, no tienen claro qué se evalúa en dicha asignatura. Al hacer trabajos escolares o exámenes, los alumnos tienen deficiencias técnicas para responder o hacer lo que se les solicita, debido al poco manejo de los conceptos propios del conocimiento histórico, lo que se expresa en una debilidad para sostener por escrito explicaciones y dar argumentos, entre otros aspectos. Por ello, no existe claridad sobre el significado de una nota o calificación ni cómo mejorar su desempeño. Cuando esta situación se presenta en el aula se requiere un doble esfuerzo por parte del docente; entonces, ¿qué hacer para resolver estos problemas?

Conviene que el docente explique de manera sencilla el sentido de estudiar historia y sus propósitos de aprendizaje; buscar que los alumnos encuentren empatía con el pasado, pues así el conocimiento histórico podrá adquirir una dimensión distinta; también se puede ejemplificar y reflexionar sobre cómo los aprendizajes de la asignatura de Historia se relacionan con otras asignaturas.¹⁰⁴

Para que exista claridad sobre qué se evalúa en Historia es necesario comentar a los estudiantes los propósitos de cada bloque/actividad, señalando que los temas requieren de diferentes habilidades, actitudes o conocimientos históricos a desarrollar, así como explicar las competencias que se espera lograr a lo largo del curso.¹⁰⁵ Además de explicitar las metas o logros que los estudiantes deben alcanzar y los criterios que el docente utilizará para valorar su trabajo, es conveniente que, como parte del proceso de evaluación, identifique los retos de sus alumnos y proponga alternativas de cómo los pueden superar.

¹⁰⁴ El trabajo colegiado representa una oportunidad para que los docentes propongan algunas actividades para trabajar con los alumnos en las que se refleje la relación que hay entre las diferentes asignaturas.

¹⁰⁵ Docentes y alumnos deben concebir la evaluación como una actividad del proceso de enseñanza y aprendizaje evitando convertirla en un medio para controlar la disciplina.

Como referentes para la evaluación se pueden tomar en cuenta algunas actividades de aprendizaje como las siguientes:

Materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, gráficas, estadísticas, imágenes y fotografías, a partir de los cuales los estudiantes sitúen la duración de un proceso o período, expliquen hechos y procesos, los ubiquen espacial y temporalmente e identifiquen cambios, entre otros aspectos.

Fuentes escritas: libros, documentos, periódicos o revistas que permitan conocer el avance que tienen los niños en el uso de las fuentes, principalmente en la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información.

Visitas a museos locales, sitios y monumentos históricos de la comunidad: son espacios donde se enseña y se aprende; por tanto, tienen una función educativa y el docente puede pedir a sus alumnos relatos escritos u orales donde contextualicen espacial y temporalmente lo observado y expresen una actitud de respeto a su entorno y su cultura.

Exposición: *escrita, oral o gráfica* en la que pongan en práctica sus habilidades para la presentación de los resultados de alguna indagación, sus conclusiones sobre un tema o los argumentos que sustentan sus ideas.

Uso de las tecnologías de la información y la comunicación: tarea en la que los alumnos muestran sus conocimientos y habilidades para la búsqueda y selección de información histórica sobre diversos temas.

Realizar un proyecto: actividad sugerida en el tramo final del curso, que integre los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas o desarrolladas a lo largo del ciclo escolar. Representa la oportunidad de retroalimentación o el fortalecimiento de competencias transversales al tener la posibilidad de relacionar contenidos de diversas asignaturas. Se evalúan el proceso de planeación, la asesoría, el desarrollo de actividades, el producto final y la presentación o exposición del proyecto. De esta manera se consideran tres etapas en el desarrollo del proyecto: planeación, desarrollo, y comunicación a través de la presentación del producto.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Dirección de Seguimiento y Evaluación Curricular, <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/historia/pdf/Evaluacion/Orientacionesparalaevaluacion.pdf>

Respecto a la falta de comprensión de algunos conceptos, el docente podrá aclarar y dar ejemplos con nociones que comúnmente emplean los estudiantes, al dar instrucciones como:

Compara	Encuentra similitudes.
Contrasta	Encuentra diferencias.
Discute	Da razones a favor o en contra.
Evalúa	Di tu opinión apoyándote en evidencia.
Explica	Da razones de manera clara y extensa.
Analiza	Explica cada una de las partes.
Muestra	Da ejemplos para ilustrar.

Para superar las dificultades que presentan las explicaciones argumentadas por escrito, es conveniente comentar con los alumnos la importancia del uso y la comprensión de conceptos clave y movilizar sus saberes y las habilidades desarrolladas en sus clases de Español, de tal manera que sus escritos expliquen con precisión los temas, comparen y contrasten sus ideas y emitan conclusiones. En este sentido las preguntas problematizadoras que se formulen juegan un papel fundamental para que los estudiantes comparen, inferan y analicen fuentes, pero no hay que perder de vista su desarrollo cognitivo y el grado escolar de que se trate.

Cuando los alumnos no tienen claridad sobre el significado de una nota o calificación ni cómo mejorar su desempeño es conveniente que se les indiquen los rubros que se evalúan y los niveles de desempeño, de tal manera que el estudiante sepa si va por buen camino, cuál es el nivel de desempeño alcanzado y, sobre todo, qué debe hacer para mejorar. De esta forma estará en condiciones de reconocer sus logros o, en su caso, el tipo de ayuda que necesita, además de ejercitar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La evaluación en Historia y en el aula

Entonces, ¿qué evaluar en Historia? los propósitos y aprendizajes esperados son los parámetros para ello. Los propósitos en la asignatura de Historia están relacionados con alguna competencia; por ejemplo, el propósito *Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México* se relaciona con la *comprensión del tiempo y del espacio históricos*,¹⁰⁷ una de las competencias de esta asignatura.

¿Cómo convertimos esos propósitos y competencias en criterios de evaluación?

Propósitos	Aprendizajes esperados
Ordenamiento cronológico	Ubican cuándo ocurrió el hecho/proceso.
Multicausalidad	Explican por qué ocurrió. Explican las consecuencias en el tiempo.
Cambio y permanencia	Explican los cambios y continuidades en el tiempo.
Pasado-presente-futuro	Valoran la relación de los hechos.
Dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura	Ubican dónde ocurrió el hecho/proceso. Explican la interacción ser humano-naturaleza. Explican factores físicos/sociales para que los hechos sucedieran en ese lugar.

¹⁰⁷ Implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente, desde una perspectiva temporal y espacial. Toma en cuenta el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, así como la multicausalidad y la relación pasado-presente-futuro. La noción de espacio histórico permitirá analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura, a lo largo del tiempo; comprender cómo el ser humano ha organizado, en diferentes épocas, su territorio; cómo ha adaptado y transformado la naturaleza, y cuál ha sido y es el impacto de sus acciones sobre el ambiente.

También se han propuesto a los docentes de educación básica algunos instrumentos y recursos que apoyen el proceso evaluativo: a) portafolios y carpetas, b) registro de los aprendizajes logrados y de las actitudes de los alumnos, c) autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y d) que elaboren una rúbrica¹⁰⁸ de evaluación a fin de registrar el nivel de logro de los estudiantes en forma cualitativa. La evaluación permitirá comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹⁰⁹

El trabajo que se realice en el aula debe permitir evaluar el aprendizaje en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Algunos de los aspectos que se proponen para tomar en cuenta son:

Conceptual: en términos de lo que el alumno debe saber, al lograr la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos, por ejemplo cuando ubica temporal y espacialmente un acontecimiento o hace uso de un concepto contextualizándolo adecuadamente.

Procedimental: lo que el alumno sepa hacer, que incluye las habilidades, técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos, por ejemplo: la lectura e interpretación de textos breves, la consulta y utilización de fuentes, la elaboración de esquemas, etcétera.

Actitudinal: lo que se considera deseable que el alumno logre, con la orientación del maestro, para desarrollar valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, entre otros, mismos que se verán manifestados en actitudes positivas para la convivencia de los alumnos.

¹⁰⁸ F. Díaz-Barriga y G. Hernández (2007: 436) definen a la rúbrica como una guía de puntaje que permite describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto.

¹⁰⁹ La evaluación permite contar con criterios cuantitativos y cualitativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, lo cual implica cambiar la visión de la *calificación* únicamente, por la del *proceso*. SEP (2009: 79).

Propuesta de rúbrica

Aspectos de evaluación	Criterios de evaluación	Puntuación
A. Recolección de información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investiga en su libro de texto y emplea información poco relacionada con el tema. 2. Indaga en fuentes generales y selecciona información relacionada con el tema. 3. Indaga tanto en obras generales como específicas del tema y siempre selecciona información relacionada con el tema. 	
B. Interpretación de la información y elaboración de conclusiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea la información tal cual, sin sintetizar ni comentar. 2. Relaciona la información y la sintetiza. 3. Sintetiza la información, la cuestiona y saca sus propias conclusiones. 	
C. Organización de las ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las distintas partes del texto se encuentran desarticuladas pues no existe relación entre el título, el desarrollo del tema y las conclusiones. 2. Algunos párrafos del texto se encuentran desarticulados o no tienen que ver con la temática central. 3. La organización de las ideas sigue un orden lógico y todos los párrafos están relacionados con el tema central. 	
D. Escritura del ensayo	<ol style="list-style-type: none"> 1. El texto tiene múltiples errores ortográficos y de redacción que hacen difícil su lectura. 2. El texto tiene algunos errores ortográficos y de redacción, pero se lee de manera fluida. 3. El texto se lee de manera fluida y clara pues no tiene errores. 	
Puntuación final		

Llevar a cabo una evaluación de carácter cualitativo implica hacer uso de rúbricas que permitan tener el registro del avance en el nivel de desempeño de los alumnos y también llevar, a través de portafolios, los avances que van teniendo los alumnos en su trabajo diario.¹¹⁰

Finalmente, conviene insistir en que la evaluación representa un recurso importante para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, ya que aporta información oportuna para cambiar, modificar o continuar con determinadas prácticas docentes.¹¹¹ En este sentido, es un recurso que tiene que proveer elementos suficientes para mejorar la enseñanza y responder a las necesidades e intereses de los alumnos. El trabajo cotidiano en el aula debe fortalecer los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que formarán parte de la evaluación.

