



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

POSTURAS EPISTÉMICAS DE LA HISTORIA EN
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA EN EL MARCO DE TRABAJO CON UNA
SITUACIÓN PROBLEMA

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
FELICIA VÁZQUEZ BRAVO

JURADO DEL EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: Dra. Guadalupe Acle Tomasini. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

COMITÉ: Dra. Frida Díaz Barriga Arceo. Facultad de Psicología, UNAM.

Dra. Ma. Evelyn Diez-Martínez Day. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

Dr. Rigoberto León Sánchez. Facultad de Psicología, UNAM.

Dra. María de Lourdes Somohano Martínez. Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro.

MÉXICO, D.F.

ABRIL, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

A mi padre, catedrático de la UNAM, quien siempre tuvo el orgullo de ser Puma, gracias por haberme infundido el amor por el conocimiento y la enseñanza.

A mi madre, por ser amiga y cómplice, ejemplo de tratar de ser una persona íntegra y feliz en este complejo mundo, donde ahora se puede optar por ser madre, profesionista, trabajadora o simplemente una mujer responsable de sus propias decisiones.

A Jesús, Luz Elena, Ernesto, Aldo, Leopoldo e Ignacio, por estar siempre ahí cuando los necesito y saber que yo estoy aquí para cuando me necesiten.

A Héctor, por no permitirme darme nunca por vencida, ayudar a comprender las derrotas y acompañarme día a día con todo su amor, paciencia y respeto.

A todos mis amigos y familiares quienes me enseñan con su ejemplo de vida. A mis sobrinos, por ser parte de mi motivación por construir un mundo mejor.

A todos los jóvenes y adultos que han compartido conmigo la intensidad de querer seguir aprendiendo y tratar de ser mejores personas.

A todos aquellos actores de la historia que han dejado alguna huella que nos permita imaginar quiénes fueron, qué hicieron, cómo pensaba, cómo sentían y que con sus defectos y virtudes fueron forjando nuestro presente.

A la UNAM, por ser la máxima casa de estudios y mi hogar intelectual.

A todos aquellos que aún creemos en un mejor futuro.

Agradecimientos

Esta investigación es producto de un proceso iniciado en mis propias experiencias con el conocimiento. Experiencias que fueron posibles gracias, en primer lugar, al proyecto de familia construido por *Jesús y María Elena*, mis padres, producto de una generación de cambio, jóvenes provenientes de sectores trabajadores que, gracias al acceso a la educación pública, afrontaron el reto de llegar a ser universitarios. Así sus historias familiares se fueron entrecruzando con los ámbitos del conocimiento científico, constituyendo parte del sentido cotidiano de la familia que formaron. Agradezco a ellos que asumieron este reto y nos proporcionaron, además de alimento, vestido, protección y amor, el deseo y gusto por el estudio.

Reconozco a la escuela pública como un espacio rico en posibilidades tanto humanas como materiales. Agradezco a la maestra *Laura Santini*, y otros profesores universitarios, quienes me guiaron para entender la estrecha relación de la educación con la historia e ir más allá del relato anecdótico y con su ejemplo, me enseñaron a disfrutar la complejidad teórica y el placer de buscar respuestas. A partir de ese momento me fue imposible pensar en lo educativo sin ubicar el contexto social e histórico. Gracias a todos y cada uno de los investigadores del DIE, que me abrieron una ventana hacia otros horizontes, en particular a *Antonia Candela*, que me enseñó la importancia de tratar de escuchar y entender la voz de los estudiantes.

Agradezco a la maestra *Elvira Namur*, directora de la Escuela Normal Queretana, quien confió en mí y poco a poco me fue dando la oportunidad de experimentar, equivocarme y aprender con las y los jóvenes normalistas deseosos de enseñar. Gracias a esos estudiantes y compañeros maestros que me hicieron ver mis propias concepciones y valores, que se unieron, compartieron y se solidarizaron con esa búsqueda constante de formas de aprender a enseñar.

Y qué decir, de esas caminatas por el centro de la ciudad de Querétaro, en el que en cada esquina se pisan huellas del pasado, huellas que me llevaron a encontrarme con dos mujeres historiadoras: *Guadalupe Zárate* y *Luz Amelia Armas*, quienes cada sábado y sólo por el placer de compartir, me ayudaron a preguntarme por la vida cotidiana en Querétaro con el rigor del profesional de la historia. Ellas me enseñaron que la historia como conocimiento científico tiene su arte.

En un mar de ignorancia, decido entrar al Doctorado en Psicología, con el propósito de conocer y trascender mi formación profesional, buscar, entender y aplicar el sustento psicológico a la pedagogía. Con una gran incertidumbre, pero con una fuerte convicción solicito ingreso a la Facultad de Psicología de la UNAM, y me encuentro en ese momento con varias investigadoras que me fueron guiando por el angustiante y emocionante proceso de selección.

Dra. Guadalupe Acle, infinitas gracias por haberme escuchado desde el primer día, por compartirme su saber, no sólo académico sino su experiencia de vida como persona y académica. Me orientaste para poder caminar a un paso constante, teniendo siempre la certeza de que llegaríamos a la meta. Me enseñaste a confiar más en mí misma, a buscar lo que no tenía, a valorar cada uno de nuestros hallazgos y retos: mi admiración, respeto y profundo cariño.

Gracias a la *Dra. Frida Díaz-Barriga*, quién desde un principio me fue señalando de manera clara y acertada, aquellos aspectos que podrían irme sirviendo para construir este trabajo. Admiro su gran congruencia y sencillez, al ser un ejemplo vivo de constructivismo y ética docente. El encontrar al *Dr. Rigoberto León*, fue uno de los afortunados hechos en este andar. Quien semana a semana me abrió un espacio en su cubículo para tratar de irme familiarizando con el complejo campo de la psicología y los nuevos enfoques. Agradezco su infinita paciencia y su apertura.

La *Dra. Lourdes Somohano*, quien me permitió entrar al privado mundo de grupo de trabajo, en dónde conocí a estudiantes de historia, deseosos de entender y aprender. Con ella, fui conociendo un poco más de eso que llaman “el quehacer del historiador”. Infinitas gracias por haber compartido su saber, su gusto por enseñar, por haberme abierto las puertas de esa maravillosa Facultad de Filosofía de la UAQ. Mi profunda admiración por el profesionalismo y entrega a su trabajo junto con una gran sencillez como persona. Y qué decir, de mis guías en la Facultad de Psicología de la UAQ. La *Dra. Evelyn Diez-Martínez*, ejemplo de constante superación, quien no se contenta con su éxito individual, sino que todos los días nos invita a trabajar, a producir, a no conformarnos. Gracias por compartir su saber, sus incertidumbres, sus consejos, por haberme acompañado en este parte del camino. Todo mi cariño y admiración, es usted una maestra de Diez.

Gracias *Héctor*, mi compañero de vida, quien día a día, palabra tras palabra, gesto tras gesto, me haces sentir el enorme poder de ser respetada, valorada, de amar y ser amada.

Finalmente, agradezco al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, quién una vez más ha sido el soporte económico institucional que me ha permitido el haber dedicado otros años de mi vida a seguirme preparando para poder ahora, no sólo ser maestra sino comprometerme a ser un miembro más de la comunidad de investigadores, que buscan mejorar la calidad de vida de este nuestro México.

Índice

<i>Lista de tablas y figuras</i>	8
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Investigación en didáctica de la historia: Estado de la cuestión	18
<i>Panorama global y reformas educativas</i>	18
<i>Descripción de la producción por subtemas</i>	23
La didáctica de la historia.	24
Formación, práctica y pensamiento docente.....	33
El aprendizaje de la historia: los estudiantes.....	43
Cambio conceptual y el aprendizaje de la historia.....	52
Fundamentos teóricos: Las epistemologías personales, la historia y su enseñanza .	62
<i>La epistemología personal como saber necesario para la enseñanza</i>	62
<i>Lo social y la historia como dominio específico</i>	71
<i>Epistemologías personales en lo social y la historia: estudios al respecto</i>	72
<i>Corrientes historiográficas</i>	82
<i>La enseñanza de la historia a partir de un problema, cruce entre didáctica y la epistemología de la disciplina</i>	103
Método	112
<i>Planteamiento del problema</i>	112
Objetivos general.....	114
<i>Enfoque metodológico</i>	114
Tipo de diseño.....	121
Contexto y participantes.....	122
Técnicas de recolección de datos.....	125
Estrategia general de análisis de datos.	129
Categorías de análisis: Las cuatro posturas epistémicas.....	133
Procedimiento general.	136
Procedimiento y resultados por etapa.	138

<i>Etapa 1. Significados de historia. Redes semánticas naturales</i>	138
Objetivo.....	138
Participantes.....	138
Técnicas.....	138
Procedimiento.....	138
Análisis.....	139
Resultados. Análisis por categoría.....	139
Análisis por Conjunto SAM.....	144
<i>Etapa 2. Posturas Epistémicas</i>	155
Objetivo.....	155
Participantes.....	155
Técnicas de recolección de datos.....	155
Procedimiento etapa 2.....	155
Situación problema en el marco de un proyecto didáctico.....	157
Estrategia de análisis etapa 2.....	162
Análisis y discusión de resultados Etapa 2.....	165
Comparativo de Redes semánticas naturales del grupo de trabajo.....	200
Discusión y conclusiones del trabajo de investigación	248
¿Cómo y desde dónde investigar a la historia como parte del conocimiento científico en el ámbito escolar?.....	248
Posturas epistémicas de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria.....	250
Elementos contextuales de las posturas epistémicas: lo social y lo individual.....	253
Movilización de las posturas epistémicas.....	254
Potencialidad de la situación problema como estrategia didáctica.....	257
Aportación metodológica.....	259
Implicaciones para la educación.....	260
Limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.....	261
Referencias	263
Anexos	275
<i>Anexo 1. Problemas, acuerdos y desacuerdos entre los teóricos de las epistemologías personales</i>	275
<i>Anexo 2. Acciones del estudio en el contexto de la actividad escolar</i>	275
<i>Anexo 3. Descripción del material analizado. Contexto de producción</i>	275

<i>Anexo 4. Perfil de los participantes del grupo de trabajo</i>	275
<i>Anexo 5. Matriz de posturas epistémicas</i>	275
<i>Anexo 6. Esquema conceptual de la situación problema</i>	275
<i>Anexo 7. Cuestionario de ideas previas</i>	275
<i>Anexo 8. Guía de entrevista. Concepciones epistemológicas de la historia a partir de la lectura e interpretación de una fuente histórica secundaria.</i>	275

Lista de tablas y figuras

Tabla	1. Etapas, participantes, actividades y objetivos	137
Tabla	2. Ejemplo para el cálculo de valor “M” en una red semántica natural.	139
Tabla	3. Concentrado de frecuencias y porcentajes de definidoras por categoría semántica. Comparativo por grupo y global	141
Tabla	4. Concentrado de pesos semánticos (M) global.	144
Tabla	5. SAM Historia. Primer grado	146
Tabla	6. SAM. Historia. Segundo Grado	147
Tabla	7. SAM. Historia. Tercer grado	149
Tabla	8. SAM. Historia. Cuarto grado	150
Tabla	9. Relación de unidades de análisis	165
Tabla	10. Porcentajes globales de presencia de cada postura	167
Tabla	11. Porcentajes de postura epistemológica por aspectos específicos	167
Tabla	12. Porcentaje de presencia de cada postura epistemológica por participante	173
Tabla	13. Movilidad de aspectos de la epistemología personal. Comparativo por participante	177
Tabla	14. Comparativo de la SAM del grupo estudio de caso	200
Tabla	15. Categorías de términos utilizados para definir la historia. Comparativo grupo de trabajo	202
Tabla	16. Tendencia de la postura epistémica inicial. Sol	208
Tabla	17. Tendencia de la postura epistémica inicial. Era	231
Tabla	18. Problemas, acuerdos y desacuerdos entre los teóricos de las epistemologías personales	Anexo
Tabla	19. Acciones del estudio en el contexto de la actividad escolar regular	Anexo
Tabla	20. Descripción del material analizado. Contexto de producción	Anexo
Tabla	21. Perfil de los participantes del grupo de trabajo	Anexo
Tabla	22. Matriz de posturas epistémicas	Anexo
Figura	1. Esquema constructo teórico inicial	111
Figura	2. Esquema del proceso analítico	132
Figura	3. Etapas del estudio	136
Figura	4. Definidoras por categoría semántica. Comparativo por grupo y global	141
Figura	5. Red semántica. Historia. Global.	145
Figura	6. SAM Historia. Primer grado	146
Figura	7. SAM. Historia. Segundo grado	148
Figura	8. SAM. Historia. Tercer grado	149
Figura	9. Red semántica natural. Cuarto grado	151
Figura	10. Etapa 2. Procedimiento de producción de datos	156
Figura	11. Tendencia de postura epistémica por participante	173
Figura	12. Representación movilización PE. Sol	227
Figura	13. Representación movilización PE. Era	245
Figura	14. Esquema conceptual situación problema	Anexo

RESUMEN

La historia es un saber complejo; al aprenderlo el sujeto va conformando una manera particular de mirar el conocimiento, alude de manera implícita, a creencias y conocimientos previos en relación al mismo. El objetivo del presente estudio fue caracterizar las posturas epistémicas de la historia en estudiantes en proceso de formación para ser maestros de primaria, explicitadas y revisadas a través del trabajo con una situación-problema. Se diseñó e instrumentó un estudio de caso en una institución de educación superior formadora de maestros a nivel primaria de la ciudad de Querétaro, compuesta por 35 sujetos con edades de entre 19 y 38 años. El tipo de diseño fue cualitativo, se aplicaron varias técnicas: redes semánticas naturales, mapas conceptuales, entrevistas, cuestionarios, producción y análisis de diversos textos escritos. Además del análisis cualitativo se emplearon procedimientos de cuantificación con objeto de fortalecer la triangulación de los datos obtenidos. Del total de la muestra, con un grupo de ocho estudiantes se instrumentó una situación-problema en torno a un tema de historia de la región, lo que permitió comparar las posturas iniciales y posteriores a su participación en dicha situación. Se identificaron cuatro tipos de posturas: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria y constructivista-crítica. La postura inicial de los participantes fue de tipo objetivista, combinándose con otras en un mismo sujeto; resalta la invisibilidad del historiador como sujeto productor del conocimiento histórico. Al final del trabajo con la situación-problema, se analizaron sus posturas, encontrándose que, si bien, no se identificaron cambios radicales en sus posturas iniciales, sí se observaron diferentes movilizaciones, las cuales se explican a partir del compromiso cognitivo así como de los conocimientos previos reconocibles por el sujeto, entre otros elementos, que favorecieron la revisión y movilización de las posturas epistémicas iniciales.

Palabra clave: epistemología, cognición situada, maestros, didáctica, aprendizaje basado en problemas.

ABSTRACT

History is a complex knowledge. As one learns it, the subject forms a particular way in which to see knowledge, alluding implicitly to established beliefs and knowledge in so doing. The purpose of this study was to characterise the epistemic stances of history through students undergoing the formation process to become primary school teachers, who were informed and practised in dealing with a problem situation. A case was designed and put into action at an education institution in the city of Queretaro with primary school teachers comprising 35 subjects between 19 and 38 years of age. The type of design was qualitative and several techniques were applied: natural semantic networks, concept maps, interviews, questionnaires, production and analysis of various written texts. In addition to the qualitative analysis, quantitative procedures were used to fortify and consolidate the information obtained. A problem situation was set up with a group of eight students involved in a regional historical theme, allowing for a comparison to be drawn between initial stance versus that at a later point concerning their participation in such a situation. Four types of stances were identified, being objectivist, relativist, interpretative-identitative and constructivist-critique. The initial stance of the participants was objectivist combined with others of the same subject. The historian's lack of prominence as a subject of historical knowledge was notable. Following the problem situation, the stances were analysed and it became clear that there were no significant changes. Different movements were observed, reference to which was made in the cognitive commitment, as well as to prior knowledge recognised by the subject, among other elements, which favoured the revision and mobilisation of the initial epistemic stances.

Key words: epistemology, situated cognition, teachers, didactic, problem-based learning

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia como parte de la cultura, de acuerdo con Cuesta (1997), es producto de un proceso histórico, a lo largo del cual se ha ido conformando y transformando un código disciplinar que nos permite entender, a través del tiempo, las formas de construir, enseñar y valorar la memoria colectiva de los pueblos. Junto con la conformación del estado liberal, se vio la necesidad de transmitir un conocimiento que fortaleciera la identidad de los integrantes de las nuevas naciones y ayudara a consolidar un sistema de valores legitimado en el conocimiento del pasado, entre estos valores encontramos los que se requieren para la formación de una ciudadanía. Si bien, esto no fue un proceso inmediato y ha sido mediado por los intereses de los grupos en el poder, hoy en día se plantea la enseñanza de la historia como una posible vía para fortalecer la conciencia de la necesidad de un Estado democrático, que tenga como base una ciudadanía informada, crítica y consciente de la relevancia de su participación en la construcción cotidiana de la sociedad en todas sus dimensiones y complejidad.

La historia como contenido escolar ha sido parte de la educación básica en México a partir del siglo XIX, pero es hasta el XX que se va conformando como un contenido medular de la política educativa oficial, en la medida en que se ubica como una vía para conformar una identidad nacional. Específicamente ubicamos que, a partir de los años cuarenta del siglo XX se va unificando una versión de la historia que se transmitirá a través de los libros de texto, la cual se formulará como la historia oficial a enseñar, particularmente a partir de la edición y distribución del libro de texto gratuito a finales de los años cincuenta. En la reforma educativa de los años setenta, tomando como argumento el carácter interdisciplinario de varias materias, el currículo de educación básica se estructuró en áreas de conocimiento (ciencias naturales, matemáticas,...), quedando integrada el área de ciencias sociales por contenidos de varias disciplinas tales como historia, geografía y civismo, priorizando la lógica de la disciplina, sobre la lógica de los procesos de aprendizaje.

Desde los años setenta varios países revisan y replantean la forma en que se enseñaba la historia, movimiento denominado por Pla (2005) como el “boom didáctico” que, junto con el cuestionamiento del orden político y social de esos años, irrumpe al retomar estudios de corte piagetiano para analizar cómo se formaban nociones sociales y temporales. En México, es hasta

finales de los años ochenta que encontramos en la literatura cuestionamientos al respecto. En términos generales, podemos englobar estos cuestionamientos en tres: ¿para qué enseñar historia?, ¿qué historia enseñar? y, ¿cómo enseñarla?

En 1993, en un contexto polémico en relación a la enseñanza de la historia, se modifica el plan de estudios de educación primaria y se restablece la Historia, como asignatura a partir del 3er grado. En el programa oficial (SEP, 2003) se afirmaba que la enseñanza de la historia tendría un sentido formativo, privilegiando la construcción de la noción temporal como un esquema de ordenamiento cronológico, la diversificación de objetos de conocimiento histórico y la articulación con la geografía y la formación cívica. En 1997 se modifica el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal, instancia responsable de la formación de maestros de nivel básico, incorporándose la asignatura “Historia y su Enseñanza”. En ésta se abordaban las dimensiones psicológicas de la construcción del tiempo histórico y nociones sociales, se proponían recursos didácticos para el manejo de nociones temporales y espaciales, específicamente la línea de tiempo y el uso de mapas; se planteaban actividades basadas en “hacer como si...”, es decir, simular los hechos históricos. También se proponían visitas a museos y la recuperación de testimonios orales. Si bien las estrategias que se proponían presentaban el contenido al educando de manera atractiva y podrían favorecer la empatía e imaginación histórica, no retomaban las características de este contenido desde el punto de vista disciplinario. Además de esta asignatura, en el plan de estudios se consideraban materias de historia de la educación e historia de la entidad.

En el año de 2006, en el marco de la reforma a la educación secundaria se revisó y modificó el enfoque y estrategias de enseñanza en el nivel de secundaria. En el 2009, se inició la aplicación de la denominada “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB), la cual pretende articular, a partir del enfoque por competencias, los niveles educativos desde preescolar hasta secundaria y se reorganiza el contenido curricular en campos formativos. En particular, en la asignatura de Historia, se señala en los nuevos programas la intención de reforzar el enfoque formativo y desarrollar tres competencias en la enseñanza: comprensión del tiempo y del espacio, manejo de información y formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2009). Se afirma que el conocimiento histórico está en permanente reconstrucción y que se requiere enseñar una historia explicativa, privilegiando la reflexión crítica y las interrelaciones entre los acontecimientos. Como parte de la competencia referente

al manejo de información documental, se hace énfasis en la lectura e interpretación de fuentes históricas y actividades procedimentales para aplicar el conocimiento histórico (SEP, 2009). En este nuevo plan se unifica el enfoque para primaria y secundaria, diferenciándose en los temas y periodos históricos, con el propósito de que sean abordados con mayor profundidad en cada grado. Esta reforma, por lo menos en el nivel de los documentos normativos, incorpora principios teóricos de las corrientes historiográficas actuales, así como propuestas didácticas ya probadas en otros países, de manera particular el énfasis en la enseñanza de una historia explicativa, el trabajo con fuentes históricas y el pensamiento histórico como eje formativo, recuperando con ello la complejidad y método de investigación propio de la disciplina (Arce, 2009).

La reforma de 1993 y la de 2009 se caracterizan por la incorporación, tanto en el discurso educativo como en la práctica educativa, de visiones alternativas a la enseñanza de la historia, pero para poder implementarse, se requiere la actualización de los maestros en servicio y cambiar el enfoque en la formación de los estudiantes de las normales, jóvenes estudiantes producto de prácticas educativas centradas en la repetición y memorización de datos históricos o quizá, en aproximaciones constructivistas. Como señala Arce (2009), ambas reformas se han construido sin la base de estudios empíricos suficientes que den cuenta del funcionamiento y resultado de las acciones realizadas en las aulas. De los diez exámenes nacionales aplicados a maestros hasta el 2009, sólo en un año se evaluó a los maestros de historia en servicio (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2006, Examen Nacional para maestros en servicio “Aprender y enseñar historia en la educación básica” México. SEP), encontrándose las siguientes situaciones :

Entre sus fortalezas, Arce (2009) menciona: reconocen los rasgos del enfoque de la materia; identifican la línea de tiempo y mapas como recursos para la enseñanza del tiempo histórico y el espacio histórico; identifican la secuencia de sucesos y procesos fundamentales de la historia; tienen conocimientos mínimos sobre las distintas etapas de la historia de México y el mundo; identifican distintos medios de evaluación y la importancia de la evaluación diagnóstica; identifican algunos recursos y estrategias básicas para trabajar conceptos. Entre sus debilidades, señala: dificultades para aplicar el enfoque; identificar ideas centrales en un texto; relacionar acontecimientos históricos en la corta y larga duración; identificar los problemas más comunes que tienen los alumnos para aprender historia; diversificar los recursos y estrategias

para la enseñanza de la historia; graduar los contenidos de acuerdo a la edad de los estudiantes; reconocer los principios teóricos y metodológicos que sustentan la construcción del conocimiento histórico. Esta última debilidad afecta de manera sustancial la posibilidad de éxito de los nuevos programas, ya que se requiere del conocimiento metodológico de la disciplina para poder implementar y adecuar las orientaciones didácticas de los nuevos programas.

En el caso de estudios cualitativos que indagan lo que sucede en las escuelas, se cuentan con estudios que señalan cambios en los discursos de los maestros, pero estos cambios no se observan en la práctica (Elizalde & Torquemada, 2005), incluso encuentran fuertes limitaciones con respecto al manejo del conocimiento histórico en los maestros estudiados y cierta reticencia a enseñar esta asignatura (Vázquez, 2006).

Arce (2009), además de haber participado en ambos procesos de reforma, como parte del equipo de expertos de la Universidad Pedagógica Nacional, documenta dicho proceso en su tesis de maestría. Esta autora señala de manera enfática la necesidad de revisar y transformar la formación docente para el nivel de educación básica. Los planteamientos curriculares, requieren además de modificaciones organizativas en las escuelas, el contar con docentes que comprendan con claridad el para qué enseñar historia y el qué historia enseñar, aspectos redefinidos a partir de los movimientos sociales y científicos de los últimos 20 años. Se requiere un docente con dominio de la disciplina suficiente no sólo en el conocimiento de hechos y cronología, sino que comprenda a profundidad los procesos sociales de cambio a nivel nacional y mundial. Se requiere de un docente que conozca y tenga cierto nivel de destreza en la metodología de investigación propia de la disciplina. Como reconoce Arce (2009), la mayoría de los maestros de nivel básico así como sus maestros, se formaron en el programa por áreas, en el que se diluyó la especificidad de la historia.

En la reciente reforma para el caso de la enseñanza de la historia, la competencia de manejo de información de fuentes, requiere que los maestros tengan cierto conocimiento y habilidades sobre el manejo de éstas, las cuales adquieren sentido en relación con una visión epistemológica específica que les permita a los estudiantes en formación para ser maestros introducirse en la(s) lógica(s) de construcción de este conocimiento. Si bien, los programas de la Escuela Normal, hasta el año 2010 eran acordes en lo general con este enfoque, no contemplaban espacios para el análisis y comprensión de la historia desde sus características

epistemológicas y mucho menos metodológicas, que diera al estudiante un contexto formativo suficiente para implementar las nuevas orientaciones de los planes de estudio de primaria.¹

En los últimos 20 años, en la investigación sobre la didáctica de la historia, se insiste en la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza del profesorado (Taboada, Garduño, Gómez, Soria & Fonseca, 2003). Ha habido un importante incremento en la cantidad de investigaciones en el área, que podría sustentar y fortalecer lo que se pretende en las reformas curriculares, pero requiere ser analizada y discutida como parte de la tarea de grupos especializados y, sobre todo, llevada a los campos de formación docente en las licenciaturas en ciencias sociales en general y, en especial, en el campo de formación de futuros maestros, para contribuir a la transformación de las prácticas educativas en esta disciplina, desde los niveles de la educación básica.

La formación en la escuela normal pretende que el estudiante, futuro profesor de primaria, conozca, comprenda e incorpore a su práctica ciertas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y en particular, las referentes a áreas específicas del currículo. En la actualidad los estudiantes normalistas, podría afirmarse, son producto de por lo menos el primer momento de la reforma de 1993 y de alguna manera podríamos suponer que podrían tener alguna experiencia con los planteamientos de las didácticas específicas. Sin embargo, como señala Oresta, (1996), “La visión de los historiadores acerca de la ‘Nueva Historia’ no ha logrado entrar a las aulas de la educación básica” y a su vez Sánchez (2001) afirma que, para el 2001, la mayoría de los niños y maestros de primaria aún no se apropiaban del nuevo enfoque propuesto en los planes y programas de 1993. Es por eso que interesa conocer cómo los referentes de los enfoques más recientes se han logrado o no incorporar en sus creencias sobre el saber histórico, su naturaleza, su aprendizaje y su enseñanza, o si bien siguen presentes concepciones tradicionales de la historia y su enseñanza y hasta qué punto prevalecen. Lo anterior, junto con lo observado en la experiencia directa con estudiantes normalistas, nos llevó a plantear la presente investigación, a través de la cual se pretende comprender algunas características de su construcción personal con respecto a la concepción de la historia como disciplina científica y como disciplina del currículo escolar que tendrán que enseñar en su futura práctica profesional.

1. En agosto del 2011 se inicia la instrumentación de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. Con base en los documentos que se han publicado hasta el momento, no se plantean

Si bien el profesor de primaria constituye un elemento central en este proceso de reforma educativa -ya que es él o ella quien tendrá que llevar a las aulas los planteamientos teóricos surgidos de la investigación educativa- hay que considerar que este actor educativo es un sujeto que se ve mediado por múltiples procesos en los cuales ha ido construyendo saberes, desde los cuales reconstruye su propia práctica educativa de manera cotidiana (Mercado, 2002).

La enseñanza de la historia como disciplina escolar se encuentra en un importante momento de reconstrucción filosófica, epistemológica y pedagógica. En particular, consideramos que la historia representa el punto de encuentro de varias líneas formativas en el currículo escolar, entre ellas la educación cívica, la educación para la paz, la identidad tanto personal como social, la valoración y crítica de las acciones humanas. Por lo cual se requiere contar con formadores en todos los niveles que tengan las herramientas tanto conceptuales como didácticas, para articular las diferentes áreas del currículo y lograr aprendizajes sociales significativos.

En la presente investigación se pretendió articular el análisis del proceso de aprendizaje con elementos propios de la historia como conocimiento disciplinar, la didáctica y enfoques actuales de la psicología educativa que buscan dar cuenta de los complejos procesos de aprendizaje en los dominios del conocimiento. Buscando con ello aportar a la comprensión de procesos de cognición situada en el campo de la enseñanza de la historia. El objetivo fue caracterizar las posturas epistémicas de la historia en estudiantes en proceso de formación para ser maestros de primaria, explicitadas y revisadas, a través del trabajo con una situación-problema. El supuesto principal es que estas posturas se expresan y movilizan ante contextos que demandan la resolución de una incógnita, en este caso una necesidad de entender una realidad presente que se concibe como consecuencia de un proceso pasado, recurriendo a la consulta, análisis e interpretación de fuentes históricas de diverso tipo.

La exposición del trabajo realizado se organiza de la siguiente manera:

En el primer apartado denominado “Investigación en didáctica de la historia: Estado de la cuestión”, se presenta el análisis de las propuestas didácticas a nivel internacional, así como la producción de investigación en el campo. El propósito es situar al lector en el contexto internacional y nacional, para, a partir de ello, ubicar los retos y necesidades de conocimiento en este campo de estudio.

En el segundo apartado se desarrollan los fundamentos teóricos con los cuales se fue construyendo tanto el objeto de estudio como la estrategia metodológica y de análisis. Se define la perspectiva teórica denominada epistemología personal, ubicando a la vez algunos de los problemas y debates teóricos en los que se encuentra en el momento de la investigación. Se hace un recorrido general por la historia de la producción en el campo de la historia, ubicando en cada momento, ejes epistemológicos que sirvieron de base para ir construyendo las categorías de análisis. Así también se fundamenta una parte del estudio, que consistió en diseñar, aplicar y evaluar un trabajo didáctico con un grupo de estudiantes, en lo que denominamos: la situación problema.

En el tercer apartado, se describe el método empleado, el problema de investigación, los objetivos, el tipo de diseño, las características del contexto, las técnicas de recolección de datos, la estrategia analítica en general, los procedimientos y los resultados por etapa, de acuerdo al diseño del estudio. Cabe aclarar que al final de cada sub apartado se plantean síntesis, en las cuales también se va haciendo la discusión de los resultados.

Por último, se presenta la discusión general, recuperando los hallazgos más relevantes de la investigación, se formulan conclusiones, limitantes, alcances y recomendaciones para quienes deseen dar continuidad a lo aquí expuesto.

En la parte final del documento se encuentra la bibliografía utilizada y material a manera de anexos, que puede ser útil para analizar y valorar con más detalle la información contenida en el cuerpo del documento.

Esperando que los interesados en la presente temática, encuentren en este informe no sólo datos, sino formas alternativas de mirar los procesos de aprendizaje en general, y en particular los relacionados con la historia, se expone el presente documento, el cual forma parte de un proceso arduo de análisis, reflexiones, incertidumbres, pero sobre todo aprendizajes trascendentales en mi formación como investigadora, profesionista, educadora y mujer, producto de las grandes transformaciones sociales, culturales y tecnológicas vividas en la segunda mitad del siglo XX y el inicio del siglo XXI.

INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Panorama global y reformas educativas

Los antecedentes en relación a la reflexión sobre la enseñanza de la historia, de acuerdo con Pla (2005), los podemos encontrar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con los trabajos de pedagogos e historiadores, tales como Altamira (España), Dewey (Estados Unidos), Cousinet (Francia) y Rébsamen (México) quienes relacionaron la enseñanza de la historia con la educación moral. También habría que mencionar a Rafael Ramírez (1998) quien en 1949, proponía enseñar la historia por medio de problemas.

En la segunda etapa, primera mitad del siglo XX, Pla (2005), ubica el trabajo de psicólogos quienes enfatizaron la secuenciación y el tiempo histórico como la clave de la enseñanza de la historia (Oakden, Sturt y Jahoda). En la tercera etapa, a mediados de los años sesenta, se incorporan a la problematización del campo psicólogos, pedagogos e historiadores, dando paso a lo que Pla (2005) nombra como “boom didáctico”. En este momento los cambios en la historiografía (difusión de la escuela de los Annales) y la revolución cognitiva (al recuperar los planteamientos de Piaget y con el trabajo de sus seguidores), varios países revisan la manera en la que están enseñando historia y hacen fuertes replanteamientos, que se pueden agrupar en dos grandes enfoques: quienes analizan los conceptos y nociones sociales y cognitivas directamente relacionadas con la historia (tiempo, causalidad, espacio, empatía histórica) y quienes proponen enseñar a historiar. A partir de ese momento, varios países han venido replanteando sus currícula (Francia, Inglaterra, Estados Unidos y México).

En el caso de Inglaterra, en 1970 se instrumenta *The Schools Council History Project*, el cual planteaba un nuevo programa para el grupo de edad de 13 a 16 años. Cabe aclarar que en el caso de Inglaterra, hasta 1990, se implementó un currículo nacional y la enseñanza de la historia ha sido una materia optativa en la educación elemental. Ese programa retomaba las ideas de treinta años de debates e investigaciones, que se fueron dando después de la Segunda Guerra Mundial, al plantearse cómo evitar otras guerras a partir de la educación (Keating y Sheldon, 2011). Si bien no dejaba de lado la necesidad de trabajar la cronología y la información, ofreció un enfoque radical basado en fomentar las habilidades históricas para niños, basados en la idea clave de evidencia, cambio, continuidad, causalidad y empatía histórica. El propósito era desarrollar habilidades para que los niños se encontraran con la historia a través del uso de fuentes y las diferentes interpretaciones sobre el pasado. La

enseñanza de la historia basada en conceptos y habilidades propias del trabajo del historiador, ponía énfasis en el desarrollo de la imaginación histórica a través del trabajo con fuentes históricas.

En España, el cambio curricular se da a partir de 1990, con base en los trabajos de Carretero y Pozo (desde la psicología), Cuesta (desde la sociología), Benejám y Pagés (desde la pedagogía y didáctica). En Estados Unidos, en los noventa se interesan por buscar conceptos e instrumentos que provengan de la disciplina (Wineburg,1991). Evans (1988) afirma que el interés surgió en los setenta a raíz del fuerte cuestionamiento de la población hacia el gobierno en relación a la guerra con Vietnam.

Salazar (1999) explica que, a partir de los años sesenta, en el contexto de fuertes movimientos sociales que cuestionaron el orden social y cultural, se plantea una lucha, desde sectores intelectuales, contra el memorismo en la enseñanza de la historia y la falta de posturas críticas. En el marco de la reforma educativa de los sesenta en México, se optó por agrupar en el área de ciencias sociales varios campos: historia, geografía, política y civismo, teniendo como principio curricular la interdisciplinariedad.² Algo similar sucedió en otros países como Francia. En varios países se fue dando una reacción muy fuerte en contra de esta agrupación, ya que argumentaban el peligro de la disolución de la historia como contenido de enseñanza, al ir perdiendo su especificidad. A partir de lo cual podemos encontrar una abundante producción europea que discute y analiza la didáctica de la historia, formación docente y su relación con la filosofía de la historia (Hicks, 2005).

En México, en los años setenta, la elaboración de los libros de texto gratuitos para primaria fueron coordinados por la historiadora Josefina Zoraida Vázquez, quien señala la intención de ampliar el tradicional relato político incorporando lo cultural, social y económico, enfatizando las grandes transformaciones históricas (Arce,2009, p.61). Salazar, afirma que el contenido de los libros de esos años presentaban una complejidad conceptual no congruente con el nivel de pensamiento de los niños.

(...) se transformó de un discurso que ensalzaba virtudes heroicas y encadenaba acontecimientos históricos a otro que intentaba ser explicativo, sustentado en un modelo de conocimiento historiográfico con un alto nivel de abstracción conceptual, situación

2. En el caso de la secundaria, ante la oposición de muchos maestros quienes rechazaron la integración por áreas, se optó por permitir la coexistencia de dos modelos: el de áreas y el de asignaturas.

bastante contradictoria si pensamos en el nivel de maduración del pensamiento en los alumnos de cuarto a sexto de educación primaria. (Salazar, 1999, p.72).

Es hasta finales de los años ochenta y principios de los noventa que la discusión llega a niveles polémicos, a partir de la reforma de 1993, cuando se critica fuertemente la reforma de los años setenta (Salazar, 1999). Esta discusión se dio con base en reflexiones sobre el campo sin productos de investigación que avalaran las críticas y argumentaciones. Se empezaron a producir y difundir investigaciones centradas principalmente en el análisis de los contenidos de los libros de texto de primaria y secundaria, cuyo análisis se centró en las implicaciones sociopolíticas de la lucha por el poder en el nacimiento de México como una nueva nación (Mendoza, 2009).

En los inicios de los noventa se dio prioridad a la modificación de los enfoques y contenidos curriculares de la educación primaria, lo cual se llevó a cabo en un clima de confrontación académica dentro del ámbito de los historiadores (Arce, 2009). Como ya se comentó, en este plan se definió la enseñanza de la historia con un enfoque formativo: “además de considerarla como un elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos [...] contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional” (SEP, 1993, p. 91). Se señaló la inconveniencia de privilegiar los datos, fechas y nombres aprendidos de manera memorística. Se puntualizaba que esta asignatura debería tener los siguientes cinco rasgos (SEP, 1993, pp. 91-92):

- 1º “Partir de lo más cercano, concreto y avanzado hacia lo lejano y general”, con base en lo cual se organiza el contenido a lo largo de los seis grados, señalándose su inicio sistemático en el tercer grado.
- 2º “Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico”. En este aspecto se enfatiza la adquisición y desarrollo de nociones tales como: tiempo, espacio, causalidad e influencia recíproca.
- 3º “Diversificar los objetos de conocimiento histórico”. Se llama al trabajo con temas que no sólo remitan a hechos de tipo político y militar, si no que se incorporen historias de vida cotidiana y de diversas áreas del quehacer humano.
- 4º “Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica”. Se señala la articulación de la historia con la formación y reafirmación de la identidad nacional y la

incorporación de valores democráticos tales como el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural.

- 5°. “Articular el estudio de la historia con el de la geografía”. Con este elementos se pretende que el estudiante reconozca la relación entre el medio físico y las acciones humanas.

Didácticamente sólo se recomendó el uso de diversos recursos tales como líneas de tiempo, mapas históricos, maquetas, esquemas, visitas a lugares históricos y técnicas enfocadas a generar la empatía histórica a las que denomino “hacer como sí”, a saber representaciones teatrales, historietas, cartas y noticiero histórico, entre otras estrategias. Se enfatizaba la importancia de retomar los conocimientos previos de los estudiantes y realizar una evaluación formativa. Todos estos elementos se planteaban en los libros para el maestro, sin sugerencias específicas para diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas.

El plan de estudios implicó una reorganización curricular y la elaboración de libros para el maestro en los que podrían encontrar orientaciones didácticas específicas para trabajar acorde con este nuevo enfoque. Es hasta el año de 1997 cuando se da la reforma curricular correspondiente al plan de estudios de la Escuela Normal. En este nuevo plan de estudios se incorporan como asignaturas del área social: Historia y su enseñanza, Geografía y su enseñanza, Formación ética y cívica. Además, el plan contempló varias materias relacionadas con historia de la educación, tanto en México como en el mundo. Se buscó fortalecer la formación histórica del estudiante normalista y su identidad profesional a través del conocimiento histórico-pedagógico de la profesión docente y del campo educativo. La asignatura Historia y su enseñanza, se impartía en dos semestres: cuarto y quinto.