¹¹⁰ <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/pdf/Evaluacion/Orientacionesparalaevaluacion.pdf>

¹¹¹ Se sugiere consultar la siguiente página:

<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/historia/pdf/Evaluacion/Orientacionesparalaevaluacion.pdf>

4. El docente y la enseñanza de la historia

4.1. El papel del maestro y la enseñanza/aprendizaje de la historia

Ma. del Carmen Acevedo Arcos, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Un punto de partida para la reflexión sobre la enseñanza de la historia es reconocer la realidad cambiante del mundo actual, en el sentido de no tener total certeza de cómo será nuestra sociedad en diez años, por los cambios que se experimentan de forma vertiginosa y acelerada. Por ejemplo, hace algún tiempo los docentes y la sociedad en general nos maravillamos con la presencia de la tecnología. Hoy los niños y adolescentes experimentan la perspectiva de futuro de forma distinta, su experiencia temporal se recrea en el presente, dejando de lado la perspectiva histórica de su ser; aunado a lo anterior, enfrentan condiciones de vida más difíciles y complicadas; falta de empleo, aumento de la violencia e inseguridad, problemas ecológicos y de salud que antes no existían, falta de apoyo de los padres en las actividades escolares, entre otros. Estas situaciones dan una idea del contexto y de la complejidad que enfrentan los docentes para realizar su trabajo, y es que en el imaginario y en los valores de niños y adolescentes la mirada de futuro se encuentra diluida entre las prácticas de socialización y comunicación del mundo globalizado y la desesperanza de



una realidad como la mexicana, que no tiene perfilado un proyecto de sociedad incluyente.¹¹²

Con esta realidad es importante pensar cómo construir en los estudiantes la necesidad del estudio por el pasado, en un presente que se experimenta de forma acelerada y ante un futuro ambiguo y poco prometedor. Al respecto, Mead hace énfasis en la importancia de desarrollar un proyecto de futuro y una vivencia del tiempo de forma histórica y dice que para “construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde”.¹¹³ Es decir, hay que sembrar en nuestros jóvenes la necesidad de perfilar un proyecto de futuro anclado firmemente en el presente y esto sólo se puede lograr con la mirada del pasado para explicar los problemas del presente; como ella lo dice, un pasado útil y no dominador.

Los adultos que nacimos antes de la revolución electrónica y de la aparición masiva de la tecnología en las comunicaciones tenemos una experiencia de la temporalidad vinculada al pasado con su respectiva visión de futuro —ya sea catastrofista o prometedora, pero finalmente visión de futuro—, conectada con nuestro presente, en pocas palabras una perspectiva histórica del tiempo. En cambio, los jóvenes de la generación “digital”¹¹⁴ tienen otras experiencias cognitivas que les hacen percibir el presente de forma intensa y pensar el futuro como algo muy lejano, el énfasis de su vivencia se encuentra en el presente. El contexto

¹¹² Lorenzo Meyer (2008) hace una revisión histórica de los proyectos de nación en México, en el análisis del último, al que denomina “Neoliberalismo democrático”, plantea el siguiente panorama: “La división de poderes devino en parálisis y el narcotráfico y la inseguridad llevaron al país al terreno de la ingobernabilidad. Finalmente, el crecimiento económico, basado en el petróleo, nunca pasó de mediocre y hoy es víctima de la crisis del mercado global. México ha llegado así a un tiempo donde el poder se ejerce sin proyecto”.

¹¹³ Margaret Mead (1971: 105 y 106).

¹¹⁴ “Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una ‘plasticidad neuronal’ y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los ‘idiomas’ del video y del computador; esto es, para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas”. Jesús Martín Barbero (2002).

actual nos impone otras modalidades del presente y del futuro y a ellas hay que responder para contribuir a la formación de los ciudadanos de hoy. En este sentido, es muy importante valorar los conocimientos, saberes y actitudes de los alumnos, con el fin de capitalizarlos para el conocimiento y la convivencia en el aula y fuera de ella. Conocerlos individualmente, preocuparse por lo que piensan y sienten, acompañarlos en sus procesos de aprendizaje y socialización, animarlos a participar sin inhibiciones y al trabajo colaborativo constituyen formas de fortalecer el quehacer docente.¹¹⁵

Pensar el futuro como parte actuante del presente nos abre la posibilidad de otras miradas en la enseñanza de la historia: en primer lugar habría que abandonar la idea y la práctica del docente como transmisor de información con un sentido coercitivo sobre conocimientos del pasado que nada le dicen al alumno. Proponer a los estudiantes actividades prácticas que puedan aplicarse en la escuela y en su entorno social, en las que desarrollen habilidades cognitivas y ejerciten actitudes solidarias y de respeto hacia los demás. Por ejemplo, leer y analizar en grupo información del periódico, de la televisión o de algún programa favorito, formulando preguntas para que los alumnos expresen su opinión, dando pautas para escuchar a los otros e induciéndolos a argumentar sus respuestas, procurando relacionar la temática con sus vivencias y con los antecedentes resulta un buen ejercicio para desarrollar diversas habilidades.

El desarrollo de las tecnologías de la comunicación en el mundo globalizado lleva a muchos niños y jóvenes a experimentar situaciones inéditas en su vivencia cotidiana, se puede ser observador de manera simultánea en varios lugares del mundo; las distancias se acortan y el espacio se expande, dicho en otras palabras, se produce un cambio esencial en la percepción de tiempo y espacio que hace más compleja la realidad sociohistórica.

¹¹⁵ J. Brophy (2000).

La idea del tiempo como una línea recta que avanza inexorablemente no es suficiente para explicar los cambios que se experimentan hoy, habría que pensar en un carácter flexible de la temporalidad; esto significa que la interpretación histórica del presente está ligada a un contexto determinado por el desarrollo de las comunicaciones y a diversas miradas con las que se construye la explicación, elementos que están presente en el enfoque de la asignatura de historia. La meta a alcanzar no es el futuro, sino la comprensión del presente para poder perfilar algunos horizontes de futuro, lo cual nos enfrenta a nuevos retos en relación con la importancia y recuperación de la historia para explicar el presente.

Uno de los desafíos de la historia en el mundo globalizado es lograr la comprensión del presente; es decir, los problemas del presente pueden ser un punto de partida para incursionar en el pasado, pues toda sociedad, comunidad o individuo necesita conocer quién es y, de acuerdo con sus circunstancias actuales, qué posibilidades de desarrollo tiene. La idea que se plantea es que ya no se puede hacer descansar el futuro en expectativas, sino en crear un fuerte sentido de realidad, en otras palabras, estar ubicados en nuestro presente —en el mundo donde se está parado—, sólo ello le dará sentido al pasado.

La comprensión del presente es el punto total en la formación de una conciencia histórica, ya que sólo a partir de este acto cognitivo se puede tender un puente hacia el pasado; conocer el pasado no nos remite a comprender el presente, es el presente el que nos lleva a interrogar al pasado. El propósito de la enseñanza de la historia no es la transmisión de conocimientos sobre personajes e instituciones del pasado, sino contribuir a la comprensión del mundo de hoy. El ejercicio de utilizar las herramientas de la historia para comprender el entorno, imitando la metodología de investigación de los historiadores es lo que permite establecer relaciones entre los hechos humanos y entre sus distintas dimensiones (políticas, culturales, económicas, etcétera); buscar causas y consecuencias; contextualizar a los sujetos y sus acciones, ubicar y relacionar tiempo y espacio; a interrogar, elaborar hipótesis y argumentaciones; en fin, a desarrollar el intelecto

para el conocimiento y comprensión de la realidad social, pues como dice Prats, el conocimiento histórico es una disciplina para la formación de las ideas sobre los hechos humanos.¹¹⁶

La historia también contribuye a formar el espíritu ciudadano en los escolares —en la medida en que se constituye en un marco de referencia para entender problemas sociales—, a que usen con criterio la información y a que conozcan y valoren lo diferente, de ahí se puede desprender la enseñanza y práctica de valores como el respeto, la convivencia pacífica, la no violencia y la tolerancia hacia lo que piensan y dicen los otros. Recientemente la SEP y UNICEF dieron a conocer los resultados del Informe Nacional sobre Violencia de Género en Educación Básica en México. De una encuesta aplicada a 26 mil 319 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados de primaria y los tres de secundaria, algunos indicadores muestran que “el 50.1% de los niños de primaria está de acuerdo con que ‘el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia’ frente a 31.7% de las niñas que opina lo mismo”.¹¹⁷ Esta información, que se convierte en un diagnóstico socio-educativo, nos conduce a pensar en las potencialidades de la historia como disciplina escolar, en el sentido de que a través de ella se pueden fomentar valores que transformen las percepciones de los niños y las niñas en cuanto a los roles sociales que llevan a la violencia de género.

Uno de los muchos problemas en la enseñanza de la historia, que nos planteamos como docentes de esta disciplina, es cómo lograr que los alumnos valoren la importancia de su formación para desenvolverse como ciudadanos del siglo XXI, es decir, que vean en la historia un conocimiento útil para explicarse el mundo en el que viven y en su cotidianidad, y no sólo la relacionen con información sobre los héroes patrios y acontecimientos históricos del panteón cívico de nues-

¹¹⁶ Prats, J. y J. Santacana. “Enseñar historia y geografía. Principios básicos”. Disponible en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>

¹¹⁷ Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/comunicadosepUnicef080410> (consultado el 9 de abril de 2010).

tro país. Aspiramos a que la historia como objeto de enseñanza se corresponda a una afirmación que se cita en numerosos textos: *la historia explica los problemas del presente*.

El reto es muy complejo, en primer lugar habría que señalar que el discurso histórico escolar ha tenido la función de ser el cimiento de la memoria de la nación, el cual se ha caracterizado por difundir verdades absolutas que no permitían otras interpretaciones, ya que uno de sus objetivos fue imponer una visión única de la historia. Por ello, su enseñanza no reclamaba las habilidades cognitivas de los alumnos, sino que interpela a la emoción o “sentimiento patrio”, se enseñó para asumir y memorizar lo que se decía: “Morelos, el ‘Siervo de la Nación’”; “Miguel Hidalgo y Costilla dio inicio al movimiento de Independencia”; “Benito Juárez y las leyes de Reforma”, etcétera. Afirmaciones que hacen referencia a una verdad unívoca y a la “heroicidad” en la formación y consolidación del Estado mexicano. Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la historia sólo implica la memorización, por tanto, no había necesidad de realizar otro tipo de actividades en el salón de clases: bastaba con leer el libro de texto, hacer cuestionarios de respuesta única y, en el mejor de los casos, realizar alguna actividad fuera del salón de clases, como un periódico mural sobre los personajes y acontecimientos históricos. En esta descripción de cómo y para qué se enseña historia es obvio que este conocimiento no da respuesta a los problemas actuales.