Esta reforma, como afirma Arnaut (2004), implicó, tanto en el discurso educativo como en la práctica educativa, la incorporación de visiones alternativas a la enseñanza en campos de conocimiento específicos. En primer lugar, atendió la actualización de los maestros en servicio a través de estrategias de formación permanente, ya que ellos se encontraron ante la situación de trabajar con los nuevos enfoques sin haberlos revisado en su formación inicial. En segundo lugar, necesitó de la actualización de los profesores normalistas, quienes tuvieron la necesidad de acercarse a los avances en la producción científica, muchas veces tomando como principal referente los propios textos que acompañaron el nuevo plan de estudios de la Escuela Normal,

habiéndose formado a través de prácticas tradicionales o quizá con acercamientos constructivistas.

Sin embargo, no se realizó un seguimiento de la aplicación y resultados del programa que diera cuenta de si había cambios en las concepciones, prácticas docentes, motivación de los estudiantes y aprendizajes significativos. La prioridad educativa en esos años se dirigió al programa del nivel de preescolar en el que se incorporó el enfoque por competencias en su programa (2004), y posteriormente se extendió hacia la secundaria (2006), como parte de la llamada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). En el nivel de primaria esta reforma se instrumenta hasta el año del 2009, teniendo como principales referentes las propuesta curriculares de Inglaterra y España (Arce, 2009) en el caso de las asignaturas de ciencias sociales, o bien como se denomina en el plan de estudios, el campo formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. Sin hacerse modificaciones en ese momento al plan de estudios de las escuelas normales.

A partir de la RIEB, por parte de la Secretaría de Educación Pública se pueden encontrar estudios de seguimiento (SEP, 2011). También existen instituciones y grupos que han llevado a cabo investigaciones al respecto desde la reforma del 93. Salazar (1999), identifica la conformación de grupos con propuestas y proyectos de investigación, dentro de los cuales se encuentran los programas de la Universidad Pedagógica Nacional con sus propuestas de formación docente, actualizaciones y programas de posgrados, el seminario de la Facultad de Filosofía y Letras, coordinado por la maestra Andrea Sánchez, y las propuestas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)³.

Actualmente en la UNAM está funcionando una red de investigadores denominada H-México, que es un grupo virtual que se reúne desde 1995, conformado por historiadores, profesionales de disciplinas afines, estudiantes universitarios y, en general, todas las personas con un interés formal y especializado en la historia de México, siendo una de sus líneas de discusión la didáctica de la historia. Para el caso de la UPN y las escuelas normales, se encontraron un buen número de trabajos recepcionales de licenciatura, los cuales más que

3. Estancia descentralizada de la SEP, que se ocupa de la educación básica en grupos dispersos de la población a lo largo de todo el territorio mexicano. Cabe señalar que por lo menos desde los años setenta hasta los noventa la propuestas didácticas del CONAFE estuvieron diseñadas y evaluadas con apoyo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas. La Dra. Eva Taboada participó en la propuesta didáctica de historia. Una de sus características era promover la reconstrucción de la historia de la comunidad y partir del niño como referente inicial.

investigaciones propiamente son reportes de práctica profesional. La UPN en su programa de maestría cuenta con la línea de didáctica de la historia, así como una especialización.

A la fecha se identifican en instituciones de educación pública varias licenciaturas en historia que incorporan en sus planes de estudio materias o líneas terminales de enseñanza de la historia (UNAM, Universidad Autónoma de Querétaro), y programas de posgrado (UNAM, Universidad de Tijuana, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional). Entre las acciones recientes a nivel nacional se ubica la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) con sede en la Universidad Pedagógica Nacional y que tiene más de tres años trabajando en el tema. También se pueden encontrar múltiples foros internacionales en Internet (H-Debate; H-Net, H-México).

Por parte de la SEP, a partir del 2002 cada año se abren convocatorias con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para apoyar a especialistas interesados en realizar investigaciones educativas, que a su vez aporten información relevante a la misma SEP. Entre las investigaciones publicadas en el nivel de primaria hasta el momento sólo hacen referencia a análisis y validaciones de libros de texto. En el caso del nivel de secundaria se pueden encontrar los informes del seguimiento a la implementación en el sitio de la SEP, Reforma Integral de Educación Básica.

Si bien podemos afirmar que al fecha se ha incrementado el interés por la investigación en este campo, se reconoce la falta trabajos de integración y sistematización que permita hablar de una política institucional en el caso de la enseñanza de la historia (Salazar, 1999, Taboada, et al., 2003, Pla, 2005).

Descripción de la producción por subtemas

A partir de la revisión bibliográfica ubicamos los trabajos en varios subtemas, poniendo énfasis en alguno de los aspectos clave del asunto en cuestión:

a) finalidades, para qué enseñar la historia y su relación con la memoria, imaginarios colectivos e identidades, formación de una conciencia histórica;

b) métodos, cómo enseñarla, lo cual comprende el análisis curricular y de material didáctico, así como reflexiones y propuestas didácticas;

c) actores y escenarios, quiénes y cómo aprenden y enseñan la historia, estudios desde la psicología cognitiva centrados en el aprendizaje del alumno, pensamiento y práctica docente;

d) epistemología, cómo se vinculan los aprendizajes y la enseñanza con las características disciplinarias.

En este documento sólo haremos referencia a los tres últimos por estar más cercanos al interés del estudio, agrupándolos en los siguientes apartados: La didáctica de la historia, formación y pensamiento docente en historia, el aprendizaje de la historia y el cambio conceptual.

La didáctica de la historia.

Entendemos a la didáctica como una disciplina descriptiva, analítica que estudia y norma la enseñanza, entendida ésta como una acción intencional dirigida a producir aprendizajes deseables en un contexto institucional, el cual constituye una dimensión de la práctica social, con características singulares (R.W Camilloni, Cols, Basabe & Feeney, 2007). La didáctica surge en Europa en el siglo XVII en el marco de cambios profundos en los ideales pedagógicos como parte de una etapa de transformaciones en lo social, político y económico (reforma y contrarreforma religiosa, ascenso de la burguesía al poder y desarrollo de nuevos modos de producción). La didáctica moderna forma parte de una utopía basada en principios de la universalidad del contenido de la instrucción, un carácter científico, la búsqueda de principios que faciliten y agilicen la adquisición de conocimiento. La obra prototípica de este movimiento de renovación pedagógica, la constituye la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio (1592-1670), en la cual se ilustra con claridad la base de un método aplicable de manera generalizable como “artificio universal para enseñar todo a todos” (Comenio, 2000, citado en Cols, 2007, p.77). De acuerdo con Cols (2007), este movimiento alcanzó su máxima formalización con Herbart (1776-1841).

Hacia fines del siglo XIX resurge, en el marco del positivismo y el auge de la psicología científica experimental, la búsqueda de una pedagogía científica, y con ello la pretensión de encontrar técnicas instruccionales validadas con criterios científico-experimentales, principalmente enmarcadas en el conductismo. En esta etapa la didáctica y la psicología se desarrollan en una estrecha interrelación teórica y metodológica.

La idea de que el estudio psicológico de los educandos provee los fundamentos necesarios para el diseño de propuestas didácticas se afirma como un principio incuestionable entre quienes se ocupan de la enseñanza. Y de aquí en adelante, los lazos que vinculan la didáctica con la psicología serán cada vez más estrechos (Cols, 2007, p. 85).

A finales de los años cincuenta en Estados Unidos se desarrolló un programa de enseñanza conocido como “proceso-producto”, el cual puede verse como un modelo sofisticado de corte correlacional (Dunkin y Biddle, 1975, citado en Cols, 2007, p.78), en el cual se clasifican las variables del proceso de enseñanza en cuatro grupos: premonitorias, contextuales, proceso y producto. Dentro de la premonitorias se contemplan la experiencia formativa y laboral de profesor, así como sus características. El profesor se ubica como una variable independiente fundamental para el rendimiento de los estudiantes.

En el siglo XX, en el campo educativo, se conformó el movimiento denominado escuela nueva como un conjunto de posturas críticas que cuestionan la educación llamada tradicional y desvelan la relación entre poder y educación, problematizando el campo educativo desde el ámbito político y cultural. La escuela nueva está conformada por una gran variedad de tendencias, las cuales sin embargo, tienen en común poner en el centro del proceso educativo al niño y su actividad cognoscitiva, vinculándose estrechamente con corrientes epistemológicas y psicológicas. Las ideas de John Dewey (1859-1952) han sido de especial relevancia en el campo educativo y en particular en las ciencias sociales. Para este filósofo y educador, el sistema educativo debería proporcionar una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. De acuerdo con Díaz-Barriga (2006) la tesis central del aprendizaje en Dewey es que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (Dewey/1938/2000, p. 22). Dewey apoya la formación científica de niños y jóvenes a través de la experimentación por medio del método científico. Así también señala que la experiencia se refiere tanto a los contextos de pensamiento en el ámbito científico y la experiencia cotidiana. A partir de retomar las ideas de Dewey se desarrolló el denominado modelo de aprendizaje experiencial, que de alguna manera será un punto de partida para las teorías didácticas constructivistas.

En síntesis, la didáctica se fortaleció a finales del siglo XIX junto con la psicología experimental, y se diversifica a partir de corrientes innovadoras del siglo XX, bajo la denominada escuela nueva. Durante el siglo XX coexisten en los ámbitos académicos y

educativos varias corrientes a la vez, llegando a ser hegemónica a finales del siglo XX y principios del XXI la corriente basada en el constructivismo.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2011, p. 22), “en sus orígenes, el constructivismo surgió como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la adquisición del conocimiento”, debatiendo las tesis de las corrientes empiristas e innatistas. Estos autores lo definen como:

Confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 376).

El conocimiento se comprende como una construcción del ser humano. El constructivismo puede entenderse desde varios enfoques: el psicogenético, el sociocultural y el cognoscitivista. Siguiendo a Díaz-Barriga y Hernández (2010) describiremos someramente cada enfoque y su implicación didáctica.

Desde un enfoque psicogenético (Piaget), se pone énfasis en la génesis y desarrollo de nociones sobre el mundo físico y social. La construcción del conocimiento es un proceso de auto-estructuración, la competencia cognitiva está determinada por el nivel de desarrollo intelectual. El aprendizaje es explicado desde el modelo de equilibración, basado en la generación de conflictos y reestructuración conceptual. Está determinado por el desarrollo, aunque se reconoce la influencia de la experiencia. Se propone un currículo basado en una enseñanza indirecta que guíe el aprendizaje por descubrimiento.

Desde un enfoque sociocultural (Vygotsky y Brunner), se enfatiza el papel de la cultura e interacción social en la construcción del conocimiento. El aprendizaje es explicado a partir del modelo de la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual se da en un contexto dentro de una comunidad de práctica, a través de mediadores instrumentales de origen social. Está determinado por la interiorización y apropiación de representaciones y procesos vivenciados en las relaciones interpersonales. La enseñanza sería la transmisión de funciones psicológica y saberes mediante la interacción en la ZDP. En el currículo se propone el aprendizaje guiado y cooperativo, es decir realizando acciones con otros.

En el enfoque cognitivo (Ausubel) se enfatiza el aprendizaje verbal significativo. El aprendizaje se explica a partir del modelo de procesamiento de la información y aprendizaje

estratégico. En el currículo se propone la enseñanza como la creación de puentes entre el estudiante y el contenido, a través de la promoción de habilidades de pensamiento y aprendizaje.

Todos estos enfoques coinciden en por lo menos tres aspectos: el conocimiento se estructura a partir de conocimientos previos y de la interpretación que se haga de la nueva información (mediada ésta por la forma de ser presentada) y de la actividad interna y externa que el aprendiz realice (Carretero, 1993, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 23).

Como parte de toda esta serie de corrientes pedagógico-didácticas, en las últimas décadas del siglo XX surgen propuestas especializadas en áreas de conocimiento, denominadas didáctica específicas, teniendo como marco teórico y metodológico los enfoques constructivistas. Se reconoce que los principios de la didáctica general son insuficientes para abordar campos específicos del conocimiento, por lo que podemos hablar así de la didáctica de las matemáticas, de la lengua escrita,... de la historia. Cols (2007) afirma que estas didácticas presentan ciertas disimilitudes en relación a sus patrones de desarrollo y a las líneas teóricas a las que se adscriben, pero en términos generales se basan en posturas constructivistas. En el campo de las ciencias sociales en contextos de países iberoamericanos, podemos mencionar a Carretero, Pozo y Ascencio (1989), Camilloni y Levinas (1994), Aisenberg y Alderoqui, (1998), quienes realizan y difunden estudios que apuntan hacia ir definiendo a la ciencias sociales como un campo específico, en el cual a su vez habría enfoques particulares por disciplinas (historia, geografía, civismo).

En el caso de México las propuestas curriculares, didácticas y la investigación educativa si bien han retomado las tendencias internacionales, han tenido su propia temporalidad y configuración. Así podemos encontrar a principios del siglo XX, pronunciamientos pedagógicos que aluden a la necesidad de fortalecer la formación científica de los jóvenes. Como parte de la Revolución Mexicana, la educación se significa bajo un enfoque democratizante en el sentido de dar educación a todo el pueblo, educación principalmente que le permitiese incorporarse al ámbito productivo, pero a su vez las propuestas de educación rural, específicamente la metodología de las misiones culturales, contextualizan los aprendizajes en relación a las necesidades sociales cotidianas, con enfoques que en la actualidad denominaríamos constructivistas, en el sentido de promover aprendizaje en situaciones reales de resolución de problemas. De los cuarenta a los sesenta se observa la

tendencia a prácticas centradas en transmitir información. En el caso de la historia, el enfoque estaba centrado en fortalecer la identidad nacional junto con la educación cívica, al centrar el contenido en los hechos y personajes que permitían entender y legitimar el sistema político y el orden social y cultural hegemónico.

En los setenta en el plano general curricular se instaura como principio declarativo el aprender haciendo y aprender a aprender; en el ámbito didáctico se instrumenta la llamada tecnología educativa, en la cual se vincula la enseñanza con las tendencias experimentales y científicas. En el caso de las ciencias sociales se ubica como principio la investigación, entendida ésta como la actividad de búsqueda de información (en el libro de texto, enciclopedias y en material distribuido comercialmente, conocido como monografías). Esta información debería corresponder con los temas y contenidos del programa escolar desglosados en objetivos formulados bajo una taxonomía basada en la lógica de ir de lo “simple a lo complejo” y en conductas observables (taxonomía de Bloom).

En los años ochenta, bajo la producción de investigaciones que retoman la teoría y enfoque piagetiano, se hacen propuestas curriculares y didácticas que bajo interpretaciones particulares de la corriente psicogenética intentan instruir en razonamiento lógico a los estudiantes, a la par se van conformando líneas de investigaciones de alto nivel sobre todo en el área de lengua escrita y matemáticas, quedando en un segundo plano las ciencias naturales y sociales.

En los noventa, tuvo un fuerte impacto el enfoque de las didácticas específicas, lo cual marca la pauta para la formación docente y la producción de investigaciones y material didáctico. En la reforma curricular de los noventa el fundamento teórico fue el constructivismo, retomando de manera indistinta los diferentes enfoques, aunque enfatizando el sociocultural. Podríamos afirmar que el interés por redefinir y modificar la didáctica de las ciencias sociales con un enfoque constructivista se da a partir de los noventa. Sin embargo, en el caso de los programas de los noventa, si bien se modifica el enfoque, las orientaciones didácticas son poco claras. Se sugiere retomar las ideas previas de los estudiantes, usar material gráfico (mapas, líneas de tiempo), realizar actividades que refuercen la empatía histórica. En el caso de la noción de tiempo se enfatiza el trabajo con la historia personal y con el tiempo físico, pero no se presenta una propuesta clara de cómo trabajar en sí el tiempo histórico.

En lo referente a historia, Salazar, en 1999 propone vincular la lógica de la disciplina, con el desarrollo del pensamiento de los alumnos. Afirma que las didácticas que se habían aplicado hasta el momento optaron por el activismo en contra del memorismo, en el que la enseñanza se centra en que el alumno “investigue” y resuelva cuestionarios. Afirma que es necesario que los estudiantes se acerquen, mediante un aprendizaje activo, a los métodos del historiador, para que comprendan la lógica de construcción del conocimiento histórico. Plantea también que el aprendizaje requiere de construir puentes lingüísticos, de manera que el estudiante se vaya apropiando de manera paulatina y guiada de conceptos que le permitan comprender a la historia.

Así pues podemos observar que a partir de los sesenta en varios países se han llevado a cabo reformas curriculares que han considerado la enseñanza de la historia y han buscado sus fundamentos en el constructivismo y los postulados del movimiento de la escuela nueva, principalmente bajo la aportaciones de Dewey, y con el impulso de la renovación de los debates historiográficos en ámbito disciplinar.

En la revisión de la literatura que realiza Pla (2005)⁴ identifica cuatro corrientes teóricas predominantes en los estos estudios de didáctica de la historia: la psicologista, la academicista, la formativa y la sociocultural. En la psicologista, ubica la predominancia de las corrientes cognitivas, enfocada en comprender los procesos mentales en el aprendizaje de la historia y las propuestas de lo que llama la revolución cognitiva de los sesentas. En la academicista, ubica las propuestas desde los historiadores, quienes en general, pugnan por enseñar a historiar más que enseñar historia como contenido. La formativa ubica a la historia vinculada directamente con la enseñanza de los valores y la formación cívica. La corriente sociocultural se nutre de disciplinas diversas (sociología, antropología, historia, geografía y la psicología sociocultural). Desde esta última se ubica a la historia como un proceso de construcción de significaciones del pasado dentro del aula, como resultado de relaciones intersubjetivas, determinadas por el entorno cultural e intercultural en el que viven los sujetos y en el que se realizan las prácticas de enseñanza (Pla, 2005).

En la didáctica de la historia actualmente encontramos cuatro énfasis posibles: la transmisión de información factual, el trabajo con el método del historiador, la comprensión de

4. Analiza 375 publicados entre 1980 y 2001 en Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, España, México, Argentina, Uruguay, Chile, Venezuela y Cuba, entre otros.

conceptos clave del discurso histórico y la comprensión del discurso histórico a través de prácticas de lectura y escritura en el contexto del aula.

El trabajo con el método del historiador busca el desarrollo de habilidades para producir conocimiento histórico (Pluckrose, 1993 y Cooper, 2002). Estaría encaminado al aprendizaje por reconstrucción, es decir, se plantea que teniendo un acercamiento a la lógica de producción científica de la disciplina, se podría comprender mejor el conocimiento histórico desde la complejidad inherente a la enseñanza de la historia. Este enfoque es el que ha marcado la pauta en las reformas educativas de por lo menos Inglaterra, España, Estados Unidos y ahora México.

Las reformas educativas de los países mencionados han estado acompañadas, en menor o mayor grado, de investigaciones en didáctica teóricas, aplicadas y con carácter evaluativo, que señalan el éxito o limitaciones de las intencionalidades explícitas en el currículo formal.

Para el caso de España, Pagés (1999), señala los resultados de un estudio realizado en 1997 “Informe sobre la evaluación de la educación primaria”.⁵ En este estudio se encuestaron 10,721 alumnos de distintas comunidades autónomas. Su objetivo fue medir el “grado de adquisición de aquellos objetivos generales de la E.G.B, que son coincidentes con las enseñanzas mínimas de la educación primaria. La prueba de Ciencias Sociales consistió en 24 preguntas, que tenían como objetivo “conocer lo que los alumnos aprenden sobre el reconocimiento de los cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo, así como la ordenación temporal de algunos aspectos característicos de las principales etapas históricas” (Gil y otros 1997, p.66 en Pagés 1999). También indagan sobre las estrategias de enseñanza de los maestros y ubican correlaciones. Los resultados, en general, son negativos, en relación a los aprendizajes logrados. Se encuentra que, de acuerdo al estudio, las prácticas de enseñanza con características constructivistas (recuperación de conocimientos previos, visitas a lugares, elaboración de esquemas, entre otras), no han generado mayor calidad de los aprendizajes. Por ejemplo, uno de los resultados es que los alumnos con mejores resultados son aquellos que trabajan individualmente, no hacen visitas a lugares fuera de la escuela y no trabajan regularmente con apoyos gráficos. Resalta el hecho que a pesar de que los maestros reconocen trabajar principalmente con cronología, los resultados en este rubro son poco favorables. Pagés plantea la necesidad de hacer investigaciones más cuidadosas en el contexto

5. Gil, G. et al. (1997) Evaluación de la educación primaria. Informe. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación INCE. Ministerio de Educación y Cultura. Citado en Pagés (1999).

del aula, que puedan dar cuenta de lo que sucede y del tipo de aprendizajes que se construyen, los cuales quizá no pueden ser medidos a través de una encuesta. Por otro lado, también estos resultados nos llevan a preguntarnos en relación al cómo y si se ha incorporado la visión constructivista en las prácticas educativas concretas.

En el caso de México, en el año 2006 se realizó la evaluación nacional EXCALE (Examen de la Calidad y el logro educativo), por parte del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). Se aplicó esta prueba a una muestra de estudiantes de tercero de primaria, en la asignatura de historia, geografía y educación cívica. En el caso de la historia los aspectos a evaluar 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 (SEP, 2011).

El nivel de logro identificado fue por debajo del básico. A partir de lo cual los responsables del programa (SEP 2011) concluyeron que la enseñanza de la historia en la primaria seguía siendo tradicional, no partía de 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. La prueba evalúa conocimientos muy generales, aunado a que en tercer grado, se inicia el estudio formal en esta área, por lo que los resultados quizá no podrían ser mejores.

También a nivel nacional, se cuenta con los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) aplicado hasta el momento sólo en un ciclo escolar 2009-2010. Al respecto, Pla (2011) analiza los resultados y la metodología. En términos generales señala las contradicciones y limitaciones de una prueba estandarizada para evaluar los resultados del aprendizaje desde la perspectiva constructivista. Afirma que la prueba finalmente prioriza la memoria y las narraciones basadas en hechos, personajes y fechas. En particular, señala las limitaciones para poder explorar el pensamiento histórico y las habilidades en el manejo de las fuentes históricas, lo cual es la base del programa vigente al momento de la evaluación. En términos generales, en esta prueba se encontró que el 79.1% de los estudiantes quedaron en el nivel insuficiente o elemental; es decir que entre sólo del 20% de estudiantes a nivel básico se podrían considerar con un nivel de suficiencia en esta área, resultados que incluso están por debajo del Lengua, Matemáticas y Ciencias en el caso de la primaria.

Coincidiendo en que ENLACE, evalúa la historia vista principalmente como un conjunto de datos sobre hechos, personajes, relaciones causales simples, y respondiendo a la misma pregunta que hace Pla (2011), ¿qué historia es la que no saben nuestros alumnos de educación básica?, la respuesta que se puede dar con base en las características de la prueba es precisamente que ese tipo de historia es la que no saben, confirmando con ello la falta de relevancia que tiene la historia desde ese enfoque para los propios estudiantes, lo cual se refleja en sus respuestas al examen. Así también se hace evidente la necesidad de elaborar propuestas de evaluación y seguimiento acordes con lo que, de acuerdo a los programas, se propone enseñar.

Como parte del seguimiento a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se aplicó una encuesta a 219 docentes y estudiantes de 15 entidades, en relación a los problemas que enfrentan para enseñar historia en el nivel de secundaria (SEP, 2011). Entre los resultados más relevantes se encontró que un porcentaje significativo de los docentes encuestados señaló que no posee el conocimiento suficiente para enseñarla. Los estudiantes en su mayoría 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, 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. (SEP, 2011).

Si bien observamos avances importantes en la búsqueda de nuevos enfoques didácticos del los programas escolares, los resultados de los estudios evaluativos con grandes muestras, permiten afirmar que hay una importante distancia entre lo que se pretende lograr y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Lo cual podría deberse en parte a la persistencia de prácticas de enseñanza centradas en la transmisión de información o activismo didáctico, sin embargo, también es necesario analizar la dinámica de los procesos cognitivos involucrados, al reconocer que no hay una identidad entre lo que se pretende enseñar y lo que aprende. En la actualidad se está investigando desde la teoría del cambio conceptual que se abordará más adelante.

Formación, práctica y pensamiento docente.

En México, específicamente en el aspecto de formación docente, encontramos en la literatura sobre el tema, el planteamiento de que los maestros no tienen preparación especializada en los temas históricos y los programas de actualización no han servido para remediar esa carencia (Florescano, 2000, citado en Taboada, 2003, p. 84). Desde este supuesto se ubica la solución en una formación docente que acerque al maestro a la reflexión de qué es la historia y cómo se produce el conocimiento histórico (Salazar 1999). Se menciona la perspectiva de la Escuela de los Annales como la corriente histórica que puede modificar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación básica (Gallo, 1999). En el nivel medio superior hay algunos trabajos de formación docente y pensamiento docente (Díaz-Barriga & Rigo, 2000; Monroy, 1988, entre otros). Quizá en este nivel educativo el problema ha sido de mayor interés partiendo de que la mayoría de profesores no han recibido una preparación formal pedagógico-didáctica, factor al cual se le atribuyen parte de las dificultades educativas en este nivel.

En la lectura de la producción relacionada con las prácticas de enseñanza en historia, se puede resaltar que la mayoría de los estudios se concentran en el trabajo en aula en educación primaria, destacando la práctica de los profesores, pero no se encontraron estudios sobre procesos de formación docente. En el rubro de educación superior, se ubica una fuerte debilidad del tema y no se encontraron estudios sobre la formación normalista, la cual es parte de este nivel educativo desde 1984.

Entre los estudios que se centran en la práctica educativa a nivel primaria, encontramos varios trabajos que nos ayudan a ubicar la problemática de la formación docente en este nivel. La mayoría de éstos centran su atención en comprender el pensamiento del profesor, vinculándolo con el proceso de planeación y toma de decisiones. A continuación se presenta la síntesis y análisis de algunos de los trabajos encontrados bajo la línea de estudios sobre el pensamiento docente en primaria.

Elizalde (2001) “El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria con respecto a la enseñanza de la historia”. Trabaja con una muestra de 18 profesores de una escuela primaria de la Ciudad de México, aplica entrevistas semiestructuradas y hace un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Entre sus resultados reporta lo siguiente:

1. “A pesar de que los profesores se perciben a sí mismos como guías y orientadores para la construcción de un pensamiento crítico, sus objetivos de enseñanza están dirigidos básicamente a los conocimientos. Esto refleja que los docentes manejan en el discurso aspectos pedagógicos innovadores y constructivos, los cuales no se traducen necesariamente en su actividad cotidiana.”
2. “[...]no tienen información precisa sobre la necesidad de emplear estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la historia.”
3. “[...] encuentran dificultades sobre habilidades de dominio, cognitivas y de motivación. Ante éstas, se asume la responsabilidad o bien se transfiere a los alumnos resaltando la falta de atención e interés hacia la asignatura.”
4. “[...] demandan conocimientos prácticos destinados a mejorar su labor como docentes”. (Elizalde, 2001, p. 8).

Elizalde, Pérez y Torquemada (2005) presentan un artículo con el título “El pensamiento del profesor de primaria: su relación con las acciones pedagógicas en la enseñanza de la historia”. Se reporta parte de un estudio realizado con el objetivo de identificar características del pensamiento del profesor de educación primaria con respecto a la enseñanza de contenidos históricos. El estudio se enfoca a describir las estructuras de actividades en aula. Se registraron y analizaron clases de seis diferentes profesores de una primaria ubicada en el sur de la Ciudad de México, los cuales trabajaban en cuarto, quinto y sexto grado, en turno vespertino o matutino. Entre los resultados reportan que el modelo didáctico de cuatro maestros se ubicaría dentro de la enseñanza tradicional y dos dentro de la enseñanza por descubrimiento. Dentro de las estructuras de actividad se ubicaron actividades basadas en lecturas, repasos, dictados, elaboración de mapas, vocabulario, resúmenes, juegos y explicación docente. Se identificó una apertura y disposición para las preguntas de los niños, aunque éstas se enfocaban principalmente hacia dudas sobre la actividad y no del contenido. Entre las dificultades encontradas en los alumnos, se identifica la ubicación de personajes, establecimiento de causas y orden cronológico de las etapas. Con respecto al profesor, este identifica dificultades relacionadas con habilidades del dominio cognitivo y motivacionales en sí mismo y en el alumno. Ante tales dificultades el profesor asume la responsabilidad o bien la explica a partir de la creencia de la falta de atención e interés de los niños hacia la asignatura. Las conclusiones resultan muy generales sin lograr conectar claramente los hallazgos con la

descripción de la estructura mental de los profesores y su conexión con el contexto real del salón de clases. Si bien el estudio es interesante y permite conocer la práctica docente de manera más cercana, quizá por la brevedad del artículo no permite identificar claramente descripciones de las estructuras mentales subyacentes en las acciones de los profesores observados. No se describe el perfil de los docentes, elemento que puede ser clave para entender la formación como un proceso.

Valdés (2003) en el artículo "La enseñanza de la historia y el desarrollo de la identidad nacional", presenta parte de un trabajo etnográfico llevado a cabo con tres maestras de educación primaria. En el estudio se interconectan varias dimensiones de análisis: las vivencias que las maestras tuvieron durante su formación en relación con la enseñanza de la historia, la caracterización de su formación a partir de cómo sus maestros o maestras les enseñaban la historia, su manera de enseñar la historia en el cuarto grado de primaria y los significados construidos por sus alumnos y alumnas con relación a la historia. En este estudio se describen e interpretan teóricamente fragmentos de clase de una maestra de cuarto grado, la cual se ubicaría dentro de la enseñanza tradicional transmisiva, sin embargo, la autora logra ubicar elementos que dentro de su principal estrategia de enseñanza, que es la narración, implican, de acuerdo a la propia maestra, un cambio con respecto a la manera en cómo a ella le enseñaron la historia, pues se identifica claramente una búsqueda de estrategias narrativas que fomenten en los estudiantes el gusto por la historia.

En este tenor de estudios en aula y práctica docente, es importante analizar con cierto detalle el trabajo de Vázquez (2006), quien realiza un estudio cualitativo de tipo etnográfico, con cuatro profesoras y un profesor de educación primaria, que atendían grupos de quinto y sexto de primaria. Este estudio se llevó a cabo en una escuela de la Cd. de México. Se realizó a través de 23 entrevistas a profundidad, análisis de cuadernos y de libros de texto. El objetivo fue analizar las necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia, así como reconocer sus concepciones de la misma, pero desde el contexto de la práctica cotidiana. Los profesores de la muestra tenían en promedio 20 años de experiencia docente. A partir de los datos que muestra Saúl Vázquez, se puede inferir que se formaron con el plan de estudios de la Normal, anterior al de 1997, lo que implica que no llevaron las materias de didáctica para la enseñanza de la historia. Entre los hallazgos del estudio resalta el hecho de que, desde la perspectiva de los maestros, los grados más difíciles son primero, segundo, quinto y sexto. El maestro evade

trabajar en quinto y sexto gradodado que reconocen que requieren más conocimientos en general, pero en específico en historia y tienen cierto temor de que los alumnos los superen, así también lo ven como un reto, al tener que mejorar los aprendizajes de los alumnos de muchas cosas que de alguna manera ya vieron en los años pasados.

Con respecto al tema de tiempo histórico, resalta el reconocimiento por parte de los maestros de tener dificultades con la línea del tiempo, incluso una maestra reconoce no entender el cómo se cuentan los años antes de Cristo. Ubican como una de sus dificultades, la elaboración y el manejo adecuado de la línea de tiempo, lo cual los lleva a optar por no trabajarla. Una maestra reconoce que tiene dificultades para hilar la secuencia de hechos, atribuyéndolo a la falta de memoria. Otro de los maestros, reporta el poner énfasis en los periodos y no en las fechas, situación que le causa inseguridad al no saber si está haciendo bien o no.

Otro de los retos que ubica es el hacer que a los niños les guste la historia, a la vez que ellos como maestros reconocen que no les gusta. Así también resaltan circunstancias que no favorecen el trabajo en historia, como es la insuficiencia del tiempo, lo que los lleva a no terminar el programa o a tratar de terminarlo a costa de trabajar con actividades poco significativas para los niños (cuestionario y resumen), estrategias que ellos mismos reconocen como inadecuadas.

Los maestros del estudio señalan que la formación inicial les ha sido de poca utilidad y ubican la práctica con el grupo como el momento formativo principal. Del mismo modo, ubican al libro de texto como su principal fuente de consulta y de preparación de clase. Reconocen que les da temor aplicar las estrategias señaladas por el libro del maestro, ya que requieren de dominio de la materia y organización del grupo. Mencionan que en general, el trabajo grupal entre maestros, se centra en materias tales como Matemáticas y Español, quedando en un segundo plano el resto de las asignaturas. Asumen que la materia de Historia es aburrida, por lo cual ubican como reto hacer que le guste a los niños.

Otro de sus temores y retos es el cómo enfrentar los cuestionamientos de los niños con respecto al presente, ya que esto les implica conocer y emitir juicios, ante los cuales no están preparados o se sienten inseguros. Reconocen que las visitas a lugares son importantes, pero complicadas en su organización, ante lo cual prefieren no hacerlas.

Este estudio si bien se realiza con base en estudios de caso, sería pertinente contrastar sus hallazgos con una muestra mayor y más representativa para reafirmar la idea de la necesidad de actualización permanente de los profesores y no sólo para que aprendan “nuevas maneras de enseñar” ya que de alguna manera las saben y las ensayan, aunque con cierto temor, si no que también es importante la actualización e intercambio para reafirmar o revisar las estrategias, que de manera intuitiva van probando, y conocer cuáles son sus concepciones de la historia y su enseñanza. Por otro lado, este estudio da elementos para revisar la organización curricular, que si bien se dice que debe ser un aprendizaje reflexivo, la enorme carga de contenidos, así como el poco tiempo para abordarlos, dificultan el poder innovar en esta área del currículo escolar. Así también, deja ver situaciones culturales que limitan al profesor, como es la visión de los padres de familia de lo que debe ser un buen maestro de historia, quienes evalúan la enseñanza en función de las fechas que pueda recordar con precisión el niño.

Hasta este momento, a partir de estas tres investigaciones, podríamos afirmar que en el caso de los maestros de primaria, se observa la coexistencia de un doble discurso: por un lado reconocen la importancia de cambiar la forma de enseñar la historia, sin embargo, en la práctica llevan a cabo acciones que en su mayoría conducen a un aprendizaje memorístico. Un factor que resaltan es la actitud y motivación hacia la materia, tanto por parte de ellos mismos como por parte de los alumnos, de ahí que, algunos de los maestros se plantean como reto, el generar una actitud positiva en los alumnos. Se encuentra también cierto auto reconocimiento a limitantes en su formación y comprensión de la historia.

Entre los factores que limitan el cambio de la práctica docente se encuentra principalmente la organización curricular y los tiempos escolares, dado que resulta muy difícil cubrir los contenidos temáticos con estrategias que no sean las que conducen a un aprendizaje o reproducción memorística de la información del libro de texto (resumen, cuestionario). En algunos casos se incorporan otras estrategias que si bien requieren análisis, se enfocan principalmente al contenido mismo (esquemas, cuadros sinópticos).

Las variables, aspectos relacionados con la enseñanza de la historia que están presentes en estos estudios son: la vivencia personal del maestro en el aprendizaje de la historia como estudiante, el sentido de la historia para los alumnos y para los maestros, la valoración de su formación inicial como maestro, la demanda específica de conocimiento dependiendo del grado, y el currículo escolar. Llama la atención que en los tres estudios, el manejo del tiempo

histórico, principalmente de tipo cronológico, es el que aparece como indicador del problema de aprendizaje y de enseñanza. En un caso se reporta como dificultad la interpretación del presente a partir del pasado.

Monroy (1998) lleva a cabo un estudio del pensamiento docente con profesores de ciencias histórico-sociales en dos instituciones de nivel medio superior en México. Su objetivo es indagar el pensamiento docente de profesores de ciencias sociales en relación a algunos elementos de su práctica educativa, los supuestos con los que planea, sus objetivos, sus concepciones, sus teorías y representaciones, las cuales sirven de marco de referencia y un filtro entre sus decisiones, elecciones y acciones educativas. El estudio es de tipo descriptivo-cualitativo, aplicando entrevistas semiestructuradas. Encuentra que los profesores tienen conocimientos vagos, representaciones confusas de las aportaciones teóricas que tanto la pedagogía como la psicología han difundido en las últimas décadas, confirmando el hallazgo de César Coll quien encontró que los profesores manifiestan en su práctica un constructivismo ingenuo. Encontró condiciones laborales poco favorables para una práctica de calidad, que los cursos que pretenden ayudarlos a mejorar su práctica no ofrecen elementos para enseñar historia. Señala que si bien cuentan con conocimientos sobre la materia no tienen conocimientos pedagógicos ni psicológicos para ejercer la docencia. Algunos manifiestan el no haber podido construir un sentido a la vida ni participar en mejoras sociales (lo que se esperaría del aprendizaje de la historia).

Monroy (1998) también analiza la postura historiográfica de los profesores. La mayoría manifiesta que se adhieren al marxismo como postura teórica para interpretar las ciencias sociales, aunque también manifiestan que sus posturas han ido cambiando hacia la escuela de los annales, al considerar que el marxismo era una postura un tanto dogmática. Entienden a la escuela de los annales como la superación del reduccionismo economicista y la incorporación de aspectos culturales, sociales, las mentalidades y la cotidianeidad. Se autoconciben como demócratas al tratar de tener una relación abierta y cercana con los estudiantes. Como objetivos en su enseñanza, mencionan el conocimiento del pasado para explicar el presente y prever el futuro; fomentar la conciencia histórica y la crítica social, el que los jóvenes adquieran una forma de pensar históricamente. Con respecto a los contenidos, señala como problema una dispersión de contenidos conceptuales. En cuanto a los contenidos procedimentales mencionan la investigación, la lectura crítica y comprensiva, el trabajo grupal. Con respecto a las

actitudes, aluden a generar el gusto por la lectura, el trabajo en grupo y el respeto. En relación al método de trabajo, se encontró que en general no llevan a cabo actividades de inicio motivadoras, predomina la exposición por parte del estudiante, la lectura y discusión grupal, no se tienen claras las actividades de cierre y hay una ausencia de evaluación sistemática acorde con el enfoque de enseñanza que declaran aplicar, el constructivismo.

En relación a las ciencias sociales en particular, hacen una diferenciación tajante con las ciencias llamadas exactas, algunos comentan que el contenido es meramente subjetivo por lo que no se puede comprobar, plantear hipótesis, ni tienen una aplicación. Sin embargo, con respecto al aprendizaje no hacen tal diferenciación, atribuyéndole a ambos tipos de ciencia, el desarrollo de las mismas habilidades cognitivas, entre ellas, principalmente la memorización. Implícitamente asumen que para enseñar basta conocer el saber disciplinario. Hay docentes que atribuyen el problema de aprendizaje al estudiante, al no estar motivados para el aprendizaje en esta área y al carecer de habilidades cognitivas que les posibiliten una comprensión y crítica del conocimiento social: sostienen que los estudiantes llegan en “blanco”, que no tienen ideas previas sobre lo social. Algunos dicen realizar una evaluación diagnóstica, pero ésta no es considerada en el momento de desarrollar las actividades y evaluar el proceso. Los que reconocen que los estudiantes tienen conocimientos previos, los ubican como un obstáculo al carecer de estructura, o ser erróneos, como el tener una visión tradicional de la historia (como el enfrentamiento entre héroes y villanos o reducir el saber a fechas). Otra parte de profesores consideran valiosos los conocimientos previos, pero manifiestan comprensión insuficiente de éstos, de cómo funcionan y de cómo poder cambiarlos. El problema más fuerte que ubica Monroy es la falta de una visión y práctica pedagógica acorde con una postura constructivista .