Si aceptamos la idea de que el presente perfila las problemáticas que han de guiar la investigación histórica, pensamos que su enseñanza observe la problematización de la realidad sociohistórica que conduzca a construir nuevas respuestas, pero sobre todo, a que los alumnos interroguen permanentemente la realidad a través de la investigación, que no se conformen con las verdades que pueda ofrecer un texto histórico, y a partir de ello, se logre cuestionar los mitos de la memoria histórica impuestos desde la historia oficial. Como dice Robert Bain:

Si los historiadores se motivan para aprender contenidos mediante preguntas, así, también, podrían los estudiantes encontrar la historia motivadora, importante y significativa, si entendieran los enigmas fundamentales involucrados. Los estudiantes pueden usar problemas históricos para organizar datos y orientar sus preguntas y estudios. Por consiguiente, crear y usar buenas preguntas es tan crucial para el maestro como lo es para el investigador.¹¹⁸

Hablamos aquí de una suerte de principio en la enseñanza de la historia, aquella de construir preguntas para aprender contenidos; sin embargo, ¿cómo proceder frente a un cúmulo de temas que se deben estudiar durante un ciclo escolar? Bain recomienda a los docentes considerar los propósitos descritos en los programas de estudio para organizar el temario a partir de grandes interrogantes o ideas centrales que enriquezcan las propuestas curriculares, después hacer preguntas a las narraciones históricas a las que tenemos acceso, como los libros de texto y otros materiales educativos. Como podemos observar, elaborar preguntas que le den sentido al uso de los recursos para la enseñanza, como las lecciones del propio libro de texto, es una propuesta de trabajo docente orientado a desarrollar habilidades del pensamiento en los alumnos.

El historiador elabora suposiciones para dotar de sentido a su interpretación, imagina relaciones que dan coherencia a los vestigios que ha dejado el pasado, crea representaciones posibles de la realidad para dar respuesta a las hipótesis que orientan su acción investigativa; en otras palabras, problematiza la realidad para hacerla inteligible y expresa esa inteligibilidad en la explicación narrativa. A partir de esta concepción sobre el conocimiento histórico se plantea que en la educación básica se familiarice a los alumnos con las formas de proceder y razonar que dan coherencia y pertinencia a este conocimiento, mediante el diseño y la elaboración de “entornos de aprendizaje”, en los que el alumno se enfrente a la temporalidad histórica, interrogando la información desde sus conocimientos previos y su contexto sociohistórico.

¹¹⁸ Bain Robert, <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>

En este sentido, valorar los conocimientos previos de los alumnos en la clase de historia cobra especial relevancia porque permite conocer qué contenidos le dan los niños a los conceptos que utilizan. Por lo regular los maestros abordan un tema de historia presuponiendo que los alumnos entienden el concepto básico, se pierde de vista que el conocimiento conceptual que nosotros tenemos no siempre lo tienen ellos. Así, hablamos de revolución, o reforma, democracia o porfiriato y damos por hecho que todos en el salón entienden lo mismo y saben a qué nos referimos. Cuando decimos que en la enseñanza de la historia se tiene que convertir en problema el contenido temático, estamos hablando de un método de enseñanza que procura el aprendizaje por medio del cuestionamiento. Preguntar al escolar, para ti qué es democracia, o trata de poner un ejemplo de una situación que conozcas sobre ese tema, o representar con un dibujo la democracia, etcétera, estaremos iniciando un camino que obligue a pensar y no simplemente a copiar y repetir.

Así como en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas no se estudian los resultados de las operaciones, sino que se enseña una lógica de razonamiento, la asignatura de Historia tiene que penetrar gradualmente en las formas de proceder y razonar de la historia, es decir, enseñar al alumno que la historia no sólo es un mundo de información sin utilidad para la vida diaria, sino que esa información tiene que ser reflexionada en función de una problemática por resolver, ya sea un asunto que cuestione el pasado o a su propia realidad presente.

Para el maestro, tener una buena información histórica es indispensable, sin embargo, también es importante cómo enseñarla, una vía es el planteamiento de problemas y preguntas que faciliten la comprensión de los contenidos. Es primordial que en el alumno se desarrolle la habilidad de relacionar y problematizar, ya que la historia es finalmente “un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educadores y educandos, una búsqueda siempre cambiante de la verdad, al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas”.¹¹⁹

¹¹⁹ Galbraith, en L. P. Curtis Jr. (1975: 30).

Así como el historiador interpreta e impone una representación de la realidad, en función de la cual establece las correlaciones y las interacciones objetivas de la interpretación, el maestro debe apoyar y estimular al alumno para que elabore hipótesis de algún problema, reúna los datos a partir de las interrogantes y establezca las posibles relaciones de la información histórica, para que pueda arribar de manera gradual a conocimientos y conceptos que son propios de la disciplina.

La enseñanza de la historia debe encaminarse a que el alumno “construya” suposiciones o hipótesis (los límites a la imaginación creativa están en la propia información histórica), para que recree posibles interpretaciones de la realidad; no hay que olvidar que la inteligibilidad del conocimiento histórico se encuentra en la reconstrucción de lo que ha dejado el pasado, la historia no “descubre”, como proceden otras ciencias. En la medida que el alumno “construya” podrá compartir sus nuevas experiencias con sus compañeros y ello fructificará en un mejor aprendizaje de este conocimiento. Delia Lerner precisa que lo importante es favorecer la discusión de los problemas que se han formulado, crear situaciones donde se confronten las hipótesis elaboradas por los alumnos; discutir los matices que cada uno de ellos da a la información histórica, en pocas palabras, que se favorezca la colaboración intelectual entre los alumnos para que, efectivamente, construyan su conocimiento.¹²⁰

Un ejercicio que promueve la discusión y la reflexión sobre la diferencia entre acontecimiento e interpretación es la tarea que el profesor Bain¹²¹ solicitó a sus estudiantes de secundaria: escribir una breve historia del primer día de clases para leerla al día siguiente; la variedad de hechos, relatos y detalles que ahí surgieron revelaron la diversidad de puntos de vista sobre un mismo acontecimiento en el que todos habían participado (el primer día de clases), y ayudó a establecer la diferencia entre hechos o acontecimientos y la interpretación sobre los mismos. La importan-

¹²⁰ Delia Lerner en José A. Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira, y Delia Lerner (1998).

¹²¹ Robert Bain, <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>

cia que reviste este ejemplo es que, por un lado, enseña al estudiante a desmitificar los relatos históricos, en tanto que son producto del pensamiento humano y son parte de una investigación, selección e interpretación. Por otro lado, aprenden a reconocer cuándo en historia se está tratando de acontecimientos o hechos objetivos y cuándo de relatos.

Enseñar historia es motivar la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de confrontar diferentes puntos de vista o interpretaciones, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es promover que los alumnos se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.¹²²

Un criterio esencial para organizar los contenidos históricos es que éstos sean abiertos, es decir no limitados por el hilo conductor del tiempo cronológico. Más que nunca hay que “plantear los problemas de la historia, ofrecer una historia no automática, sino problemática. Y más que nunca, los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir vivir y comprender en un mundo de inestabilidad definitiva”.¹²³ Hay que buscar una historia abierta a nuevas interrogantes y respuestas, que encauce el interés del alumno, que vaya más allá de los acontecimientos y logre hacerse preguntas con la información histórica.

Como se ha señalado, el estudio de la sociedad es fundamentalmente un trabajo crítico y reflexivo, lo que nos lleva a plantear que los alumnos en la escuela tienen que empezar el difícil proceso del análisis histórico, aunque no mediante la vía de la historia explicativa llena de conceptos, ni mucho menos por la ya conocida historia factual-descriptiva o de vidas heroicas ejemplares, sino a partir de

¹²² Cfr. Lerner, en Castorina *et al.* (1988: 98).

¹²³ Jacques Le Goff, Roger Chartier y Jacques Revel (1988: 271).

problemáticas que les sean accesibles, expresadas en contenidos muy concretos, para que con estas preguntas puedan desplegar actividades pedagógicas acordes con sus capacidades cognitivas, que los enfrenten a situaciones-problema:

El alumno de primaria tiene que adentrarse en narraciones históricas que motiven su interés —no confundir con historia descriptiva-fáctica que sólo habla de verdades absolutas—, como inicio a este peculiar conocimiento, ya en nivel de secundaria se enfrentará a una historia más explicativa que haga uso de conceptos, pero siempre conceptos que puedan ser comprendidos en su particularidad. Por ejemplo, es factible [...] que un alumno adolescente comprenda el proceso histórico del “Crecimiento económico en el porfiriato” mediante el análisis de acciones muy concretas implementadas por el gobierno, con respecto al papel de los ferrocarriles, el aumento de la inversión extranjera, etcétera, pero no será capaz de comprender explicaciones que integren conceptos como “mercado interno”, “producto interno bruto”, etcétera.¹²⁴

Problematizar en historia implica hacer visibles y posibles los procesos de razonamiento de este conocimiento y no conformarse con el dato o información de hechos, para lo cual hay que realizar de manera sistemática y gradual las siguientes premisas:

- Ubicar el contenido histórico como una cuestión a resolver.
- La búsqueda de información histórica debe dar respuesta a la problemática desde diversos ángulos.
- Las posibles respuestas tienen que someterse al debate y al diálogo.
- Construir interpretaciones basadas en las evidencias de los documentos que los alumnos trabajaron. Y, sobre todo, generar situaciones abiertas a nuevos problemas y cuestionamientos.

¹²⁴ J. Salazar (2006: 84-85).

La idea es que los procedimientos que lleven a cabo los estudiantes siguen —a su manera— los pasos de la investigación histórica, pero sobre todo las formas de razonar del pensamiento histórico;¹²⁵ esto es, elaborar una pregunta para estudiar un tema implica que al mismo tiempo que aprendemos contenido histórico, nos habilitamos en la búsqueda y selección de información, elaboración de hipótesis y explicaciones posibles (para ello hacemos uso de inferencias, analogías, situaciones imaginarias, relacionamos hechos), las cuales adquieren sentido sólo en relación con la pregunta formulada; es decir, ejercitamos un procedimiento intelectual para aprender.

Ayudar al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos significa que la enseñanza debe profundizar más en problemáticas y cuestionamientos que lleven a la reflexión, es decir, a un modo de razonar, y menos en contenidos cronológicos, en donde los acontecimientos se suceden uno tras otro sin contextualización ni análisis sino sólo memoria.

4.2. Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio

Laura H. Lima Muñiz, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

En México, unas de las acciones más significativas en el ámbito educativo fueron las reformas a la educación preescolar (2004) y a la educación secundaria (2006) que perfilaron el reto de reformar la educación primaria. Actualmente, está en proceso la llamada Reforma Integral a la Educación Básica, que plantea la articulación curricular y pedagógica de los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo, tal como se empezó a concebir desde hace poco más de un lustro.