En el caso de maestros de nivel superior y en la investigación en otros países que han implementado el enfoque del método del historiador, encontramos lo siguiente:

Leinhardt, Statinton, Virji y Odoroff (1994), de la Universidad de Pittsburgh, realizan un estudio basado en la idea de que los maestros que tienen una profunda comprensión de la materia de enseñanza pueden usar su conocimiento para modelar procesos de razonamiento histórico, dando con ello al estudiante la posibilidad de utilizar ciertas formas de pensar con respecto a los objetos históricos. La pregunta central es: ¿Cuáles de las actividades que realizan maestros excelentes en clase constituyen actividades significativas que deberían conducir las clases de historia? El estudio se realiza en tres dimensiones: se revisan ideas de historiadores y

filósofos clásicos con respecto al razonamiento histórico; se entrevistan a practicantes de historia con respecto a la construcción y explicación de los casos históricos; se analizan las clases de una excelente maestra de historia, quien basa su didáctica en la construcción de explicaciones.

Leinhard et al. (1994), afirman que los maestros de historia deben conectar su enseñanza con las discusiones implícitas y explícitas de la disciplina misma. En este artículo presentan el análisis de sesiones de discusiones en clase, aclarando que también analizan momentos de escritura y trabajo con los libros de texto. Se resalta cómo los estudiantes son enseñados a generar hipótesis desde una perspectiva de la historia, desde la cual se analiza y se sintetiza; todo ello a partir del trabajo con un tema histórico. Los estudiantes deben aprender por lo menos tres habilidades: analizar eventos y temas, sintetizar eventos, conceptos y tendencias, y construir un caso de estudio, todo esto en el ámbito de las características propias del conocimiento histórico (dificultad de ubicar el escenario, la ambigüedad, las limitaciones de las perspectivas de interpretación). Se hace necesario delimitar la base del hecho a estudiar. Una manera sencilla, aunque con el riesgo de mecanizarse y perder sentido, es ubicar los aspectos en diferentes ámbitos: el político, el económico, social, científico. Lo cual puede ser un requisito para la interpretación, pero debe de superar su mera clasificación. La síntesis implica buscar las conexiones entre estos aspectos, las contradicciones y tensiones. En las clases observadas se trabajó con estudios de caso, análisis, hipótesis, búsqueda de evidencias. Los datos jugaron el papel de evidencias no como productos procesados.

Puntualizando, en este estudio se señalan las siguientes conclusiones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia:

- ↳ La falta de sentido en el aprendizaje de la historia se ubica en la falta de sentido de lo que se pretende enseñar.
- ↳ Es diferente enseñar contenidos que modelar y demostrar el uso del contenido en función de un objetivo. Así como hay una diferencia entre contar simples historias y analizar la complejidad de los hechos. Los estudiantes no necesitan aprender primero los hechos, hay que enseñarlos a encontrar que hay más allá. Las fechas no serán más sólo listas de números, sino datos con sentido.
- ↳ Si los estudiantes tienen la oportunidad de analizar, sintetizar, construir los casos, tienen la posibilidad de entender las diferencias entre aprender contenidos y aprender cómo

razonar con los contenidos y aprender a construir complejos e interesantes casos. Esto implica aprender la historia como un saber en evolución y no con un carácter absoluto.

A partir de este estudio podemos constatar la necesidad de diseñar situaciones de aprendizaje que retomen la lógica de construcción del pensamiento histórico.

McDiarmid (1994) realiza un estudio en la Universidad de Michigan, en el que parte de la idea de que los maestros necesitan oportunidades para aprender acerca de la naturaleza del conocimiento histórico y la construcción de las evidencias históricas. Se pregunta si los maestros encuentran tales oportunidades en los cursos de historia en la universidad y si esto sucede, qué aprenden de tales oportunidades; en específico, cómo cambian o no sus concepciones de la historia y de su enseñanza. En este trabajo se examinan el conocimiento y pensamiento con respecto a la historia de estudiantes universitarios que piensan enseñar a nivel secundaria. Se seleccionó un grupo de estudiantes que cursaban en ese momento un seminario de historiografía, guiado por un instructor con buena reputación pedagógica y 15 años de experiencia enseñando historia.

Con respecto a sus ideas en relación a la historia, se encontró que al inicio del curso, daban más importancia a las evidencias de primera mano y a los testimonios de testigos que a fuentes secundarias. De las diferentes interpretaciones de un mismo hecho, tendieron a elegir la que se asemejaba a sus conocimientos. Dos terceras partes de los estudiantes asumían que los historiadores parten de prejuicios y las evidencias son construidas en función de ello, por lo que las diferentes versiones surgen a partir de la postura, ubicación social y prejuicios de cada historiador. Un año después, sólo una estudiante afirmó que para validar una interpretación se requiere analizar la congruencia de la tesis y los argumentos y que éstas podían cambiar a partir del momento en que se realizan, es decir, de la perspectiva desde el presente con la que se analizan.

Algunos estudiantes concebían a la historia como un proceso cíclico. En un momento del seminario el profesor señaló la diferencia entre decir que la historia se repite a encontrar paralelismos. Esto ayudó a que una alumna matizara su concepción. Por otro lado, la mayoría reafirmó la idea de que los hechos se construyen a partir de la interpretación. Al final sólo una alumna sostuvo que los hechos en sí mismos son la historia. En conclusión, los puntos de vista sobre lo que es la historia se matizaron o se sofisticaron en algunos casos, aunque no se puede decir que se transformaron.

Cuando se les preguntó el cómo enseñarían historia, la mayoría afirmó que a partir de “*lecture*”, contar buenas historias y discusión, uno mencionó el uso de videos documentales. Sólo dos estudiantes mencionaron el trabajo por proyectos y el uso de fuentes primarias. Con respecto a sus ideas sobre la enseñanza, la mayoría consideró el seminario de historiografía como el mejor curso de historia que habían tomado, sólo un estudiante hizo referencia a que podría hacer algo similar con su grupo. Varios expresaron que no sería viable hacerlo con estudiantes de *high school*, ya que éstos no tienen la motivación ni habilidades para llevar a cabo un trabajo de ese tipo. Sólo un estudiante, que había tomado cursos para enseñar, hizo referencia a la importancia de la necesidad de enseñarlos a discernir los diferentes puntos de vista y darle otro sentido al aprendizaje de la historia, que rebase su uso exclusivo en la escuela.

En suma, a pesar de la valoración de que habían aprendido en el seminario de historiografía, el punto de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje en esta materia cambió muy poco: la mayoría dijo que haría uso de la exposición, algunos hicieron referencia al uso de otros recursos tales como documentales y fuentes primarias, y sólo dos ofrecieron otras alternativas ubicadas en la comprensión de la historia como interpretación. Los estudiantes continuaron creyendo que enseñar consiste principalmente en contarles a los estudiantes acerca de eventos del pasado, explicarles por qué sucedieron los eventos y ocasionalmente mostrarles documentales. Parecen creer que la escuela y las formas de enseñar son inmutables.

El autor concluye que el cambio en la concepción de la historia toma tiempo y que están muy arraigadas las formas vividas durante el *high school*. Si bien está de acuerdo en que para mejorar la forma de enseñar historia los maestros necesitan experimentar otro tipo de aprendizajes en sí mismos, esto no es suficiente. No basta con mejorar la enseñanza de la historia a nivel universitario, que en sí mismo es un reto por las circunstancias mismas de trabajo académico en estos espacios. Hace falta la reflexión pedagógica, es decir los espacios para considerar las implicaciones cognitivas y pedagógicas de lo que se aprende y cómo se aprende.

Hallden (1994), en el contexto de la educación en Suecia, analiza cómo los estudiantes de *Upper Secondary school* (16 a 19 años de edad) guiados por el maestro reconstruyen una narrativa de eventos históricos. Señala que en Suecia, uno de los objetivos de las clases es que los temas se desarrollen a través de la discusión guiada con los estudiantes. Sin embargo, advierte que para que los estudiantes participen en esta discusión necesitan conocer qué

narrativa se está construyendo, de lo contrario sólo tratarán de ir siguiendo la línea base que el profesor propone de manera implícita. Esto es particularmente relevante en la historia en relación a los conceptos causales. El método utilizado es el análisis conversacional. Concluye diciendo que el propósito de la instrucción, debería ser resaltar diferentes interpretaciones de evidencias y diferentes tipos de narrativas, pero primero ubicar y enfatizar las características de las narrativas específicas que son reconstruidas y relacionar la narrativa con los hechos actuales o actualizados.

A partir de la revisión de estas investigaciones en relación a la formación, práctica y pensamiento docentes, se observa que si bien es muy importante retomar como parte de los procesos formativos las características de la disciplina a enseñar, no basta con llevar a cabo prácticas con trabajo con fuentes e interpretaciones. La formación para la docencia, implica reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que se promueven a través de prácticas didácticas específicas y la importancia de modificar tales prácticas. El trabajo con el método de historiar no garantiza su transferencia automática a estrategias y contextos de enseñanza. El dominio disciplinar tampoco es suficiente por sí mismo, sino que se requiere articular la visión pedagógica y propuestas didácticas que promuevan la comprensión del saber disciplinario y la generación de un pensamiento histórico, de acuerdo con los objetivos educativos.

Se requiere conocer y actuar en las estructuras de pensamiento implícitas y profundas de los docentes, tanto relacionadas con el saber disciplinario como con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje de la historia: los estudiantes.

Pla (2005) clasifica los estudios empíricos relacionados directamente con la enseñanza y el aprendizaje en cinco grupos: aprendizaje de estudiantes (en contexto de aula y sin contexto), comparación del pensamiento entre novatos y expertos, pensamiento docente y observaciones etnográficas en aula.

Señala que todos estos tipos de estudio coinciden en que la historia es un conocimiento abstracto de difícil adquisición por los adolescentes y no especialistas. Entre las principales explicaciones a tal situación se manejan dos causas: que el sujeto no se encuentra en el nivel de desarrollo del pensamiento necesario para comprender la historia (enfoque psicológico) y que la historia escolar ha estado muy lejos de la historia profesional (enfoque epistemológico,

pedagógico). En particular, actualmente la primera causa ha sido disminuida como factor determinante, ya que se parte de la idea de que el desarrollo puede ser influido por la experiencia, de tal manera que el trabajar con tareas que implican retos cognitivos pueden favorecer el desarrollo de esquemas de pensamiento.

A continuación puntualizaremos algunos de los resultados de las investigaciones relacionadas con el aprendizaje en los últimos veinte años con base en el trabajo de Barton (2010). Este autor hace una sistematización de la investigación referente al aprendizaje de la historia en niños y jóvenes, analizando la producción de varios países, principalmente de Estados Unidos, Inglaterra y España. Analiza 175 documentos publicados en inglés. Señala que la mayoría de los estudios en relación a los estudiantes son de tipo descriptivo, aunque algunos utilizan este medio para evaluar el impacto de la enseñanza. Organiza su estudio en tres apartados: el conocimiento de los estudiantes acerca del pasado, ideas sobre la evidencia y la explicación, y los contextos sociales en la interpretación de la historia.

En relación al *conocimiento de los estudiantes acerca del pasado*, menciona como constantes:

- Los estudiantes adquieren conocimiento histórico a una edad temprana, pudiendo identificar diferencias entre el presente y modos de vida del pasado. En la primaria se van familiarizando con cambios en varios aspectos, tales como tecnología, moda, vida cotidiana. Al final de la primaria y en la secundaria son capaces de identificar de manera muy general algunos desarrollos sociales y políticos de larga duración, en particular los relacionados con la historia de su país.
- Desde temprana edad están familiarizados con el tiempo histórico, usan el lenguaje haciendo referencia al pasado, secuencian imágenes y acontecimientos en orden cronológico, saben que las distancias entre los momentos pasados varían, y que los sucesos pasados pueden identificarse con fechas. A lo largo de la primaria se sofistican su concepto de tiempo histórico, distinguen entre periodos, se refieren a sucesos usando con exactitud fechas y nombre de periodos. Por lo menos hasta finales de la primaria les resulta problemática la comprensión de fechas de antes de Cristo. La secuenciación de eventos temporales cercanos les resulta difícil incluso a edad avanzada.

- Los estudiantes son capaces de estructurar coherentemente su conocimiento histórico en narraciones. Desde la primaria tienden a exponer sus conocimientos históricos en forma de narración, simplifican el contenido bajo la idea que tienen en relación a la historia, sitúan sólo los hechos desde una perspectiva, mezclan acontecimientos reales con detalles imaginarios, sus referencias son inexactas y generalizan procesos. En caso del ciclo medio (secundaria, bachillerato) estructuran sus narraciones bajo tendencias específicas comprensibles desde el enfoque de la narrativa oficial. Tienden a enfatizar las experiencias de los hombres, no así las de las mujeres. Esta simplificación es menor en el caso de materiales y programas educativos que subrayan la diversidad y la inclusión.

Ideas sobre la evidencia y la explicación. Una gran parte de la investigación se ha centrado en cómo los estudiantes comprenden la interpretación de la evidencia histórica y cómo a partir de ésta, comprenden las acciones de los actores desde los contextos históricos.

- Cuando en el currículo no se trabaja con la interpretación de fuentes históricas en el marco del método histórico, los estudiantes no comprenden cómo se elaboran los relatos históricos. Con frecuencia aceptan no haber considerado este asunto antes de dicha experiencia educativa. Después de trabajar con el método histórico, desarrollan un conocimiento mayor de las fuentes y pueden hacer sus propias inferencias de sucesos del pasado. Sin embargo, tienden a comprender las fuentes históricas como información directa y objetiva sobre el pasado, no reconocen el proceso de interpretación ni entienden cómo una fuente puede diferir de otros relatos o fuentes. Cuando analizan textos históricos no ponen atención a las intenciones del autor ni en cómo éstas pueden influir en lo que dice ni en cómo interpreta las fuentes. Sin embargo, a través de la instrucción, pueden aprender a ser más críticos con los relatos históricos y las fuentes. Hay resistencia ante fuentes con contenidos incompatibles con sus expectativas sociales y políticas previas.
- Cuando se les pide comparar relatos, frecuentemente enfocan su criterio de validez a la cantidad de información que abarcan.
- Les es difícil comprender cómo se construye un relato con fuentes que no necesariamente proporcionan información directa y fidedigna, además de ser

incompletas. Tienden a asimilar el trabajo con las fuentes como el armado de un rompecabezas. Ante estas características de las fuentes, hay quienes tienden a dar igual valor a todas las fuentes o a ignorarlas por completo, llegando incluso a negar la posibilidad del conocimiento histórico. Los que trabajan con fuentes de manera más constante y sistemática, particularmente los que han podido extraer sus propias conclusiones, desarrollan una comprensión más completa de la construcción del relato histórico.

- El trabajo con múltiples fuentes se va sofisticando de acuerdo al nivel. En secundaria sintetizan la información y citan las evidencias para respaldar sus puntos de vista. Los universitarios elaboran trabajos más analíticos. Los que trabajan con múltiples fuentes en contextos abiertos, muestran un alto nivel de compromiso y disfrutan de la actividad. Pueden sentirse abrumados por la cantidad de papel impreso que implica esta actividad y al no tener un sentido claro de cómo leer y evaluar las fuentes, lo cual los puede llevar a abandonar la tarea.
- Al enfrentarse a tratar de comprender las acciones de la gente del pasado, tienden a utilizarse a ellos mismos como referente, en el sentido de pensar cómo ellos habrían actuado en esa circunstancia. Otros tienden a pensar a la gente en el pasado como ingenua o con menor nivel de inteligencia en comparación con la actualidad.
- Tienden a interpretar las acciones humanas en términos de las motivaciones individuales, además explican los procesos políticos, sociales y económicos en términos de la psicología individual. Persiste la dificultad de explicar las fuerzas e instituciones sociales. Con la edad y la instrucción, va mejorando la habilidad de contextualizar las acciones humanas, al ir tomando en cuenta los factores sociales, aunque combinados con causas psicológicas.

En síntesis, los aspectos más problemáticos en el trabajo con explicaciones basadas en el trabajo directo con fuentes son: entender cómo se construye el relato histórico a través de fuentes fragmentarias y no necesariamente fidedignas y el no comprender las fuerzas e instituciones sociales como marco para entender las acciones individuales o grupales. Sin embargo, estos aspectos pueden ser mejorados a través del trabajo didáctico.

Contextos sociales e interpretaciones de la historia. En los estudios que analizan cómo influye el contexto personal, social e instruccional en el que se lleva a cabo el aprendizaje de la historia se ha encontrado que:

- La familiaridad de los estudiantes con la historia se da a partir del currículo escolar como de relatos de familiares (narrativas sociales y culturales).
- Les motiva en especial descubrir cómo los hechos sociales impactan en la vida de personas en lo cotidiano.
- En particular los adolescentes se interesan en los temas cuando se abordan aspectos valorales y cuando abordan el tratamiento a grupos considerados en otros tiempos como “otros” (brujas, esclavos).
- No les gusta leer libros de texto, pero reconocen su importancia cuando lo usan como fuente de ideas para discutir. En general valoran y se sienten motivados a trabajar con textos no escolares.
- Cuando se les pregunta las razones de por qué estudiar historia, en general, señalan la importancia de conocer el pasado, aunque también se encuentran respuestas que aluden a que la historia es un pasatiempo interesante, puede ser útil para tener una actividad profesional, la historia proporciona lecciones para evitar cursos de acción equívocos, explica cómo se formó el mundo.
- Muchos estudiantes conectan la historia con su propia identidad, afirmando que les ayuda a entender sus orígenes y carácter personal. Las ideas de los contenidos históricos de los estudiantes se relaciona con su sentimiento de identidad, aunque, esto varía según los contextos sociales y curriculares. El origen de los estudiantes influye en su interpretación de narraciones históricas, así como su pertenencia a un grupo étnico y religioso.
- Los estudiantes no modifican fácilmente su comprensión previa de las narraciones, aún cuando se les presenta información nueva o contradictoria. En general, se observa que las narrativas sociales son más fuertes que las escolares. Son conscientes de las disparidades entre el currículo escolar y la historia que aprenden en otros espacios. Dan mayor credibilidad a lo que escuchan de sus familiares en relación a los hechos sociales. Pueden llegar a considerar irrelevante la historia de la escuela desde su sentido de pertenencia a un grupo

étnico específico. O bien, tienden a tratar de reconciliar ambas historias o manejarlas de manera paralela.

- Se observa coincidencia entre la intención o visión del profesor en relación a la historia y el sentido que le dan los estudiantes a su aprendizaje.

En síntesis, la investigación apunta en el sentido de la importancia de la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela en su interés, comprensión e interpretación de la historia. El interés en estos temas se enfoca hacia cuestiones de orden moral y en experiencias individuales. La importancia social de la historia se va conformando en los estudiantes mayores, relacionada con identidades nacionales, étnicas o religiosas. Se identifica conflicto entre los significados de las narrativas escolares y las que se generan al interior de los grupos de pertenencia, a partir de lo cual el estudiante va tomando decisiones en relación a qué narrativa validar o bien trata de hacerlas compatibles. Es decir, los estudiantes van construyendo sus propios objetivos en su acercamiento a la historia.

En el caso de México, con base en los estados del conocimiento del 2003, se puede identificar a nivel de educación básica, que el tema con mayor cantidad de trabajos durante los noventa fue el análisis de planes, programas y libros de texto para la enseñanza de la historia. Se reitera la necesidad de incorporar a las prácticas de enseñanza el uso de recursos como los museos. Se insiste en la necesidad de la formación docente y métodos de enseñanza. Se observa un aumento de estudios de prácticas en contextos escolares (clases y ceremonias cívicas) principalmente en la primaria. En general, los trabajos de investigación son estudios aislados con proyectos de corto alcance. Se señala la necesidad de pasar de sugerencias generales a propuestas bien fundamentadas que contengan situaciones didácticas pormenorizadas y viables para funcionar en condiciones reales del aula con un trabajo conjunto entre docentes e investigadores (Taboada & Fonseca, 2003).

En las investigaciones del nivel medio superior, se reconoce avance, se identifica el constructivismo como el eje teórico de desarrollo de las propuestas didácticas y la presencia de corrientes historiográficas tales como el marxismo y la escuela de los annales. La mayoría de los estudios aplican métodos cualitativos en el análisis de los datos, así como el constructivismo como marco referencial desde sus diversos enfoques. Sobresalen los trabajos que aluden a las representaciones, creencias y teorías implícitas de estudiantes y profesores,

intentado recuperar la visión de los actores. Se da cuenta también de los procesos de modificación curricular y didáctica en el nivel medio superior, lo cual ha movilizó en sentido positivo la formación docente y el énfasis en las habilidades cognitivas necesarias para construir una mejor comprensión de las ciencias histórico-sociales en los jóvenes (Díaz-Barriga, Monroy & Muria, 2003).

A nivel superior, los analistas (Velázquez & Taboada, 2003), señalan que la mayoría de los trabajos son opiniones sustentadas en la experiencia de una práctica profesional, expresadas bajo coyunturas específicas como pueden ser procesos de revisión o modificación curricular en programas de licenciatura. Es reducido el número de profesores e investigadores de las ciencias histórico-sociales interesados por investigar aspectos de enseñanza y aprendizaje en sus disciplinas. Los pocos trabajos de investigación son realizados con escasos recursos y sin apoyo institucional, no se identifican grupos de trabajo. En los mismos trabajos se resalta el deterioro presupuestal en las universidades públicas y cómo esto afecta la producción de investigaciones en sus áreas. A comparación de décadas pasadas, se observa mayor presencia de la disciplina histórica.

En la revisión de trabajos posteriores al 2003, se encontraron estudios que indagan en relación al tiempo histórico, entre ellos el de Díaz-Barriga, García y Praga (2008). Presentan los resultados más relevantes de dos tesis de nivel superior en relación al tiempo histórico en primaria y medio superior. En ambos casos los investigadores diseñaron instrumentos de investigación, teniendo como categorías la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal. Para el caso de primaria, se trabajó con 30 estudiantes de tercero, cuarto y sexto grado. Para el caso del nivel medio superior, se trabajó con 64 estudiantes de bachilleratos de la UNAM. Entre sus principales hallazgos en relación a las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes a más de diez años de instrumentada la reforma de los noventa encontraron que:

- ↳ El aprendizaje de contenidos históricos en ambos niveles se conforma de un conjunto de datos y hechos fragmentados. El conocimiento de sucesos históricos es muy somero, lo cual dificulta el establecer vínculos temporales por lo menos diacrónicos, presentándose dificultad también en el vínculo sincrónico en los estudiantes de mayor edad. En el caso de los alumnos de primaria les resultó muy difícil establecer relaciones causales.

- ↳ En el nivel medio superior, los alumnos no pueden distinguir secuencia de eventos, ni puede generar explicaciones más o menos complejas del tiempo histórico. Se les dificulta el manejo de años después y antes de Cristo.
- ↳ En el caso de los alumnos de primaria señalaron desconocer la línea de tiempo como recurso de aprendizaje, en el caso de los de nivel medio superior asemejaron su construcción a la de la recta numérica.
- ↳ En el caso de primaria se constataron concepciones históricas erróneas, entre ellas la idea de que las sociedades prehispánicas eran salvajes y atrasadas y que no había pobladores antes de la llegada de los españoles.
- ↳ En ambos niveles se constató la influencia de las prácticas de ceremonias cívicas como marco de ordenamiento de sucesos y en visiones maniqueas de las acciones de personajes.
- ↳ Sólo los estudiantes de los últimos grados del nivel medio superior lograron estructurar narrativas sencillas con fines explicativos.

Particularmente en el caso de los estudiantes de bachillerato se encontró lo siguiente:

- ↳ La mayor parte de los alumnos no logra la construcción de conceptos con la complejidad propia del campo disciplinar, el histórico. En los sujetos del nivel superior de estudios, se identifica una mayor claridad conceptual en comparación a los de primero.
- ↳ Mostraron dificultades significativas en el manejo de la lógica de años, siglos, antes y después de Cristo, en particular se les dificultó la ubicación de fechas antes de Cristo. Lo cual, explica el autor, puede deberse a cuestiones de enseñanza desde el nivel básico. La elaboración de una línea de tiempo mostró resultados pobres.
- ↳ En las secuencias narrativas se identificó un discurso descriptivo, identificando personajes a partir de fuertes cargas valorativas. Básicamente utilizaron una lógica sincrónica (antes, después,...)
- ↳ En su ubicación como sujetos históricos, el 45% consideró que sí existía relación entre su vida y los eventos históricos, pero sólo el 10% pudo explicarlo.

Llama la atención en el caso del estudio de bachillerato que el perfil de los profesores, que tienen una formación en la disciplina, el estudio como otros (Díaz-Barriga, 1998) resalten

el hecho de que se requiere de procesos formativos que articulen la disciplina, la psicología y la didáctica. Concluyen que estamos aún lejos de lograr el aprendizaje de una historia analítica y estructurada con base en categorías disciplinares. A partir de este estudio se puede suponer que las prácticas de enseñanza no han logrado desarrollar habilidades o procedimientos específicos en relación al tiempo histórico, ni se trabaja de manera suficiente la relación entre pasado y presente, no se analizan procesos relacionados y ocurridos en distintos lugares (diacronía), ni se trabaja con éxito la construcción de interpretaciones a través de narrativas históricas explicativas.

En el caso de los estudiantes normalistas su formación académica es producto de un sistema educativo con una enseñanza de la historia que no ha logrado construir esquemas explicativos para la comprensión de la historia desde los primeros grados. Además de que la formación inicial para ser docente tampoco les brinda una formación disciplinaria sólida, sin embargo cuentan con nociones o intuiciones pedagógicas, a partir de las cuales se van enfrentado a la tarea de enseñar historia.

Entre las principales necesidades hacia la investigación en este campo, Barton (2010) señala el hacer estudios de larga duración para observar cómo las ideas de los estudiantes cambian como resultado de la docencia, enfocando el proceso individual por el que pasa un sujeto en el cambio de sus ideas. Si bien se observan cambios favorables a través de las prácticas educativas, falta precisar qué momentos o elementos de esa práctica resultan clave para el cambio de ideas. Sostiene que para que la investigación tenga impacto en la didáctica, se requieren estudios en clases intensivas y a largo plazo. Las limitantes encontradas como patrones en los estudiantes, podrían ser retomadas desde las propuestas de intervención para enfocar las estrategias hacia esos aspectos en particular, lo cual requiere trabajos de investigación en ese sentido. O bien, diseñar situaciones experimentales que incluyan la colaboración entre maestros e investigadores, en las que además de trabajar con propuestas bien fundamentadas, la misma investigación sea una medio para movilizar saberes y conocimientos de los propios docentes e investigadores en un constante y sistemático proceso de reflexión.

Cambio conceptual y el aprendizaje de la historia.

En la revisión de perspectivas cognitivas actuales encontramos la denominada “cambio conceptual”, la cual se ha venido configurando desde los años ochentas. En los últimos años ha sido utilizada en muchos estudios en disciplinas específicas. Consideramos que esta perspectiva nos ayuda a articular los niveles disciplinares, cognitivos y didácticos en este campo, al colocar a la disciplina misma como el punto de referencia para ir analizando y guiando la construcción cognitiva individual.

Los primeros programas de investigación desde esta perspectiva fueron iniciados por profesores de ciencia, quienes observaron que los estudiantes tenían ideas erróneas difíciles de erradicar. Es así que en un primer momento se trabajó con contenidos del dominio de la física, posteriormente se han estado incluyendo los correspondientes al mundo biológico y, en menor medida, a los del campo social.

Duit (2006), señala que el cambio conceptual ha tenido diversos significados, pero que lo que comparten las diferentes visiones es que entienden el conocimiento “como un proceso de construcción cognitiva personal, o de invención, que emprende un individuo que intenta, por cualquier propósito, encontrar algún sentido al entorno social o natural” (Taylor, 1993, citado en Duit 2006, p. 219). Actualmente hay varias corrientes, pero la dominante sostiene que el cambio conceptual se produce a partir de una significativa reestructuración de conocimientos previos. El cambio conceptual se refiere al aprendizaje en dominios⁶ en los que la estructura conceptual preinstruccional de los aprendices tiene que ser reestructurada para permitir la adquisición de conceptos científicos (Duit & Treagust, 2003), por lo tanto advierten no confundir cambio conceptual con desarrollo conceptual, ya que este último aludiría solamente a la necesidad de ampliar y enriquecer ideas previas. Es decir, el cambio conceptual implica la

6. La propuesta teórica de los dominios sostiene que los niños construyen teorías intuitivas en tres dominios: el de los objetos inanimados (física), los seres vivos (biología), y las acciones e intenciones humanas (psicológico) (Wellman y Gelman, 1992). Torney-Purta (1994) propone un cuarto dominio que se ubicaría en los procesos de cambio, en donde se podrían ubicar la política, sociología, economía y la historia. Teóricamente se basa en la perspectiva ontológica del cambio conceptual (Chi & Slotta 1993). Ubican categorías de la realidad social y natural, y los cambios conceptuales se explican desde la ubicación de las ideas del sujeto en una categoría o en otra y los desplazamientos entre éstas.

modificación de ideas previas hacia la construcción de un conocimiento considerado como científico, o podríamos decir el legitimado por la comunidad científica en un campo específico.

La perspectiva del cambio conceptual surge como parte de la psicología evolutiva al tratar de brindar una alternativa a la explicación piagetiana del desarrollo cognitivo, en la que, si bien se explica el aprendizaje a partir del funcionamiento del proceso de equilibración aplicable a reestructuraciones en general, no se logra explicar desde este modelo psicogenético, el porqué a los sujetos les resulta particularmente difícil en dominios específicos reorganizar su conocimiento (Shnotz & Preuß, 2006). En el enfoque situado del cambio conceptual se retoma la construcción de conceptos como parte de la teoría de Vygotsky y se pone en evidencia la distancia entre el saber construido en la vida cotidiana y el que la escuela pretende enseñar, es decir el científico. Un aporte específico de la perspectiva piagetiana que sirve de base a este enfoque, es el ubicar que los niños son aprendices activos que construyen sus propias explicaciones del mundo a partir de la interacción con el medio, es decir, construye ideas previas. El cambio conceptual retoma el principio de ideas previas, dado que este implica precisamente la modificación de estas ideas.

La teoría del cambio conceptual se desarrolla en estrecha relación con la filosofía y la historia de la ciencia, en particular, con los planteamientos, en los años sesenta, de Thomas Kuhn sobre la dinámica de las comunidades científicas. Kuhn (2006) brinda una explicación de cómo es que ocurren cambios profundos en el contenido de las teorías, las prácticas, objetivos, procedimientos y criterios de evaluación en los programas científicos. De estos planteamientos a nivel macro se pasó a mirar los procesos de aprendizaje a nivel individual, desde preguntas relacionadas con cómo generar cambios profundos en las ideas previas de los aprendices de científicos, teniendo en cuenta que para ese momento ya se contaba con una gran aceptación de la psicología cognitiva, que ponía atención, desde diferentes enfoques, a las estructuras, proceso y representaciones mentales.

A continuación se describen algunos de los estudios que si bien estudian el cambio conceptual en historia, uno de sus focos es el cambio de las epistemologías personales.

Torney- Putra (1994) presenta varios estudios en torno al cambio conceptual en el dominio social y político, con estudiantes estadounidenses⁷. La pregunta central de su estudio

7. Presenta varios estudios realizados en diferentes momentos con adolescentes de entre 14 y 17 años de edad. Uno de los grupos trabajó con un programa computacional y otro con un programa de clase y la visita a un museo. Ambos trabajan en grupos de discusión con sus pares. En lo que llama fase uno,

es: ¿Qué es el cambio conceptual en el conocimiento del dominio social y político, tratando con eventos políticos contemporáneos e históricos?, ¿cómo se interconectan los procesos de desarrollo y los instruccionales para influir en el cambio conceptual en este dominio?

Estas preguntas son exploradas con base en datos recuperados a través de diferentes técnicas: pensamiento en voz alta en la resolución de problemas, mapas conceptuales, entrevistas y grupos de discusión. Analiza las explicaciones que dan los estudiantes a situaciones históricas y contemporáneas, antes y después de una intervención instruccional, para discutir la cuestión del peso del desarrollo y de la instrucción en el cambio conceptual. En el caso de la historia y el conocimiento social en general, encuentra en los adolescentes entre 14 y 17 años, la persistencia de una teoría ingenua al explicar los eventos sociales e históricos a partir de atribuir las causas a la emociones e intenciones de individuos; es decir, ubicarse en una categoría de estados mentales. El cambio conceptual implicaría, explicar el evento situándolo en un espacio temporal específico, tratar de delimitar dónde empieza y dónde termina (no necesariamente fechas), así como identificar la conexión de causas en redes complejas de eventos y acciones de actores grupales o institucionales, es decir ubicándose en la categoría de procesos, aunque esto no implica excluir las otras categorías.

A partir de esto, ubica que además de la maduración del sistema nervioso que ocurre entre los 7 y 15 años, ocurren otros tres fenómenos alrededor de la adolescencia que posibilitan el cambio conceptual en el dominio de lo social: la ampliación de la experiencia social, la continuidad del desarrollo cognitivo, las expectativas de la estructura social presentadas por compañeros sociales (padres, amigos y medios de comunicación) y por grupos sociales al que pertenece y a los que no pertenece (diferencias de género, raza o grupo étnico). Con respecto a los procesos instruccionales señala sus desventajas en comparación con los contextos de aprendizaje fuera del salón de clases. Afirma que el contexto escolar está delimitado por condiciones institucionales específicas que implica que los conocimientos se aborden de

reporta un estudio realizado en 1987 con base en entrevistas abiertas en torno a la resolución de un problema construido con base en una situación real y reciente. En la fase dos, analiza mapas conceptuales en torno al tema del Holocausto, antes y después de haber visitado un museo. En la fase tres, se realizan entrevistas en torno a un dilema en donde se tienen que poner en el lugar del sujeto y tomar decisiones, pero en un contexto histórico (La expulsión de los judíos de España en 1492). En la fase cuatro se analizan mapas conceptuales en torno al problema del medio ambiente, antes y después de un programa específico sobre el tema. En estos cuatro estudios identificó situaciones en las que era identificable el cambio conceptual o la permanencia de ideas, en las explicaciones que formulaban los estudiantes con respecto al fenómeno o situación.

manera descontextualizada, además de que la dinámica de clase se mueve rápidamente de un hecho a otro, dejando sin oportunidad a la expresión libre de censura, y tendiendo a generalizar los intereses y capacidades de los estudiantes.

En síntesis, Torney-Purta (1994) ubica tres factores clave en el desarrollo psicológico del adolescente que afectan de manera relevante sus concepciones sociales, estos son: una experiencia social más amplia que le posibilita tratar con situaciones más complejas y multicausales, la continuidad en el desarrollo de sus estructuras de conocimiento y razonamiento y la relación con su grupo de pares que lo ubican en situaciones de cognición situada. Estas características y su articulación con actividades instruccionales pertinentes son poderosos elementos en la posibilidad de cambios conceptuales en el dominio social, político e histórico.

Berti (1994) parte de las dificultades en la enseñanza y aprendizaje en relación al vocabulario histórico. Este vocabulario de la historia toma términos de otras disciplinas, tales como política, economía, derecho, antropología, sociología, entre otras. Los libros de texto de Historia regularmente presentan eventos y procesos de manera cronológica sin explicitar la definición de términos acordes con la estructura conceptual de la disciplina. Esto lleva a confusión y dificultades para la comprensión de los hechos. Berti, en varios estudios con niños italianos⁸, examina las dificultades que se originan por el uso extensivo de términos políticos en los libros de texto. Su hipótesis es que el concepto de estado, entendido como una extensión de territorio con una población y gobierno estable, es el núcleo conceptual de una teoría política ingenua.

Como resultados de sus estudios encontró que en los libros de texto de tercer grado de primaria analizados estaban presentes términos políticos, pero no de manera explícita. En su mayoría los términos estaban usados en contexto, del cual podría permitir inferir su significado aunque de manera parcial e incompleta. Esto la lleva a plantear que los autores de libros de texto asumieron que los niños, por lo menos de tercer año (8 años de edad), cuentan con una teoría política que les permite comprender y relacionar términos tales como estado, democracia,

8. Berti (1994) reporta los resultados de cinco estudios llevados a cabo con niños de entre 8 y 14 años, pertenecientes a clase media baja y diferentes lugares de Italia, que cursaban la educación básica obligatoria. En general, el procedimiento fue analizar los libros de texto identificando cómo era explicado y utilizado el concepto de Estado, y la aplicación de entrevistas clínicas piagetianas, retomando situaciones aplicadas en los libros de texto, y presentado eventos actuales y situaciones hipotéticas para ser analizadas.

ley, dominación, así como las funciones públicas. Las entrevistas a los niños revelaron que estos términos, o son desconocidos para ellos o comprendidos de manera errónea y parcial. Para los niños de este grado, el Estado es una organización social simple, compuesta por un grupo de personas viviendo juntas, en un pueblo o ciudad, unida por relaciones de amistad y bajo la autoridad de un jefe. Las respuestas de los niños de quinto grado (10 años) no son consistentes e incluso son similares a las de los más pequeños. Los niños de octavo grado (13 años), pueden usar una misma teoría para un amplio rango de contextos y para interpretar eventos políticos e históricos, pero también tenían más conocimiento o información que los de quinto grado. Comparando niños de diferente edad, se afirma que el gran cambio que se observa es que los niños pasan de ubicar lo político con la idea de una persona importante que manda, hacia la idea de un orden político como funciones diferenciadas en el gobierno y jerárquicamente ordenadas. Si bien se puede identificar este cambio conceptual, Berti reconoce que con esos datos no es posible aún establecer las causas del cambio, pudiendo ser el desarrollo cognitivo o la enseñanza escolar.

Por otro lado, deja abierta la discusión con respecto a si los libros de texto deben adecuarse al conocimiento y habilidades de los niños o deben de tratar de ir más allá. Un aspecto que queda sin analizar sería el considerar cómo son utilizados estos libros en el proceso de enseñanza, ya que sería riesgoso afirmar que el libro de texto influye directamente en las concepciones de los niños, sólo por el hecho de ser parte del material didáctico. En el caso de México, si bien hay estudios en los que aparece documentada la tendencia de utilizar el libro de texto como principal material didáctico e incluso fuente de preparación conceptual de los maestros sobre el tema (Vázquez, 2006, Elizalde 2001), haría falta contar con parámetros que nos permitieran conocer si el uso de este material en las aulas de primaria influye en las ideas de los niños y en qué grado. Faltaría investigar de qué manera las creencias y prácticas de los profesores y otros actores, median las interpretaciones de los niños.

Limón y Carretero (2006), realizan un estudio el cual titularon “Datos contradictorios y cambio conceptual en los expertos en historia”. Afirman que en general, el estudio de la adquisición del conocimiento en lo que se refiere a la historia había sido de poco interés para los investigadores en las últimas décadas. Esto lo explican a partir de que la sociedad en general, le ha dado más importancia a la alfabetización científico-tecnológica, pero también a

que la historia como campo de conocimiento “es un dominio mal definido e impreciso”, lo que hace que sea difícil diseñar actividades adecuadas para su exploración cognitiva.

Limón y Carretero (2006) analizan el razonamiento histórico desde el punto de vista del cambio conceptual, comparando el desempeño de “expertos y novatos” en una tarea específica.⁹ Retoman la idea de que el cambio conceptual se da a partir de la confrontación de la teoría con la evidencia. Para esto el sujeto tiene que tener claro cuál es una y cuál es la otra. El razonamiento científico y el informal tratan de comprobar o falsear teorías a partir de la identificación de evidencias, de ahí que se pueda afirmar que “la presentación de datos contradictorios o anómalos puede facilitar el reconocimiento de la posible falsedad de una teoría e identificar evidencia capaz de desconfirmar la evidencia” (p. 142), lo que se denomina falsación en el sentido popperiano. En el caso de la historia, afirman que el comprobar o rechazar hipótesis al confrontarla con la contra evidencia, utilizando la lógica deductiva o por medio de la experimento no siempre es posible. En historia, “el hecho de desconfirmar una evidencia puede cambiar de cierto modo la teoría o la hipótesis, pero a menudo no alcanza para descartar definitivamente una teoría” (p. 142).