¹²⁵ “Aprender historia implica enseñar a los estudiantes a pensar de manera bastante diferente de como ‘naturalmente’ se inclinarían a hacerlo”. Como sugiere Wineburg, el pensamiento histórico con frecuencia puede ser un acto “no natural”, que requiere que nosotros pensemos por fuera de los supuestos y visiones del mundo que nos son familiares y cómodos.



Ante la complejidad del mundo actual, los docentes requieren de una preparación y actualización permanente. Los acelerados cambios de hoy se convierten en un reto para brindar a los alumnos los elementos necesarios que los lleven a comprender los cambios. De esta manera, la formación docente se vuelve una estrategia que incide en la práctica profesional, es decir, en la enseñanza y, por tanto, en el aprendizaje de los alumnos.

La actualización permanente es necesaria en un mundo donde el conocimiento está sujeto a nuevas interrogantes, nuevos hallazgos y nuevos métodos, y la información se recibe con más facilidad y “nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos o nos gustaría saber”.¹²⁶

La formación y actualización deben considerarse como una estrategia sistemática y permanente que puede contribuir al cambio educativo y, por ende, a un mejor logro en los estudiantes. Además, frente a una reforma educativa cobra mayor relevancia y se vuelve un factor importante en la innovación de la educación que conlleve a una transformación de “la praxis” educativa, ya que los actores clave son los docentes.

El tema sobre formación¹²⁷ y actualización de los maestros en servicio ha sido objeto de múltiples reflexiones y preocupaciones: entre otras, la falta de articulación entre la formación teórica y la formación práctica, la concreción de trayectos o programas de formación y actualización, tanto para los maestros debutantes como para quienes han conocido una o más reformas educativas y no han transformado su práctica docente para que esté acorde con las “nuevas” formas de enseñar y aprender.

También surgen interrogantes sobre: ¿cómo diseñar programas de formación y actualización de profesores?, ¿dónde poner el énfasis?, ¿cómo transformar los mo-

¹²⁶ C. Marcelo (1999: 13).

¹²⁷ La formación inicial de docentes es otro factor que requiere de atención permanente, ya que tiene un papel determinante para transformar los procesos educativos, sobre todo frente a una Reforma Integral para la Educación Básica.

delos tradicionales de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo hacer partícipe al maestro en los proyectos de formación y actualización docente de tal forma que los considere un espacio propio?, ¿en qué medida la formación continua contribuye a crear nuevas identidades pedagógicas?, ¿qué competencias debe tener el profesor en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje?

Estas son algunas de las interrogantes que surgen y se debaten en foros, ya que la formación y actualización se concibe como un espacio necesario para la transformación del quehacer docente y de la gestión educativa.¹²⁸ De esta manera, el cambio en los modelos didácticos enquistados¹²⁹ en la cultura escolar se puede propiciar a través de una formación continua y permanente.

Las estrategias de formación y actualización que se planteen deben cumplir con dos características: ser emergentes, sobre todo frente a reformas educativas, y ser permanentes, flexibles y adaptables a la diversidad de contextos (aulas, escuelas, infraestructura, recursos, localidad y sobre todo a los ritmos de aprendizaje de los alumnos). Se debe pensar en una estrategia que no responda exclusivamente a la inmediatez, sino que sea una política educativa sistemática y permanente.

En México, la Secretaría de Educación Pública, después de la reforma educativa de 1993, puso en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, y a partir de 2009, el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Frente a una reforma educativa, los docentes son los actores encargados de darle vida en las aulas y también son quienes, en primer lugar, se plantean una serie de interrogantes ante el cambio, sobre todo cuando no cuentan con la información suficiente y el necesario apoyo ante un potencial cambio de la práctica docente. Pero no sólo los maestros y las maestras expe-

¹²⁸ C. Braslavsky (1999), Santos (2000).

¹²⁹ Modelos basados en la transmisión de conocimientos sin estimular a los alumnos para que aprendan a construir el propio conocimiento.

rimentan angustia ante el cambio, también los directivos y el personal técnico de las escuelas, ya que todos los actores requieren actualizarse frente a las demandas de una nueva forma de enseñanza y eso mismo permite la presencia de aprendizajes colectivos.

La formación continua y superación profesional, además, proveen al docente de competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le ayudan a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹³⁰

Pero, ¿cómo saber cuáles son las estrategias que se requieren? Una estrategia que se llevó a cabo en México en forma sistemática cuando se implementó la Reforma de Secundaria (RS) fue contar con información de lo que pasaba en la escuela y en el aula a través del seguimiento por muestreo a las escuelas. Esto permitió acercarse a respuestas de algunas preguntas como: ¿cuál es la dinámica de la escuela cuando se pone en marcha un nuevo currículo y qué apoyos requiere para su aplicación?, ¿cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes al aplicar el nuevo currículo en las aulas y cómo las enfrentan?, ¿qué apoyos se requieren?, ¿cuáles son los resultados en el aprendizaje de los jóvenes?¹³¹

El maestro es un profesional que generalmente resuelve los problemas que se le presentan en el aula en la soledad de su propio quehacer docente, pero además tiene el peso de la responsabilidad para que sus alumnas y alumnos aprendan a construir su propio conocimiento y su propia interpretación del mundo. Por ello, no

¹³⁰ Las demandas de formación son muy variadas y varios los factores que inciden. Tedesco sostiene que hay variables exógenas y endógenas al sistema educativo (Tedesco, 1990).

¹³¹ Con el seguimiento a las escuelas se cubrieron varios propósitos: capacitar y asesorar a los profesores, dar seguimiento y documentar la experiencia, hacer un balance periódico y colegiado de los avances y dificultades en el proceso de implementación y de generalización. Además se pudo tener una percepción sobre la pertinencia y viabilidad de los contenidos propuestos en los programas. Las respuestas a las interrogantes se han concretizado en ajustes o mejoras a los programas de estudio. Con la RIEB se han llevado a cabo estudios de seguimiento de los libros para el alumno y de los cuadernos de trabajo para conocer la traducción del enfoque de estudio de las diversas asignaturas y los contenidos de los programas; además de contar con las opiniones de los especialistas en el campo disciplinar y de la didáctica. Los informes nacionales del seguimiento de la RS se pueden consultar en la página: http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/pdf/seguimeintopei/sesto_informe_nacional.pdf. Respecto al seguimiento y percepción de docentes y especialistas de los materiales educativos de educación primaria en el marco de la RIEB, no se ha publicado información al respecto.

basta reforzar los conocimientos del profesor sino, que se requiere proveerlo de herramientas que fortalezcan sus competencias.

Según Perrenoud, las competencias que debe poseer el docente son: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la formación continua. Estas competencias no son específicas para el profesor de nivel medio o elemental, ya que Perrenoud sostiene que son, en general, las competencias que debe poseer todo docente, y las que son deseables para la profesión.¹³²

En muchos países de América Latina la formación permanente y la superación profesional de docentes es tratada como un punto neurálgico en el desarrollo de las reformas educativas, de tal manera que se requiere de nuevas ofertas, sobre todo a partir de las necesidades y demandas de los profesores.

Para un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos debe diseñarse, como política pública, un programa integral de formación continua¹³³ que incluya: manejo de contenidos curriculares, formas de enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, fomentar una cultura de la evaluación donde se aprovechen los procesos evaluativos tanto del aprendizaje como de la operación del sistema para la mejora continua y permanente del currículo y los materiales de estudio. Este programa se propone sustentarse en las necesidades

¹³² Ph. Perrenoud (2004: 10).

¹³³ La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio cuenta con el Programa Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, que representa una política pública establecida para vincular y articular a un conjunto de instituciones (de educación superior, formadoras de docentes, centros de investigación, organismos internacionales o de la sociedad civil, instancias educativas de las dependencias del gobierno federal, autoridades educativas estatales y organismos de evaluación), en la profesionalización y actualización de los maestros de educación básica en servicio, con el objetivo de superar las problemáticas anteriores y garantizar programas de desarrollo profesional articulados, con excelencia académica, pertinencia de contenidos y cobertura de las necesidades de formación. SEP (2009: 9-10).

que los docentes en servicio reconozcan, además de “tomar en consideración las debilidades disciplinares y didácticas, a partir del análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales para el diseño de los programas de formación”.¹³⁴

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia no se cuenta con referentes de evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En la educación primaria existen claras evidencias de las dificultades enfrentadas por muchos niños en el aprendizaje de la historia, como lo muestran los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) que en junio de 2006 se aplicaron a los alumnos de tercer grado de primaria, en la asignatura de Historia y de otras más.

En el examen Excale, de entre las asignaturas evaluadas Historia fue en la que los estudiantes de tercer grado de primaria obtuvieron los resultados más bajos. Algunas de las razones que el INEE expone y que pueden explicar estos resultados son las siguientes:

- La enseñanza de la historia sigue siendo tradicional. No parte de los hechos históricos familiares al niño para continuar con los más lejanos y generales.
- No se contextualiza a los personajes relevantes en un marco histórico ni se reflexiona sobre los hechos históricos. Se continúa promoviendo la memorización.¹³⁵

También se cuenta con información proporcionada por asesores técnicos estatales y maestros de Historia de educación secundaria de escuelas generales, técnicas y telesecundarias. Esta información se obtuvo a través de la aplicación de un

¹³⁴ *Ibid.*, p. 10.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 6.

cuestionario¹³⁶ que elaboraron el Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia y la Dirección de Seguimiento y Evaluación Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Este instrumento se aplicó a una muestra de docentes de segundo y tercer grados de educación secundaria,¹³⁷ se buscó conocer los problemas que enfrentan al trabajar los contenidos de los programas de Historia I e Historia II y, por tanto, los retos en la enseñanza de la asignatura.

Respecto a la necesidad de formación y actualización continua de maestros aludiremos a los resultados de la muestra para reiterar la importancia de atender a los docentes en servicio. Por ejemplo, maestros de la asignatura de Historia imparten otras materias; la mayoría, además de Formación Cívica y Ética, se hacen cargo de Geografía. Sin embargo, existen casos en que además de Historia, el docente también imparte Ciencias o Matemáticas.¹³⁸ Para que un programa de formación y actualización sea exitoso debe pensarse simultáneamente en mejorar la gestión institucional y la organización escolar, de tal manera que los docentes se profesionalicen en un campo de conocimiento, ya que cada área de conocimiento tiene su especificidad tanto conceptual como pedagógica.

Cuando se aludió a los retos que enfrentan los niños y las niñas de tercer grado de primaria se tomaron como referentes los resultados de la evaluación Excale, y para la educación secundaria; el documento más reciente con el que se cuenta es el resultado de la aplicación del cuestionario al que se ha hecho referencia. En varias preguntas se pidió a los docentes que señalaran los retos que se les presen-

¹³⁶ Se aplicó durante el primer trimestre de 2009.

¹³⁷ Fueron 219 docentes encuestados de 15 entidades. Se tiene información sobre su trayectoria laboral, la forma en que aprendieron la historia y cómo consideran que fueron sus clases, el conocimiento que tienen del enfoque y de los programas de estudio, uso de estrategias y recursos, formas de evaluar y propuestas de temas que deben considerarse como parte de un Programa de Formación Continua y Superación Profesional.

¹³⁸ De los maestros encuestados 12 señalaron que además de la asignatura de Historia se hacían cargo de Matemáticas, 19 de Español, 17 de Actividades Tecnológicas, y de Ciencias, 11. Además, hubo quienes especificaron el énfasis en la asignatura Ciencias y señalaron hacerse cargo de Biología, 2 y Física, 5, entre otras.

tan con el trabajo de cada uno de los bloques de estudio, y en forma sistemática aparecen los siguientes:

Dificultad y confusión para establecer la relación espacio-tiempo y para determinar simultaneidad y relaciones entre sucesos.
Conocer el enfoque, propósitos y tener dominio de los contenidos.
Falta de dominio del tema por parte del docente.
Falta de interés por parte de los alumnos.
Se dificulta a los alumnos la elaboración de conceptos y su relación.
Motivar a los estudiantes.
No soy de la asignatura, pero hago mi mejor esfuerzo.
Preparación profesional para modificar formas de enseñanza.
Falta de material didáctico.
Falta información en los libros de textos.
Trabajo colegiado para compartir experiencias.
Contar con TIC y conocer su uso adecuado.
Orientar la enseñanza hacia el desarrollo de competencias.
Investigar nuevas estrategias y formas de evaluación.

Como puede observarse, los retos principalmente apuntan hacia el conocimiento/aplicación del enfoque, a una práctica docente con nuevas formas de enseñanza y a fortalecer las competencias propias de la asignatura (comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información para el desarrollo de habilidades y formación de la conciencia histórica).

Si bien los docentes encuestados afirman conocer el enfoque de enseñanza, hay una distancia entre ese conocimiento y su puesta en práctica en el aula; por tanto sugieren que es necesario conocer otras estrategias, recursos y formas

de evaluación,¹³⁹ que haya temas sugerentes para cursos, talleres o diplomados que contribuyan a proponer nuevas actividades y proyectos para la mediación pedagógica y la creación de ambientes de aprendizaje a través del trabajo, tanto individual como en grupo, con actividades que permitan la aplicación de las experiencias de aprendizaje en sus centros de trabajo.

Esta información es importante, ya que al partir de las demandas de los maestros, de la definición de sus necesidades de aprendizaje y de sus condiciones reales (diversidad de alumnos, diferentes contextos geográficos, diferentes condiciones de infraestructura en la escuela y el aula, recursos didácticos, etcétera) se puede planear la oferta de formación continua y actualización. De esta manera el profesor, desde la óptica de lo que sabe, identifica lo que necesita para mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Esta estrategia podrá acercarnos a responder a la pregunta ¿cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? También hay que considerar el necesario equilibrio entre la formación científica y la formación pedagógica, ya que algunas veces en las propuestas formativas se disocian contenidos y métodos y a veces se privilegia en exceso el conocimiento conceptual.¹⁴⁰

También se cuenta con la opinión de los alumnos de secundaria sobre el aprendizaje de la historia.¹⁴¹ Es importante señalar que el reto fundamental de

¹³⁹ Al experimentar nuevas formas de enseñanza, seguramente actividades como la lectura del libro, el dictado de lecciones o la copia textual dejarán de ser las únicas estrategias que se desarrollen en el aula o como "tarea", aunque cada vez son las menos. También el uso del libro de texto para algunos docentes se ha convertido en la única opción para solventar el abordaje de los contenidos de la asignatura, esto lleva a reflexionar sobre otro tema y es el referido a la buena traducción que se debe hacer de la propuesta de enfoque y de los programas de estudios en los libros de texto.

¹⁴⁰ La Universidad Pedagógica Nacional desde 2008 ofrece diplomados virtuales para los maestros de educación básica en servicio; se busca fortalecer las capacidades de los docentes para que reflexionen sobre su práctica pero a la vez la problematicen en función de su propio conocimiento. Estos diplomados no disocian el conocimiento conceptual con el procedimental y la práctica docente. Uno de los diplomados aborda los problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. Ya egresó la primera generación.

¹⁴¹ La aplicación de cuestionarios como instrumentos para conocer las percepciones de docentes y alumnos de educación básica sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia proporciona elementos para la toma de decisiones, en cuanto a las propuestas de formación continua y superación profesional.

los docentes es remontar la poca disposición y falta de interés que muestran los estudiantes. Muchos de ellos comentaron que esta asignatura les parece aburrida y no saben para qué sirve. A su vez, los docentes se preocupan porque sus alumnos no manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la historia. Una posible explicación del desinterés del alumnado radica en la forma de enseñanza del docente,¹⁴² centrada en los procesos enunciativos, de repetición y no de reflexión y construcción; de memorización pasiva donde el análisis y la contextualización se dejan de lado.

Un maestro debe poseer conocimiento de la disciplina que imparte; sin embargo, un porcentaje significativo de los docentes encuestados señaló que no lo posee y sugiere que los cursos de actualización se centren en temas específicos de historia. Además, señalan una gran variedad de temas en los que les gustaría profesionalizarse o actualizarse, en forma recurrente aparecen los siguientes:

Actividades de enseñanza	Manejo y uso de las TIC ¹⁴³	Nuevos recursos didácticos
Enfoque de la materia	Control del grupo	Elaboración de líneas del tiempo
Estrategias de aprendizaje	Psicología del adolescente	Recursos didácticos
Propuestas y estrategias didácticas	Cómo mejorar la práctica docente	Diseño de estrategias para evaluar actitudes
Elaboración y uso de material didáctico	Elaboración de proyectos	Empleo de actividades o tareas para la vida diaria

¹⁴² Los alumnos que opinaron que la historia era interesante, comentaron que les agrada la asignatura en la perspectiva de conocer personajes, otras culturas, el pasado y el presente, y quienes dijeron que era aburrida fundamentaron su respuesta al decir que les aburre la cantidad de información, mucho trabajo, no les gusta leer (“por qué no reducen la información del libro y le agregan más ilustraciones o dibujos”) y que es una asignatura extensa y compleja. Para otros, la historia como asignatura escolar les es indiferente, ya que no le encuentran sentido a su estudio: para qué tanta información; para qué hacer mapas, líneas del tiempo, etcétera.

¹⁴³ Los cambios en todos los ámbitos, y sobre todo los de carácter tecnológico, han planteado a los docentes nuevos retos, para los que no fueron formados.

Nuevos recursos didácticos	Conocimiento, uso y manejo de la red (web)	Elaboración de mapas conceptuales y esquemas
Criterios de evaluación	Elaboración de exámenes	Estrategias como el portafolio
Técnicas para motivar a los estudiantes	Diseño de actividades de aprendizaje y para evaluar	Enseñanza de la historia
Corrientes de interpretación de la historia	Evaluación	Uso de mapas históricos
Cómo enseñar con base en las competencias	Psicología del adolescente	Elaboración de periódicos históricos

Así como los docentes en servicio señalan una serie de problemas y retos a los que se enfrentan en la enseñanza de la historia, éstos también se hacen evidentes en varios estudios sobre la didáctica de este campo de conocimiento. Entre otros, una continuidad en la enseñanza tradicional de la disciplina; dificultades para motivar a los estudiantes y despertar su curiosidad;¹⁴⁴ poco se reflexiona sobre el qué, para qué y cómo de la enseñanza y aprendizaje de la historia; a veces, por el desconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos y su relación con la complejidad de la disciplina enfrentan problemas para lograr la transposición didáctica; la dificultad para que los alumnos comprendan la existencia de nociones y conceptos que hacen alusión o caracterizan un periodo de estudio; el desconocimiento de recursos de apoyo para fortalecer el aprendizaje de la historia, entre otros.

La necesidad inminente de actualización que expresan los docentes de educación básica obliga a ofrecer diversas opciones; el sistema educativo tendrá que

¹⁴⁴ Un estudio realizado en España sobre la percepción de los estudiantes acerca de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria muestra que se han registrado pocos cambios en las estrategias didácticas utilizadas por los profesores, “predominan de forma abrumadora las explicaciones, el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto (...) es decir las estrategias de tipo transmisivo. Con el uso de estos métodos, los alumnos señalaban que no aprendían, que se aburrían o que no prestaban atención”. Pilar Benejam y J. Pagés (coords.) (1997: 98). En México se dan razones similares, además de la repetición de algunos contenidos de primaria en secundaria, a veces sin mayor profundización, lo que provoca desinterés en los alumnos y dificultad para motivarlos.

dar respuesta al proponer una formación permanente, variada y plural, de tal manera que los docentes encuentren alternativas a sus necesidades, que conlleven a una mejora en el aprendizaje de los estudiantes, del quehacer docente y, por ende, del propio sistema educativo.

Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, abocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y ésta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro...¹⁴⁵

Evidentemente el continuo y acelerado proceso de transformación de las sociedades y los cambios que se producen debido a los progresos científicos y técnicos, tal como se viven en los tiempos actuales, obliga a los docentes a estar en constante actualización frente a la "fragilidad" de ciertos conocimientos adquiridos en la formación inicial. En este sentido, el sistema educativo debe ofrecer alternativas para que el magisterio desarrolle y fortalezca la competencia de aprender a aprender para que sea capaz de desarrollar estrategias de aprendizaje para contenidos/conocimientos nuevos y específicos. Al ser el docente quien reconozca sus dificultades y necesidades, y además, al contar con una amplia oferta de formación continua y superación profesional puede diseñar su propia estrategia formativa.

Algunas deficiencias en la formación de los docentes se solventarán si éstos reflexionan y modifican su práctica a partir de conocer y aplicar diversas herramientas teórico-metodológicas que permitan la creación de ambientes de apren-

¹⁴⁵ Pablo Latapí (2003: 15).

dizaje para sus alumnos; si impulsan proyectos de innovación para el aprendizaje y la comprensión de los conceptos fundamentales de la dimensión del conocimiento histórico; si valoran la importancia del papel formativo de la historia en los niños y jóvenes, al fortalecer en ellos la conciencia histórica y llevarlos a reconocerse como sujetos históricos capaces de actuar con valores y actitudes para una convivencia democrática. Además habrán de actualizarse en el conocimiento de nuevos enfoques psicopedagógicos que son útiles para enfrentar los retos que se presentan cotidianamente en el aula.