Parten de los heurísticos identificados por Wineburg (1991) para resolver la tarea de evaluación de documentos históricos, estos son: 1) el heurístico de corroboración: los historiadores corroboraban en diferentes documentos la información y los detalles que consideraban importantes; 2) el heurístico de la documentación: los historiadores les prestaban atención a las fuentes de los documentos presentados, y 3) el heurístico de la contextualización: los historiadores confrontaban la información del documento con sus conocimientos generales a fin de contextualizar el acontecimiento histórico en su tiempo y espacio en particular. Encontraron que ambos grupos, novatos y expertos, utilizaron el de corroboración y documentación, pero hubo diferencias significativas en la contextualización, siendo las afirmaciones contextuales de los expertos más elaboradas. Identifican lo que llaman la pericia

9. Trabajan con dos muestras: sujetos estudiantes de historia en el último año (30) y especialistas en historia Moderna (S.XV al XVII). La situación experimental giró en torno a la idea de quien se vio beneficiado con la expulsión de los moriscos en el ducado de Gandía. Comprendió dos partes: Una en la que, a través de un cuestionario, se identificaron conocimientos previos, y otra, en la que se les presentaba por fases, documentos con información específica. La muestra se dividió a su vez en dos subgrupos, cada uno conformado por 15 especialistas y 15 estudiantes. Con el primer subgrupo en las fases de la segunda parte, se les presentaron específicamente datos contradictorios de acuerdo a la respuesta que habían formulado (primer estudio); en el segundo subgrupo se les presentaron sólo los documentos, sin seleccionar de manera intencional los datos contrarios a las ideas de los sujetos (segundo estudio).

en historia: ubicación temporal, dimensión del tipo de beneficio y contextualización histórica del problema. En particular, se observó en los profesores, a diferencia de los estudiantes, la contextualización de sus respuestas, el uso de diferentes temporalidades (corto, mediano y largo plazo) y la redimensión del tipo de beneficio, los estudiantes se ubicaban principalmente en beneficios de tipo económico, los profesores ubicaron los beneficios políticos.

Los investigadores reportan que en general, los participantes explicitaron estar conscientes de la contradicción; pero ignoraron, rechazaron, excluyeron o dejaron en suspenso los datos contradictorios, con lo cual los investigadores reafirman la idea de la resistencia al cambio en este dominio en particular. No se identificaron diferencias significativas entre estudiantes y los especialistas, tomando como parámetro el cambio de su idea previa (después de haber revisado evidencias), la mitad de la muestra no modificó su idea inicial. Con base en este estudio se puede inferir sin embargo, que la presentación explícita de datos contradictorios, favorece el cambio conceptual sobre todo en el caso de los novatos, en el caso de los expertos éstos ampliaron su hipótesis inicial con más datos confirmatorios. Es decir, la mayor resistencia al cambio de sus ideas se ubicó en los especialistas.

Suponen que el cambio conceptual en el conocimiento histórico es de esperar que sea un tanto difícil de presentarse, debido a las características de este tipo de conocimiento, que son la fuerte influencia de los valores sociales y la ideología: “La identidad nacional y la conciencia colectiva histórica están estrechamente relacionadas con estas representaciones históricas” (p. 141). Así también señalan como una posible complejidad de este conocimiento, el status científico el cual está en constante reestructuración a partir del hallazgo o reinterpretación de evidencias. Por lo que la adquisición del conocimiento histórico implica comprender la existencia de diferentes interpretaciones y explicaciones de los acontecimientos, así como la diversidad de planteamientos desde posicionamientos teóricos particulares.

Concluyen que es necesario analizar con mayor profundidad el papel que desempeña el nivel de conocimientos de dominio específico. Los sujetos convocados poseían un gran conocimiento del tema (incluso el grupo de estudiantes), pero lo que “sería interesante analizar es si las estrategias aquí descritas (presentación de datos contradictorios y análisis de la información) podrían emplearse para fomentar, en algún sentido, un cambio conceptual en personas que poseen un menor conocimiento del dominio específico” (p. 166), como sería el caso de los sujetos del presente estudio.

Los estudios de cambio conceptual aplicados a la historia ilustran la gradualidad del cambio, que, por lo general, es a largo plazo y en el que intervienen factores de su desarrollo y maduración cognitiva, experienciales e instruccionales. También nos muestran las dificultades particulares que enfrentan los estudiantes para modificar sus ideas previas cuando se les presenta nueva información y que entra de alguna manera en conflicto con sus ideas. Resalta en particular la comprensión de conceptos abstractos, las formas de razonar ante el análisis de relatos y evidencias históricas, las especificidades de acuerdo al tipo de construcción de un relato válido científicamente, de acuerdo con la historia. Así también el impacto diferenciado de la situación experimental a partir del nivel de expertez y conocimiento de los sujetos, que tendría que ver directamente con el tipo de interacción y desempeño del sujeto en contextos académicos y científicos especializados

Puntualizando. A manera de cierre de este capítulo y como producto de la reflexión basada en el análisis de condiciones y resultados de las investigaciones aquí presentadas, consideramos que la enseñanza de la historia es una posible vía para fortalecer la conciencia cívica, desde perspectivas democráticas, siempre y cuando se trabaje de manera paralela en el ámbito académico de producción de conocimiento histórico como en el ámbito de formación básica de la población en general. En el ámbito profesional se requiere impulsar la producción, asegurar su relevancia, difundirla, mostrar su forma de trabajo, interesar a la población en su trabajo y producción. En el ámbito de formación de la población, es necesario acercar a los aprendices a la historia desde la comprensión desde su lógica de producción y no sólo de sus productos, fomentar y hacer uso de pensamiento crítico, brindar oportunidades y herramientas cognitivas para comprender el pasado y dar un sentido al presente. Se requiere acercar el ámbito de producción del conocimiento con los ámbitos escolares de formación básica y profesional. Todo ello implica reubicar la concepción social de la historia en la población en general, pero en particular en los maestros de todos los niveles educativos.

Un elemento central de toda reforma educativa es la práctica docente, la cual debe ser fortalecida desde las etapas de formación, en las cuales se debe conducir los procesos de inducción pedagógica no sólo en brindar herramientas, sino en constituir verdaderos espacios de explicitación y reconstrucción de representaciones sobre el saber desde las diferentes disciplinas y desde su integración. En particular, hay que considerar que el profesor de primaria es un sujeto que se ve mediado por múltiples procesos en los cuales ha ido construyendo

saberes y desde los cuales reconstruye su propia práctica educativa de manera cotidiana (Mercado, 2002), por lo que su formación debe considerar la complejidad del contexto y tratar de incidir en aspectos clave de dicho contexto.

La enseñanza de la historia en México requiere formar y fortalecer equipos interdisciplinarios enfocados en estudiar, explicar y proponer procesos de enseñanza que garanticen el tipo de aprendizajes para esta reconceptualización de la historia; ser espacios de trabajo conjunto entre historiadores y estudiosos de disciplinas sociales afines, pedagogos, psicólogos, profesores. Hay una importante cantidad de investigación en el área, pero requiere ser analizada, discutida y sobre todo llevada a los campos de formación docente tanto a nivel de las licenciaturas en ciencias sociales como de futuros maestros desde preescolar hasta niveles superiores. El trabajo de Barton (2010) es un ejemplo de la importancia de sistematizar e integrar los resultados de la investigación en varios países, lo cual si bien tendrá sus especificidades de acuerdo a los contextos particulares de investigación y docencia, son puntos de partida fundamentales para consolidar las propuestas en este campo.

Hasta el momento las experiencias reportadas de trabajo didáctico a partir de fuentes históricas, ha reportado cierto impacto en las concepciones de los sujetos, aunque no su transformación radical ni un impacto significativo en el ámbito escolar (Leinhardt et al., 1994; McDiarmid, 1994). Esto puede ser explicado a partir de la artificialidad de las situaciones escolares en relación a tratar de simular espacios de construcción de conocimientos, a la dinámica y condiciones institucionales (demandas del currículo formal, tiempos, recursos, prioridades), el contexto cultural, pero también a las concepciones desde la propia formación de los sujetos en esta disciplina histórica en particular, concepciones que tienden a ser distantes del saber científico que cambia y se actualiza constantemente. Desde el campo de la formación docente, lo que podemos incorporar es la reflexión pedagógica sobre las concepciones de los sujetos y el aliento a prácticas innovadoras.

Los estudiantes necesitan oportunidades para conocer la naturaleza del conocimiento, lo más cercanamente posible a las lógicas y dinámicas reales de su construcción (Leinhardt et al., 1994), lo cual les posibilite acercarse y comprender en un momento dado la producción científica, lo que en algunos planteamientos encontramos como “alfabetización científica” (Yilmaz, 2008), es decir poder comprender y hacer uso del conocimiento científico.

Si bien como señala Torney-Purta (1994), el contexto escolar impone ciertas limitaciones para enseñar la historia a partir de la lógica de la disciplina, es el contexto real con el que contamos para trabajar con estudiantes de diferente nivel, aprovechando las posibilidades que brinda el contar con un posible ambiente de discusión guiada y confrontación productiva de puntos de vista. Uno de los aspectos a cuidar en la enseñanza es la comprensión y uso de los conceptos utilizados en las explicaciones socio-históricas de la sociedad (Berti, 1994), ya que si bien los sujetos pueden comprenderlos por su propia experiencia social y capacidad de inferencia, es necesario explicitar concepciones y reconstruirlas, en función de las posibilidades cognitivas de los sujetos y de la demanda del contenido.

La investigación del cambio conceptual en el dominio social, aporta a la didáctica elementos a considerar para el diseño, aplicación y evaluación de situaciones didácticas que busquen movilizar los conocimientos previos hacia formas de pensar propias de los campos disciplinarios específicos. Por otro lado, alertan ante las dificultades y retos a afrontar cuando se pretende trasladar la lógica de producción de un conocimiento a una situación didáctica en el contexto escolar.

Si bien lo que interesa es inducir desde los niveles preuniversitarios, cambios conceptuales en el conocimiento histórico, esta investigación parte de la convicción de que esos cambios tienen que ir desde el núcleo del conocimiento, que es precisamente la epistemología personal. Es por eso que interesa en esta investigación poner el foco en este aspecto de la cognición.

Lo social como campo interdisciplinario requiere de estudios interdisciplinarios en los que se articule la epistemología de la disciplina, la psicología cognitiva y la pedagogía. En general hay que considerar que el acercamiento y comprensión de lo social es un proceso que requiere tiempo, experiencias y un trabajo didáctico particular (Carretero, 1995; Pozo, 1989; Delval, 1986; entre otros). La actividad de historiar, como acción inteligente hacia la búsqueda de respuestas a preguntas, hacen uso de recursos cognitivos. Desde la psicología un valioso aporte es el identificar formas de pensamiento de los expertos en la disciplina y los procesos mediante los cuales se van configurando tales formas de pensamiento a lo largo de la formación previa a la profesionalización. Así también, brinda elementos para construir puentes de comunicación entre los expertos y la población en general, lo cual es fundamental para la conformación de una sociedad democrática.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LAS EPISTEMOLOGÍAS PERSONALES, LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

La epistemología personal como saber necesario para la enseñanza

En el caso de la práctica educativa en el contexto escolar, se requiere, entre otros aspectos, conocer la materia a enseñar y tener conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza en la materia, es decir, el saber en relación a la disciplina y el saber en relación a su didáctica o recursos y estrategias para enseñarla. Estos dos aspectos tienen su especificidad, a la vez que hay una vinculación estrecha entre ambos. Sin embargo, en la formación docente, se requiere diferenciarlos para poder articularlos de manera tal que la educación escolar sea un lugar de encuentro entre la vida cotidiana y la ciencia.

El dominio del saber disciplinario implica la apropiación de la terminología propia del campo y el conocimiento y comprensión de los conocimientos producidos por las comunidades científicas, pero también requiere comprender los procesos de producción de los cuales son parte y el cómo se validan tales conocimientos, remitiéndonos así a la dimensión epistemológica. Por ésta se entiende la reflexión en relación al origen, naturaleza, límites, métodos y justificación del conocimiento humano. Partimos del supuesto de que la práctica educativa en contextos escolares y los procesos de aprendizaje están mediados, entre otros factores, por las concepciones de maestros y alumnos en relación al contenido de la enseñanza, lo que se ha denominado epistemologías personales (Hofer & Pintrich, 2002). Desde una perspectiva educacional y psicológica, el término epistémico, pone el foco de interés, en cómo los individuos desarrollan concepciones del conocimiento y del proceso de conocer, y en cómo utilizan esas ideas para entender el mundo (Hofer, 2002).

Desde el enfoque de epistemología personal (EP) se analizan las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer. Estas creencias son construcciones individuales que guían el pensamiento y la acción de los sujetos. Cabe aclarar, que si bien ubicamos que son individuales, consideramos que tienen parte de su origen y adquieren características específicas en función del contexto sociocultural, lo cual las hace susceptibles de transformación a través de procesos de aprendizaje directos o indirectos. Por lo general, son implícitas, por lo que, si se quiere actuar sobre ellas, hay que hacer un trabajo de toma de conciencia y formulación lingüística.

Este enfoque se ocupa de los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento, por lo que se afirma que las EP no son concepciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los teóricos e investigadores en este campo, suponen que estos procesos se ven fuertemente influidos por las concepciones explícitas e implícitas de qué es el conocimiento, cómo se construye, quién lo puede construir, si cambia o no, es decir, la naturaleza y fuentes del conocimiento científico, lo que influye en las estrategias para abordar las tareas, el desempeño académico y en la fijación de metas y estrategias de autorregulación vinculadas con aspectos motivacionales que se concretan en el compromiso cognitivo del aprendiz ante un conocimiento en particular (Pintrich, 2006).

Se reconoce como el iniciador de este constructo a William Perry¹⁰, profesor en la Universidad de Harvard en los años cincuenta, quién observó que los estudiantes respondían de diferentes maneras a las experiencias escolares. A través de entrevistas con los estudiantes encontró diferentes perspectivas del conocimiento. Ubicó las perspectivas en nueve fases o estadios continuos, desde las posiciones que consideró ingenuas, hasta las más complejas y de mayor compromiso con la construcción del conocimiento. Las sintetizamos en cuatro grandes categorías: dualistas, subjetivista-múltiple, relativista y constructivista. Cada una se caracteriza por una creencia específica en torno a la verdad y del conocimiento científico:

- Dualistas: hay respuestas correctas e incorrectas, las correctas son conocidas por la autoridad en la materia.
- Subjetivista-múltiple: hay muchas verdades, cada quien tiene la suya y tiene el derecho de defenderla.
- Relativista: hay conocimientos que son producto de la interpretación personal y conocimientos que requieren de la aplicación de un método de análisis.
- Constructivistas: el conocimiento es construido con otros y a través de la reflexión y la experiencia, conlleva un compromiso individual con la construcción del conocimiento.

A partir de este modelo se han ido construyendo diversas explicaciones de las concepciones epistemológicas.

10. Perry, (1970) *Forms of intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston (reeditado en 1998 por Jossey-Bass)

Hofer y Pintrich (2002) hacen una recopilación de 18 trabajos sobre epistemologías personales. Pintrich (2002), en el mismo libro, hace un análisis de dichos trabajos, conformando una teoría de las epistemologías personales. Organiza su análisis en proposiciones, resaltando los consensos y desacuerdos. A continuación sintetizamos los que consideramos son pertinentes en relación al presente proyecto (Ver Anexo 1.)

Naturaleza del constructo de epistemologías personales. Los investigadores en este campo han utilizado diferentes denominaciones: pensamiento epistemológico, cognición epistémica, creencias epistemológicas, teorías epistemológicas, maneras de conocer, reflexión epistemológica, recursos epistemológicos. Esta variedad de denominaciones implican diferencias de conceptualización. A pesar de los desacuerdos hay cierto consenso de que una epistemología personal incluye aspectos de cognición individual o personal con respecto a la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer. En general, se está de acuerdo en que las epistemologías personales se refieren a cogniciones individuales acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso de conocimiento. La mayoría de los autores utiliza o hace referencia a dimensiones tales como:

- Simplicidad del conocimiento (simple, concreto vs complejo abstracto; contingente vs contextual)
- Fuente del conocimiento: externo (autoridades sociales y científicas) vs interno (voz personal)
- Justificaciones para el conocimiento (aceptación sin cuestionamiento vs. uso de evidencias, uso de razonamiento)

Hay desacuerdos en relación a qué se incluye en las epistemologías personales: cogniciones y creencias individuales acerca de la naturaleza del aprendizaje, de la inteligencia, instrucción, del salón de clases, de las especificidades de los dominios disciplinares, las creencias acerca de uno mismo. Hay perspectivas que incluyen los aspectos relacionados con el aprendizaje, la disciplina, las creencias sobre las capacidades personales, como componentes importantes de las EP.

Modelos de dimensiones. El acuerdo es que hay más de una y menos de 10 dimensiones independientes necesarias para definir una epistemología personal. La mayoría incluye en sus dimensiones las creencias sobre la velocidad del aprendizaje (rápido o lento) y la naturaleza de las habilidades (innatas o adquiridas). Los desacuerdos los podemos agrupar en dos grandes

corrientes: los clásicos y los contextualistas. Los modelos clásicos denominados unitarios holísticos, (Baxter, Chandler, Hallet & Sokol; Moore; King & Kitchener, Kuhn & Weinstock citados en Pintrich, 2002) tienden a defender una fuerte coherencia de diferentes aspectos, lo cual permite ubicar estados, fases, niveles de desarrollo que reflejan diferencias cualitativas notables. En el polo opuesto encontramos a los contextualistas extremos, modelos que defienden la variedad de recursos epistemológicos que los estudiantes trazan y construyen en las situaciones específicas, ya sea escolares o de la vida cotidiana en general. Hammer y Elby (2002) afirman que el contexto activa o invoca diferentes recursos, ubican hasta 25 diferentes recursos que los niños y adultos usan en su pensamiento epistemológico. Los contextualistas intermedios afirman que hay ciertas dimensiones generales (Hofer, sostiene que hay 4) que se activan en función de las características del contexto y del dominio disciplinar. Por ejemplo, el mismo estudiante podría ubicar fuentes de conocimiento basadas en la voz del experto en el contexto de un tema de química, en contraste con una perspectiva más activa en un tema de ciencias sociales.

Harían falta estudios longitudinales con un solo sujeto, analizando su proceso de desarrollo y su desempeño en situaciones específicas diversas para dar cuenta de la posibilidad de ubicar estructuras generales y recursos específicos, subrayando las representaciones cognitivas o estructuras.

Generalidad o especificidad del pensamiento epistemológico. La mayoría de las teorías psicológica y de pensamiento epistemológico se han enfocado a ciertos campos de dominio específico y reconocen que sus hallazgos pueden ser sólo aplicados a culturas occidentales. El término “dominio” se usa con diferentes significados, para algunos se refieren a áreas de la vida, es decir lo académico, lo laboral, lo social,... para otros a disciplinas del conocimiento o áreas: matemáticas, ciencias naturales, lectura, ciencias sociales, artes,... Pintrich (2002) afirma que sería necesario acotar las afirmaciones a los límites del dominio en cada modelo. Se requiere investigar más acerca de cómo el pensamiento epistemológico varía por dominios y explicar cómo las estructuras generales o posiciones, funcionan en cada dominio. Schommer (2002) sugiere que hay una moderada consistencia de las creencias epistemológicas en las disciplinas o áreas científicas, la cual podría ser delimitada por el contexto específico de un salón de clases. En este punto no hay desacuerdos.

Naturaleza del proceso de desarrollo. ¿El pensamiento epistemológico llega a ser más “sofisticado” con el desarrollo? ¿Habría un punto máximo deseable? Los unitarios holísticos sí ubican una escala de menor a mayor sofisticación. Sostienen que se va avanzado hacia lo más sofisticado con la edad y la experiencia escolar. Los contextualistas extremos afirmarían que la sofisticación del pensamiento dependería de las posibilidades de la situación o del contexto. Desde esta perspectiva sería difícil ubicar cuál sería el punto máximo de desarrollo y si el contexto es el que determina, sería entonces de suponer que el nivel de sofisticación variaría junto con el contexto. Kuhn y Weinstock (2002) sugieren la idea de que un pensamiento complejo es un balance entre la dimensión subjetiva y objetiva del conocimiento. Para modelos que incorporan la variable de dominio, el punto máximo sería definido en relación a la epistemología de la disciplina.

Mecanismos de cambio. Hay acuerdo en que el desarrollo epistemológico es una función tanto de mecanismos psicológicos internos como de limitantes y facilitadores contextuales. Desde los modelos de desarrollo encontramos dos corrientes: los que dan más peso a los procesos psicológicos internos como causantes del cambio o no cambio, a los cuales llamaremos desarrollistas, y los que dan más peso al contexto social como facilitador o limitador del desarrollo, a los que llamaremos contextualistas. Ninguno de los dos niega la proposición anterior, sin embargo difieren con respecto a la importancia o lugar que dan a cada aspecto como clave para explicar el cambio en las concepciones de los sujetos. Los desarrollistas afirman que el contexto es necesario pero no suficiente para lograr un cambio, y los contextualistas afirman lo mismo de los procesos internos. Estos serían mecanismos necesarios aunque no suficientes.

Los contextualistas darían más peso a las características del contexto, tales como el tipo de texto con el que se trabaja, las actividades, los recursos para la instrucción, los factores motivacionales, la calidad de las interacciones entre los compañeros y maestros, u otros adultos.¹¹ Sin embargo, los estudios iniciales muestran cómo los estudiantes pueden desarrollar visiones más sofisticadas del conocimiento sin que haya necesariamente un contexto de

11. Bendixen (2002) propone el trabajo con la duda epistémica, Harmer y Elby (2002), proponen usar más debate en clase, involucrando a los estudiantes en actividades de diseño y construcción. La enseñanza exitosa sería aquella que ayude a los estudiantes a encontrar sus recursos y a utilizarlos. Bell y Linn (2002) recomiendan trabajar tópicos controversiales y de interés para los alumnos a través de debates colaborativos, para crear ideas más maduras de la ciencia.

instrucción que las estimule. Simplemente, el hecho de asistir a una escuela de nivel superior, hace la diferencia entre quienes asisten y los que no asisten, lo cual sugiere que el contexto escolar provee algún factor que estimula el desarrollo (Pintrich, 2002). Más que tratar de comprobar qué tipo de factores (externos o internos) tienen mayor peso, afirma Pintrich, sería importante llevar a cabo estudios que orienten en cómo hacer que trabajen juntos ambos tipos de aspectos para promover el desarrollo epistemológico. Los trabajos de investigación en lugares naturales, deberán dar cuenta tanto de los factores contextuales como de los mecanismos cognitivos internos, motivacionales y afectivos como factores que contribuyen o no a los cambios.

Género y grupos, diferencias en las epistemologías personales. El hecho de que haya diferencias importantes en las epistemologías personales atribuibles al género, es uno de los aspectos en los que hay más controversia. Los resultados de los estudios enfocados en tratar de encontrar estas diferencias no son suficientes para afirmar la influencia del género. Clinchy (2002) sostiene que no es el género en sí lo que provoca ciertas diferencias, sino la percepción social con respecto a los roles de cada género. Esto se afirma a partir de encontrar menores niveles de confianza en mujeres, llevándolas incluso a no sentirse autorizadas para externar una opinión. Otros estudios señalan que las mujeres tienen un acercamiento más subjetivo al conocimiento, es decir se conectan con el saber de manera más personal que los hombres (Baxter, 2002). Tampoco hay datos suficientes para afirmar que hay diferencias étnicas, sociales o culturales (Gian & Pan, 2002).

Hofer y Pintrich (1997) y Pechorromán (2004), asumen que las creencias epistemológicas son “teorías en la que los distintos componentes son proposiciones interconectadas y que, por tanto, las creencias deber mostrar gran coherencia interna. En este sentido, las creencias epistemológicas cotidianas se asemejarían a las epistemologías científicas, aunque su coherencia sea necesariamente menor o más local” (Pozo, et al., 2006, p.74).

Asumimos que las epistemologías personales son construcciones individuales, pero que se van configurando dentro de un contexto social y cultural. Nos adherimos al enfoque contextual intermedio, desde el cual se afirma que si bien hay ciertas dimensiones generales de la construcción epistemológica, éstas se activan en función de las características del contexto y el dominio disciplinar (Schommer, 2002; Palmer & Marra, 2008). Coincidimos en el enfoque de epistemologías personales y dominios específicos, desarrollado por autores como Hofer

(2008), Palmer y Marra (2008), Schommer (2002), entre otros, quienes han dado continuidad a los estudios sobre el pensamiento epistemológico en diferentes contextos socioculturales y dominios específicos, así como su relación con procesos cognitivos y emocionales en tareas específicas.

Pretendemos indagar la generalidad y la especificidad del pensamiento epistemológico en el caso de la historia, como parte del dominio disciplinario de las ciencias sociales. Ubicamos la complejización de la epistemología personal de la historia en función del contexto y hacia un balance entre la dimensión subjetiva y objetiva del conocimiento, tomando como referente las distintas corrientes epistemológicas de la historia. Así mismo, consideramos la influencia de factores motivacionales en la complejización de tales construcciones, los cuales son cambiantes. Estos último no se indagarán a profundidad, pero sí se tratarán de considerar como parte del contexto de la explicitación de las epistemologías personales, por lo que a continuación se explica brevemente el enfoque motivacional de Pintrich (2006), la relación entre epistemologías personales y cambio conceptual, así como las investigaciones que han ido ubicando a la historia como parte del conocimiento de lo social con su especificidad.

Relación entre las epistemologías personales, el cambio conceptual, la motivación y el aprendizaje.

Existe acuerdo en que las epistemologías personales pueden facilitar y limitar la cognición académica, la motivación y el aprendizaje. Schommer (1990, 1993, 1995) fue de las primeras investigadoras en el campo en probar la relación entre las epistemologías, la cognición y el aprendizaje. Mostró que a mayor sofisticación en las creencias epistemológicas, mejores estrategias de comprensión lectora y desempeño académico. Hofer y Pintrich (1997) han sugerido que las creencias epistemológicas funcionan como teorías implícitas que conducen a la fijación de metas de aprendizaje, lo cual lleva al uso de estrategias de autorregulación, pero hacen falta evidencias empíricas de esta afirmación. Las creencias epistemológicas también influyen en la dinámica en el salón de clases y en el cambio conceptual.

Pintrich (2006), aborda el cambio conceptual desde una perspectiva motivacional. Sostiene que el compromiso cognitivo de quien aprende es fundamental para lograr el cambio conceptual y que la motivación es lo que explica este compromiso. En la motivación incluye varios componentes: la adopción de una postura hacia la inteligencia, la ubicación de qué se requiere para aprender, la concepción misma del conocimiento, la valoración de la tarea y las

actitudes o preferencias de los estudiantes por ciertos tipos de saberes y, en particular, las creencias del *self*; es decir, las creencias epistemológicas serían uno de los componentes del modelo motivacional del cambio conceptual desde el enfoque de Pintrich.

En relación a la inteligencia, la orientación hacia la capacidad movable implicaría creencias tales como “mi inteligencia puede incrementarse a través del aprendizaje y la experiencia”. Por el contrario, la capacidad fija implicaría lo contrario, es decir, pensar que por más que se estudie o experimente, la inteligencia no puede ser incrementada. En relación al aprendizaje el compromiso cognitivo, junto con un interés y valoración del estudiante por la tarea, se ve favorecido cuando se cree que el conocimiento es complejo, es algo que los individuos pueden producir y construir por ellos mismos; para aprender se requiere esfuerzo cognitivo, conductual y tiempo (Pintrich, 2006). El caso contrario sería que el estudiante considere que el aprendizaje es algo demasiado sencillo que podrá hacer sin esfuerzo, dado que el conocimiento es muy simple y, además, está ya previamente construido por las autoridades científicas, ante lo cual, lo único que tendría que hacer es ubicarse en el lugar de receptor.

Las creencias del *self* implican el autoconcepto de eficacia, es decir, el considerarse capaz de realizar una tarea con éxito, dado que confía en sus ideas, nociones previas y suposiciones epistemológicas. En este caso, hay que ubicar que cualquiera de los extremos puede ser una limitante para el compromiso cognitivo. Es decir, si el sujeto considera que sus nociones son correctas y no requieren modificación, no pondrá interés en la tarea, al igual si se considera totalmente incompetente para lograr la meta. La creencia que potencia el cambio sería del tipo: “yo puedo cambiar mis ideas y aprender a buscar y emplear herramientas para investigarlo”. El autoconcepto se ve reflejado en la actitud hacia el control personal sobre el aprendizaje. En este aspecto habrá que tomar en cuenta que por lo regular, los novatos se sienten abrumados cuando se deposita todo el control en ellos, por lo cual tendría que ser un proceso gradual y planificado. Desde el *self*, también se ubican las preferencias del estudiante, el que asuma gusto por conocer. Esto puede darse a partir de ubicar que el conocimiento científico le es, o será útil, e incluso, que él mismo podría llegar a ser un científico. En el caso contrario, el estudiante mostrará una actitud de desinterés por tal conocimiento.

En el modelo de Schommer (1990,1993; Schommer y otros 1992) se ubica como un aspecto importante cómo el sujeto identifica el origen del conocimiento y su producción. Aquí se pueden encontrar dos extremos: “el conocimiento viene de distintas autoridades: el docente,

el libro de texto, los expertos”, lo que lleva a los estudiantes a acatar las respuestas sin cuestionar ni reflexionar. En estos casos son estudiantes que pueden aprobar exámenes, pero sin integrar ese conocimiento en su teoría personal sobre el fenómeno ni cuestionarla. El otro extremo sería, “el conocimiento es algo que los individuos pueden producir por ellos mismos”. Esta creencia llevaría al estudiante a cuestionar el conocimiento y estar en posibilidades de buscar respuestas más aceptables desde el punto de vista científico.

Pintrich afirma que existe una clara necesidad de desarrollar modelos de cambio conceptual que no estén basados simplemente en supuestos de cognición racional sino que incluyan componentes contextuales de las creencias motivacionales, abarcando la naturaleza situada del aprendizaje en los contextos de las clases. “...Si bien resultan indudablemente más complejos son también más realistas.” (Pintrich, 2006, p.86)

La influencia del interés en aprendizajes específicos, mediados por el pensamiento o creencias epistémicas han sido objeto de estudio en el campo del cambio conceptual, particularmente en los trabajos de Lucia Mason, quien, como parte de sus investigaciones en torno al cambio conceptual, ha indagado la relación entre el interés, las creencias epistemológicas y el cambio en dichas creencias (Mason & Boscolo, 2004), concluyendo que sí hay una influencia del interés. Más adelante, ya aplicándolo a conocimientos específicos en el campo de lectura, encuentra otros mediadores: el conocimiento del tema que junto con las creencias epistemológicas, influyen en las habilidades argumentativas, quedando en un segundo plano el interés (Mason & Scirica, 2006). En los niveles de lectura, encuentra una relación significativa entre el interés, el tipo de texto y las creencias epistemológicas, concluyendo que el nivel de lectura mejora entre más se acerque el sujeto a creencias epistemológicas complejas, exista interés y se trabaje con textos refutadores (Mason, Gava & Boldrin, 2008). Sinatra y Manson (2008) señalan que hacen falta más estudios empíricos. Con base en una revisión de estudios al respecto concluyen que el cambio conceptual se produce cuando hay un contexto sociocultural que posibilite el contacto con niveles de expertiz en el dominio, motivaciones y creencias epistémicas complejas en torno al conocimiento en cuestión, conocimientos previos suficientes y metas de logro orientadas al dominio del ese conocimiento, ya sea por el interés por el conocimiento en sí o por las ganancias de tener dicho conocimiento. Así mismo señalan que cuando hay una fuerte resistencia al cambio justificado por experiencia y conocimientos previos suficientes, el interés puede actuar como obstáculo al cambio conceptual, dado que el

conocimiento que se tiene no admite cuestionamiento. Es decir, el interés por sí mismo no es suficiente, sino que se vincula con otras condiciones del contexto de aprendizaje, particularmente con creencias epistemológicas de tipo constructivista.

Mason a partir del 2010, explora lo que denomina metacognición epistémica, es decir la reflexión epistémica espontánea. Mason, Boldrin y Anasi (2010), afirman que para que ésta suceda debe de haber conocimientos previos suficientes, necesidad de conocer (interés) y un contexto de instrucción que lo favorezca.

Los resultados de la investigación en el campo del cambio conceptual serían más realistas al retomar estos modelos de cognición situada y más pertinentes, si lo que se busca es su aplicación en directrices didácticas que puedan impactar prácticas de enseñanza concretas. Esta serie de creencias y sus interconexiones son útiles para comprender cómo los factores motivacionales están vinculados con teorías implícitas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la capacidad personal.

El incorporar al modelo de cambio conceptual, las creencias epistemológicas y los componentes motivacionales del aprendizaje, implica revisar los contextos de aprendizaje formales, en los cuales se pueden generar, reafirmar e incidir en estas creencias. Esto nos lleva al campo de la pedagogía, en donde el profesor, consciente de la trascendencia de estos factores, podría generar estrategias para conducir la dinámica de la interacción social en el aula hacia la creación de un ambiente que estimule el compromiso cognitivo, se identifiquen las creencias epistemológicas y se trate de incidir en éstas.

Lo social y la historia como dominio específico

Se reconoce cierta especificidad de las EP por dominios. Cabe aclarar que la mayor parte de los estudios al respecto se ubican principalmente en el área de la física, matemáticas. Los estudios referentes a disciplinas académicas del área social son pocos.

En la línea de la investigación de las EP en dominios específicos existen importantes trabajos que señalan diferencias entre las ciencias naturales y las sociales (Pechorroman & Pozo, 2006; Muis & Sinatra 2008). En específico, en el campo de la historia encontramos estudios que analizan el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes y profesores en contextos de prácticas educativas. En el contexto de México ubicamos como antecedentes a esta línea de investigación, los estudios que indagaron las prácticas de enseñanza y pensamiento crítico (Díaz-Barriga, 2001), en el que si bien no se denominan como

epistemologías personales, sí se indaga en las visiones de los profesores en relación a la historia y sus prácticas de enseñanza.

Como podemos constatar en las reseñas de los estudios en investigación sobre la didáctica de la historia, en los últimos 20 años, existe la intencionalidad de transformar las ideas de los estudiantes y maestros en relación a qué es la historia y cómo se construye, a partir de instrumentar propuestas didácticas basadas en el método de historiar o bien en el uso de la lectura y escritura de textos históricos en el aula, lo cual ubica a la didáctica en estrecha relación con la epistemología de la historia como disciplina científica.

Hay quienes describen las ideas de los alumnos desde un punto de vista del desarrollo (Lee & Ashby 2000), los que vinculan las creencias epistemológica con el cambio conceptual en el contexto de prácticas de enseñanza (Leinhard & Ravi, 2006; Torney & Putra, 1994), y los que buscan la relación entre estrategias de lectura de fuentes primarias y las creencias epistemológicas (Maggioni, Fox & Alexander, 2010; Wineburg, 2001). Los que describen las creencias de profesores (Yilmaz, 2008), los que buscan la relación entre las creencias y prácticas de los docentes y las creencias de los estudiantes (Evans 1990, Maggioni, et al., 2010) y en particular un estudio que da cuenta del contexto de la práctica educativa a partir de las epistemologías de los profesores y de los estudiantes (Maggioni, 2010). A continuación describiremos algunos de estos estudios que indagan las ideas de maestros y alumnos en relación a la historia y cómo éstas influyen en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, respectivamente.

Epistemologías personales en lo social y la historia: estudios al respecto

El estudio de Pecharromán y Pozo (2006) se ubica dentro de las perspectivas que intentan explicar cómo es que las creencias epistemológicas influyen en las estrategias de aprendizaje (en caso de los alumnos) o de enseñanza (en caso de los profesores). En su investigación comparan las creencias de profesores y alumnos en general y en diferentes áreas de conocimiento o dominios: moral, social y natural. Aplican escalas tipo *likert*, con justificación de respuestas, así como análisis de situaciones específicas. Utilizan tres categorías de creencias para diseñar el instrumento: objetivista, relativista y constructivista. La objetivista la definen como una posición en la que el objeto de conocimiento es totalmente independiente del sujeto, quien recibe la imagen del objeto tal cual existe. La posición relativista, se refiere a la creencia de que la verdad o falsedad de una afirmación depende sujeto que dice sustentar un

conocimiento. La constructivista sería en la que el sujeto concibe el conocimiento como una negociación entre factores subjetivos y objetivos. La validez de una idea depende de la integración y evaluación de los datos por parte del sujeto. Como parte de sus resultados se encuentra la tendencia hacia una postura relativista en alumnos y profesores en el campo de la moral, y una tendencia hacia el objetivismo en las ciencias sociales y naturales. En general, se encontraron más posiciones constructivistas en profesores, particularmente en el área social.

Ronald W. Evans (1988, 1989 y 1990) estudia las concepciones de la historia en contextos de educación secundaria en escuelas de Estados Unidos, reporta los resultados de su investigación en tres momentos. En 1988, realiza un estudio exploratorio sobre las concepciones de profesores y alumnos con respecto al significado de la historia y su relación con las concepciones explícitas e implícitas en el plan de estudios. Las preguntas centrales de ese estudio fueron: ¿qué concepciones tienen los maestros del significado de la historia?, ¿cuáles son los orígenes de sus concepciones?, ¿qué impacto tienen las concepciones de profesor en el currículo?, ¿qué concepciones tienen los estudiantes del significado de la historia?, ¿qué impacto tienen las concepciones de maestro del significado de la historia en las concepciones del estudiante? Encontró variedad de significados en los profesores, en particular, una visión de transmitir lo señalado en el plan de estudios; en los estudiantes encontró concepciones por lo general objetivistas. En los tres estudios utiliza métodos cualitativos, entrevistas, observaciones y análisis de discurso; en el segundo encuesta con mediciones estadísticas.

El primer estudio fue realizado con nueve profesores de tres escuelas diferentes. A partir de este, construyó una tipología de las concepciones docentes, la cual aplicaría y afinaría en el segundo estudio. En el segundo estudio Evans (1989) describe con detalle la tipología que construyó y su relación con su ideología política, filiación religiosa y formas de enseñar. La tipología construida con base en el primer estudio, consiste en cinco categorías de las concepciones de los maestros, que denominó como el cuenta cuentos, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico.

El relativista/reformador (41.5%). Este grupo hace hincapié en la relación del pasado para entender problemas del presente. Se caracterizan por una clara tendencia ideológica, en particular, progresista de izquierda y liberales demócratas. Religiosamente se encontró una fuerte filiación judeocristiana. Fueron los maestros con más años de experiencia y formación

disciplinaria débil. En su práctica pedagógica se caracterizaron por la poca atención a la disciplina del grupo, abiertos a la participación de los estudiantes.

El historiador científico (18.3%). Sugiere que es importante que el estudiante adquiera habilidades para la investigación histórica más que conocimientos históricos. En particular, se ubicó una tendencia al positivismo, al poner énfasis en el método, tomado de las ciencias naturales y defendiendo la búsqueda de la verdad y la objetividad. Trabajan con fuentes históricas en clase, siendo muy riguroso con respecto a su interpretación. La mayoría se ubican como liberales o de izquierda y cuentan con una fuerte formación disciplinaria. No externan tener una filiación religiosa. Algunos de ellos, dicen estimular el interés de los alumnos a través de la controversia y la discusión.

El cuenta cuentos (11.3%). Narradores de historias fascinantes, detalles sobre personas y eventos. Afirman que el conocimiento de otros tiempos, personas y lugares es lo más importante, para venerar a los héroes y recordar sus hazañas. Cada evento histórico es único e irrepetible. Ideológicamente se mostraron como conservadores moderados y filiación religiosa; reportan una fuerte influencia de la familia en su gusto por la historia, tienen una fuerte formación en la disciplina. El patrón más frecuente en su clase es que ellos son quienes hablan en la clase y los estudiantes escuchan.

Filósofo Cósmico (2.8%). Buscan leyes, conexiones entre eventos y defienden una visión cíclica de la historia, tratando de encontrar en el pasado explicaciones del presente y trabaja con fuentes históricas. Coinciden con el reformista en encontrar en el pasado las explicaciones del presente. Su filiación ideológica es principalmente liberal moderado, fuerte conexión religiosa y sólida formación disciplinaria.

El ecléctico (22.5%). Es difícil distinguir patrones, mencionan de manera indistinta ideas de las otras categorías. Son moderados con filiación religiosa y ausencia de compromiso ideológico.

Con respecto a la práctica pedagógica este estudio parece indicar que sí hay una correspondencia entre el tipo de concepción y la dinámica de la clase. El idealista cuenta historias, el historiador científico promueve la participación abierta, el reformador mezcla métodos para promover el cuestionamiento por parte del estudiante y relacionar pasado y presente, el filósofo cósmico plantea desafíos de tipo reflexivo sobre el mundo y, el ecléctico opta por la variedad para lograr el interés de los estudiantes. Sin embargo, en lo general se

encontró una tendencia hacia modelos transmisivos de información, aunque con diferentes enfoques de acuerdo a los tipos de profesores. Otro aspecto a resaltar, es que el uso de fuentes históricas si bien es lo característico del maestro historiador científico, no le es exclusivo, es decir, el usar fuentes no significa por sí mismo tener una postura epistemológica-didáctica específica.

En el tercer estudio, Evans (1990) lleva a cabo observaciones de clases de cada uno de los cinco tipos de profesores. Su objetivo fue encontrar los efectos de las concepciones de cada profesor en la práctica cotidiana en clase y en las creencias de los estudiantes. Además de la observación, realizó entrevistas a profesores y alumnos. Encontró que las prácticas de enseñanza tienen poco efecto en las creencias del estudiante, quienes en su mayoría sostienen concepciones poco sofisticadas de la historia. Sólo el profesor maestro *historiador científico* tuvo un profundo impacto en las concepciones de los estudiantes, quienes cuestionaron y modificaron algunas de sus concepciones iniciales. Los estudiantes pudieron identificar el patrón de clase en el caso del *historiador científico* y el *cuenta cuentos*, en estos casos la descripción del alumno coincidía con la intención que había expresado el maestro en las entrevistas. En la caso de los alumnos del *cuenta cuentos* se encontró un patrón claramente identificable por los estudiantes, quienes expresaron gusto por la materia desde una visión de “entretenimiento” más que de aprendizajes significativos. En el resto de los casos, les era difícil a los estudiantes comprender cuál era la intencionalidad del profesor y qué era lo que debía lograr.

Yilmaz (2008)¹², lleva a cabo un estudio con doce maestros en servicio a nivel secundaria en el sureste de Estados Unidos, a través de entrevistas semiestructuradas. Eran maestros de entre 2 y 29 años de servicio, con grados académicos en su mayoría de maestría y uno de doctorado. Yilmaz (2008) reporta confusión de corrientes historiográficas y caracteriza la visión de los profesores como concepciones ingenuas, al ubicar a la historia con carácter predominantemente objetivo; la mayoría no hacían referencia al proceso de construcción del conocimiento en esta área ni identificaron las características de la escritura histórica, no mencionaron la naturaleza interpretativa de la historia. La mayoría de los profesores entrevistados concebían la historia como un arte con algunas características científicas. Los que afirmaban que es una ciencia mostraron dificultades para argumentar su idea. Los docentes con

12. Investigadora de la Universidad Marmara en Turquía..

licenciatura en historia y el doctor en educación mostraron concepciones más sofisticadas de la historia en comparación con el resto. También resalta que varios de estos maestros mostraron un desdén por lo teórico, argumentando que para su trabajo requerían estrategias y técnicas, no teorías.

Como podemos constatar en los anteriores estudios, en el caso de los profesores de secundaria se pueden encontrar diferencias de teorías que impactan en su práctica en el aula, pero en los alumnos la tendencia es hacia visiones denominadas como ingenuas y poca motivación hacia la historia (Muñoz, 2005).

Otro estudio que ha resultado relevante para la presente investigación es el de Liliana Maggioni de la Universidad de Maryland, EUA, quien ha realizado estudios vinculando la epistemología personal, la comprensión lectora y la comprensión de lo social. Particularmente, cabe resaltar la tesis de doctorado publicada en 2010.

Maggioni (2010a) presenta como tesis doctoral, el reporte de una investigación realizada a partir del 2006. Investigó las creencias epistemológicas de la historia en el caso de tres profesores de *high school* (preparatoria) y sus estudiantes (un grupo de 23 estudiantes y 12 estudios de caso). Fueron seleccionadas diferentes clases en escuelas estadounidenses, en las que tenían en común que se trabajaba con fuentes históricas y análisis de documentos como parte de la enseñanza de la historia. Además de sus creencias epistemológicas se indagó la posible relación con las prácticas pedagógicas y con el pensamiento histórico de profesores y alumnos. Se aplicaron diversos instrumentos, tales como cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas, pensamiento en voz alta en tareas específicas diseñadas para el trabajo con múltiples textos en función de un tema-pregunta. Se recogieron datos de los estudiantes en medio y al final del semestre. Los maestros sólo fueron entrevistados una vez al final del semestre. Se hicieron algunas observaciones de clase, obteniendo datos de las prácticas docentes a través de las entrevistas y materiales producidos en clase.

Con base en una extensa revisión de literatura se definieron categorías para describir las que denomina posturas epistémicas de docentes y alumnos. Y se puso a prueba un modelo de relaciones hipotéticas en el cual se definen variables. En relación al docente: posturas epistémicas, pensamiento histórico, intereses (por el conocimiento histórico), objetivos de su enseñanza. En relación al estudiante se indaga su postura epistémica y pensamiento histórico.

Todo ello confrontado con las acciones pedagógicas del maestro en el aula y las respuestas y actitudes de los estudiantes hacia la clase.

Define a la postura epistemológica como “el sistema de creencias en relación a la naturaleza y justificación del conocimiento histórico que los sujetos (maestros y alumnos) sostienen en un momento determinado (Maggioni, 2010a, p.20, trad. mía). La postura epistémica es una “especie de `mirada epistémica´(o actitud) que caracteriza la forma en que la gente mira el mundo (la realidad externa, física, a ellos mismos o a la ideas con el fin de adquirir conocimientos” (Maggioni, 2010, p.6 trad. mía); esta postura es más o menos estable durante un tiempo y situación. La cognición epistémica, la define como “los procesos cognitivos en los que la gente se involucra a partir de considerar la naturaleza y justificación del conocimiento,[...] este proceso se activa cuando los individuos se enfrentan a un problema que no puede ser resuelto a través de la aplicación de una solución sencilla o mecánica.” (Maggioni, 2010, p.7, trad. mía).

Afirma que las posturas epistémicas influyen en la activación de los procesos cognitivos y que tal activación a su vez puede modificar esta postura, observando la existencia de una relación dinámica entre ambos elementos. Por lo menos en su estudio faltaría profundizar en cómo podría ser esa relación y bajo qué circunstancias se podría dar la modificación de alguno o de ambos elementos.

En el concepto de postura epistémica, Maggioni (2010) construye cinco categorías, tres son momentos más definidos y dos de transición entre uno y otro, es decir las organiza en un continuo. La categoría o nivel 1 es la creencia epistemológica como *copia*. En la que ubica respuestas en donde la historia es el pasado o se usan como sinónimos. La historia se compone de remanentes del pasado a manera de evidencias (objetos, documentos), las cuales son directamente datos del pasado. No hay conciencia de papel del sujeto cognoscente (el historiador). En dado caso que haya cierta mención del historiador, este sólo se concibe como quien ordena los datos de las fuentes de manera cronológica. La categoría siguiente es la creencia epistemológica *subjetivista*, en la que se pone énfasis en el sujeto cognoscente (el historiador) quien selecciona los datos de las fuentes desde sus opiniones y juicios personales, por lo que se concibe a la historia como predominantemente subjetiva, incompleta y que no se puede validar; la evidencia pasa a un segundo plano (sería una postura relativista). La tercera categoría la denomina como *criticalist*, en ésta se ubican las creencias en las que se reconoce

el rol interpretativo del historiador al elegir y evaluar las evidencias o remanentes del pasado. Se reconoce que las diferencias entre los tratamientos de los asuntos históricos están en el relato que se haga de éstos. Sin embargo, se reconoce que tales interpretaciones requieren criterios disciplinarios específicos y formas de abordar la información característica del método histórico. Principalmente se cree que el historiador “pregunta a las fuentes situándolas en su contexto histórico” y corrobora lo obtenido confrontándolas con otras fuentes.

Maggioni conceptualiza el pensamiento histórico como la cognición epistémica definiéndolo como un “conjunto de heurísticos disciplinarios y actitudes que las personas utilizan en el proceso de generación del conocimiento histórico. Incluye los procesos que realizan las personas a fin de considerar los criterios necesarios para generar y evaluar argumentos históricos, los límites del conocimiento y la certeza del tal conocimiento” (Maggioni, 2010, p.22, trad. mía). Afirma, que en términos amplios, sería la cognición epistémica, entendida como los procesos cognitivos en general que los sujetos realizan para llevar a cabo una tarea de comprensión, tomando en cuenta la naturaleza y justificación del conocimiento. En otras palabras, el pensamiento histórico sería el análisis de la cognición epistémica en el dominio de la historia de manera particular.

Para caracterizar el pensamiento histórico, retoma los heurísticos de los expertos en historia ya documentados en trabajos previos (Wineburg, 2001), tales como la búsqueda de evidencias, la contextualización y corroboración. Y otros encontrados en novatos ante situaciones en las que los datos de las fuentes se pudieran contradecir o no ser compatibles con las ideas del sujeto, tales como “el cortar y pegar”, es decir acomodar los datos para hacer que las versiones concuerden y evitar la incongruencia entre los mismos, el ignorar deliberadamente información. Consideró como una categoría específica e ignorar o considerar el papel del sujeto constructor de la evidencia y el relato como un elemento a considerar en su análisis y validación de la fuente.

Entre sus resultados se encontró que tanto estudiantes como maestros tienen creencias epistemológicas de diferentes niveles de desarrollo en un mismo sujeto, ubicándose la gran mayoría en momentos de transición. En relación a los estudiantes, encontró que al inicio la mayoría se ubicaban en la categoría de copia, unos pocos en *criterialist*. Al final del periodo observado, hubo una tendencia hacia la categoría subjetivista. No se observaron cambios notables en su pensamiento histórico. Con respecto a los maestros, la identificación de sus

posturas epistémicas y pensamiento histórico se realizó al final del estudio, con el fin de no influir en sus intervenciones con los estudiantes. De los tres maestros, sólo uno podría ubicarse en la categoría *criterialist*. Los otros dos oscilaban entre elementos de la categoría de copia y subjetivista, con rasgos del *criterialist*.

Este estudio muestra, al igual que en el trabajo de Evans (1989) que el trabajar con fuentes históricas en el aula no necesariamente tiene correspondencia con una postura epistemológica de la historia, sino que se puede trabajar con éstas desde diferentes creencias y procedimientos metodológicos.

En la validación del modelo con el que trabajó Maggioni (2010), finalmente concluye que las acciones pedagógicas dentro del aula son principalmente influenciadas por los objetivos de los profesores. Estos objetivos están en correspondencia directa con las posturas epistémicas. Lo cual coincide con lo encontrado por otros autores previamente. Su contribución reside en que permite entender que la relación entre las creencias epistemológicas y sus acciones en el aula, están mediadas, en este caso, por los objetivos que formula el docente. Si el foco fuesen las acciones pedagógicas en el aula, tendrían que indagarse otros elementos que influyen en los objetivos educativos, y en la toma de decisiones en el contexto del aula, además de las creencias epistemológicas. En el caso del pensamiento docente, encuentra relaciones entre el pensamiento histórico, la postura epistémica, los objetivos educativos del docente y sus acciones en el aula, por lo que señala que sería necesario observar con mayor frecuencia las acciones del profesor en el contexto del aula. En el caso de los estudiantes, sí encuentra una relación más directa entre sus posturas epistémicas y su pensamiento histórico. Finalmente, encuentra que las posturas epistémicas de los estudiantes y su pensamiento histórico, no sufren modificaciones importantes en el periodo observado, atribuyéndolo como posible causa el que las posturas epistémicas de sus profesores estaban poco definidas, oscilando entre la categoría objetivista y la subjetivista, a la vez que hacían uso sólo de algunos heurísticos que favorecen el pensamiento histórico experto. Es decir, de manera implícita se podría entender que mientras más sofisticada sea la postura epistémica y pensamiento histórico del docente, se podría esperar mayor impacto en las posturas y pensamiento histórico de los alumnos, como ocurre en el caso del estudio de VanSledright (2002), en el que el profesor es un especialista en historia e investigador de didáctica, y logra influir en las epistemologías de niños de quinto grado de

primaria, llevándolos a reflexionar sobre la naturaleza interpretativa de la historia y la habilidad para pensar históricamente .

Cabe señalar que el estudio de Maggioni (2010) fue localizado y analizado en la fase final de la presente investigación, es decir, no fue utilizado en el diseño del mismo. Sin embargo, sorprenden las coincidencias teóricas y metodológicas, las cuales se irán haciendo explícitas en los apartados correspondientes y en la discusión de los resultados. Por lo pronto este estudio nos confirma la relevancia de ubicar las epistemologías personales en nuestro caso, y en el caso de Maggioni, las posturas epistémicas y pensamiento histórico, como objeto de estudio relevante para comprender las acciones pedagógicas de los docentes al enseñar historia en el contexto del aula. Considerando, como también lo hace Maggioni, que tanto las acciones pedagógicas como las respuestas, actitudes y resultados del aprendizaje de los estudiantes dependen de múltiples factores que rebasan el plano epistemológico y didáctico propiamente, a saber características culturales del contexto, condiciones materiales, demandas propias del contexto educativo, lógica de interacción dentro de las instituciones educativas, el conocimiento y creencias de los profesores en relación a los alumnos y sus procesos de aprendizaje, entre otros aspectos, que por el momento rebasan los alcances tanto del estudio de Maggioni como del que aquí se presenta.

Síntesis de hallazgos. No hay un acuerdo en relación a los tipos o dimensiones de los constructos epistemológicos en relación a la historia, pues la mayoría de los autores tienden a identificar tres posiciones: a) la historia como una copia del pasado, dejando fuera el papel o influencia del que reporta tal hecho; b) la que reconoce que hay un sujeto que interpreta las evidencias, oscilando entre la búsqueda de la verdad como fin último o bien como constructor de narrativas ficticias del suceso; c) la historia como una construcción del sujeto cognoscente que negocia entre los aspectos objetivos (evidencias) y los criterios subjetivos, tanto personales como propios del contexto social.

Los estudios que se ubican en contextos educativos han trabajado principalmente con jóvenes entre 14 y 18 años de edad. Éstos coinciden en señalar que las creencias de los estudiantes en relación a la historia tienden a la primera tipología mencionada (Muñoz, 2005; Lee y Ashby 2000, Evans, 1990; Maggioni, 2010). La tercera se encuentra en mayor medida en los profesores con formación especializada en el campo, aunque también se han encontrado rasgos de las dos primeras (Yilmaz, 2008, Maggioni, 2010). Si bien se puede afirmar que las

creencias epistemológicas en relación a la historia influyen en cómo se leen los textos, no se han encontrado cambios significativos si se trabaja con el contenido del libro de texto o con fuentes primarias y secundarias (Maggioni, et al., 2010; Wineburg, 2001). Tampoco se puede afirmar si la postura epistemológica del docente influye en la de los alumnos de manera determinante. Evans (1990) encontró cierta relación entre los maestros que enseñaban historia tratando de inducir a los estudiantes a la lógica de construcción de la narrativa histórica (historiador científico) e ideas más complejas de sus alumnos en relación a la historia. Sin embargo, Maggioni, et al. (2010) encontraron ideas del tipo “a” en los estudiantes, a pesar de que el trabajo del maestro tendía a fomentar las ideas del tipo “c”. Lo cual puede indicar la dificultad de cambiar las creencias sobre la estructura y características de la historia como disciplina científica. Maggioni (2010) encuentra relación entre los objetivos educativos, la postura epistemológica y las acciones pedagógicas en el aula, pero su estudio no es suficiente para determinar si estas acciones influyen de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes y sus epistemologías. La misma Maggioni cita varios estudios que inducen a esa relación, sin poder confirmar la fuerza de tal relación¹³.

Guyver y Nichol (2004) en el contexto inglés, realizan un estudio con 18 estudiantes para maestros, con los cuales probaron la efectividad de una estrategia de intervención a manera de un curso como parte de su proceso formativo, en el cual se vinculaba la estructura de la historia como disciplina científica y la producción de material didáctico. Encontraron que en la práctica cada estudiante-maestro se apropió de manera diferencial de este saber, el cual fue crucial para que en su primer año de desempeño como maestros probaran y diseñaran situaciones didácticas potencialmente significativas con sus alumnos.

Si bien se reconoce que la escuela y la formación puede tener un impacto directo en las posturas epistemológicas de los profesores de historia y sus intencionalidades didácticas (Hicks, 2005), también se supone que hay otros agentes o elementos contextuales y que la

13. Ver Bain R. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 331-352). New York: New York University Press. VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press. En este estudio, se reporta el trabajo con niños de quinto grado de primaria, en donde el maestro los induce a un pensamiento experto, logrando importantes resultados tales como el que logran ser conscientes del rol del historiador en la generación de conocimiento, a pesar de que los estudios realizados con enfoque en el desarrollo cognitivo señalan que esto sucede a edades más avanzadas. Hay que considerar en ese estudio que el profesor era experto en historia con una epistemología compleja de la misma..

postura epistemológica del maestro no influye de manera directa ni determinante en la visión del estudiante (Maggioni, 2010; Evans, 1990), aunque sí en las estrategias de enseñanza (Evans, 1990; Hicks, 2005) y decisiones pedagógicas en el aula (Maggioni, 2010).

En varios de los estudios ya mencionados (Hicks, 2005) y en las conclusiones del estado del conocimiento del 2003, se insiste en la necesidad de establecer y mantener una vinculación teórica entre los estudios con enfoque psicológico y didáctico con la epistemología de la disciplina. Por lo anterior, en el presente estudio se retomaron características disciplinarias en el diseño de la “tarea” a realizar como parte de la metodología y en la construcción de categorías de análisis. A continuación se mencionan los elementos teóricos que dieron sustento a lo anterior. En primer lugar se explican las principales corrientes teóricas retomadas para la construcción de categorías de análisis y el enfoque didáctico de la historia-problema.

Corrientes historiográficas

Las EP pueden tener contenidos generales aplicables a cualquier conocimiento y se pueden diferenciar de acuerdo al dominio en el que se ubique la situación en la que se pretende actuar. Lo social, como dominio, tiene sus particularidades, y la historia como parte de este también. Estas particularidades se pueden comprender a través del análisis de las mismas corrientes historiográficas. Asumimos que no hay una perspectiva única sobre la cientificidad en la historia, dado que cada corriente historiográfica defiende ciertos principios teórico-metodológicos para la comprensión del pasado. En la actualidad, la producción historiográfica puede o no producirse en el marco de algunas de estas corrientes, además hay que considerar que en sí mismo el ámbito disciplinario en la historia ha pasado por importantes transformaciones en el siglo XX.

Cabe señalar la dificultad de agrupar la producción historiográfica así como su reflexión epistémica en corrientes y escuelas específicas, ya que en cada época podemos encontrar planteamientos que si bien no son hegemónicos sí tienen rasgos de corrientes que años o en siglos posteriores marcaran las pautas en el campo disciplinario. Así también cada región tendrá sus particularidades, por lo cual no será lo mismo referirse a la producción francesa que a la inglesa, alemana o mexicana. Para la construcción de este apartado se ha recurrido a compendios historiográficos analíticos: “Las escuelas históricas” de Guy Bourdé y Hervé Martin (1992) que analizan los diferentes modos de producir y escribir la historia en Francia desde la Antigüedad hasta los años ochenta del siglo XX. También se recurrió a la obra de

(1978) Historia de la historiografía de Josefina Zoraida Vázquez (1978) y a “Cultura moderna de la historia” de Guillermo Zermeño (2002). Así como la lectura parcial de obras de autores específicos.

Se construyeron categorías para describir y analizar las epistemologías personales, retomando elementos ya considerados en estudios previos, los datos mismos y vinculándolas con rasgos de diferentes momentos y corrientes historiográficas. En este apartado hacemos un recorrido, pretendiendo brindar un panorama general del desarrollo del pensamiento histórico desde la Antigüedad hasta algunas de las tendencias de la segunda mitad del siglo XX. A partir de las cuales se pretende establecer cierta correspondencia entre la epistemología de la disciplina y las epistemologías personales de los estudiantes en formación para ser maestros, partiendo del supuesto de que estas corrientes de alguna manera han estado presentes en el currículo escolar, ya sea de manera directa o implícita. A continuación describiremos cada una de estas corrientes, tratando de ubicar en cada una de ellas los siguientes aspectos: definición de historia, el objeto de estudio, sus elementos y cómo se van entendiendo, la producción del conocimiento histórico, el vínculo entre realidad y conocimiento, la validación del conocimiento que se produce, la modificabilidad de los relatos y explicaciones históricas y la función de la historia. Sin embargo, cabe aclarar que no en todas las corrientes se pudo encontrar o inferir cada uno de estos aspectos.

Historia antigua. Remontándonos a la Grecia antigua en el siglo V y VI a.C., de acuerdo con Bourdè y Martin (1992), la historia formaba parte de los géneros discursivos cívicos tales como la tragedia y la elocuencia. Los relatos se estructuraban a partir de una concepción cíclica del tiempo, con base en la ley del eterno retorno y la fe en la perennidad de la naturaleza humana. Se pretendía dar cuenta de la génesis del imperio ateniense. El historiador tenía que distanciarse de la opinión común, incluso aún cuando hubiese presenciado los hechos, contrastaba los diferentes testimonios. Se consideraba como las fuentes más seguras aquellas más próximas a los hechos, incluyendo documentación oficial. Se va diferenciando el plano mítico y la realidad histórica. En la obra de Polibio, ubican los rasgos de una historia racionalista, en la cual se parte de que el pensamiento precede a la acción y los individuos son dueños de sus actos, por lo que se buscan las causas psicológicas de los actos humanos. Se documenta la conquista romana, vinculando el aspecto geográfico. El historiador debe asociar

la información política, militar y geográfica. Se validan como fuentes históricas testimonios, tratados, decretos, cartas, poniendo en duda aquello que simplemente se dice.

En el tiempo del impero romano, los relatos históricos dan cuenta de hazañas de héroes, mitos de origen, costumbres. El historiador oficial es el informante de las campañas militares y se producen biografías de hombres ilustres. El propósito de la historia era conformar y legitimar la idea de unidad bajo el dominio romano, ofreciendo ejemplos de valor, respeto a los dioses, devoción por el Estado. En el bajo imperio romano, en la obra de Amiano Marcelino, Bourdé y Martin (1992), resaltan los temas de las invasiones bárbaras, abarcando temas geográficos y describiendo costumbres. Los historiadores son soldados, embajadores, viajeros, que utilizaban como fuentes históricas registros de observaciones, el análisis de obras predecesoras, traducciones, inscripciones en monumentos, documentos oficiales y archivos privados. Se procura la conservación de obras de referencia en grandes bibliotecas y la reproducción por copistas. Se va haciendo una distinción entre biografía e historia. Se reconoce que la historia busca narrar hechos verdaderos, sin embargo, se admite que la verdad es inaccesible. La honestidad y la capacidad de convencer e inspirar a través del relato histórico son características que confieren validez al relato histórico.

En la Edad Media, la corriente hegemónica en Europa es la historia basada en el cristianismo. La historia se confunde con la hagiografía, es decir, la reconstrucción de los relatos de vida de los santos. La crónica histórica consigna hechos verídicos junto con otros que no lo son. La visión del tiempo cíclica se va desplazando por una concepción lineal de la humanidad que comprende: la creación, la encarnación y juicio final. Los relatos dan cuenta de lo oscuro, lo oculto, lo incomprensible. La historia se compone de hechos sin concatenación de causas y efectos. La fuerza que mueve a la humanidad es la voluntad divina y el castigo. No hay una preocupación por la cronología, se resaltan los hechos en sí mismos, los cuales se relacionan con el culto religioso. El tiempo se enuncia como la sucesión de estaciones y las celebraciones religiosas. Se enfatiza la carga simbólica del acontecimiento: a saber, las invasiones bárbaras son conceptualizadas como el cumplimiento del castigo divino. La historia da cuenta de la vida de los santos, los milagros, los protagonistas son Dios y sus agentes, reyes, prelados. El propósito del relato histórico es legitimar la autoridad del clero y de los reyes.

Con el desarrollo del comercio y el crecimiento urbano (siglo XII al XV), prevalece la idea de la historia como el relato de los acontecimientos producto de la previsión divina.

Bourdé y Martin (1992), identifican en la obra de Hugo de Saint-Víctor, rasgos de una disciplina histórica que va tratando los hechos como una sucesión organizada. Se dan intentos de periodización, por a partir de que hay autores que se preocupan por la búsqueda de relaciones causales, vinculadas con aspectos del poder y la cultura, aunque prevalece la idea de la determinación divina y Dios como fuente de todo. El calendario se basa en las actividades agrícolas, se redondean las edades y las distancias en el tiempo en tramos de cinco o diez años. La medición del tiempo social está centrada en los acontecimientos del pueblo.

Los historiadores son los clérigos que viven cerca de los príncipes. El propósito de la historia es aprender lecciones de los antecesores, es decir, tiene un carácter moralizante. Se da énfasis a las hazañas de los príncipes en torno al conflicto franco-inglés y de su dinastía, lo que va conformando cierta cronología. Se va gestando la concepción de que el ser humano no sólo sufre el mundo exterior, sino que intenta transformarlo a través de su trabajo. Cronistas, como Froissart y Hugo de Saint Victor, construyen relatos basados en las personas que participan en los acontecimientos, los lugares y el tiempo. La historia se ubica como una conocimiento auxiliar de la moral, la teología y el derecho. Se divide a la sociedad en siete tipo de personas, ubicándolos por su espacio y función: el príncipe un su reino, el caballero en la guerra, el juez en el tribunal, el obispo entre los clérigos, el político en la sociedad, el amo en su casa, el monje en su monasterio; a los cuales corresponde respectivamente: la construcción de ciudades, la victoria sobre los enemigos, la aplicación de la ley, el castigo de los crímenes, la organización de la *res* pública, la gestión del ámbito familiar, la conquista de la salvación.

El historiador oficial va teniendo un papel técnico para orientar a los príncipe, así como el redactar contratos, intervenir en la relaciones con otros mandatarios. El monje historiador tiene como función resguardar los manuscritos, el juglar es el narrador de la corte, de la calle. Bourdé y Martin (1992) resaltan la función del relato para legitimar el castigo a los sublevados, a partir de describir las rebeliones campesinas como acciones irracionales y desorganizadas. La historia se va identificando como producto de la investigación, compilación y síntesis resumida, de fuentes tales como documentos escritos, leyendas y relatos orales. Por lo general, los relatos son incompletos y carecen de objetividad. Hay una deficiencia de fuentes confiables y deficiente mantenimiento de las bibliotecas. Esta situación empieza a cambiar con la invención y uso de la imprenta.

Para el siglo XVI, se gesta una generación de geógrafos renacentistas. Se vive una exaltación surgida de los grandes descubrimientos, sentido de interdependencia, en un mundo en pleno cambio y apertura económica. La historia representaba un gran espectáculo, tenía la forma de una narración general y elocuente de las acciones más notables de los hombres y de otros accidentes significativos en tiempos y lugares específicos. Abordaba temas cotidianos que acontecían en diferentes ámbitos: el clero, el ejército, el parlamento, los hábitos, las costumbres, lo natural. Se pretendía descubrir el orden dentro del caos de hechos, las causas, los progresos, así como diferenciar la historia de la fábula. Es decir, encontrar explicaciones racionales, unificar racionalmente la diversidad. El objetivo era evocar la totalidad de la realidad y exponer las leyes de su funcionamiento. Específicamente se pretendía explicar cómo el clima contribuía a la diversidad de las mentalidades. Geógrafos, abogados, jueces, oficiales, historiadores locales y regionales hacían historia. Si bien la historia continúa al servicio de la política, en Alemania e Italia surgen autores que vinculan lo político, cultural, económico y geográfico. En la producción se recurre a preguntas para esbozar programas de investigación y nuevo conocimiento, teniendo una postura crítica ante los vestigios. Bourdú y Martín (1992), afirman que en esta época se pueden identificar los antecedentes de lo que posteriormente se llamará la “Nueva historia”.

Las filosofías de la historia. Para el siglo XVIII, en el denominado siglo de las luces, se exponen, desde la filosofía y teniendo como contexto la Revolución Francesa, cuestionamientos al sentido de la historia y de la humanidad. Bourdú y Martín (1992), ubican en este periodo, a pensadores como Kant, Hegel, Comte, Spengler, Toynbee. De manera muy breve recuperamos algunas ideas de estos pensadores. Kant, ubicaba la historia como parte de la moral, como fuerza de la razón. Hegel, plantea que la historia es la representación del espíritu en un esfuerzo por adquirir conocimiento de lo que es. Afirma que es un proceso de la humanidad en el cual pasa del inconsciente al consciente. La historia refiere una larga marcha del espíritu, que conduce la creación del Estado moderno, burocrático, que encarna la moral, la libertad y la razón, teniendo como forma última el progreso. Acorde con esta última idea, Comte planteará que la humanidad pasará por tres estadios: teológico, metafísico y positivo. Toynbee comparó 34 civilizaciones, desde el año 3000 a. C., y con base en ello sostiene que el movimiento en la historia es lanzado por personas excepcionales o por minorías innovadoras y que después de un gran crecimiento viene la decadencia.

Historia erudita. Bourd  y Martin (1992), ubican también en el siglo XVIII, lo que se llamar  historia erudita, con las obras de autores tales como Spinoza, Mavillon, Fleury, Simon y Voltaire. Para este último, la historia tendría que dar cuenta de cómo todos los hechos han contribuido a la civilización de un pueblo, abarcando todo como una enciclopedia. En general, buscarán establecer una cronología exacta, remontarse a las causas, tales como motivos y pasiones que guían las acciones humanas. La duda sistemática se convertirá en el método de investigación, para lo cual se deberá partir de verificar la autenticidad de los documentos. La calidad del historiador radicar  en poder distinguir entre lo verdadero y lo falso. Se buscar  establecer secuencias de hechos, basados en fuentes seguras, escribir brevemente sin detalles inútiles, exigiendo claridad y concisión. Se tendrá como objetivo conocer la verdad. Cuestionan el sentido providencialista de la historia, es decir, que se tenga un sentido establecido por Dios. Resalta la obra de Michelet, quien sostiene que la historia debe aprehender las interrelaciones entre distintos dominios (religioso, económico, geográfico, artístico, moral, costumbres, ideas, entre otros), dando cuenta de cómo todo influye en todo. Es el primero en reconocer la importancia de las masas en la historia, ubicando al pueblo como personaje y héroe. Afirma que el historiador hace la historia, recuperando los detalles de las fuentes primarias, y haciendo un minucioso trabajo de reconstrucción, creando con base en su subjetividad. Para el siglo XIX, crece la producción e instituciones de temas históricos, bibliotecas y academias de historia.

Romanticismo. En este movimiento se rompe con la visión “ilustrada” de la historia en la que habría, entre otras cosas, una fría concatenación de hechos y un sentido inmanente con la promesa del progreso basado en la razón. Se trata de la reacción ante lo que consideraban como el fracaso de la Revolución Francesa y al restablecimiento del antiguo régimen. Su mejor expresión es desarrollada por la literatura histórica en diferentes autores del siglo XIX, a saber: Walter Scott (1771-1832), Chateaubriand (1768-1848), Thierry (1795-1856), Michelet (1798-1874) y Carlyle (1795- 1881) en Europa; Justo Sierra O’Reilly (1848 – 1912), Ireneo Paz (1836 -1924) y I. Manuel Altamirano (1834 -1893) en México.

La historia es percibida como una suerte de sabiduría oculta, por encima de la razón y afanes del hombre. Dicha sabiduría determina el curso de los acontecimientos. Pero la historia es también la recreación del pasado, que sin finalidad pedagógica o pragmática, se avoca a la contemplación melancólica del pasado, si acaso para mostrarnos los límites humanos en cuanto a la voluntad divina, a la cual es inútil tratar de contravenir.

La historia revive el pasado ubicando la forma singular de ser y de actuar de un pueblo. Se trata de la elaboración de la historia nacional (Vázquez, 1978). El actor principal de este tipo de historia es un ente abstracto, es decir, el espíritu del pueblo, verdadero autor de los acontecimientos históricos. Sus varios elementos se remiten a dicho concepto y son: acontecimientos y personajes enmarcados en una escenografía de la época, en un paisaje extremadamente detallado, cuya finalidad es provocar la emoción del lector a su máxima expresión. Se trata de un paisaje viviente y vibrante en el cual se manifiestan multitud de emociones. El pasado es dinámico (Vázquez, 1978). Dichos elementos se van entendiendo a través de las pasiones y emociones humanas en un paisaje recreado vívidamente.

La producción de conocimiento histórico se trata del esfuerzo por elaborar una identidad nacional que acompaña la formación de los estados modernos en el siglo XIX. La raíz de dichos estados se busca en la época medieval, que habiendo sido ignorada por la Ilustración, se convierte en el refugio de todo aquel que necesitase evadirse del presente con el encumbramiento de la razón, en busca de emoción.

Los objetos de estudio y recreación de esta forma de hacer historia giran en torno a la identidad de los pueblos. Prevalcen unos u otros dependiendo de los autores. Por ejemplo, Walter Scott, dentro de un relato ficticio entretiene acontecimientos y héroes medievales, mientras que para Chateaubriand el objeto se concentra en las formas culturales generales; para Thierry los objetos de estudio son los hechos de hombres y mujeres del pueblo; pasiones, sentimientos y ambiciones semejantes a los del presente, pero en el escenario del pasado. En este sentido podríamos hablar de una naturaleza humana constante que sólo cambia de momento histórico. En cambio para Michelet, el objeto es la nación -tierra, pueblo, hechos, instituciones y creencias-, la Revolución francesa como promesa de libertad. Para Carlyle el objeto de la historia son los hombres especiales, los grandes héroes nacionales como Mahoma, Dante, Shakespeare, Lutero, entre otros, los conductores y sostenedores de los pueblos (Vázquez, 1978).

De acuerdo con Vázquez (1992) el Romanticismo mexicano tiene sus propias particularidades, no es nostálgico ni de evasión. En el caso de la obra de Ireneo Paz aparece como liberal, laico, combativo y extremadamente popular. Combina varios elementos que se observan tanto en Thierry, Michelete y Carlyle: refleja la dimensión humana de héroes en

estrecha relación con la vida del pueblo en su totalidad, héroes, soldados, ladrones y guerrilleros, su eje central es la búsqueda del ensayo de instituciones democráticas.

Al conocimiento del pasado se llega a través del uso documental. La caída de la antigua nobleza, como antes dijimos, posibilitó poner al alcance de los estudiosos infinidad de archivos que se vendían para la sobrevivencia de dicha clase, de manera que, al igual que para la historia científica, el uso de fuentes primarias fue en algunos casos, muy importante, sólo que éstas deberían ser revividas, es decir, usadas e interpretadas por la imaginación, la fantasía, la sensibilidad y el profundo conocimiento de la vida, por parte del autor (Vázquez, 1978).

La recurrencia a mitos y leyendas fue también parte fundamental en la producción de conocimientos históricos. Tal es el caso de la novelística histórica y costumbrista mexicana representada entre otros por Manuel Altamirano e Ireneo Paz. En la extensa obra de este último podemos encontrar, lo mismo documentos de primera mano, manifiestos, así como leyendas populares referentes a bandidos y conocimientos populares sobre la vida íntima de líderes como Morelos e Hidalgo, a saber (Vázquez, 1992). La realidad se entiende como la dimensión emocional del espíritu del pueblo y en este caso el historiador es un tipo de poeta, novelista, cronista, quien pone explícitamente toda su pasión, imaginación y subjetividad al servicio de la recreación del pasado. Es decir, la subjetividad es un instrumento o herramienta para tener acceso al conocimiento.

En el Romanticismo, el discurso sólo se valida a través de las dotes y talentos literarios del historiador poeta y novelista. La realidad, al formar parte de una dimensión emocional, no es sujeto de comprobación, aunque como hemos señalado, muchas obras utilizan y reproducen de manera exacta fuentes primarias.

La historia no es estática sino que está en constante movimiento, comunicada y movida por la subjetividad de cada autor. Pero el tema de la modificabilidad de la misma no fue motivo de preocupación o problematización de dichos autores, se da por hecho, incluso ellos mismos, en su propia producción modificaron lo que hasta ese momento era la historia al reincorporar en ella al medioevo, el cual había sido ignorado y desdeñado por las corrientes iluministas.

También cabe señalar que este tipo de historia, en su mayoría, no ve al futuro sino que se concentra en un pasado romántico e idealizado. El futuro es asunto de la voluntad divina y el hombre no tiene acceso a él con su razón ni con su voluntad.

Retomando los aspectos anteriores concluimos entonces que, desde el Romanticismo, el conocimiento histórico tiene un fin en sí mismo, como posibilidad de comprensión del espíritu de los pueblos y la enseñanza de las limitadas posibilidades de la razón y la voluntad humana, sin tener esto un afán explícitamente moralizante o francamente pedagógico. La historia es así, recreación y evasión del presente, poniéndose así al alcance de los grandes públicos, con lo cual la historia tomaría un papel importante en la formación de una identidad nacional. Nos dará pautas para sabernos y sentirnos parte de un grupo y no de otro, nos hará compartir, con fuertes emociones, una misma raíz, diferenciándonos de los otros, amigos o enemigos. Sería la que hemos llamado una historia identitaria.

Historia científica. Desde el siglo XVIII ya se venía gestando otra manera de entender la historia, diferente a la tradición de contar la vida y lucha de los reyes, nobles, guerreros y santos.¹⁴ La escuela o corriente histórica denominada como científica se conforma a partir de la experiencia de todos los siglos anteriores, es decir, es el resultado de varios movimientos: Renacimiento, Ilustración, Positivismo y Romanticismo. Esta corriente rompe con la práctica de una historia moralizante y de buen entretenimiento para convertirse en disciplina, objeto de examen y confrontación.

No se puede hablar de que un pensamiento empieza en tal o cual año, sin embargo, se ha establecido el inicio de la corriente científica en 1825 cuando, gracias a la labor de uno de sus más significativos representantes, Leopold von Ranke, con el apoyo de Guillermo de Humboldt y el mismo George Wilhelm Friedrich Hegel, la historia se institucionaliza como disciplina en la Universidad de Berlín (Zermeño, 2002).

La inserción de la historia en el currículo universitario hará preciso su definición como “ciencia”, de manera que tendrá que acotar los elementos que le den tal definición. Esto fue, en mucho, la labor de Ranke quien afirma que: la historia como otras ciencias de la naturaleza no se limita a observar y estudiar la realidad “sino que aspira a algo más alto, a conocer las leyes eternas por las que se rigen el Universo y las diversas partes que lo forman y a remontarse a la fuente interior de la naturaleza de la que todo brota” (Ranke, 1979, p. 511), refiriéndose a las leyes sociales. La historia es la ciencia que se encarga de conocer las leyes eternas que rigen a la sociedad.

14. Freira (1995) denomina a esta etapa como historia literaria, por su carácter retórico y su papel como magistra vita.

Ranke diferenciará claramente entre el devenir histórico y el estudio del mismo. Los elementos del primero están dados por los sucesos, las vidas y actos de los hombres, sus planes, sus extravíos, los hechos, los estados y los acontecimientos en general. Esto no se limita realmente a hechos u hombres especiales, por lo que el historiador deberá, retomando el elemento fundamental del historicismo:¹⁵ “penetrar en las más íntimas palpitaciones de la vida de la humanidad” (Ranke, 1979, p. 511).