Finalmente, conviene señalar que al fortalecer el quehacer docente se contará con elementos para integrar los saberes propios de su práctica y elaborar estrategias didácticas innovadoras y coherentes con el enfoque de la asignatura. Para ello, en la formación y actualización es conveniente ampliar y combinar las modalidades de enseñanza y si bien siempre estará presente la tensión entre lo deseable y lo posible, es necesario avanzar en propuestas flexibles que permitan considerar los distintos tipos de formación de los maestros y sus necesidades específicas.

5. Articulación curricular en la educación básica

Laura H. Lima Muñiz, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

5.1. La articulación curricular en la educación básica. Asignatura de Historia

La Secretaría de Educación Pública define a la articulación curricular como la integración de “los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura”,¹⁴⁶ así como la conexión eficiente con la educación media.¹⁴⁷

El carácter obligatorio de la educación secundaria concibió a ésta como parte de un continuo en relación con los niveles educativos anteriores. Los referentes principales que guían el proceso de articulación pedagógica y organizativa son: la Reforma de Educación Preescolar y la Reforma de Educación Secundaria. Estas reformas llevaron a plantear el perfil de egreso de los alumnos de educación básica.

Es importante destacar “la función del perfil de egreso de los estudiantes como un elemento esencial para avanzar en la articulación de la educación básica, ya

¹⁴⁶ SEP (2009a: 32).

¹⁴⁷ SEP (2009: 72-73).



que define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria; asimismo, es un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas, una guía de los maestros para trabajar con los contenidos de las asignaturas y, finalmente, se constituye en una base para valorar la eficacia del proceso educativo".¹⁴⁸

A partir del año 2006 se planteó el reto de articular el preescolar y la secundaria con la educación primaria, ya que en este año se contaba con las reformas de los niveles inicial y terminal de la educación básica. A partir de ese entonces y como una estrategia contenida en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se institucionalizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), "centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI".¹⁴⁹ Con ello se da continuidad y se fortalece la implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004), encaminado hacia el desarrollo de competencias que "implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas".¹⁵⁰ Al mismo

¹⁴⁸ L. Lima (2006: 5).

¹⁴⁹ SEP (2007: 24). Además, este programa establece en su objetivo 4: "Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural". En su apartado sobre la educación básica señala: "4.1 Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales", pp. 11 y 43.

¹⁵⁰ Propósitos de la Reforma de Preescolar: contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello, el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye —además— a una mejor atención de la diversidad en el aula. Busca apoyar la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica (SEP, 2009a: 36).

tiempo, en la reforma curricular de 2004 se busca fortalecer la práctica docente para orientarla hacia el desarrollo de competencias en los niños de preescolar.

El establecimiento del carácter obligatorio del preescolar llevó a una nueva revisión de este nivel educativo a la luz de los cambios sociales y culturales; y a los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil.¹⁵¹

Posteriormente, la Reforma de la Educación Secundaria, que concluyó su implementación en el ciclo escolar 2008-2009, tiene como uno de sus propósitos establecer condiciones suficientes para que los alumnos egresados de educación primaria accedan con oportunidad y garantía a la secundaria, y no sólo eso, sino que permanezcan en ella hasta su conclusión.

Como estrategia para implementar la RIEB, en el ciclo escolar 2008-2009 poco más de 4 000 escuelas de educación primaria participaron en la etapa de prueba del nuevo plan de estudios, con el propósito de articular los tres niveles, bajo dos ejes fundamentales: los campos formativos y las competencias. Esta articulación busca además incorporar mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel, así como fórmulas novedosas de gestión escolar.¹⁵²

El plan y los programas de estudio de educación primaria coinciden con los planteamientos de los correspondientes de la educación secundaria 2006, en relación con tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias, y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. En este sentido, la reforma pretende que los alumnos que asisten a la escuela secundaria adquieran conocimientos, desarrollen habilidades y fortalezcan los valores y actitudes, en otras palabras, desarrollen competencias para la vida.¹⁵³

¹⁵¹ SEP (2004: 8).

¹⁵² SEP (2009a: 32).

¹⁵³ SEP (2006b: 8-9).

Como una estrategia para avanzar en la articulación de la educación básica desde el año 2006 se estableció un perfil de egreso que definió el tipo de ciudadano que se esperaba formar. Este perfil planteó un conjunto de rasgos, 10 en total, que los alumnos deberían tener al término de la educación básica. Los rasgos "no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica".¹⁵⁴

En las reformas de los niveles educativos de preescolar y secundaria se reitera como una de sus principales finalidades el desarrollo de competencias en los alumnos. En este sentido, se establecieron marcos de referencia para la actualización de los programas de educación primaria con la intención de desarrollar competencias en los niños y las niñas de manera articulada a lo largo de la educación básica.

Las cinco competencias señaladas en el Plan de estudios 2009 de primaria que permiten articular los tres niveles educativos y que se definieron desde la reforma de secundaria son:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como la de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 9, SEP (2009a: 39).

- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.
- Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales: proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural: combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.¹⁵⁵

La Reforma Integral de Educación Básica considera que los planes y programas de estudio están dirigidos al desarrollo de competencias, de tal manera que coadyuvan para que los egresados alcancen los estándares de desempeño deseables.

¹⁵⁵ SEP (2006b: 11-12), SEP (2009a: 41-42).

La articulación considera además de lo relativo a los planes y programas de estudio de las diversas asignaturas (articulación curricular), a los maestros y su práctica docente, a los medios y materiales de apoyo, a la gestión escolar, y fundamentalmente a las necesidades, intereses y condiciones de los alumnos. De tal forma que sólo se puede garantizar la articulación mediante el trabajo integral de todos estos ámbitos de participación en las escuelas de educación básica.

Por qué articular los programas de estudio de Historia de educación primaria con los de preescolar y secundaria

La Reforma Integral de la Educación Básica busca la secuencia y congruencia en los diversos aspectos que integran el desarrollo curricular, dando continuidad a un enfoque que hace de Historia una asignatura que contribuye a la formación de los alumnos para que sepan actuar con responsabilidad en la sociedad en que les ha tocado vivir. Uno de los retos que quedan por afrontar es lograr una comunicación efectiva que garantice la participación de todos los actores que forman parte del contexto educativo para seguir enriqueciendo los programas de estudio.

Es importante considerar los referentes que explican la articulación de los tres niveles educativos:

- a) Los programas de educación preescolar, que se estructuraron y organizaron a través de campos formativos y del desarrollo de competencias. Los campos formativos que inician con la enseñanza del tiempo convencional y que guardan una relación más estrecha con la historia son: desarrollo personal y social; exploración y conocimiento del mundo; pensamiento matemático, y lenguaje y comunicación. El primero tiene, entre otras finalidades, reconocer que "los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde temprana edad desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para actuar en consecuencia, es decir, en un marco de interacciones y

relaciones sociales". El segundo "está dedicado fundamentalmente a favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social". El tercero, particularmente en lo relativo a las nociones de espacio, forma y medida, está íntimamente ligado "a las experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades"; también se relaciona con la capacidad de estimar distancias que pueden recorrer, así como de reconocer y nombrar los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades o cualidades geométricas (figura, forma, tamaño), lo cual les permite utilizar referentes para la ubicación del espacio. El último se refiere, entre otros aspectos, a la capacidad de habla y escucha que se fortalece cuando los niños tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones; por ejemplo, narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible.¹⁵⁶

- b) Los programas de educación secundaria de Historia I e Historia II, de segundo y tercer grados, respectivamente. En ambos programas se expone el enfoque de una historia formativa, con el estudio crítico, inacabado e integral de las sociedades a lo largo del tiempo; se consideran cuatro ámbitos de análisis (económico, político, social y cultural), y se busca el desarrollo de tres competencias (comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información, y formación de una conciencia histórica para la convivencia).

La cronología de ambos programas prioriza la explicación de temas relevantes de cada periodo y responde a la necesidad de acercarse a la historia del siglo xx,

¹⁵⁶ SEP (2004: 50, 59, 73, 82 y 83).

de manera que los adolescentes del siglo **xxi** tengan elementos para explicarse los problemas que se viven en el mundo.¹⁵⁷

En segundo grado, con la reforma de secundaria, se continúa con el trabajo de la historia del mundo y de México: de principios del siglo **xvi** a la actualidad.¹⁵⁸ En tercer grado se retoma la historia de México desde las culturas prehispánicas hasta la actualidad, con una mayor profundidad que la trabajada en educación primaria.

El programa de Historia I da continuidad a las temáticas que se abordaron en sexto grado de educación primaria, en cuyo programa se trabaja temporalmente hasta el siglo **xvi**, por lo que en secundaria se estudia a partir de la expansión europea del siglo **xvi** y concluye con la globalización de fines del siglo **xx**.

- c) Un tercer elemento a considerar para la articulación son los programas de estudio de los seis grados de educación primaria. Se partió del Plan de estudios de 1993. En los primeros dos grados, el propósito central es que el alumno adquiera y explore de manera elemental la noción de cambio a través del tiempo, utilizando como referente las transformaciones que han experimentado el propio niño y su familia, las de los objetos inmediatos de uso común y las del entorno cercano en el que habita: la ciudad, el barrio o la comunidad. Igualmente, en estos grados se propiciará una primera reflexión sobre los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos, mediante narraciones, explicaciones y actividades sencillas. Estos contenidos, presentes en los programas de estudio de 1993, se revisaron y ajustaron. Hay que recordar que en 1998 se modificaron los programas de estudio de educación cívica por el Programa Integral de Formación Cívica y Ética. La asignatura Conocimiento del Medio abordaba contenidos de cuatro programas de estudio: ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica. La RIEB considera tres programas: ciencias naturales, historia y geografía que integran la

¹⁵⁷ SEP (2006c: 19).

¹⁵⁸ En sexto grado se inicia con el estudio de la historia universal, a partir de la prehistoria y hasta principios del siglo **xvi**.

asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad cuyos contenidos guardan una gradualidad con los programas de los grados subsiguientes.

En tercer grado, desde 1993 se estudian algunos elementos de la historia y la geografía de la entidad en que el alumno vive. La RIEB consideró la pertinencia de integrar los programas de estudio (antes separados) de historia y geografía como una propuesta de articulación y con un enfoque que busca continuidad con los grados que le anteceden. Las competencias desarrolladas en los niños les permiten adentrarse al estudio del paisaje y la vida cotidiana de otros tiempos.