Desde esta corriente el objeto de estudio será la empresa humana en general. Esto para diferenciarlo de las visiones medievalistas que consideraban todo hacer humano como empresa divina. La misión de la historia

Consiste en observar las causas de los sucesos y sus premisas, así como sus resultados y sus efectos, en discernir claramente los planes de los hombres, los extravíos con que los unos fracasan y la habilidad y la sabiduría con que los otros triunfan y se imponen, en conocer por qué unos se hunden y otros vencen, por qué unos estados se fortalecen y otros se acaban, en una palabra, en comprender a fondo y con la misma minuciosidad las causas ocultas de los acontecimientos y sus manifestaciones exteriores. (Ranke, 1979, p.510)

La visión de Ranke queda un poco difusa en cuanto al problema de la causalidad, siendo que este sólo la reconoce en un tiempo lejano, sin un vínculo con el presente. Por ejemplo, en el caso de la historia del poder papal:

¿Qué hace importante la historia del poder papal para el presente?[...] No sus relaciones con nosotros, -responde-, puesto que ya no ejerce ninguna influencia esencial ni crea en nosotros ningún temor. Ya no puede inspirarnos otro interés que el que resulta del proceso de su historia y de su anterior influencia.” (Ranke, 1947, pp. 7-11).

El conocimiento histórico como tal deberá ser producido por un profesional, por un científico a través del uso de la crítica documental. Ranke declara que es fundamental acercarse al hecho a través del testimonio escrito de testigos oculares y documentos originales (Zermeño, 2002, p. 93). En ese sentido, Ranke desacraliza los documentos y cuestiona el uso de fuentes

15. Meinecke (1943) explica la complejidad de lo que él mismo denomina como “una de las revoluciones espirituales más profunda de Occidente. El historicismo es una corriente histórica surgida en el siglo XIX, inspirada en las ideas de Benedetto Croce y Leopold von Ranke, que considera toda la realidad como el producto de un devenir histórico. Concibe al ser esencialmente como un devenir, un proceso temporal. Según el historicismo, la filosofía es un complemento de la historia. Su tarea consiste en llevar a cabo una teoría de la historia. Esta se propone efectuar una exploración sistemática de los hechos históricos entre los cuales encontramos la totalidad de la vida humana: los hechos políticos, científicos, técnicos, artísticos, religiosos, entre otros, pueden ser considerados hechos históricos porque tienen importancia para la vida del hombre.

secundarias. Exhorta a dejar de repetir lo que otros dicen para recrear la verdad por sí misma con base en fuentes primarias. El propio Ranke expresa su gran entusiasmo al poder tener acceso a archivos inéditos, lo cual era sin duda una novedad en tiempos posrevolucionarios, en el que muchos nobles pusieron a la venta dichos archivos para solventar su propia situación de clase venida a menos. (Ranke, 1943).

Bourdé y Martin (1992) sintetizan los postulados de Ranke en 5 reglas: 1. El historiador debe rendir cuentas de lo que pasó, sin pretender juzgar el pasado, ni instruir a sus contemporáneos; 2. No hay interdependencia alguna entre el historiador y el hecho histórico; 3. La historia existe en sí misma, tiene una forma dada, una estructura definida, que es directamente accesible al conocimiento; 4. El historiador simplemente registra el hecho histórico, a manera de un espejo que refleja la imagen de un objeto; 5. El propio relato histórico se organiza a partir de la reunión de hechos, apoyados en documentos seguros, aunque toda pretensión de reflexión teórica introduce un elemento de especulación.

La validación del conocimiento tiene que tener las siguientes características: basarse en fuentes primarias, para tener un acercamiento directo a las fuentes en el momento en que las acciones ahí descritas estaban sucediendo; interrogar las interpretaciones históricas consabidas y la formación de un juicio independiente y autónomo sobre los hechos ocurridos (Zermeño, 2002).

Ahora bien, no bastan sólo las pruebas, es necesaria una cierta poética como condición para rendir cuentas de los resultados de la investigación, para establecer la relación final entre conocimiento y realidad. Ranke reconoce el papel de lo literario y la narrativa en el quehacer histórico. La unidad épica del relato que hará accesible el conocimiento al lector, de manera que “La historia forma parte de la literatura, pues su misión consiste en hacer ver de nuevo cómo ocurrieron los sucesos y cómo eran los hombres del pasado, guardando el recuerdo de ello para todos los tiempos”. (Ranke, 1979, p. 514).

Para Ranke en el quehacer de la historia hay siempre un mundo por delante para ser construido. La historia, como conocimiento, está en constante revisión, pues la aparición y accesibilidad a las fuentes así lo determinan, él mismo reescribió la historia de la Reforma al ir encontrando nuevas fuentes que confirmaban o contradecían sus aseveraciones (Zermeño, 2002).

En cuanto a la utilidad de la historia, como toda disciplina científica, esta se determina por la producción de conocimiento. Comprender y explicar hechos, conocer los planes de los hombres, conocer por que unos fallan y otros triunfan. Es decir, la historia, no tiene en principio un uso pragmático en sí misma, no es moralizante, no establece juicios, no es didáctica, ni mucho menos es un remedio para el presente. Pero si algún uso puede ser determinado, este se relacionaría con la posibilidad de conocer para tener un parámetro en el actuar presente, pero en todo caso eso sería el campo de la política, la cual “sirve para actuar y remediar el presente” (Zermeño, 2002, p.95).

En ese sentido, el pensamiento de Ranke resulta todavía inacabado pues cabría preguntar(le) para qué sirve conocer las leyes de la sociedad. Sin embargo, sienta un importante precedente para el quehacer de otras ciencias como la sociología y la política. Y será la base de la corriente hegemónica en la historiografía mexicana a partir de 1940.

La escuela metódica. Bourdú y Martín (1990) ubican de 1880 a 1940 la hegemonía de la escuela metódica en Francia, a partir del movimiento de revisión histórica en torno a la Revolución Francesa. En la obra de Longlis y Seignobos (Profesores de la Sorbona): *Introduction aux études historiques* se descarta el providencialismo cristiano, el progresismo racionalista y el finalismo marxista. Establecen una cronología en función de los gobiernos y soberanos de cada época. El relato encadena los acontecimientos construyendo una causalidad lineal. La relación entre el historiador y el objeto de conocimiento es el documento.

Establecen el siguiente método: Paso 1. Búsqueda y recolección de documentos (heurística). Resguardarlos en orden. Paso 2. Análisis de documentos, crítica externa, para examinar la originalidad y autenticidad del documento, estableciendo los puntos de referencia (firmantes). Paso 3. Crítica interna (hermenéutica), determinar qué quiso decir el autor de acuerdo a las condiciones del contexto, identificar y controlar las opiniones del autor, identificar las intenciones. Paso 4. Síntesis. Comparar documentos, reagruparlos, relacionarlos, hacer generalizaciones e interpretaciones. Este método da sentido a una división de la tarea de historiar para archivistas, bibliotecarios, jóvenes investigadores y maestros.

Se concibe a los documentos escritos, testimonios, cartas, correspondencia, manuscritos, como vestigios de pensamientos y acotes pasados. Se considera que la producción histórica tiene sus límites en tanto los documentos son limitados y no aumentan con el tiempo. Se busca la objetividad y evitar el exceso de oratoria, fundar una disciplina científica, segregando el

discurso ideológico y la especulación filosófica. Bourd  y Martin (1990) señalan, contrariamente a lo que los principios declaran, el trasfondo ideológico de esta corriente, a partir de la cual se pretende legitimar la democracia y la delimitación de territorios nacionales, el anticlericalismo y fomentar la unidad nacional. Los principios y contenidos producidos por la escuela metódica en Francia, se traducirá en los manuales escolares de esa época, defendiendo la idea de la educación laica, gratuita y obligatoria, al servicio de un proyecto político: formar republicanos conscientes y soldados de la patria.

El marxismo y la historia. El marxismo es la corriente de pensamiento fundamentada por Carl Marx y Vladimir I. Lenin (siglo XIX). Aporta un constructo teórico aplicable a las ciencias sociales en general. La historia de la humanidad se concibe como la historia de la lucha de clases. Al igual que las escuelas anteriores, se pronuncia en contra de reducir la historia a los hechos de los reyes y jefes de ejércitos. Se parte de conceptualizar a la sociedad como una estructura formada por una infraestructura (fueras productivas y relaciones de producción) y una superestructura, conformada por la conciencia social en formas ideológicas. Sostiene que hay una relación determinística basada en la economía. Los elementos de la estructura social son: los medios de producción, el obrero, el no obrero, las clases sociales. Divide la historia en cuatro modos de producción: antiguo feudal, capitalista y asiático.

Los marxistas fundamentan la concepción de la historia en el desarrollo del proceso de producción, el cual se explica a partir de la relaciones de producción el conjunto y características de las producciones teóricas y formas de conciencia (religión, filosofía, moral a saber). La historia debe ocuparse de las masas trabajadoras, evidenciando las relaciones de explotación y dominación. Proponen el materialismo histórico como método para comprender las situaciones históricas y buscan formular modelos sociales de la realidad, que describan la evolución de la humanidad, estableciendo leyes que permitan conocer el pasado y prever el futuro. Marx utiliza el método histórico para formular su teoría, en un ir y venir de los documentos a los conceptos y a la realidad. En la practica social, el materialismo histórico, de acuerdo con Bourd  y Martin (1992) fue simplificado, empobrecido, y utilizado para legitimar las necesidades de los grupos en el poder en sistemas socialistas. Como corriente teórica, influirá en la historia económica y social, annales y, en particular, en la denominada historia de las mentalidades.

Los annales. Una de las grandes escuelas históricas del siglo XX es los annales. Esta corriente surgió en Francia en la primera mitad del siglo XX y de acuerdo con Burke (1990) representó una verdadera revolución historiográfica. Burke divide esta corriente en tres periodos: los fundadores, Lucien Febvre y Marc Bloch, (1920 a 1945); el periodo de Braudel (1945 a 1968) y la tercera generación (a partir de 1968). Burke reconoce la dificultad de definir con precisión las características de esta escuela, afirma incluso que los que ahora ubicamos como historiadores seguidores de esta corriente, se resisten a autoidentificarse como un grupo, dada las especificidades de algunos de sus planteamientos historiográficos; por lo que Burke, empieza definiendo a esta escuela como “la obra de un determinado grupo de estudiosos vinculados con la revista fundada en 1929 y conocida como Annales” (1999, p.11).

Burke (1999) afirma que los annales significó la sustitución de la tradicional narración de acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema, desde la cual se problematizan diversos tipos de sucesos, abarcando un amplia gama de actividades humanas no sólo las políticas, y en colaboración con otras disciplina, principalmente con la geografía, la sociología, la economía la lingüística, la psicología y la antropología social (Burke,1999), es decir, incorpora el principio de la interdisciplinarietà.

Bloch (1949/2000) ubica que el objeto de la historia son los hombres, enfatizando el carácter colectivo: “...el objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres. Más que el singular, favorable a la abstracción, conviene una ciencia de lo diverso, de lo plural...” (Bloch 1949/2000, p.29). El objeto de la historia es lo humano, el hombre en sociedad, las conciencias humanas. Cabe destacar, que aunque pone en el centro del conocimiento histórico a lo humano, a la vez enfatiza el carácter plural y diverso del objeto de estudio.

El tiempo, el espacio y los personajes son elementos que componen la historia y ante lo cual se formulan posturas específicas:

La historia en la ciencia de los hombres en el tiempo [...] La atmósfera en que su pensamiento respira es la categoría de la duración. [...] el tiempo de la historia, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad (Bloch 1949/2000, p.30).

Bloch define al tiempo como el lugar (conceptual) desde el cual se hace posible la historia como conocimiento científico, es inherente al objeto de estudio, además enfatiza su

carácter irreversible. La duración de un fenómeno es ese ambiente en el cual el pensamiento del hombre vive. Lo ubica como una realidad. Señala que lo que interesa de la historia en sí no es cuantificar la duración, sino ubicar el fenómeno dentro de una secuencia más amplia, lo cual permite reconstruir su sentido. Se refiere al tiempo histórico como un continuo en cambio perpetuo. De ahí que lo esencial del tiempo será el cambio. Critica la obsesión por buscar el origen de los fenómenos, elemento que no basta para la comprensión del pasado.

Braudel (1968) plantea la pluralidad del tiempo como parte de su debate con las demás ciencias sociales, al tratar de puntualizar las particularidades de la historia al mismo tiempo que plantea la necesidad de que las demás ciencias sociales incorporen a la historia como parte de la construcción de conocimiento.

Las demás ciencias sociales [...] tiende a desconocer, a mismo tiempo que los trabajos de los historiadores, un aspecto de la realidad social de que la historia es, si no hábil vendedora, al menos sí buena servidora: la duración social, esos tiempos múltiples y contradictorios de la vida de los hombres que no son únicamente la sustancia del pasado, sino que también la materia de la vida social actual. (Braudel, 1968, p. 63).

Propone la noción de la multiplicidad del tiempo y el valor de tiempo largo, en contraste con el tiempo corto y el de media duración. El tiempo corto sería el ligado al acontecimiento, entendido como el momento explosivo que llena la conciencia de los contemporáneos y apenas dura. El tiempo corto, afirma Braudel, es la medida de los individuos, de la vida cotidiana, el momento del cronista, del periodista. También existe un tiempo corto en la vida económica, social, institucional, religioso, geográfico y político. Critica el pensar que el pasado esté constituido por la masa de hechos del tiempo corto, ubicándolo como el más engañoso de las duraciones.

El tiempo de mediana duración sería aquel identificable en los sucesos cíclicos, de corto aliento, principalmente ligados con movimientos económicos y con coyunturas económicas y sociales. Es el que transcurre en una decena de años, un cuarto de siglo, hasta en medio siglo. Pone como ejemplo las subidas y bajada en los precios. Ubica estas duraciones como el tiempo con el que trabajan los economistas.

El tiempo de larga duración está ligado a la estructuras, la cual define como

[...] un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y, por tanto, determinan su transcurrir. Otras por el

contrario, se desintegran más rápidamente. Pero todas ellas, constituyen, al mismo tiempo, sostenes y obstáculos. En tanto que obstáculos, se presentan como límites [...] de los que el hombre y sus experiencias no pueden emanciparse. Piénsese en la dificultad de romper ciertos marcos geográficos, ciertas realidades biológicas, ciertos límites de la productividad, y hasta determinadas coacciones espirituales: también los encuadramientos mentales representan prisiones de larga duración.” (Braudel, 1968, p.71).

Braudel pone como ejemplo de un proceso de larga duración las cruzadas, proceso considerado y analizado mucho tiempo después de cuando ocurrieron. Define ese periodo como una actitud que atravesó sociedades, mundos, formas de pensar, alcanzando a los hombres del siglo XIX. Otro ejemplo sería el paso de sociedad de base agrícola a una sociedad capitalista. El tiempo de larga duración se desarrolla en la profundidad en la que parece que lo que prevalece es la semi inmovilidad. Propone que el tiempo de larga duración es el que deberían reconstruir los historiadores y las demás ciencias sociales.

Si la historia está abocada, por naturaleza, a prestar una atención privilegiada a la duración, a todos los movimientos en los que ésta puede descomponerse, la larga duración nos parece, en este abanico, la línea más útil para una observación y una reflexión comunes a las ciencias sociales. (Braudel, 1968, p.102).

Otra de las características de la escuela de los Annales es que la historia será la explicación de los fenómenos en relación al espacio, inspirándose en la aportación de geógrafos del momento¹⁶, de ahí que Bloch retome a la antropogeografía, es decir, el “estudio de las sociedades en sus relaciones con el medio físico: intercambios en doble sentido, como es natural, en los que el hombre obra sobre las cosas al mismo tiempo que éstas sobre él” (1949/2000, p.146). Más tarde, Braudel impulsó la explicación histórica tomando como eje de partida la ubicación espacio-temporal, lo cual es una de las características de su producción.

Los historiadores de los annales al definir a la historia como la comprensión de los hombres en plural, y junto con la crítica hacia la historia tradicional de centrarse en hechos aislados, rechazan la idea de hablar de los actos de los individuos. Proponen ubicar las acciones en relación a los colectivos, a las instituciones a los grupos sociales. Ricoeur (1995), al analizar la obra de Braudel, y conceptualizar la intencionalidad histórica, formula el concepto de cuasipersonaje, entre otros conceptos.

16. Cabe resaltar la influencia de Paul Vidal de la Blanche, geógrafo interesado en colaborar con historiadores y sociólogos.

La historia, a mi parecer, sigue siendo histórica en la medida en que todos sus objetos remiten a *entidades de primer orden* –pueblos, naciones, civilizaciones– que llevan la marca indeleble de la pertenencia participativa de los agentes concretos que provienen de la esfera práxica y narrativa. Estas entidades de primer orden sirven de *objeto transicional* entre todos los objetos artificiales producidos por la historiografía y los personajes de una posible narración. Constituyen *cuasi personajes* capaces de guiar el reenvío intencional desde el plano de la historia-ciencia al de la narración, y a través de este, a los agentes de la acción efectiva. (Ricoeur, 1995, p. 298).

Pla (2005) retoma estos conceptos y afirma que en los relatos históricos podemos encontrar los personajes y los cuasipersonajes. El personaje como el responsable de la acción, generalmente junto a una fecha y acto específico. Como ejemplo, menciona a Miguel Hidalgo, Hernán Cortés, entre otros. Los cuasipersonajes que, teniendo responsabilidad en los hechos, son entidades de carácter abstracto, como son las instituciones, las corrientes artísticas y científicas, el pensamiento político, a saber, la Iglesia, el Estado, el romanticismo, el positivismo, el marxismo. Los personajes y los cuasi personajes, afirma Pla: “encuentran su significación tanto en el predicado que lo acompaña como en la relación con otros personajes y cuasi personajes ya sea en el discurso o en la oración” (2005, p. 128). Estas entidades están estrechamente vinculadas con la noción de intencionalidad. (Ricoeur, 1995).

El ubicar una historia basada en acontecimientos provocados por personajes lleva fácilmente a la búsqueda de intenciones como motivaciones individuales. El trabajar con una historia como análisis de procesos de larga duración y cuasipersonajes, conlleva la idea de la causa como el movimiento de las estructuras, en múltiples dimensiones y sentidos. Los annales proponen una historia que se centre en la comprensión de los procesos de larga duración, no en el juicio ni en la búsqueda del origen por el origen mismo, sino en las estructuras tanto culturales, sociales y económicas.

Con respecto a cómo se construye el conocimiento histórico, Bloch señala la presencia en el presente de huellas del pasado: “En verdad, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas, donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado” (Bloch, 1949/ 2000, p. 48). Habrá que cuidar, sin embargo, no caer en un presentismo: es necesario tratar de comprender el pasado a partir del pasado, ya que cada hecho tiene y tuvo su particularidad en relación al momento y circunstancia en la que ocurrió. La reconstrucción del pasado se puede realizar en dos sentidos:

pasado-presente y presente-pasado, afirma que hacer historia parte de la “necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos”. (1949/2000, p. 49).

Siguiendo con Bloch, el método de la historia debe partir de las características de su objeto, es decir del pasado, el cual, en comparación con el conocimiento del presente, es indirecto, pues requiere de testimonios: “toda información sobre cosas vistas está hecha en buena parte de cosas vistas por otro” (1949/2000, p. 52), los informes de los testigos hacen reaparecer huellas aunque mediadas por su propia percepción. Bloch, señala que “hay muchos otros vestigios del pasado que nos ofrecen un acceso igualmente llano. Tal es el caso de la mayor parte de la inmensa masa de testimonios no escritos y también de buen número de testimonios” (1949/trad.2000, p. 56). Se puede decir que una de las contribuciones de la escuela de los Annales fue proponer abrir el abanico de posibilidades de tipo de fuentes históricas, argumentando que el sólo considerar los textos escritos limita la reconstrucción de hechos ocurridos en sociedades o grupos ágrafos o simplemente que deja de lado fenómenos que no necesariamente dejaron una evidencia escrita. Parte del quehacer del historiador será entonces, buscar huellas del pasado en los objetos que aún existen, es decir marcas que nuestros sentidos puedan percibir. El tomar como fuente histórica al testimonio de actores (vivos o muertos) requiere incorporar el conocimiento de otras disciplinas, a saber, la psicología.

El historiador debe captar lo vivo, buscar testimonios (no sólo escritos), reunir los documentos de acuerdo a su objeto de estudio, hacer hipótesis, trabajar en equipo con otros científicos para poder interpretar los testimonios. Para lo cual se requiere ordenar racionalmente una materia que es entregada en bruto, reconstruir cadenas de fenómenos semejantes, abstraer y buscar conceptos explicativos a la luz de conocimientos de otras disciplinas (en particular la economía, geografía y la sociología).

Bloch defiende el valor de la verdad y la imparcialidad a manera del juez y el sabio. En este sentido explica que la función de la historia no es juzgar, sino comprender, es decir “desentrañar las razones profundas” (1949/2000, p.138), descubrir la semejanza dentro de la diversidad.

El trabajo con fuentes requiere ser crítico, en el sentido de poder distinguir las narraciones verídicas, dado que las huellas materiales pueden ser falsificables de manera intencional o no. El historiador sabe que sus “testigos” pueden mentir o equivocarse, pero su labor es hacerlos hablar, y en dado caso descubrir los motivos de su engaño, afirma, lo mismo

que individuos, hubo épocas mitómanas, sostiene Bloch (1949/2000). Es necesario entonces dudar para examinar con más cuidado, discernir entre la mentira y la verdad. Propone la crítica como parte del método histórico.

Con respecto a la modificabilidad de la historia, Bloch (1949/2000) afirma que el pasado como objeto de la historia es algo en sí inmodificable, sin embargo, el conocimiento que tengamos de él está en constante progreso y reconstrucción a la luz del trabajo constante de los historiadores.

La función de la historia es la explicación para la comprensión. Lo importante de la explicación histórica es explicar el fenómeno en su momento en relación al presente y el presente en relación del pasado. Bloch afirma “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (1949/2000, p.47). Ubica entonces dos lógicas de reflexión: el comprender el presente por el pasado y comprender el pasado por el presente. Afirma que el ignorar el pasado limita la comprensión del presente, hay que comprender a los hombres desde sus reacciones no sólo frente a situaciones particulares, sino a situaciones que van más allá de lo inmediato y del lugar en el que se ubica la acción.

Recuperando las anteriores corrientes, podemos afirmar que los annales recupera varios de los planteamientos que se habían venido haciendo desde la obra y planteamientos de otros tiempos, quizá lo novedoso es que los articula en un discurso más organizado, contundente y que viene, en el momento en el que se difunde, a contraponer directamente el pensamiento de la corriente positivista y la narrativista tradicional, articulando también algunos planteamientos estructurales del marxismo.

La narratividad en la historia. Los historiadores annalistas criticaban la conceptualización de la historia como relato anecdótico de la vida de personajes y héroes principalmente del ámbito político, lo cual lleva a entender los procesos sociales como productos de la percepción e intención individual. Critican a la narración como forma del texto histórico y proponen producir explicaciones tomando como base las estructuras sociales, los mecanismos económicos y las relaciones con el medio geográfico. Así también, un grupo de historiadores, principalmente Braudel y sus seguidores, tienden hacia la construcción de datos con base en información cuantificable, identificándoseles como antinarrativistas.

En los años ochenta se da una reorganización en las ciencias sociales a nivel mundial, en la que se ponen en duda las prioridades enfocadas desde la historia, así como las formas en ese momento tradicionales de hacerla, cuestionándose la representación histórica misma. En particular, se vuelve la mirada a la literatura y se reconoce que el discurso histórico es siempre un relato, lo que se llaman el giro lingüístico; desde la filosofía analítica de la historia, Danto (1965/1989) y Ricoeur (1999), defienden la narración como característica fundamental de la historia en contra de lo postulados estructuralistas. A su vez, encontramos la postura de White (1992), quien desata la discusión sobre el texto histórico, señalando que la historia es un discurso, el cual es una construcción mental que no necesariamente se ancla en un referente objetivo, poniendo incluso en duda el estatuto científico de la historia. Anteriormente en la década de los treinta, Collingwood y Becker, planteaban que la historia no podía ser un asunto puramente objetivo, si no que el historiador capta y pone en relación toda una serie de acontecimientos, a través de la imaginación. Afirman que la historia se reconstruye a partir del pasado, por lo que que cada generación proyecta en ese relato del pasado su propia visión del futuro. Tanto el giro lingüístico como el antiobjetivismo de estos autores, se ubican en una postura relativista que hace incluso cuestionar la posibilidad y necesidad de que la historia tenga un carácter científico.

Otra de las importantes transformaciones de la historia en el siglo XX fue el surgimiento de la historia social y cultural. Esta se da con la pretensión de superar el enfoque de las mentalidades, el cual había estaba ubicado en el nivel de análisis ideológico de la sociedad (Vainfas, 1996). Se vincula la historia con la antropología. La antropología se había desarrollado con un enfoque ahistórico, es decir, le preocupaba describir cómo eran la comunidades, pero no se interesaba en analizar su proceso de cambio. A partir de esta vinculación se planteó un interés por estudiar las costumbres, los ritos, ceremonias, vida cotidiana, lo popular, los grupos dominados y el análisis del lenguaje, se adoptaron técnicas etnográficas, tales como la recuperación de la historia oral y la observación participante, dando paso a lo que se denominaría antropología histórica. Así también se recuperan planteamientos del estructuralismo de Lévi-Strauss, a partir de lo cual se cuestionó el concepto de progreso. Al estudiar grupos considerados por la antropología clásica como culturas primitivas, se debatió en torno a la idea de superioridad cultural y más bien se optó por plantear un relativismo cultural. Así también habrá una vinculación con la sociología interpretativa, al plantearse como una de

la preocupaciones centrales, entender cómo el dominado incorpora y usa las estrategia del dominador. Se hará uso del método biográfico, para analizar cómo un individuo en particular formula y reacciona ante lo colectivo. Una corriente importante que surge como parte de la historia social y cultural es la microhistoria, en la que se estudian a fondo localidades y se trata tanto de comprender sus particularidades como la relación de lo macro y lo micro.

Al inicio del S. XXI los historiadores son más eclécticos y si bien, tienen ciertas preferencias por corrientes historiográficas, pueden retomar de varias. El reto es recuperar la narrativa como parte esencial de la reconstrucción histórica, pero una narración explicativa, es decir una combinación entre crónica, interpretación de fuentes y explicación. Es decir, de acuerdo con Ricoeur (1999), habremos de recuperar la narración, el relato incluso la ficción, pero desde un rigor científico que nos permita entender y explicar el pasado, para comprender aspectos del presente y tomar una postura hacia el futuro.

Y como se afirma en el documento: “Manifiesto de Historia a Debate” (Red Historia a Debate, 2012)

Ni la historia objetivista de Ranke, ni la historia subjetivista de la posmodernidad: una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye. Tomar en consideración las dos subjetividades que influyen en nuestro proceso de conocimiento, agentes históricos e historiadores, es la mejor garantía de la objetividad de sus resultados, necesariamente relativos y plurales, por lo tanto rigurosos.

Ha llegado la hora de que la historia ponga al día su concepto de ciencia, abandonando el objetivismo ingenuo heredado del positivismo del siglo XIX, sin caer en el radical subjetivismo resucitado por la corriente posmoderna a finales del siglo XX. La creciente confluencia entre las "dos culturas", científica y humanística, facilitará en el siglo que comienza la doble redefinición de la historia, como ciencia social y como parte de las humanidades que necesitamos. (Red Historia a debate, 2012 apartado Metodología, párr. 3-6)

En esta investigación apoyamos la idea de una postura constructivista, en la que se considere la historia como una reconstrucción del historiador, a partir de las evidencias empíricas de las fuentes históricas y la subjetividad social a partir de los marcos interpretativos de las comunidades de las ciencias sociales, y de la necesidades del conocimiento en el presente. Reconstrucción que estará en constante análisis y crítica, explicitando su lógica de construcción, su lectura de las fuentes y su interpretación. Esta postura la identificamos con más claridad en la historia a partir de los annales y el giro narrativista, sin embargo, creemos necesario no perder de vista los principios del positivismo, como son la rigurosidad en el uso de

fuentes históricas, pero sin perder de vista que toda “lectura” de las fuentes implica un nivel de subjetividad.

Observamos entonces que en el mismo campo disciplinario la epistemología de la historia es un asunto en reconstrucción.¹⁷ ¿Cómo entonces vincular los ámbitos educativos formales preuniversitarios y el de la producción en el campo?, ¿cómo establecer puentes de comunicación y comprensión entre estos dos ámbitos?, ¿cuál será la dinámica de construcción de epistemologías personales desde la experiencia con los discursos sociales, los académicos y los escolares?

La enseñanza de la historia a partir de un problema, cruce entre didáctica y la epistemología de la disciplina

En el caso del presente estudio se diseñó una secuencia didáctica para abordar un tema específico de historia recuperando elementos clave de la investigación histórica (problematización, hipótesis, consulta de fuentes), lo cual se justifica didácticamente como lo que se conoce como “historia-problema”.

Como se explicará más adelante en el apartado metodológico, este enfoque se instrumentó a partir de la estrategia de trabajo por proyecto. Cabe aclarar que el estudio que se presenta no tiene un carácter didáctico directo, pero la intención fue captar las epistemologías personales en situaciones reales de aprendizaje congruentes con contexto de los sujetos del estudio: estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria. A continuación se exponen los elementos teóricos y metodológicos del enfoque didáctico, utilizado como parte de la metodología del estudio.

Ante las dificultades en la comprensión del conocimiento histórico, documentadas desde los estudios de cambio conceptual y la relevancia que se le han dado a las concepciones epistemológicas, como parte de la explicación de estas dificultades (Pintrich,2006), se requiere analizar las alternativas didácticas actuales y experimentar con aquellas que logren articular lo disciplinar desde la historia en este caso, lo psicológico y lo pedagógico. Lo cual, sostenemos, tendrá también que ser eje en la investigación cognitiva y didáctica que se produzca en este campo.

17. Quedan por mencionar otras corrientes historiográficas tales como la historia económica, la historia de las mentalidades, la nueva historia y el estructuralismo.

En la didáctica encontramos varios enfoques con los que se pretende superar la didáctica “tradicional”, centrada en la transmisión de información. Estos enfoques los podemos identificar de tres tipos:

a) Los centrados en hacer más eficiente la transmisión de contenidos, comprensión y apropiación de conceptos centrales, reconocidos como válidos y necesarios desde su formulación en el currículo. Se propone el fortalecimiento de estrategias de comprensión de texto diversos, tales como documentos, libros, audiovisuales, uso de esquemas organizativos de la información, entre otros.

b) Los centrados en desarrollar, a través de la historia, habilidades cognitivas y sociales, tales como empatía, imaginación histórica y pensamiento crítico, habilidades que su vez le permitan al sujeto apropiarse de manera significativa de conceptos históricos, basados en discusión y polémica a través de tópicos controversiales, dilemas, síntesis de textos, narraciones orales, estudios de caso, ejercicios de simulación, a saber cartas y representaciones teatrales. En este enfoque podríamos incluir la comprensión del discurso histórico, a través de prácticas guiadas de lectura y escritura de textos históricos, centrados en fortalecer las habilidades interpretativas de los sujetos.

c) Los centrados en que el estudiante comprenda y utilice estrategias similares a las de los investigadores en esta disciplina, tales como planteamiento de preguntas e hipótesis, búsqueda e interpretación de fuentes, análisis de fuentes, construcción de una explicación de los sucesos, confrontación de diversas interpretaciones, entre otros.

Estos tres enfoques pueden resultar complementarios entre sí, o bien constituir alguno de ellos como eje de la propuesta de enseñanza. Los tres favorecen el desarrollo de habilidades para construir conocimientos, sin embargo, su implementación requiere de un marco teórico-epistemológico, que articule el uso de técnicas específicas con una intencionalidad pedagógica que impacte en el pensamiento epistemológico de los sujetos. En este estudio se retoma el constructivismo, bajo el enfoque de la enseñanza situada. Esto implica investigar, y con base en ello, diseñar estrategias que aseguren la construcción de conocimientos que puedan ser transferidos a otros contextos y áreas de conocimiento, en particular a la vida cotidiana de un ciudadano que toma decisiones con base en la indagación crítica de temas en los cuales podría tener participación.

En congruencia con el enfoque contextual de las epistemologías personales sostenemos la importancia de investigar los procesos de aprendizaje en el contexto de prácticas de enseñanza situada. Si consideramos que la EP son en gran medida implícitas, la enseñanza situada implica que el sujeto se enfrente a situaciones ante las cuales no bastan los recursos, conocimientos, estrategias con las que regularmente actúa. La enseñanza situada como parte de enfoques constructivistas incorpora actividades que implican reflexión sobre la acción con un sentido de aprendizaje auténtico, no sólo para resolver la tarea que el investigador (o el docente en el contexto de la enseñanza) le solicita realizar al estudiante, por lo que se convierte en un ambiente propicio para que el sujeto analizado, con la intervención ya sea del docente o del investigador, externe verbalmente de manera directa o indirecta su cognición epistémica y se pueda, a partir de esto, incidir en su pensamiento epistémico.

El estudio de la cognición situada, parte de la premisa de que el conocimiento forma parte y es producto de la actividad del sujeto en un contexto cultural, el cual implica necesariamente la relación y construcción de significados con otros (Díaz Barriga, 2006). Se sustenta en los planteamientos teóricos de León Vygotsky, Aleksei Leontiev y Alexander Luria en el aspecto de la explicación de la génesis, construcción cultural e interiorización de las funciones superiores del pensamiento. El estudio del desarrollo psíquico del ser humano se enfoca en las determinantes sociales, es decir, el desarrollo del individuo es indisociable de la sociedad en la que vive. El individuo adquiere y construye formas de conducta y de organización social, a través de la interiorización a través de un proceso de mediación (instrumental y mental) de las estructuras y procesos sociales. El desarrollo mental de los individuos está condicionado por la actividad conjunta entre individuos, en el cual se involucran ideas, afectos e intenciones.

En el campo educativo Díaz Barriga (2006) explica las contribuciones de pensadores como Jean Leave (1991) quien sostiene a lo largo de su obra, junto con otros autores, la importancia de observar y retomar las prácticas de aprendizaje en contextos informales, aunque altamente regulados por las directrices culturales, para comprender procesos de socialización efectiva, vinculando la psicología y la antropología social con un enfoque en los procesos de pensamiento. Otros teóricos analizan y proponen estrategias didácticas en contextos formales basados en el enfoque de la cognición situada como en el caso de Jerome Bruner y Bárbara Rogoff, entre otros. Este enfoque, como lo explica Díaz Barriga (2006) se articula con las teorías experienciales y reflexivas de la educación iniciadas por John Dewey a principios en la

primera mitad del siglo XX, y desarrolladas por Donald Schön y George Posner en el ámbito curricular.

De manera muy sintética, Díaz Barriga, con base en Posner, (2004, citado en Díaz Barriga, 2006) afirma:

[...] la filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, los estudiantes se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos” (Díaz Barriga, 2006, p.3)

En su obra Díaz Barriga (2006), explica teórica y metodológicamente varios modelos y estrategias didácticas que se han ido gestando con base en los planteamientos constructivistas y de cognición situada; entre ellos, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el método de casos y el enfoque de aprender sirviendo a la comunidad.

De manera muy sintética podemos afirmar que estos modelos didácticos se basan en los siguientes principios:

- a) Incorporan o adaptan situaciones reales de la vida cotidiana como objeto de estudio y de intervención (práctica situada).
- b) La actividad central de los sujetos se enfoca a analizar y resolver situaciones que implican retos cognitivos, es decir, que requieren hacer uso de sus conocimientos y habilidades previas, valorar su eficacia en la situación y buscar recursos alternativos que a su vez impliquen la modificación de esos conocimientos y habilidades previas (actividad constructiva).
- c) Se promueve la reflexión de manera constante en cómo se está actuando (reflexión sobre la acción) para tomar decisiones pertinentes a la situación (reflexión para la acción) considerando a la vez diversas variables que afectan la situación (pensamiento crítico), y también se analiza lo realizado (reflexión de la acción).
- d) Participación activa con otros en el análisis de la situación y en la organización de acciones en un ambiente colaborativo y estimulante para todos los involucrados, buscando que las decisiones sean producto de la negociación y consenso en pos de un bien común (educación democrática).

En el presente estudio como parte del diseño metodológico se retoman principios y estrategias del enfoque de enseñanza situada como situación de intervención a partir de la cual

se analizan las epistemologías personales. Principalmente se retoma el método basado en problemas y el trabajo por proyectos, que a continuación se explican.

Alain Dalongeville (2003)¹⁸ hace una propuesta concreta para trabajar en historia con el enfoque de la situación-problema. Plantea que este tipo de enfoque ayudaría a transformar las representaciones de los estudiantes en relación a la historia. Dalongeville (2003) define como situación-problema en el terreno de la didáctica de la historia aquella situación propuesta en el ámbito de la enseñanza formal que demanda comprensión y análisis de un hecho, la cual, en un inicio le resulta dificultosa al estudiante, dado que sus representaciones no le son suficientes para resolver esta demanda. La situación problema de acuerdo con Dalongeville (2003), se caracteriza por trabajar con un objeto histórico estudiado por historiadores del que ya han formulado hipótesis, interpretaciones, teorías sobre el mismo y que permite encontrar o construir diferentes puntos de vista, opiniones, e intereses contradictorios. Las diferentes interpretaciones pueden buscarse en las explicaciones de diversos investigadores, en reconstruir la visión de los diferentes actores que intervinieron, en la comparación entre el cómo fue vivida y cómo es ahora recuperada (pasado-presente), y en la confrontación entre las interpretaciones de los estudiantes y la del profesor. En particular, para este autor, es relevante promover la confrontación de la comprensión lograda con el “otro-presente, es decir entre los mismos alumnos y el profesor en diferentes momentos de trabajo con la situación. La confrontación de interpretaciones será lo que detone el conflicto sociocognitivo, fundamental desde la perspectiva de Dalongeville para producir cambios en las representaciones.

Dalongeville justifica este enfoque desde la necesidad de conocer las representaciones de los estudiantes para, a partir de ello, provocar una confrontación que lleve a la reconstrucción de la representación. En el 2001 aplicó una encuesta a 82 maestros de primaria, 68 estudiantes de 5° de primaria, 32 de primero de secundaria y algunos estudiantes de la facultad de historia para conocer sus representaciones de las “invasiones bárbaras”, lo cual era parte del contenido curricular. En este estudio encontró gran similitud entre las representaciones de profesores y estudiantes, tendiendo ambas hacia concepciones ingenuas. Encuentra que sus explicaciones carecen de formulaciones conceptuales que, desde el discurso científico, serían centrales en este tema. En los libros de texto más utilizados en el ámbito universitario encontró concepciones peyorativas de los bárbaros. Lo cual le llevó a problematizar la homogeneidad de

18. Profesor investigador de Lycéé Claudel de Ottawa, Canadá.

representaciones de un objeto histórico como una situación que limita la construcción de explicaciones más complejas del mismo. A partir de este estudio afirma que para poder trabajar con el enfoque de historia-problema, se requiere que la representación del maestro esté cercana a una visión científica compleja, y que tenga la suficiente distancia con las de los estudiantes, así como que el profesor tenga claro los conceptos en los que se basan los contenidos históricos que pretende trabajar, para lo cual requiere pensar en conceptos y sobre conceptos.

Michel Hubert (2004) presenta un modelo para trabajar en clase con situaciones problema, en las cuales incorpora elementos tales como la formulación de objetivos, materiales referenciales, conflicto cognitivo y sociocognitivo, reflexividad, contrato didáctico, el papel de error. Este modelo nos lleva a señalar que el trabajo con situaciones-problema requiere de un ambiente de aprendizaje congruente con los propósitos cognitivos de este enfoque, en el cual se busque el cambio de representaciones a partir de su explicitación y confrontación. Su intención pedagógica se enfoca hacia movilizar las epistemologías personales en relación a qué es el conocimiento en un área y qué implica conocer.

Para fines del presente proyecto definiremos a la situación problema en la didáctica de la historia como aquella propuesta de aprendizaje en la que se parte de un enigma (propuesto por el maestro, por el estudiante, o de manera conjunta) el que sólo se podrá descifrar si se recurre a estrategias propias de la disciplina, tales como consulta de fuentes históricas de diversos tipos. Este enigma requerirá la explicitación constante de hipótesis, conclusiones tentativas, durante el proceso de resolución del enigma. Se busca que el estudiante explicita de la manera más clara su construcción en diferentes momentos del proceso a partir de la interpretación del discurso de un historiador especialista a través de un texto escrito y de su encuentro con fuentes materiales diversas (objetos, lugares, imágenes). Se optó por esta estrategia didáctica por ser congruente con la búsqueda de movilización de epistemologías personales dirigiéndolas de manera intencional hacia una visión más compleja de la historia cercana al campo disciplinar, retomando los principios de la corriente de los annales al buscar una vinculación directa entre pasado y presente.

La situación problema se resolverá en el marco de un proyecto. Entendiendo por proyecto una variedad de experiencias que se definen de manera anticipada y organizada con un propósito bien definido. Díaz-Barriga, (2006,) a partir de los planteamientos de Kilpatrick

(1921)¹⁹ puntualiza los siguientes principios en relación al método de proyectos: Puede tener como propósito el resolver un problema, desentrañar un acertijo, superar alguna dificultad, o también hacer o efectuar algo que materialice una aspiración o idea; “consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia” (Díaz-Barriga, 2006, p.34); se compone de experiencias variadas a través de las cuales se pretende adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad, que sean útiles en la situación y puedan ser transferidas a otras.

El trabajo didáctico basado en proyectos tiene una serie de características teóricas y metodológicas ya preestablecidas, pero como plantea Perrenoud (2000), este debe adecuarse a los contextos particulares de implementación. Puntualiza los siguientes aspectos para definir lo que es el proyecto didáctico:

- Es una empresa colectiva dirigida por el grupo: el profesor o profesora anima, pero no decide.
- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.).
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses.
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc).
- Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía, etc).
- El trabajo didáctico basado en el proyecto, afirma Perrenoud (2000), moviliza saberes y recursos cognitivos, ya que implica desafíos que importan al alumno, en primer lugar aprender o comprende algo y alcanzar una meta, obteniendo la satisfacción del trabajo cumplido. El trabajo por proyecto implica enfrentarse a obstáculos reales propios de la tarea misma como del trabajo con otros.

19. William Kilpatrick, fue discípulo de Dewey y desarrolló el método por proyectos (Ver Díaz Barriga, 2006).

- Durante el proyecto se identificaran carencias de conocimientos o procedimientos operativos, que no siempre es posible remediar tal falta en el marco del proyecto, pero queda en el sujeto la disponibilidad de aprender aquello que no posee en otro momento. Perrenoud (2000) afirma que si bien en el desarrollo del proyecto se puede incorporar actividades paralelas a través de las cuales se obtengan conocimientos o habilidades específicas, es preferible aceptar que no todas las carencias pueden ser satisfechas de inmediato y sugiere definir desde el inicio que competencias son la prioritarias a ser desarrolladas y a qué nivel de acuerdo al contexto educativo.

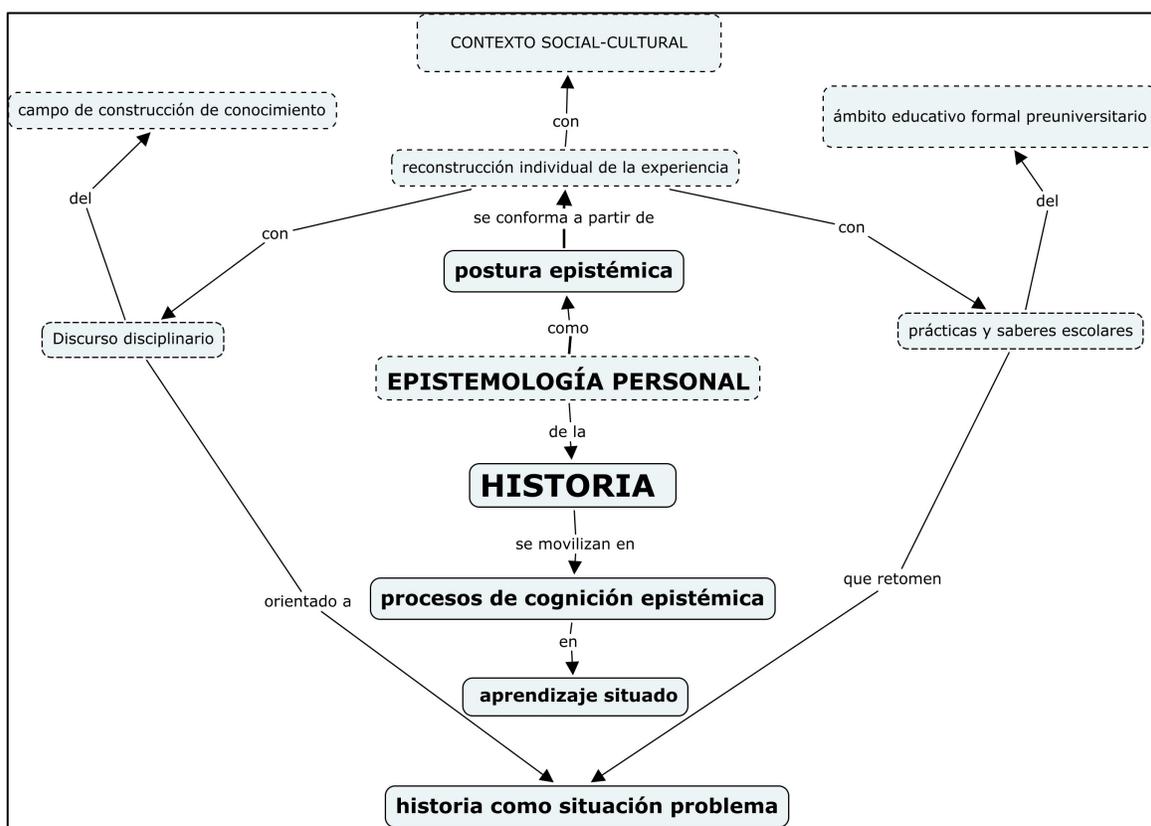
En el caso del presente estudio se retomaron algunas características metodológicas tanto del trabajo por proyectos como de la historia basada en problema, los cuales se puntualizarán en el apartado metodológico. Cabe aclarar que el foco de la investigación no fue la situación de aprendizaje, sino lo que los sujetos produjeron (oral y escrito) en algunos momentos clave del proceso, por lo cual no se profundizará en el aspecto de la situación didáctica en sí misma, aunque sí se retomará para el análisis y discusión de los resultados como parte del contexto de la investigación.

Recapitulando. El propósito de este capítulo fue explicitar los referentes teóricos centrales a partir de los cuales se construyó el problema de investigación, el diseño del estudio y los ejes analíticos centrales. A continuación puntualizaremos algunos supuestos construidos con base en el constructo teórico y el análisis de investigaciones en el campo (Ver figura 1).

Las creencias y conocimientos en relación al conocimiento en general y en esta caso el histórico, conforman posturas epistémicas, entendidas, de acuerdo con Maggioni (2010a), como una especie de mirada que caracteriza la forma en que la gente adquiere conocimientos en torno a la realidad, tanto material como las ideas mismas. Estas posturas son producto de la reconstrucción individual de la experiencia con el contexto socio-cultural, las prácticas y saberes escolares y el discurso disciplinario, son más o menos estable durante un tiempo y situación y por lo general, son de carácter implícito. Se movilizan en procesos de cognición epistémica, entendiendo por éstos “los procesos cognitivos en los que la gente se involucra a partir de considerar la naturaleza y justificación del conocimiento [...] este proceso se activa cuando los individuos se enfrentan a un problema que no puede ser resuelto a través de la aplicación de una solución sencilla o mecánica“ (Maggioni, 2010, p.7, trad. mía). En el caso se

la historia, se hace referencia al conjunto de heurísticos disciplinarios y actitudes que las personas despliegan en el proceso de generación y comprensión de conocimientos históricos. En el ámbito escolar nos referiremos a procesos situados de enseñanza que promueven aprendizajes situados. En estos procesos, a través de una mediación intencional, el sujeto puede explicitar su postura epistémica. Particularmente en este estudio se trabajará con una situación “didáctico-experimental” que retome el sentido de la historia como problema, enfoque que se vincula con el discurso disciplinario de la historiografía contemporánea. Para constituir una situación de aprendizaje con sentido, en el caso del contexto particular de la investigación, se incorporan elementos relacionados con la comprensión de la situación por parte de estudiante en formación docente y de la reflexión sobre aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos, desde su experiencia personal y desde su visualización como aspectos centrales de su futuro quehacer profesional.

Figura 1. Esquema constructo teórico inicial



MÉTODO

Planteamiento del problema

La presente investigación se sitúa en el campo del aprendizaje de la historia en el contexto educativo formal. Se parte de la convicción de que la historia como saber científico, escolar y popular es un conocimiento complejo, por lo que se requieren estudios que permitan ir construyendo formas de enseñanza que coadyuven al aprendizaje del conocimiento histórico en todos los niveles educativos y en particular en los niveles preuniversitarios, en los que la historia es parte de todo el conjunto de saberes considerados necesarios en la formación de ciudadanos. Este estudio se ubica en el ámbito de formación docente, espacio en los que los formadores de maestros podrían identificar e incidir en los conocimientos y creencias de los estudiantes para maestros en relación a la enseñanza y al objeto de enseñanza.

La teoría de epistemologías personales trata de dar cuenta de las construcciones en relación al objeto de enseñanza, en este caso el conocimiento histórico. Se denomina epistemología personal (EP) al entramado conceptual y procedimental formado por creencias y conocimientos, considerándolos como parte de esa construcción conceptual, construida y sustentada de manera personal en relación a las características y componentes del conocimiento validado como científico por la comunidad científica. Este entramado conceptual guía la forma de pensar y actuar en situaciones que demandan el uso de una racionalidad científica. Los significados individuales son construidos en la experiencia dentro el contexto socio-cultural cotidiano y en el ámbito educativo formal, así como a través del contacto directo o indirecto con el discurso disciplinario propio del campo de construcción de conocimientos. Por lo regular, estos entramados conceptuales son de carácter implícito y son puestos en acción en prácticas culturales cotidianas y, para ser reconstruidos de manera intencional, requieren ser explicitados.

Partimos del supuesto que en el currículo hay una postura implícita en relación a las características epistemológicas del contenido a enseñar, particularmente se ha identificado la historia oficial, que busca fortalecer el sentido de pertenencia y orgullo nacional (Ver Salazar, 1999). Sin embargo, en tanto dimensión abierta y dinámica, se articula con elementos contextuales diversos que pueden, junto con la actividad constructiva del aprendiz, incorporar tendencias o rasgos de diversas posturas hacia el conocimiento. A partir de los años noventa, se

ha tratado de disminuir el peso de los datos sobre acontecimientos políticos, incorporando en particular una mayor diversidad de objetos de estudio, aportación de la corriente de los annales.

Con base en lo anterior, interesa conocer las posturas epistémicas acerca de la historia que tienen estudiantes normalistas, futuros maestros de primaria, entendiendo por éstas: el conjunto de rasgos, más o menos estables durante un tiempo o situación, que constituyen una manera de mirar el conocimiento histórico y que aluden a las creencias y conocimientos en relación a qué tipo de conocimiento es, cuál es su propósito, cuál es su objeto de estudio, cómo y quién da cuenta de ese objeto, cuál es su concepto de realidad, cómo se valida y cuál es el nivel de estabilidad del conocimiento.

Se asume que la forma de enseñar está mediada, entre otros factores, por estas posturas. Partimos del supuesto de que los profesores enseñan historia a partir de su concepción de qué es la historia y de cómo se aprende ese conocimiento. Se parte de la idea de que la explicitación y transformación de las posturas epistémicas por sí mismas no garantizan el cambio en sus concepciones y prácticas didácticas, como se encontró en el estudio de Maggioni (2010), pero constituye un elemento que puede desencadenar procesos de búsqueda de estrategias que permitan vincular la didáctica a la lógica de la disciplina, induciendo procesos cognitivos complejos de construcción de conocimientos. Por lo cual, es necesario analizar cómo los maestros, en este caso de nivel primaria, van construyendo y reconstruyendo su postura epistémica en el proceso de su formación docente inicial.

La pregunta central del este estudio es:

- ¿Cuáles son las posturas epistémicas de la historia de un grupo de estudiantes normalistas, antes, durante y al final de su participación en un proyecto didáctico con una situación-problema en historia, que implica entre otros elementos, problematizar, leer e interpretar fuentes históricas?

De esta se derivan las siguientes:

- ¿Estas posturas están influidas por elementos contextuales, tales como su experiencia educativa como aprendices y el compromiso cognitivo?
- ¿Qué componentes de estas posturas se mantienen y cuáles se transforman?, ¿qué elementos de la situación didáctica activan y modifican estas concepciones?, ¿cómo los sujetos incorporan o no elementos a sus posturas epistémicas iniciales?

Objetivos general.

Comprender las características de las posturas epistémicas de la historia en estudiantes normalistas, a través del trabajo con una situación-problema, con el fin de brindar pautas para acciones futuras de formación docente.

Objetivos particulares.

Identificar qué conocimientos y creencias tiene un grupo de estudiantes antes, durante y después del trabajo con un tema desde la situación- problema en historia.

Analizar los cambios que se producen en el proceso, así como los elementos que lo favorecen u obstaculizan.

Valorar la potencialidad de situaciones didácticas basadas en el enfoque de situación-problema para servir de marco de explicitación y de modificación de posturas epistémicas en la historia.

Aportaciones. Además de aportar una propuesta de caracterización de posturas epistémicas de la historia, este estudio permitirá comprender cómo se expresan en una situación de enseñanza con un enfoque cercano a la lógica de la historia como disciplina científica del dominio social, contribuyendo con ello a la construcción de teorías particulares para entender las epistemologías personales en dominios específicos.

Metodológicamente, se pretende explorar estrategias que, retomando los principios de los métodos cualitativos y cuantitativos, puedan implementarse y mejorarse con el fin de realizar estudios posteriores con otros casos y poblaciones, buscando la congruencia con el objeto de estudio y la finalidad de este tipo de investigaciones en el campo, para profundizar en el aspectos del funcionamiento cognitivo en el área educativa, con base en lo cual se puedan proponer intervenciones educativas para ser implementadas en contextos reales de aprendizaje en situaciones formales.

Enfoque metodológico

En la revisión de los estudios correspondientes a cada aspecto de los desarrollados anteriormente, encontramos diversos métodos de investigación. En el campo de la práctica docente, se utilizan métodos de carácter etnográfico (observación de clases y entrevistas a profundidad); en los más vinculados con la didáctica predominan reflexiones de maestros sobre

estrategias empleadas con su grupo; en el estudio de nociones específicas de la historia, tales como el tiempo histórico, se han utilizado cuestionarios en los que se les pide a los estudiantes resolver tareas como ordenar eventos, analizar gráficos, hacer inferencias de imágenes, contestar preguntas con respecto a etapas o sucesos pasados, definición de términos, elaboración de gráficos, ubicación de sucesos en un gráfico, elaboración de narraciones breves. Específicamente en los estudios sobre cambio conceptual se han utilizado resolución de incógnitas a partir de situaciones presentadas a través de información escrita o gráfica en torno a un tema en específico, análisis de estas situaciones y presentación de información complementaria o contraria; estudios de tipo experimental en el que se hace una valoración inicial, intervención a manera de sesiones de instrucción, análisis de lo ocurrido y valoración del resultado. En el campo de las concepciones epistemológicas en particular, encontramos, al principio el uso de entrevistas semiestructuradas, pero también el instrumentos estandarizados²⁰, a saber cuestionarios analizados con técnicas estadísticas, escalas (Likert), inventarios de creencias (Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002) es decir, medidas directas explícitas, a pesar de que teóricamente se reconoce el carácter implícito de estas concepciones. En el caso de Maggioni (2010), también se utilizan producciones escritas y pensamiento en voz alta en la lectura de varios textos en relación a una pregunta.

Pintrich (2002), a partir del análisis que hace de 18 estudios, recupera las recomendaciones de investigadores en este campo, en relación a la necesidad de utilizar diversas metodologías dentro de un mismo estudio. Esta diversidad de métodos sería necesaria sobre todo en estudios que pretenden encontrar aspectos a generalizar y ser lo suficientemente confiables para hacer formulaciones teóricas. Si bien se acepta que los métodos estandarizados, tales como cuestionarios tipo escalas, son en general, descontextualizados y, de acuerdo a los estudios de Wood y Kardash (2002) y Schraw, Bendixen y Dunkle (2002), no se han podido validar plenamente, se recomienda incluir entrevistas y observaciones continuas a lo largo de tareas, analizando el uso del lenguaje y la producción de patrones discursivos en contexto que puedan proveer evidencias del funcionamiento de las epistemologías personales en contexto.

20. Schommer (1990) presenta en este estudio el cuestionario estandarizado que fue perfeccionando y utilizando en sus estudios. Posteriormente varios investigadores hicieron sus estudios con base en ese instrumento. También se ha utilizado el inventario de creencias de Schraw, Bendixen y Dunkle (2002) y el instrumento de Pintrich, Smith, García and McKeachie (1991) Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ), publicada como "A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ)." Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

También se encontraron algunos estudios cualitativos que se basan en entrevistas semiestructuradas, observación en aula, análisis de discurso (Evans, 1988).

Pintrich (2006) afirma que se requieren estudios con un seguimiento más continuo, lo que implica mediciones más frecuentes de los mismos sujetos involucrados en aprender un contenido, a fin de dar cuenta de los procesos. En la mayoría de los casos las tareas solicitadas son actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una situación de enseñanza.

Para esta investigación el sujeto de estudio es el estudiante en proceso de formación para ser maestro de primaria. Es un “sujeto entero”²¹ en búsqueda de nuevos saberes para poder desempeñarse en un futuro como educador, es decir es “una persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometido con diversos, y no siempre coherentes, marcos normativos” (Ezpeleta, 1992). En tanto sujeto entero pone en juego tanto aspectos cognitivos como afectivos y culturales, los cuales constituyen sus conocimientos previos y a partir de los cuales interpreta, incorpora o rechaza concepciones sobre los objetos de enseñanza y se apropia de nuevos saberes. Cabe aclarar que en este proceso de formación, institucionalmente se le pide se habilite en la enseñanza de diversas áreas del conocimiento, entre una de ellas, la historia. También intervienen en sus propios procesos de apropiación sus motivaciones personales y profesionales, las cuales son diversas, así como sus inclinaciones y habilidades. Es decir, es un ente cognitivo, epistémico y social. A partir de lo cual en este estudio se intenta recuperar elementos tanto motivacionales como de su entorno socio-cultural, que sirvan para tratar de comprender su postura epistémica en relación a la historia.

El enfoque metodológico en este estudio es de carácter cualitativo, haciendo uso también de técnicas y tratamientos cuantitativos con el objetivo de tener una visión de tendencias. La investigación cualitativa en educación se ha ido conformando a partir de la confluencia teórica y metodológica de diversas disciplinas, tales como la antropología y la sociología interpretativa. De la antropología recupera el interés por “comprender a los otros”, lo cual a su vez permite la comprensión de sí mismo. Concibe al sujeto como parte de un grupo con una cultura propia, pone énfasis en documentar lo no documentado. De la sociología interpretativa, retoma objetos y metodologías de diversas corrientes, tales como el interaccionismo simbólico,

21. El “sujeto entero” es una categoría empleada en los estudios docentes de carácter etnográfico. Reconstruida a partir de los trabajos sociológicos de Agnes Heller y otros autores. Ver trabajos de Ezpeleta J. y Rockwell, E. (1983) “Escuela y clases subalternas”, Cuadernos Políticos, núm 37. México: Era.

la fenomenología social y la etnometodología, todas ellas interesadas en comprender cómo los seres humanos construyen la realidad a partir de símbolos, percepciones y la interacción con otros en el marco de ambientes cotidianos.

Como parte de los enfoques cualitativos retomamos algunos principios de la investigación-acción. Si bien dentro del mismo hay diversidad de corrientes, el modelo crítico parte de enfoques sociológicos críticos, en el sentido de pretender separar las teoría y la acción y lo subjetivo de lo objetivo. Se afirma que la única manera de conocer lo que los sujetos piensan y son capaces de hacer es observarlos en la acción, en la cual confluye la complejidad de la condición humana. En este enfoque el investigador debe intervenir para promover que los sujetos necesiten, planifiquen y actúen buscando un cambio. El conocimiento será el producto de la reflexión sobre la acción, propia y de los otros (McKernan, 1999).

La epistemología común a todos estos enfoques es que parten de la idea de que la realidad es construida simbólicamente por los sujetos a través de sus discursos, entendiendo a este como la configuración de significados a través de las prácticas y el lenguaje. Son interpretativos en el sentido de que el sujeto investigador recupera y analiza las producciones lingüísticas (escritas, orales, gráficas), a partir de las cuales intenta reconstruir, con apoyo de marcos teóricos, lo que los sujetos piensan, creen y sienten, es decir, el cómo miran y piensan y construyen la realidad.

A partir de los noventa, en México el enfoque cualitativo-interpretativo ha tenido un gran auge y ha sido aplicado al estudio de las prácticas educativas tanto en contextos formales como no formales, a través principalmente del método etnográfico. Sin embargo, se reconoce su limitante al no poder dar cuenta de procesos cognitivos, ante lo cual se han desarrollado métodos y enfoques de análisis de discurso a través de los cuales se pretende comprender cómo se usa el lenguaje para pensar juntos (Mercer, 2000). Biddle y Anderson (1986) ubican los estudios cualitativos con una intencionalidad hacia el descubrimiento de los sentidos y significados con los que las personas actúan. Señalan, a manera de crítica, que este descubrimiento, por parte del sujeto investigador está mediado por sus propias experiencias, ideologías e intereses. El papel de la subjetividad del investigado es un aspecto epistemológico en debate. En este sentido hay autores que, considerando esta mediación como característica intrínseca de la investigación, sugieren la “vigilancia epistémica”, en el sentido de “la exploración sistemática de las categorías de pensamientos no pensados —en tanto objetivados e

inscritos como esquemas de percepción y apreciación– que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento y que guían la realización de la práctica del trabajo de investigación” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 33).

En el campo de la psicología, han sido dominantes los enfoques denominados experimentales, cuantitativos, objetivistas. Los cuales tiene como característica retomar los principios generales del método científico de las ciencias naturales, a saber: Constructo teórico, hipótesis, verificación de la hipótesis a través de la experimentación, búsqueda de modelos explicativos. Se le identifica como “verificacionista” (Biddle y Anderson 1986), sin embargo, una de sus fortalezas es su énfasis y control de la confiabilidad metodológica. La confiabilidad se refiere a la precisión de los instrumentos de medición y a la estabilidad y fiabilidad de sus resultados. En otras palabras, construir instrumentos que midan lo que dicen medir, y tratar de asegurar que el resultado será el mismo si se aplica el instrumento varias veces o por diferentes sujetos. La confiabilidad asegura que otros investigadores obtengan el mismo resultado si ellos lo aplican a la misma realidad y que los resultados no dependan de la interpretación del sujeto que investiga.

En el presente estudio se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas, se realizan análisis cualitativos y cuantitativos, con un enfoque cualitativo-interpretativo a través del método de caso. Se ha tratado de privilegiar la(s) preguntas de investigación y aprovechar al máximo las oportunidades de recuperar datos producidos en situaciones y contextos naturales, recurriendo en algunos momentos a instrumentos que posibiliten tener mayor sistematicidad desde la aplicación del mismo. El conceptualizar la cognición como parte y producto de un contexto socio-cultural (constructivismo social) nos lleva a retomar principios y técnicas del enfoque cualitativo-interpretativo y trata de cuidar su confiabilidad a partir del análisis cuidadoso y riguroso de las evidencias empíricas, además de otros recursos como la triangulación. El interés se centra en describir a profundidad productos cognitivos y explicar cómo operan en escenarios naturales complejos (Miles & Huberman, 1994). Se recurre a técnicas que analizan el discursos oral y escrito, de producciones de los sujetos relacionadas con contenidos y actividades de historia, pero también se solicitan producciones elaboradas bajo consignas específicas del investigador.

Nos ubicamos en una lógica de descubrimiento y comprensión en el sentido de que en un inicio se pretendió captar los significados que los sujetos tenían en relación a la historia, a

partir de técnicas de baja intervención, buscando en la medida posible no influir en sus ideas. En una de las etapas de la investigación la intervención fue alta, dado que el investigador es parte del contexto institucional y parte de las actividades fueron diseñadas en el contexto de una materia. Sin embargo, se evitó en la medida de lo posible inducir respuestas. En los casos en que esto ocurrió en el análisis posterior no se tomaron en cuenta esos datos o se tuvo precaución en su interpretación. Las producciones solicitadas fueron de tipo reflexivo, es decir, implicaron que los sujetos analizaran sus propias ideas y expresaran el cómo habían llegado a esa conclusión. La recuperación de los datos fue un proceso complejo y se trató de llevar un seguimiento a través de notas a manera de un diario de investigación. Por los objetivos del estudio en los resultados se reportan sólo el análisis de producciones, explicitando en qué circunstancias se obtuvieron los datos y cuando es pertinente para interpretar el dato, se hace alusión a situaciones contextuales que se consideran pudieron tener una influencia directa en las respuestas de los sujetos.

Otra característica del presente estudio fue la triangulación. Esta estrategia busca comprobar o confirmar los hallazgos a través del uso de más de un recurso. De acuerdo con Denzin's (1978 citado en Miles & Huberman, 1994), hay diferentes tipos de triangulación: la de las fuentes de los datos, es decir se puede preguntar o analizar información en relación al mismo asunto en varias personas, documentos, tiempos y lugares; la de los métodos, se puede aplicar varios tipos de técnicas, por ejemplo la observación, la entrevista, el autorreporte; la de investigadores, sometiendo a análisis los mismos datos pero a través de varios investigadores; la teórica, interpretando los datos a la luz de diversas teorías. En el caso del presente estudio se optó por triangulación de técnicas, es decir, se aplicaron varias técnicas a los mismos sujetos, las cuales a su vez brindaban diferentes tipos de datos. Para el análisis se fueron leyendo y organizando los datos por sujeto, fase y tipo de técnicas. En el presente reporte sólo se exponen los resultados por sujeto y fase, haciendo una lectura de los datos basada en la complementariedad o en su caso, en la identificación de contradicciones. Estas contradicciones fueron interpretadas como parte de las mismas características del objeto de estudio. La triangulación consistió en una estrategia para obtener datos de múltiples fuentes, buscando su complementariedad y a la vez resaltando su especificidad como producto de una situación particular en la que el dato fue expresado por el sujeto.

Siendo congruente con el principio de vigilancia epistemológica cabe explicitar que el diseño y desarrollo de la investigación que se presenta en este reporte constituye un momento de síntesis y reconstrucción de la experiencia profesional y académica del investigador. Al principio, la intención metodológica fue aprender y aplicar enfoques y técnicas características de la psicología más de corte experimental, sin embargo la construcción del objeto de estudio fue llevando a la necesidad de combinar enfoques y técnicas, pasando por momentos en los que la cantidad de datos inclinaban hacia una infinidad de temas y conceptos y momentos de incertidumbre en relación a la validez y confiabilidad de lo que se estaba realizando.

Los enfoques cualitativos buscan comprender las situaciones desde su funcionamiento en el contexto particular, defendiendo como uno de sus principios el realizar estudios de lo local, de lo particular. Sin embargo, también pueden ser la base para generalizaciones, las cuales se pueden ir construyendo a partir de la recuperación y análisis de los estudios específicos, siguiendo una lógica inductiva. En este estudio consideramos que si bien dada la metodología seguida se da cuenta de lo particular, también se tratarán de dar indicios de aspectos que podrían tener cierto grado de generalización, pero los cuales tendrían que ser instrumentados y analizados en otros casos de estudio.

Para cerrar este apartado metodológico, es importante señalar que la lógica de presentación de la investigación, no es del todo su lógica de construcción. Una característica del proceso cuyos resultados aquí se documentan fue la construcción del objeto de estudio a través de diferentes estrategias metodológicas y marcos teóricos interpretativos y de indagación. Se partió de lo que Knobel & Lankshear (2001) llaman un problema existencial: el observar las dificultades en el manejo de contenidos históricos en estudiantes para maestros; y a través de la indagación documental, teórico y empírica se construyó, como objeto de estudio, sus epistemologías personales, es decir se fue construyendo el problema epistemológico (conceptualización, objetivos, marcos teóricos...) (Knobel & Lankshear, 2001). Este proceso de construcción del objeto de estudio, se realizó teniendo siempre en mente la intencionalidad inicial: contribuir a la elaboración de propuestas teóricas, didácticas y metodológicas para la formación docente en el campo de la historia, como parte de los conocimientos sociales indispensables para cualquier persona en el contexto de una sociedad democrática.

Tipo de diseño.

El tipo de diseño utilizado fue el denominado “estudio de caso”. Stake (1999) define el método de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Los casos pueden ser personas o programas. El considerar una unidad de análisis como caso implica verlo como algo específico y complejo en sí. Considerando la pertinencia de analizar las ideas de un sujeto durante un periodo de tiempo y en un ambiente natural, en este caso es la institución de formación y la triangulación.

El estudio de caso puede ser intrínseco o instrumental. Se considera intrínseco cuando lo que interesa es entender ese caso en particular, en sí mismo. Es instrumental cuando el estudio de ese caso, permite una comprensión más general de una cuestión que se vive en otros casos o el funcionamiento de variables en situaciones contextuales específicas. Los casos pueden ser unidades o colectivos.

La presente investigación es una combinación entre el estudio de caso intrínseco y el instrumental. Es intrínseco en tanto se realiza en una sola institución de formación con ciertas particularidades en su población, bajo circunstancias específicas. Es instrumental dado que permitirá hacer algunas generalizaciones, ya que el programa es común a todas las instituciones formadoras de docentes de nivel básico y la población tiene características comunes a la población docente en el caso de México²².

Es múltiple, organizado por etapas. Es decir, se estudia a la población en dos niveles: general (a nivel exploratorio) y por grupo y sujetos (a profundidad).

Es importante señalar que el estudio de caso no es una investigación de muestras en el sentido de ser unidades representativas de una población mayor. Stake (1999) recomienda que los casos se pueden elegir tomando en cuenta la disponibilidad de los actores a participar y a brindar información, a la vez de tratar de tener un equilibrio entre la variedad y lo común, sin embargo, un criterio de selección es priorizar las oportunidades de aprendizaje a través del estudio de esas unidades. En la presente investigación, los sujetos con los que se llevó a cabo, tuvieron disponibilidad para participar en la investigación. Contándose con su consentimiento

22. De acuerdo al estudio de Tenti y Steinberg (2011), la mayoría de los maestros de nivel básico en México (90%), se ubican en sectores bajos y medios de la estructura social, proviniendo en su mayoría de contextos educativos con bajo capital cultural, lo cual es la situación de la mayoría de los sujetos del grupo de estudio.

informado. Por otra parte, el investigador era cercano a la institución lo cual le permitió instrumentar las acciones de manera participativa.

En el caso del presente estudio, el enfoque metodológico parte del supuesto que las EP son de carácter implícito, por lo que el reto fue plantear situaciones en las que se explicitaran este tipo de ideas, así como la cognición epistémica, con lo cual se pudiera reconstruir la postura epistémica de los sujetos del estudio.

Se aplicaron diversas técnicas con el fin de triangular la información, en el sentido de complementariedad. Se parte del supuesto del enfoque contextualista de las EP, en el cual se considera que los conocimientos y creencias se activan en función del contexto de la demanda de la acción. Se puede pedir al sujeto-estudiante explícitamente que formule una definición de historia, o bien puede inferirse ésta a partir de la construcción de un relato sobre un tema histórico. Con base en lo anterior se retomó como situación experimental actividades didácticas acordes con los propósitos de formación de los sujetos en estudio, pero retomando los enfoques derivados de la teoría de enseñanza situada. Tratando con ello de construir, en el ámbito escolar-experimental, un contexto de aprendizaje que tenga rasgos comunes de las comunidades de prácticas tanto disciplinarias (historiadores) como educativas (maestros de primaria).

Contexto y participantes.

Entendiendo el contexto como todas aquellas características del ámbito social, institucional y personal que influyen, de manera directa e indirecta en las acciones de los sujetos y que permiten inferir las intenciones y necesidades de los mismos, a continuación describiremos a grandes rasgos las condiciones institucionales formales y las particulares de cada grupo de la población que participó en el estudio, así como las circunstancias del espacio institucional en el momento en que se llevó a cabo la investigación.

La institución en la que se realizó el estudio es una escuela normal particular, ubicada en el estado de Querétaro. Esta escuela, además de seguir el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, tiene, como parte medular de su ideario educativo una filosofía religiosa católica. Su población estudiantil está conformada en su mayoría por estudiantes laicos y religiosas, estas últimas son miembros de corporaciones religiosas. Los laicos pueden profesar o no una creencia religiosa.

Se ofrecen tres licenciaturas en educación: preescolar, primaria y media superior. Lo sujetos de este estudio fueron estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: 35 sujetos, con edades de entre 19 y 38 años, de los cuales 29 son mujeres y 6 varones. Constituían el total de la matrícula de la licenciatura en educación primaria de la institución, agrupados por grados de primero a cuarto. De este universo se seleccionó sólo un grupo, al cual denominaremos grupo del estudio de caso, conformado por ocho²³ estudiantes que cursaban el segundo grado de la licenciatura, de los cuales siete son mujeres, un varón, entre 21 y 38 años de edad. Siete de ellos se declararon como creyentes católicos, cinco de los cuales eran religiosas. Todos ellos participaron de forma voluntaria, hubo un consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de los datos personales, por lo cual se utilizan seudónimos: Sol, Lalo, Era, Sara, Ruth, Teresa, María y Martha (ver anexo 4).

Cada orden o congregación religiosa tiene una visión hacia la educación de sus miembros. Cuando entran a la comunidad religiosa se les impone como requisito el terminar estudios de primaria, secundaria y preparatoria, así como cursar una carrera afín a la misión de la congregación (maestras, enfermeras, principalmente). Para la mayoría, el estudio está en un segundo lugar, dado que sus funciones en la congregación son prioritarias para ellas y su comunidad, lo cual implica que por lo general no puedan destinar tiempo suficiente al estudio. En el caso de las religiosas del grupo de estudio, por lo menos cinco de ellas, presentaban trayectorias escolares discontinuas, teniendo en el momento del estudio entre 25 y 35 años de edad. Provenían de áreas rurales de diferentes estados de la república mexicana y reportan poco interés de sus familias por el estudio. Estas circunstancias del contexto influyen de manera diferenciada en el compromiso que las estudiantes religiosas muestran ante las actividades escolares, pudiéndose encontrar estudiantes religiosas con gran compromiso ante las tareas escolares y el aprendizaje y otras que cumplen con las tareas, pero sin mostrar compromiso con su aprendizaje.

En el caso de los tres estudiantes laicos, las condiciones de estudio también son disímiles, son los participantes más jóvenes del estudio (21 a 23 años de edad), la mayoría de ellos sí tenían la posibilidad de dedicar tiempo suficiente a sus tareas fuera de la escuela. Vivían con su

23. Si bien el grupo estaba conformada por 9 estudiantes, se decidió eliminar un caso debido a la falta de material empírico dado que este sujeto-estudiante se incorporó a mitad del ciclo escolar, en la etapa 2.

familia. Proviene de ciudades cercanas al estado de Querétaro. Todos ellos dicen haber elegido la profesión docente y expresan una alta convicción por querer ser maestros.

El grupo del estudio de caso, cursaba el segundo grado (3er semestre) de la licenciatura en Educación Primaria. En el momento del estudio la licenciatura se cursaba en cuatro años. En relación a la historia, en el segundo semestre cursaban la materia de Historia y su enseñanza I y Asignatura regional (historia de Querétaro), antes habían cursado materias de historia de la educación.

El trabajo de campo se realizó de febrero del 2010 a enero del 2011, periodo en el cual el investigador fungía como docente del grupo en la materia Historia y su enseñanza. Esta situación, por un lado, facilitó el acceso a los procesos, pero a la vez, requería ubicarse desde una perspectiva de inducir a participar y actuar a los sujetos con la mínima intervención docente, procurando que la retroalimentación desde el lugar como docente no interfiriera directamente en sus ideas sobre la historia. Al principio, los sujetos-estudiantes se mostraron un tanto inquietos y con incertidumbre ante la falta de retroalimentación, sin embargo, al explicárseles que el trabajo que se realizaría con ellos era parte de una investigación y que sería una oportunidad para trabajar con un enfoque constructivista, la mayoría mostró disposición a participar, externando sus ideas en el momento en el que se les solicitaba.

Otro factor a considerar y que es parte de las condiciones a analizar en estudios que pretenden dar cuenta de procesos en escenarios naturales, es el contexto institucional. En el momento de inicio formal del trabajo de campo hubo cambio del personal directivo, y modificaciones desfavorables en las condiciones laborales de los docentes, provocándose tensiones a nivel personal y rupturas en las relaciones interpersonales entre los mismos docentes. Si bien hasta el momento se había llevado una relación de trabajo colectivo y de cordialidad entre la mayoría de los maestros, al momento de conocer el trabajo que se estaba realizando con el grupo por parte de la docente-investigadora y al saber que sería parte de un estudio para obtener un grado académico, algunos docentes realizaron acciones de sobre presión al grupo en sus respectivas materias o actividades bajo su coordinación, lo que dificultó la disposición de tiempo y atención de los sujetos a las tareas encomendadas, desarrollándose un clima institucional poco favorable. Esta situación requeriría un análisis desde la cultura institucional que en otro estudio se podría analizar, tomando una sana distancia teórica y emocional.

Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas utilizadas también implicaron diferentes niveles de reflexión, desde la asociación libre, la explicitación directa y la construcción de producciones escritas. A continuación se definen de manera general (ver anexo 3).

Red semántica natural. Es una técnica diseñada para “medir” el significado, es utilizada principalmente en la psicología social. Consiste en solicitarle a los sujetos que por asociación libre expresen por escrito 10 palabras que vengan a su mente al escuchar un término o frase denominada “estímulo”. Posteriormente se les pide jerarquizar por orden de importancia tales palabras, bajo el criterio de cuál sería más importante para expresar lo que piensan de ese concepto estímulo. Se contabilizan las frecuencias de mención de los términos (definidoras) y se les da un valor de acuerdo a su posición, tomando los datos de un grupo de sujetos. A partir de lo cual se identifica cuáles son los términos de mayor peso y se reconstruye la red semántica a nivel grupal.

En la técnica de redes semánticas se parte del supuesto de que los sujetos actúan con base en la reconstrucción mental que se van haciendo del mundo. Esta reconstrucción es parte de la memoria semántica, la cual funciona a través de redes de asociación de creencias y valores. Es decir, la información está organizada mentalmente de manera semántica formando redes de conocimientos, en las que las palabras y eventos producen significados y con base en los cuales se actúa en el mundo (Collins & Quillan, 1972) .

Valdez (1998) afirma que las redes semánticas ayudan a encontrar el significado psicológico que el sujeto, de manera subjetiva, otorga a elementos de su realidad social, y añadiría, implícita o no conscientemente. En este estudio no se utilizará para hacer una medición en el sentido estricto del término, sino que aportará elementos para identificar el vocabulario que los sujetos utilizan para conceptualizar su idea de historia, analizando qué tanto ese vocabulario puede ser un indicador del tipo de construcción epistemológica de los sujetos.