En cuarto grado los alumnos estudian un curso introductorio de historia de México, donde adquieren un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación, y fortalecen las nociones de tiempo y cambio históricos. La RIEB ajusta los contenidos y la periodización, de tal manera que la historia nacional ahora está presente en cuarto y quinto grados a diferencia del plan 1993, donde se estudiaba en cuarto y sexto. En cuarto grado, se estudia desde el México prehispánico hasta la revolución de Independencia y su consolidación, y en quinto, del México Independiente hasta la actualidad.

Los programas de estudio de 1993 para sexto grado planteaban el estudio de acontecimientos del contexto internacional, se abordaron temáticas como: la independencia de las colonias españolas, el desarrollo de Europa en el siglo XIX, el mundo durante la Revolución Mexicana, y el mundo a partir de 1940, con una escasa información de la actualidad y sólo referida al estudio de la historia nacional. Sin embargo, la temática contenida en el libro de texto no correspondía al programa de estudio. En la propuesta actual se estudia la historia universal, desde la prehistoria hasta principios del siglo XVI, con la finalidad de tener secuencia con los contenidos a estudiar en la educación secundaria.

Al recuperar los referentes anteriores, en los que se destaca la propuesta de secuencia de contenidos y de periodización para coadyuvar en la articulación de la asignatura de Historia en la educación básica, cabe destacar que dicha propuesta se construyó con el apoyo del Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia, en el que están representadas instituciones especializadas en la disciplina y en su enseñanza en la educación básica.¹⁵⁹ Se puede mencionar que no sólo era necesaria la articulación de los tres niveles educativos, sino también una propuesta de articulación de los contenidos.

De esta manera la propuesta curricular para la enseñanza de la historia en educación primaria se elabora considerando los referentes de las reformas educativas de preescolar y secundaria, sus propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza. También se reflexionó sobre el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con su edad y grado escolar; y sobre el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

¹⁵⁹ Academia Mexicana de la Historia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Comité Mexicano de Ciencias Históricas, El Colegio de la Frontera Norte, A. C., El Colegio de México, A. C., El Colegio de Michoacán, A. C., Escuela Normal Superior de México, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana.

Grado escolar y/o nivel	Programas de estudio 1993	Propuesta de contenidos en los programas de estudio a partir de la RIEB
PREESCOLAR	Pasado y presente de la vida familiar y comunal.	Pasado y presente de la vida familiar y comunal.
PRIMARIA 1°	Historia personal, familiar y de la comunidad.	Historia personal, familiar y del lugar donde vive.
2°	Historia personal, familiar y de la comunidad.	La historia personal, escolar y del lugar donde vive.
3°	Historia de la entidad.	Historia de las formas de vida en la entidad.
4°	Historia de México desde el prehispánico a la actualidad.	Historia de México desde el prehispánico a la consumación de la Independencia.
5°	Historia de México y el mundo: desde la prehistoria hasta el siglo xvii.	Historia del México independiente hasta la actualidad.
6°	Historia de México y el mundo: desde la Independencia hasta el México actual.	Historia de México y el mundo (prehistoria-siglo xvi).
SECUNDARIA 1°	Historia del mundo: de la prehistoria al Renacimiento.	
2°	Historia del mundo y México: de principios del siglo xvi a la actualidad.	Historia del mundo y México: de principios del siglo xvi a la actualidad.
3°	Historia de México: desde las culturas prehispánicas hasta la actualidad.	Historia de México: desde las culturas prehispánicas hasta la actualidad.

Con los ajustes que se hicieron a los programas de estudio de Historia en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica, se busca:

- a) Reforzar el enfoque formativo y la concepción de una historia en permanente construcción, con diferentes ámbitos de análisis y sujetos históricos.
- b) Organizar el currículo con base en los propósitos y las competencias para la enseñanza de la historia.
- c) Graduar los contenidos, con el fin de darles un tratamiento didáctico más profundo.
- d) Establecer en los programas de estudio una estructura que considere el contenido didáctico y la organización del calendario escolar.
- e) Ofrecer a los maestros herramientas para guiar su práctica docente, con la incorporación de aprendizajes esperados, y sugerencias didácticas y de recursos que pueden emplearse.
- f) Incorporar avances relacionados con la historia en sus diferentes ámbitos.
- g) Introducir problemáticas actuales.

Finalmente, la SEP presentó esta propuesta en el contexto de la articulación curricular en la asignatura de Historia.

Bibliografía

Introducción

Bustamante, Carlos Ma. de (1835), *Mañanas de la Alameda de México para facilitar a las señoritas el estudio de su país*, vol. II, p. 1, México.

Compayré, Gabriel (1955), *Eléments d'Instruction Morale et Civique*, citado por Boyd Shafer, *Nationalism, Myth and Reality*, Nueva York, Macmillan, p. 25.

Ferró, Marc (1990), *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 9.

Reisner, Edward (1922), *Nationalism and Education since 1789. A Social and Political History of Modern Education*, Nueva York, Macmillan, p. 209.

Rousseau, J. J. (1953), *Political Writings*, Edinburgo, pp. 176-177.

Sartori, Giovanni (1998), *Homo videns: la sociedad teledirigida*, México, Taurus.

Scott, Jonathan (1926), *The Menace of Nationalism in Education*, Londres, Appleton & Co., p. 206.

vv aa (1949), *Escuelas laicas. Textos y documentos*, México, Empresas Editoriales, pp. 44-45.

1. ¿Por qué y para qué enseñar historia?

Fynley, M. I. (1984), *Uso y abuso de la historia*, Barcelona, Crítica (primera edición en inglés, 1975).



González, I. (2001), "El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 30, Barcelona.

Izuzquiza, Ignacio (2003), *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*, Madrid, Alianza.

Moradillos, Enrique (2009), *Las caras de Clío. Una Introducción a la historia*, Madrid, Siglo XXI.

Prats, Joaquim (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica innovadora*, Mérida, España, Junta de Extremadura.

Prats, Joaquim (1999), "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades", en *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, ICE/Universidad Autónoma de Madrid, abril.

— (1997), "Selection of Syllabus Content", en *Parliamentary Assembly. History and its Interpretations*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Sabater, Fernando (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.

Santacana, J. y N. Serrat (2001), "Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 30, Barcelona.

Scheibling, Jacques (1994), *Qu'est-ce que la Géographie*, París, Hachette Supérieur.

(s/a) (2008), en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 55, Barcelona (número monográfico sobre la memoria histórica y educación).

Wood, Liz y Cathie Holden (1995), *Teaching Early Years History (Teaching & Learning)*, Cambridge, Chris Kington.

<http://www.verdun-douaumont.com>

2. Comprensión y aprendizaje de la historia

Alridge, D. P. (2006), "The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr.", en *Teachers College Record*, 108.

Barton, K. y L. Levstik (eds.) (2004), *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- Barton, K. C. y L. S. Levstik (2008), "History", en J. Arthur, C. Hahn e I. Davies (eds.), *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Londres, Sage.
- Barton, K. C. y A. W. McCully (2005), "History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives", en *Journal of Curriculum Studies*.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press. [Traducción al español: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1991.]
- Carretero, M. (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. y M. Asensio (2008), *Psicología del pensamiento*, Madrid, Alianza.
- Carretero, M. y A. Bermúdez (en prensa) "Constructing Histories", en J. Valsiner (ed.) *Oxford Handbook of Culture and Psychology*, Oxford, Oxford University Press.
- Carretero, M. y J. A. Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. y M. F. González (2006), "Representaciones y valoración del 'descubrimiento' de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España", en M. Carretero, A. Rosa y M. F. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008), "'Aquí vemos a Colón llegando a América'. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas", en *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 2.
- Carretero, M., L. Jacott y A. López-Manjón (2004), "La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?", en M. Carretero y J. F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu [versión original: "Learning History through Textbooks: Are Mexican and Spanish Children Taught the same Story?", en *Learning and Instruction*, núm. 12, 2002].

- Carretero, M., L. Jacott, M. Limón, A. López-Manjón y J. A. León (1994), "Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications", en M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 357-376.
- Carretero, M. y M. Kriger (en prensa), "Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities", en *Culture and Psychology*.
- Carretero, M. y J. F. Voss (eds.) (1994), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- (2000), *Learning and Reasoning in History*, Londres, Routledge. [Traducción al español en M. Carretero y J. F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorortu, 2004.]
- Donovan, M. S. y J. D. Bransford (2005), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington, DC, National Academies Press.
- Egan, K. (1997), *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*, Chicago, University of Chicago Press. [Traducción al español: *Mentes educadas*, Barcelona, Paidós, 2000.]
- Halldén, O. (1994), "Constructing the Learning Task in History", en M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Holt, T. (ed.) (1990), *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding. The Thinking Series*, Nueva York, College Board.
- Lee, P. (2005), "Putting Principles into Practice: Understanding History", en M. S. Donovan y J. D. Bransford, *How Students Learn History in the Classroom*, Washington, The National Academies Press.
- Leinhardt, G., C. Stainton y S. M. Virji (1994), "A Sense of History", en *Educational Psychologist*.
- Lévesque, S. (ed.) (2008), *Thinking Historically. Educating Students in the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. y K. C. Barton (2008), *Researching History Education: Theory, Method, and Context*, Nueva York, Routledge.

- Limón, M. y M. Carretero (1998), "Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: An Empirical Study", en J. F. Voss y M. Carretero, *op. cit.*, 252-271. [Traducción al español: "Evaluación de evidencias y razonamiento histórico", en M. Carretero y J. F. Voss (eds.) (2004), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.]
- (1999), "Conflicting Data and Conceptual Change in History Experts", en W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (eds.), *New Perspectives on Conceptual Change*, Amsterdam, Elsevier, pp. 137-160. [Traducción al español: "Cambio conceptual en expertos en historia", en W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (eds.) (2006), *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique.]
- Prats, J. (ed.) (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España, Junta de Extremadura.
- Perfetti, C. A., M. A. Britt y M. Georgi (1995), *Text-Based Learning and Reasoning: Studies in History*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Seixas, P. (2004), "American Memory Learning Page", en *Journal of American History*, 91 (1),
- Stearns, P. N., P. Seixas y S. Wineburg (2000), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, Nueva York, New York University Press.
- Vansledright, B. y M. Limon (2006), "Learning and Teaching in Social Studies: Cognitive Research on History and Geography", en P. Alexander y P. Winne (eds.), *The Handbook of Educational Psychology*, Mahweh, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Vázquez, J. (1975), *Nacionalismo y educación en México*, 2ª ed., México, El Colegio de México.
- Vilar, P. (1997), *Pensar históricamente*, Barcelona, Crítica.
- Voss, J. F., D. N. Perkins y J. W. Segal (eds.) (1991), *Informal Reasoning and Education*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Voss, J. F. y J. Wiley (2006), "Expertise in History", en K. A. Ericsson, P. Feltovich & R. R. Hoffman (ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1746-2424.
- Wertsch, J. (2000), *Mind in Action*, Oxford University Press. [Traducción al español: *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1998.]

Wineburg, S. (1991), "Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence", en *Journal of Educational Psychology*, 83 (1).

— (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia, Temple University Press.

3. Cómo se enseña la historia en la educación básica

Aguirre Rojas, Carlos Antonio (1999), *Itinerarios de la historiografía del siglo xx. De los diferentes marxismos a los varios Annales*, La Habana, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Airasian W., Peter (2002), *La evaluación en el salón de clases*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

— (2002), *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo xx*, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

— (2002), *La escuela de los Annales. Ayer, hoy y mañana*, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Alfageme, B. (2008), "Análisis del uso de un entorno virtual por profesorado universitario", en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), pp. 17-31.

Barberà, E. (1999), *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Barcelona, Edebé.

Beltrán de Tena, Rosario y José Luis Rodríguez (1996), "Evaluación y objetivos en las reformas de la educación obligatoria", en J. L. Rodríguez y F. J. Tejedor (eds.), *Evaluación educativa I*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Bloch, Marc (2001), *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bodrova, Elena et al. (2008), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, SEP (Colección de la Reforma Integral de la Educación Básica).

Borrás, I. (1997), "Aprendizaje con la internet: una aproximación crítica", en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 9.

- Burke, Peter (1997), *Historia y teoría Social*, México, Instituto Mora.
- Camacho, M. (2007), "Herramientas para el acceso al conocimiento: posibilidades educativas de la web 2.0 en la enseñanza", en *Educación primaria: orientaciones y recursos (6-12 años)*, Barcelona, CISS Praxis.
- Carretero, Mario (2007), *Documentos de identidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario y James F. Voss (comps.), (2004), *Aprender y pensar historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Casanova, Ma. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, SEP/Cooperación Española/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Castells, M. (2000), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red*, 2ª ed., Madrid, Alianza.
- De la Torre, J. L. (2005), "Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI", en *Quaderns Digitals*, 37.
- Delacroix, J. (2005), *Les wikis: espaces de l'intelligence collective*, París, M2 Éditions.
- De Haro, J. J. (2008), "Las redes sociales en educación". Disponible en: *Educativa. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria*, <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html> (consultado el 10/08/2009).
- Díaz-Barriga, A. F. y G. Hernández (2007), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill.
- Doolittle, P. y D. Hicks (2003), "Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies", en *Theory and Research in Social Education*, 31 (1).
- Echeverría, J. (2000), "Educación y nuevas tecnologías", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 24.
- Equipo técnico-pedagógico de Historia (2008), Presentación en Power point. Dirección de Seguimiento y Evaluación Curricular. Dirección General de Desarrollo Curricular, SEB, SEP.
- Fernández, P. (1988), *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Florescano, Enrique (2000), *Para qué estudiar y enseñar historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

- Galván, Luz Elena (coord.) (2006), *La formación de una conciencia histórica*, México, Academia Mexicana de la Historia.
- Gimeno, S. (1991), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya.
- González, F. J. (2006), "Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y ciencias sociales en educación secundaria", en *Aracne, Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 81. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/aracne.htm>
- Gortari, Hira de (1998) "El reto de enseñar historia", en *Cero en conducta*, año XIII, núm. 46, México, Educación y cambio.
- Hamburg, I. y T. Hall (2008), "Informal Learning and the Use of Web 2.0 within SME Training Strategies", en *eLearning Papers*, 11.
- Hernández Cardona, F. Xavier (2008), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, México, SEP (Colección de la Reforma Integral de la Educación Básica).
- Hervás, R. y P. Miralles (2004), "Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, pp. 89-99. Disponible en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/historia/pdf/Evaluacion/Orientacionesparalaevaluacion.pdf>
- INEE (2006), *Cuatro años del INEE: ¿qué hemos aprendido?*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2007), *El aprendizaje en tercero de primaria en México. Español, Matemáticas, Ciencia Naturales y Ciencias Sociales*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2008), *Panorama educativo de México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Marquès, P. (2009), "La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas". Disponible en: <http://www.pangea.org/peremarques/web20.htm> (consultado el 20/07/2009).
- Meyniac, J. P. (2005), "Internet et l'enseignement de l'histoire. Reflexions d'un clonaute". Disponible en: <http://www.ub.es/histodidactica> (consultado el 10/05/2008).

- Miralles, P. (2004), "Recursos en internet para la enseñanza y el aprendizaje de la historia económica". *Ar@cne, Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 79. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/aracne.htm>
- Ortega, L. A. (2001), "¿Internet en clase de Historia?", en *Las Ciencias Sociales en internet*, Mérida, España, Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2002), Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31.
- Prats, J. y Albert, M. (2004), Enseñar utilizando internet como recurso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41.
- Prats, Joaquim y J. Santacana (2001), "Principios para la enseñanza de la historia", en *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnologías.
- Rivero, P. (2009), *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante nuevas tecnologías básicas*, Barcelona, Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral publicada en <http://www.tesisenred.net>)
- Santamaría, F. (2008), "Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas", en *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 76.
- SEP (2004), *Educación Básica. Programa de Educación Preescolar 2004*, México.
- (2006a), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Historia*, México.
- (2006b), *Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006c), *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*, México.
- (2009a), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*, México.
- (2009b), "Estudio de la entidad donde vivo", en *Programas de estudio 2009. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009c), "Exploración de la naturaleza y la sociedad", en *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación Básica. Primaria*, México.
- (2009d), "Exploración de la naturaleza y la sociedad", en *Programas de estudio 2009. Segundo grado. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba en aula*, México.

- SEP (2009e), "Historia" en *Programas de estudio 2009. Cuarto grado. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009f), "Historia" en *Programas de estudio 2009. Quinto grado. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009g), "Historia" en *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009h), *Programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria*, México.
- Shiveley, J. M. y Ph. J. Vanfossen (2005), "Toward Assessing Internet Use in the Social Studies Classroom: Developing an Inventory Based on a Review of Relevant Literature", en *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education Journal*, pp. 1-39.
- Souto, X. M. (2002), "Ordenadores y enseñanza de la historia en secundaria", en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII, 377.
- Trepat, C. A. y M. Feliu (2007), "La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías", en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, pp. 3-13.
- Wheeler, S. (2009), Teaching with Twitter. Disponible en: <http://steve-wheeler.blogspot.com/2009/01/teaching-with-twitter.html> (consultado el 31/08/2009).
- Zavala, Antoni (2007), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó. Disponible en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/historia/index.htm>

4. El docente y la enseñanza de la historia

- Bain, Robert. Disponible en: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>
- Barbero, Jesús Martín (2002), "Jóvenes, comunicación e identidad", en *Pensar Iberoamérica, Revista de cultura*, número 0, febrero. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Benejam, Pilar y Joan Pagés (coords.) (1997), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Biddle, Bruce J., Thomas, L. Good e Ivor Goodson (eds.) (2000), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.

- Braslavsky, C. (1999), "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de Profesores", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril, Biblioteca Digital de la OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Brophy, J. (2000), *La enseñanza*, México, SEP/UNESCO.
- Davini, María Cristina (1998), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. y F. Terigi (2003), *La formación de maestros y profesores*, Buenos Aires, Paidós.
- Galbraith, en Curtis Jr., L. P. (1975), *El taller del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (1992), "Profesionalización docente y cambio educativo", en A. Alliaud y L. Duschtzky (comps.), *Maestros, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de los profesores". Trabajo presentado en el simposio internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México, UPN, septiembre.
- INEE y Fundación Este País (2007), *La edad del aprendizaje*. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Este_Pais/laedad/laedaddelaprendizaje.pdf
- Latapí S., Pablo (2002), *¿Cómo aprenden los maestros?* Disponible en: http://www.observatorio.org/colaboraciones/latapi2_8.html
- Le Goff, J., R. Chartier, J. Revel, J. (dirs.) (1988), *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero.
- Lerner, Delia (1998), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en José A. Castorina, E. Ferreiro, M. Khol y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky; contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós.
- Lujambio, Alfonso (2010), "La educación tiene un papel central en la prevención de la violencia de género". Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/comunicadosepUnicef080410>
- Marcelo, Carlos (1999), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Mead, Margaret (1971), *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica.

- Meyer, Lorenzo (2008), "La evanescencia del proyecto nacional", en *Agenda ciudadana*, 23 de octubre. Disponible en: www.senado.gob.mx/comisiones/LX/grupo_tlcan/.../23octubre2008.pdf
- Montero, Patricia et al. (2009), *Marco de Referencia. Historia, 3º de primaria. Excale 2006*, México, INEE. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicion/Ref_historia/Completo/ref_historia_3op.pdf
- Prats, J. y J. Santacana (s/f), *Enseñar historia y geografía. Principios básicos*. Disponible en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez competencias para enseñar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Salazar, J. (2006), *Narrar y aprender historia*, México, UNAM/UPN. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Santos Guerra, M. A. (2000), *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- SEP (2009), *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio*, México, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Tedesco, J. C. (1990), "Bases para la definición de estrategias de cambio educativo: aspectos regionales y el caso argentino", en C. Braslavsky y D. Filmus, *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro.

5. Articulación curricular en la educación básica

- Lima, Laura (2006), "Reforma de la educación secundaria", en *Revista Edusat*, año IX, núm. 59, 3ª época, septiembre-octubre, México, SEP/ILCE/DGTV.
- SEP (1993), *Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*, México.
- (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México.
- (2006a), *Fundamentación curricular. Historia. Reforma de la Educación Secundaria*, México.
- (2006b), *Plan de estudios. 2006. Educación básica. Secundaria*, México.

- SEP (2006c), *Programas de estudio. Historia. Educación básica. Secundaria*, México.
- (2007), *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*, México.
- (2009a), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*, México.
- (2009b), *Programa de estudio. Exploración de la naturaleza y la sociedad. Primer grado*, México.
- (2009c), *Programa de estudio Exploración de la naturaleza y la sociedad. Segundo grado. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009d), *Programa de estudio. Estudio de la entidad donde vivo. Etapa de prueba en aula. Tercer grado*, México.
- (2009e), *Programa de estudio. Historia, Cuarto grado. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009f), *Programa de estudio. Historia, Quinto grado. Etapa de prueba en aula*, México.
- (2009g), *Programa de estudio. Historia, Sexto grado*, México.
- (2009h), *Programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria*, México.