Mapas conceptuales. Es una representación esquemática de un conjunto de significados conceptuales organizados jerárquicamente en torno a un concepto central (tema, objeto, disciplina), formando proposiciones. Se parte del supuesto de que estas representaciones reflejan la organización conceptual. Su desarrollo se atribuye a Joseph Novak, quien los propuso como parte de la explicación del aprendizaje significativo de Ausubel. Actualmente se

le ha dado diversos usos: sistematización de datos en las investigaciones, recurso para ayudar a los alumnos a aprender a partir de organizar mental y gráficamente los contenidos, como apoyo para que el profesor presente el contenido a enseñar. Se parte del supuesto de que dicha organización es parte y contribuye a generar aprendizajes conceptuales estables y duraderos en el sujeto, dado que se formulan las relaciones entre conceptos. Uno de sus usos didácticos ha sido el de identificar conocimientos previos, al pedirle a los sujetos, antes de la actividad de enseñanza, elaborar dicho mapa. Así también se han aplicado como recurso para acercarse a la construcción del sujeto después de un proceso de enseñanza. (Boggino, 1997).

En el caso del presente estudio fueron solicitados en las tres etapas: en la primera y tercera etapa como una manera de complementar la técnica de redes semánticas, con el objetivo de que los sujetos explicitaran de manera sintética sus conceptos centrales en relación a la historia, apoyados en la lista de términos generados a partir de la red semántica; a su vez, posterior a este mapa se les solicitó redactaran a manera de párrafo su definición. En la segunda etapa se les solicitaron como una forma de presentar su análisis del texto leído. Si bien los mapas en sí mismos pueden dar material para analizar a profundidad, en este caso fueron utilizados como una manera de confrontar, complementar y contrastar las ideas de los sujetos al interior de su propio discurso, como una forma de triangular la información.

Entrevistas. Entendidas como encuentros cara a cara en el que el investigador plantea cuestionamientos al sujeto investigado con el fin de conocer a profundidad ideas y procesos de pensamiento de los sujetos. Es importante señalar que la entrevista implica cierto nivel de intervención, al pedirle al sujeto reflexione ante ciertos tópicos. Es decir, se captan significados previamente contruidos, pero también significados que se van construyendo en el momento mismo de la entrevista. En esta investigación se realizaron dos entrevistas a cada sujeto, antes y durante el trabajo con la situación-problema (ver anexo 11). La primera tuvo como objetivo indagar sus ideas antes del trabajo con la situación-problema y la segunda, en relación con la lectura del texto-fuente histórica. Se les dio un enfoque clínico, en el sentido de que si bien se tenían ciertos tópicos base, las preguntas se fueron adecuando a la información que el mismo sujeto-estudiante daba, buscando profundizar en sus propias ideas, confrontando sus contradicciones, indagando en sus procesos de razonamiento (Delval, 1994). Inicialmente se había pensado hacer la lectura del texto-fuente histórica a través de la técnica de pensamiento en voz alta (Ericsson & Simon, 1999) pero no fue posible aplicarla simultánea a la lectura del

texto por la extensión del mismo, la falta de disponibilidad de tiempo de los sujetos del estudio y ciertas limitantes en sus estrategias y disposición negativa a la lectura, lo cual repercutió en que no todos leyeran el texto antes de la entrevista. Por lo que en el caso de la lectura del texto se aplicó tal enfoque en un sentido retrospectivo (¿qué hiciste cuando leíste...) y en un sentido prospectivo o anticipatorio (¿qué crees que vaya a abordar en este apartado?)

Cuestionario. En la etapa uno se elaboró y aplicó un listado de preguntas, cerradas, abiertas y tipo Likert. Se le denominó: “Cuestionario de ideas previas (cuestionario inicial)” (ver anexo 8). En el cuestionario inicial se indagaron datos generales tales como edad, lugar de nacimiento, frecuencia de prácticas culturales tales como lectura de textos de historiadores, asistencia a conferencias, exposición a documentales históricos. En relación a la historia, gusto, nivel de dificultad, valoración de este conocimiento, relevancia como contenido escolar; así como su posición (acuerdo-desacuerdo) con enunciados referentes a qué estudia la historia, qué es la historia, componentes de la historia, cómo se produce, propósito, modificabilidad y criterios de validación. La escala Likert se construyó a partir de indagaciones anteriores a través de entrevistas con otros sujetos. No fue validada, por lo cual no se le dio un tratamiento analítico de acuerdo a la técnica, sino que se utilizó como una fuente para completar datos que a través de las otras técnicas no habían sido obtenidos.

Textos escritos. Se solicitaron a lo largo del estudio producciones escritas individuales bajo temas o indicaciones generales que les permitieran poner en acción conocimientos, creencias específicas, vivencias. Se parte del concepto del texto escrito como el producto de “[...] un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p.269). Asumimos entonces que lo dicho en los textos es una forma de expresar sus ideas y situaciones vividas que dan sentido, en este caso, a la historia. Díaz-Barriga y Hernández (2010) hacen referencia a varias características de la escritura desde una visión socioconstructivista. Para fines del presente estudio retomamos el carácter intertextual, polifónico y epistémico de la escritura.

Carácter intertextual de la escritura, en el sentido de que reúne e integra textos previos. Los autores se refieren a textos escritos, sin embargo, pensamos que parte de esos textos previos son significados del propio autor, a decir, conocimientos e ideas previas. Afirman

también que es *polifónico* porque en él se encuentran integradas distintas voces (Emerson, 1993; Silvestri y Blank, 1993 en Díaz-Barriga & Hernández). En este sentido podemos entonces afirmar que lo que escriben los estudiantes además de expresar sus ideas, utilizan fragmentos de discurso de otros (relatos históricos tradicionales, frases escuchadas en otros sujetos, a saber, maestros, familiares), lo que Wertsch (1991) denomina “voces sociales”. En este estudio analizaremos el contenido de los textos producidos por los sujetos como una selección personal de esos significados sociales que circulan en relación a la historia.

Carácter epistémico de la escritura, en el sentido de un medio para reflexionar sobre el conocimiento mismo y al acto de conocer:

...en tanto que sirve como un medio para el descubrimiento y creación de formas novedosas de pensamiento y permite la profundización del conocimiento... exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo porque demanda que se elabore, organice y profundice sobre la información que se posee. (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.270).

Tomando en cuenta estos principios, se solicitaron diversos tipos de textos escritos con base en diferentes contextos cognitivos de producción, es decir, el tipo de actividad mental que se buscaba propiciar (ver anexo 3):

- En los que se busca recupere sus ideas, vivencias y recuerdos episódicos: *Experiencia con el aprendizaje de la historia.*
- En los que el sujeto selecciona “otros textos” y los organiza en función de una producción personal: *Ensayo historia de Querétaro* (trabajo final de la materia de Historia Regional).
- En los que utiliza para pensar, descubrir y resolver problemas: Elaboración de preguntas problematizadoras (en torno al tema de la situación didáctica a desarrollar): *Problematización.*
- En los que describiera y reflexionara sobre lo realizado, en una carpeta de evidencias: *Reflexiones actividades realizadas*
- En los que tiene como meta comunicar a un lector o auditorio sus ideas o síntesis: *Monólogos personajes, definición escrita de historia y síntesis fuente histórica.*

Todos estos productos escritos requirieron de un proceso de planificación, ejecución y reflexión en distinto nivel, es decir, implicaron una actividad de explicitación y de organización de ideas.

Carpeta de evidencias. Es un recurso propuesto para procesos de evaluación procesual en el ámbito didáctico. Consiste en una colección de materiales de todo tipo (escritos, gráficos, fotos, entre otros) producidos en el proceso de desarrollo de una actividad, en este caso el proyecto, acompañado por descripciones y reflexiones sobre lo realizado. Este recurso ya había utilizado con el grupo de estudio en otras materias, por lo que estaban familiarizados con su manejo. En general, se les pidieron los siguientes aspectos en su reflexión de cada actividad: ¿Qué hicimos?, ¿para qué se hizo?, ¿qué aprendí?, ¿qué requiero seguir profundizando? Se les indicaron por escrito las actividades mínimas a reportar (ver anexo 7).

Las indicaciones generales para la integración de la carpeta fueron:

Guía de integración de carpeta de evidencias:

Proyecto historia del agua en Querétaro

I. Introducción. ¿En qué consistió el proyecto?, ¿qué se hizo?

II. Actividades. Cada actividad debe incluir

Día de realización:

Descripción de lo realizado. ¿Qué se hizo?:

Reflexión: ¿cómo hice la actividad?, ¿qué aprendí?, ¿que se me dificultó?

Evidencia (notas, trabajo, fotos, ...)

III. Conclusión. ¿Qué aprendí del proyecto?

Con respecto a la historia

Con respecto al trabajo por proyectos.

Estrategia general de análisis de datos.

De acuerdo con Atikson y Coffey (2003), no hay una manera única de analizar los datos cualitativos, lo importante es hallar modos de usar los datos para “pensar con ellos” (p.3). Sin embargo, sí hay ciertos principios que orientan la construcción de la estrategia analítica del investigador. El proceso de análisis, afirman los autores mencionados es una actividad reflexiva que se realiza desde la recolección de los datos. En este apartado sólo nos referiremos a las acciones y decisiones tomadas en la tarea de codificación, categorización e interpretación de los datos, teniendo como propósito “hacer hablar a los datos” en relación a la pregunta de

investigación. Cabe señalar que conforme se fue realizando el análisis, la pregunta también se fue modificando sin perder la intención inicial. Estas modificaciones se fueron haciendo a partir de lo que se fue encontrando que se podía reconstruir a partir de los datos y que desde la teoría, podría irse configurando como una manera de objetivar la realidad observada. Objetivación en el sentido de “poderla nombrar y renombrar en la búsqueda de su comprensión”.

En términos técnicos metodológicos, el análisis realizado en esta investigación consistió en “leer los datos”, asignarles etiquetas, tratando de agruparlos con otros, pero sin descontextualizarlos, a lo que llamamos codificación. Esta codificación junto con la teoría marco del estudio, posibilitó volver a interrogar a los datos y construir categorías, entendiendo por estas conceptos intermedios entre la teoría y los datos, que sirven de puente entre ambos niveles. Organizar y presentar los datos con base en estas categorías y con base en ello, construir interpretaciones en la búsqueda de una comprensión y clarificación del fenómeno observado. En este proceso también se generan hipótesis que podrán servir de base para posteriores indagaciones. El análisis cualitativo implica procesos tales como identificar, separar, describir, clasificar, relacionar. Es una manera de transformar los datos en una construcción inteligible y sujeta a reinterpretaciones, leyéndolos desde los códigos, las categorías y la teoría, proponiendo o dejando abiertas las posibilidades de acciones analíticas con base en los datos reconstruidos.

Atikson y Coffey (2003), después de presentar diversos sentidos y significados del análisis cualitativo, concluyen: El análisis cualitativo “no necesita ceñirse a un solo enfoque correcto o a un conjunto de técnicas adecuadas sino que es imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo. También debe ser metódico, académico y con rigor intelectual. Bajo este principio es el que nos guiamos en la presente investigación.

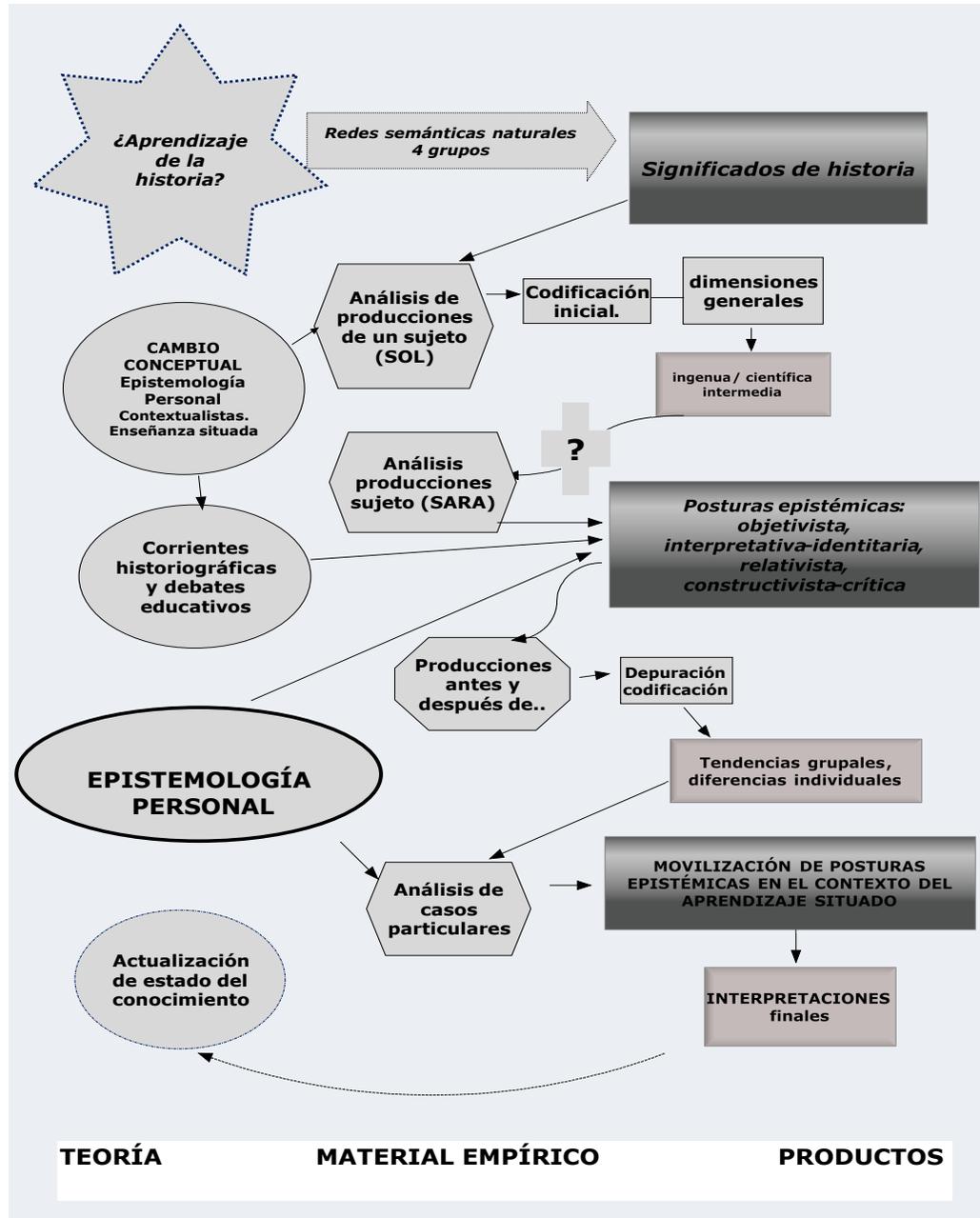
En el análisis cualitativo se juega con dos tipos de descubrimiento: los patrones y lo atípico o único. Para descubrir patrones se requieren acciones de “conteo”, con el fin de identificar su recurrencia en la situación observada. A su vez, la identificación de patrones, permite encontrar lo “atípico”, eso que ocurre bajo ciertas circunstancias y nos da cuenta de la relación del fenómeno con otros fenómenos.

El proceso analítico-construcción objeto de estudio, en el caso de esta investigación, se llevo a cabo de la siguiente manera (ver figura 2). Al principio, como parte del diseño de la investigación, se fue reconstruyendo la problemática en torno al aprendizaje de la historia a

nivel de educación básica, poniendo el foco en la formación docente (problema existencial observado en la práctica profesional). Se fue tratando de reconstruir la problemática a través de la consulta documental y exploraciones informales con los actores (estudiantes de la licenciatura de educación primaria). En cada etapa se irá especificando el proceso analítico respectivo.

Uno de los principales aprendizajes metodológicos fue el comprender que en una investigación “el objeto de estudio se va construyendo en el proceso”, al ir tomando decisiones con respecto a en qué parte de la compleja realidad, poner el foco de atención, teniendo incluso que renunciar, por el momento, a tratar de incluir “todo” lo observado (ver figura 2). En este sentido, cabe mencionar que en un principio, el foco teórico y analítico, estaba en el “cambio conceptual”. Los datos obtenidos en los primeros análisis (análisis de producciones de un sujeto, Sol), mostraban indicios de cambios, pero los resultados eran poco claros para la identificación de transformaciones significativas. Por este motivo, y con la retroalimentación de los miembros del comité tutorial, se decidió acotar la interpretación a la descripción de las construcciones epistemológicas encontradas en los sujetos analizados. Tomándose como marco el cambio conceptual se elaboraron tres categorías epistémicas: ingenua, científica e intermedia, la cuales fueron utilizadas para analizar el caso de Sol. Esas categorías fueron cuestionadas por una historiadora, lo cual implicó el replanteamiento de las mismas a la luz tanto del enfoque de epistemologías personales como de las corrientes historiográficas. A partir de lo cual se construyeron cuatro categorías para ir describiendo las posturas epistémicas: objetivista, interpretativa-identitaria, relativista, constructivista crítica. Se regresó nuevamente a los datos, analizando las producciones antes y después de la intervención de todos los casos del estudio. A partir de este análisis se fueron construyendo códigos y agrupando los datos en aspectos específicos (núcleo conceptual, objeto de conocimiento, propósito, producción, validez, modificabilidad), se identificaron tendencias del grupo y diferencias individuales. A partir de este momento el análisis y definición del objeto del estudio estuvo enmarcado en el enfoque de epistemologías personales. Posteriormente se prosiguió a analizar el proceso de casos particulares, tratando de reconstruir el cómo en un sujeto en específico se iban transformando o no ciertos elementos, lo que denominó posteriormente “movilización de posturas epistémicas”.

Figura 2. Esquema del proceso analítico



Categorías de análisis: Las cuatro posturas epistémicas.

Retomamos la definición de Maggioni, con respecto a la postura epistemológica como “el sistema de creencias en relación a la naturaleza y justificación del conocimiento histórico que los sujetos (maestros y alumnos) sostienen en un momento determinado (Maggioni, 2010a, p.20, trad. mía). La postura epistémica es una “especie de `mirada epistémica´(o actitud) que caracteriza la forma en que la gente mira el mundo (la realidad externa, física, a ellos mismos o a la ideas con el fin de adquirir conocimientos” (Maggioni, 2010, p.6 trad. mía), esta postura es más o menos estable durante un tiempo y situación. Con el fin de dar cuenta de los elementos de la epistemología personal, a partir de los datos, las categorías utilizadas en la literatura de EP, las corrientes historiográficas presentes en el discurso disciplinario y el análisis inicial de los datos cualitativos de la etapa dos, se elaboraron cuatro categorías de análisis, denominándolas posturas epistémicas ante el conocimiento disciplinario: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria, constructivista-crítica. Estas categorías tienen relación con posturas de la teoría de la historia y nos posibilitaron describir las ideas encontradas en los sujetos del estudio.

Para la construcción de estas categorías se utilizaron como códigos específicos: núcleo conceptual (qué es la historia), componentes, objeto de conocimiento, propósito, producción (quién, cómo, con base en qué), relación realidad-conocimiento, criterios de validez y modificabilidad. A continuación definiremos cada postura (Ver anexo 5).

Postura objetivista. Tiene como *núcleo conceptual* de la historia los sucesos del pasado, definiendo a la historia como el pasado. Los *componentes* del discurso histórico son los sucesos, personajes y la temporalidad, en su dimensión cronológica convencional (fechas, años), pudiendo dar cuenta de relaciones causales bajo un lógica a manera de leyes. El *objeto de conocimiento* es el origen y del proceso de cambio entendido como progreso. La *producción* de este conocimiento se basa en evidencias empíricas, entendiendo por éstas, objetos físicos, testimonios (escritos) de testigos o personas que vivieron en la época, es decir, fuentes primarias. El sujeto que elabora ese conocimiento no tiene una mención específica. La historia *es útil para* saber qué sucedió. En la relación *entre la realidad y el conocimiento*, este último se considera como producto de la evidencia misma ante lo cual el investigador tiene que mantener su propia interpretación al margen del conocimiento y decir cómo sucedieron los hechos con base en las evidencias, la realidad ya está dada y sólo hay que descubrirla. La *validez* reside en

qué tanto lo que se afirma se basa en evidencias y da cuenta de lo que “realmente sucedió”. Los hechos no cambian aunque sí lo que se sabe de ellos.²⁴ Esta categoría sería similar a la que Evans (1990) denomina como maestro historiador científico con un enfoque positivista.

Postura relativista. Tiene como *núcleo conceptual* a la historia como relato o narración de sucesos pasados. En su versión extrema se consideraría como una construcción personal del narrador, llegando a constituirse una producción literatura y de ficción. *Los componentes* a resaltar son los sucesos, los personajes y la trama. El tiempo es difuso y las relaciones causales se explican desde las intenciones humanas, basadas en deseos e intereses de sujetos en lo individual. El *objeto de conocimiento* puede ser cualquier acontecimiento, en particular, la vida y obra de personas específicas. El *propósito* se centra en el disfrute por conocer narraciones interesantes y dar lecciones de vida. Se produce con base en recuerdos transmitidos como parte de los relatos del grupo, incluyen leyendas y mitos, escritos o contados por hábiles narradores. En la relación de *la realidad y el conocimiento* se asume que la realidad es una construcción subjetiva en forma de relato. Dado que el relato es un producto directo de la subjetividad, no se cuestiona *su validez y puede ser modificado*, cambiando con ello el suceso narrado.²⁵ No hay una preocupación por la científicidad de la historia. Coincidiría con lo que Evans (1990) denomina el maestro cuenta cuentos.

Postura interpretativa-identitaria. El *núcleo conceptual* es el estudio del pasado en forma de discursos (escritos, orales, actos rituales, mitos) estructurados y acabados que han de ser transmitidos de una generación a otra. Sus *componentes* son personajes o grupos destacados, que actúan en tiempos identificados con una medición convencional (periodo, año, fecha) y de corta duración, se establecen relaciones causales simples, vinculadas principalmente con propósitos políticos (gobiernos y guerras). El *objeto de conocimiento* son los acontecimientos, tradiciones y herencias culturales que constituyen elementos para la conformación de una identidad nacional o de grupo. El *propósito* es fortalecer la idea de unidad y pertenencia a una comunidad que puede ser una nación o un grupo particular. Este conocimiento *se produce* con base en documentos (fuentes primarias, secundarias y literarias), en relación a sucesos que se consideran relevantes para explicar la constitución del grupo. En esta construcción participan

24. Esta postura retoma elementos de la teoría conocida como científica, particularmente el enfoque positivista.

25. Definiríamos esta postura como una combinación entre la corriente denominada Romanticismo y el denominado Giro Lingüístico de los años noventa.

personas con formación o conocimientos especializados (historiadores). La *relación del conocimiento* con la realidad no se discute, siendo invisible la posición político-ideológica del especialista y de quien difunde dicho conocimiento. El status social y académico de los autores y de los textos en los que se difunde la información es garante de validez del discurso. Los hechos no cambian, lo que sí puede cambiar es lo que se piensa y dice de ellos en un momento histórico determinado.²⁶

Postura constructivista-crítica. Tiene como *núcleo conceptual* la idea de que el conocimiento científico es una construcción discursiva, producto de la negociación constante entre factores objetivos (evidencias) y subjetivos (interpretaciones, posiciones, intereses del científico), en el marco de cierta normatividad (explícita y no explícita) en las comunidades académicas. *Sus componentes* son intenciones humanas de sujetos como parte de un colectivo en un contexto social, histórico y político. Trata de explicar la complejidad de las relaciones causales y temporales, entre pasado y presente, definiendo el tiempo en procesos de corta, media y larga duración. El *objeto de conocimiento* es la dinámica de la sociedad, articulando lo económico, político, ideológico, cultural y tecnológico, dando especial atención a momentos o procesos conflictivos. El *propósito* es comprender la complejidad de lo social, así como las identidades para deconstruirlas e imaginar rumbos deseables a futuro. El saber histórico *se produce* y reelabora constantemente a partir de la problematización de los discursos históricos y evidencias, a partir de la formulación de preguntas y su contestación con base en evidencias empíricas y marcos teóricos explicativos. Las evidencias pueden ser diversos tipos, no sólo

26. Esta postura retoma características del Romanticismo. También se construyó a partir de la revisión del planteamiento, de tradiciones inventadas de Hobsbawm, quien afirma: "Utilizo el término 'tradición inventada' para significar un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por unas reglas abiertas o tácitamente aceptadas y de una naturaleza ritual o simbólica, el cual busca inculcar ciertos valores y normas de conducta por repetición, que automáticamente implica continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, intentan establecer continuidad con un pasado histórico adecuado" (1983, pag.1). Hobsbawm explica la diferencia entre tradición inventada y costumbre. Afirma que la costumbre está vinculada a necesidades funcionales de la sociedad e incluso las vincula con las leyes. Las tradiciones son inventadas y actualizadas principalmente a través de rituales que utilizan códigos simbólicos para legitimar acciones con base en la valoración de acciones reconstruidas. En este caso vinculamos la construcción de la identidad de grupo y nacional a través del discurso histórico que caracteriza a esta postura epistémica.

Por otro lado, también esta categoría se construye a partir del dato que en el caso de México, el 94.2% de los maestros de educación básica declaran sentirse orgullosos de su nacionalidad (Tenti y Steinberg), sentido desde el cual se fortalece la enseñanza de la historia con un objetivo de preservar este sentimiento. Cabe señalar también que como parte de la consolidación del Estado Mexicano como educador, a partir de la Revolución Mexicana, el maestro fue el encargado de la socialización político-ideológica de las nuevas generaciones.

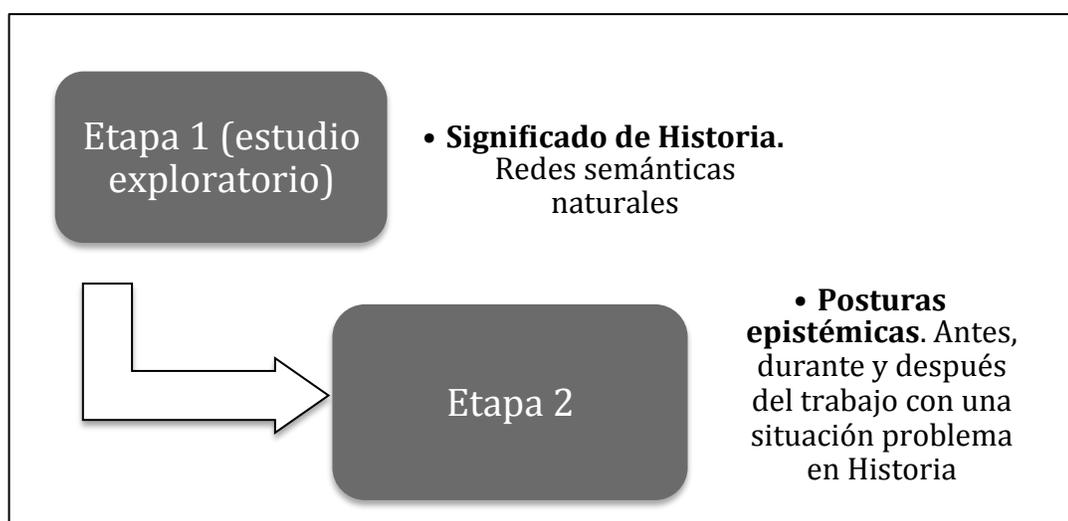
escritas. El científico social es un especialista y recurre a otros campos disciplinarios. En la *relación de este conocimiento con la realidad*, el sujeto cognoscente construye conocimiento a partir de su interacción con ésta, y a la vez la modifica al aplicarle sus esquemas de conocimiento. La *validez* reside en la argumentación lógica, coherencia del procedimiento de indagación y explicitación de los marcos interpretativos. En tanto los hechos históricos son construidos, se pueden modificar, deconstruyendo la subjetividad de los sujetos que la producen.²⁷

En los siguientes apartados se presentan los resultados organizados en función del proceso de análisis expuesto. Con el fin de ubicar al lector, se anexa una tabla en la que se especifican las unidades de análisis por etapas, mes y año de producción de datos y las claves utilizadas en el análisis por sujeto-estudiante (Tabla 9).

Procedimiento general.

El estudio se realizó en dos etapas: 1. Significados de historia, 2. Posturas epistémicas.

Figura 3. Etapas del estudio



En la etapa 1. Se indagó el significado de la historia en todos los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, a manera de un estudio exploratorio. En la etapa 2, se indagaron las posturas epistémicas de un grupo de 8 estudiantes, los cuales participaron en el

27. Relacionamos con esta postura, aunque con sus importantes diferencias entre sí, la corriente marxista, la escuela de los annales, la nueva historia, la historia de las mentalidades y la microhistoria.

trabajo con la situación-problema en historia. A continuación de manera esquemática (Tabla 1) se presentan las etapas, sujetos, actividades y objetivos:

Tabla 1. Etapas, participantes, actividades y objetivos

Etapas, participantes, actividades y objetivos				
Etapas. Fecha	Participantes	Especificidades	Técnicas/actividades	Objetivo central
Etapa 1. Feb 10	36 estudiantes	Conformaban el 100% de la licenciatura en Educación Primaria. De los cuatro grados.	-Redes semánticas naturales	Exploración inicial de sentidos de la historia y su enseñanza.
Etapa 2. Feb- oct.	8 estudiantes (grupo del estudio)	En el momento de aplicación de técnicas en esta fase cursaban el segundo grado (cuarto semestre) Lalo, Era, Sol, Sara, Ruth, Teresa, María y Martha	-Mapa conceptual inicial. -Entrevista individual. -Relato de experiencia con el aprendizaje de la historia. -Ensayo sobre un tema de historia de Querétaro. -Cuestionario previo al inicio del proyecto. -Elaboración de preguntas problematizadoras.	Conocer sus posturas epistémicas de la historia antes del trabajo con la situación-problema
Etapa 2 Oct- Dic. 2010	8 estudiantes (grupo del estudio)	Cursaban el 3er grado (5o semestre): Lalo, Era, Sol, Sara, Ruth, Teresa, María y Martha	-Reporte de actividades realizadas. -Entrevista lectura fuente histórica. -Síntesis fuente histórica -Diálogo narración para niños del taller.	Conocer sus posturas epistémicas a lo largo del trabajo con la situación-problema
Etapa 2 Enero 11	2 estudiantes del grupo de estudio	Sol y Sara	Participaron en el taller con niños: diseño, elaboración de material trabajo e interacción con niños.	
Etapa 2 Enero 11	8 estudiantes (grupo del estudio)	Lalo, Era, Sol, Sara, Ruth, Teresa, María y Martha	-Mapa conceptual final (historia y enseñanza de la historia). -Definición escrita. -Monólogos personajes (Construcción de fábricas textiles siglo XIX)	Conocer sus posturas epistémicas al final del proceso.

Procedimiento y resultados por etapa.

A continuación se presenta el procedimiento por cada etapa así como sus resultados.

Etapa 1. Significados de historia. Redes semánticas naturales

Objetivo.

Explorar lo que estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria manejaban de manera implícita en relación a qué es la historia.

Participantes.

Se aplicó la técnica a los 36 sujetos, que cursaban la licenciatura en educación primaria, quienes tenían al momento del estudio entre 18 y 34 años.

Técnicas.

Se aplicó la técnica de Red semántica natural. En este estudio no se utilizó para hacer una medición en el sentido estricto del término, sino que aportó elementos para identificar el vocabulario que los sujetos utilizan para conceptualizar su idea de historia, analizando qué tanto ese vocabulario puede ser un indicador del tipo de construcción epistemológica de los sujetos.

Procedimiento.

La técnica se aplicó por separado a cada grupo. Se les entregó un par de hojas blancas y se les fueron dando las indicaciones verbalmente. Se les pidió escribir 10 palabras en la que pensarían cuando escuchaban la palabra “historia”. Posteriormente se les pidió reescribirlas en orden jerárquico, iniciando por la que consideraran más importante para explicar su idea de historia. Después, se les solicitó elaborar un esquema con apoyo de los términos que habían listado y una definición, pudiendo anexar otros o variar el orden si consideraban necesario. En especial el grupo de cuarto grado se mostró muy interesado en participar en el estudio; una estudiante, se mostraba muy emocionada por plasmar sus ideas y, en particular, al final comentó que le ha gustado mucho más la historia y enseñarla, que a lo largo de la carrera había cambiado drásticamente su idea de la historia. Otra, manifestó que el ejercicio en sí mismo se le hacía muy interesante.

Análisis.

Para la sistematización de la información se calcularon los valores propios de esta técnica. Se entiende por “definidora” a cada una de las palabras expresadas por los sujetos. Cabe aclarar que cuando son sinónimas o si se consideran equivalentes para fines del estudio se manejan como un mismo término. El valor: J es el total de palabras que fueron generadas por los sujetos para definir al estímulo en cuestión. Partiendo de que los sujetos tienen la consigna de jerarquizar las palabras asignándole el número 1 a la más importante y así sucesivamente hasta el número 10, el valor M, es el peso semántico obtenido para cada una de las palabras definidoras. Para calcular este valor, se convierte la jerarquía a valores, la jerarquía 1 vale 10 puntos,... la 10, vale 1. Una vez obtenido el valor individual, y se multiplica por la frecuencia de aparición en el grupo. A continuación explicamos su cálculo con un ejemplo:

Tabla 2. Ejemplo para el cálculo de valor “M” en una red semántica natural.

JERARQUÍA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	F total	Valor semántico (M) = frecuencia * jerarquía										VMT
VALORES SEMÁNTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
DEFINIDORA	F de aparición en cada jerarquía																					
tiempo	3	0	2	1	1	1	1	0	0	0	9	30	0	16	7	6	5	4	0	0	0	68

Nota: F= frecuencia; VMT= valor semántico total

En el caso de la palabra “tiempo”, esta definidora fue expresada por nueve sujetos, tres le asignaron la posición uno (30 puntos), dos la posición tres (16 puntos), uno la posición siete (7 puntos), uno la posición seis (6 puntos), dos la posición cinco (5 puntos), uno la posición cuatro (4 puntos), de manera que la suma de $30+16+7+6+5+4= 68$ que el valor VMT.

Resultados. Análisis por categoría.

En particular, en este estudio interesó, desde la captura de las definidoras (términos), ir construyendo categorías, que posteriormente ayudarán al análisis del conjunto del vocabulario y que permitieran clasificar las palabras utilizadas y conceptos presentes en su construcción. Cabe aclarar que para la ubicación de los términos en categorías, se revisó de manera conjunta el mapa conceptual y la definición, con el objetivo de respetar al máximo el sentido con el que fue expresado cada término. Para el caso de la categorización se tomaron en cuenta el total de definidoras expresados por los 36 sujetos en el caso de la red global y en el caso de las redes

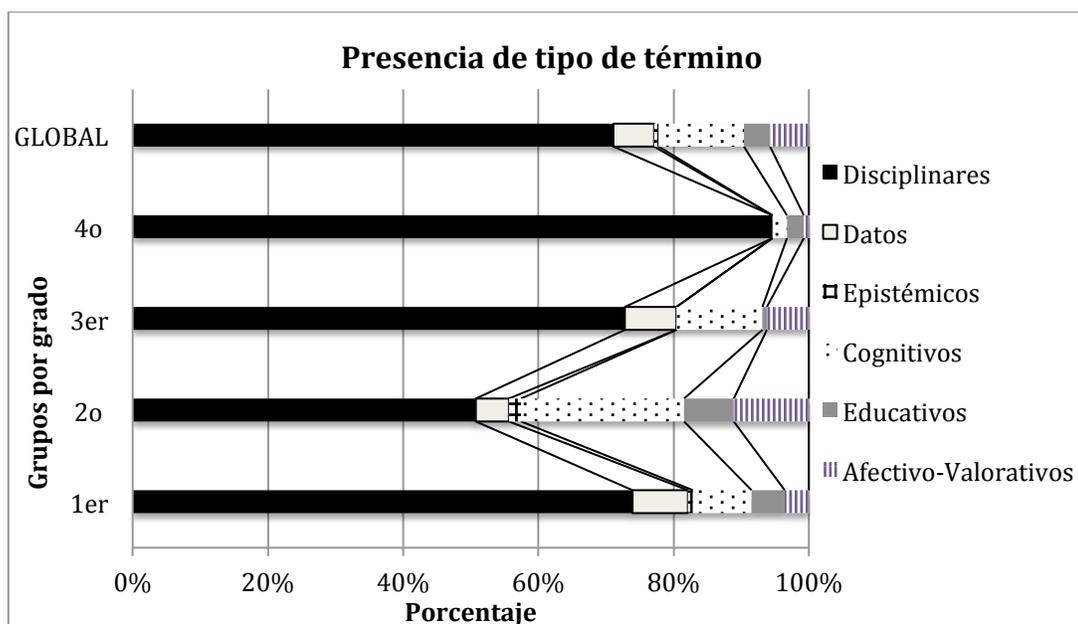
por grado los términos expresados en cada grupo. Se utilizó como criterio de análisis sólo el valor semántico total (VMT), como indicador de su presencia en la concepción epistemológica de los sujetos. Las categorías son:

- *Términos disciplinarios* : términos propios de la historia como disciplina (th) para referirse al objeto de estudio y conceptos (oc), tales como: ser humano, vida, cultura, hechos, personajes y lugares; y términos temporales (tht), a saber: tiempo, cambio, proceso, fechas.
- *Datos específicos (de)*: se incluyeron en esta categoría aquellas definidoras que hacían mención a acontecimientos históricos, nombre de etapas históricas, nombre de personajes. Ej. Revolución, Colonia, Hidalgo.
- *Términos epistémicos (epist)* en este incluimos referencias explícitas a características del conocimiento (verdad, conocimiento, ciencia, saber).
- *Aspectos cognitivos (ac)*: definidoras que aluden a procesos internos que realiza el sujeto en relación al conocimiento histórico. Ej. Aprender, memoria, comprender.
- *Aspectos educativos*: definidoras que son utilizadas por los sujetos para explicar cómo se obtiene el conocimiento histórico o bien cómo se aprende (mc), por ejemplo: libros, fuentes históricas, museos; los relacionados con la educación escolar (re), a saber: alumno, maestro, contenido, aula; así como referencia a productos (pr) (aciertos, errores, beneficios).
- *Aspectos afectivo-valorativos (av)*: definidoras que remiten a aspectos subjetivos y reacciones (enojo, entusiasmo, miedo), que atribuyen a la historia algún sentido de identidad, términos utilizados para señalar algo social e individualmente deseable y percepciones de la historia (libertad, lucha), adjetivos que expresan directamente un aprecio o no por este tipo de conocimiento (interesante, aburrido).

Tabla 3. Concentrado de frecuencias y porcentajes de definidoras por categoría semántica. Comparativo por grupo y global

CATEGORÍAS	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	<u>1er</u>		<u>2o</u>		<u>3er</u>		<u>4o</u>		<u>Global</u>	
Disciplinares	436	73.9	228	50.8	401	72.8	263	94.6	1328	71.1
Datos específicos	48	8.1	22	4.9	42	7.6	0	0.0	112	6.0
Epistémicos	5	0.8	8	1.8	0	0.0	0	0.0	13	0.7
Cognitivos	51	8.6	108	24.1	70	12.7	6	2.2	235	12.6
Educativos	29	4.9	33	7.3	4	0.7	7	2.5	73	3.9
Afectivo-valorativos	21	3.6	50	11.1	34	6.2	2	0.7	107	5.7
TOTALES	590	100.0	449	100.0	551	100.0	278	100.0	1868	100.0

Figura 4. Definidoras por categoría semántica. Comparativo por grupo y global



En términos globales y tomando como base la distribución de las definidoras por categorías encontramos que, en términos globales, los estudiantes normalistas para definir a la historia, utilizan términos propios del lenguaje disciplinar en más del 70%, siendo la mitad de éstos, referidos a nociones temporales, incluyendo, en poca proporción, términos propiamente

epistemológicos (0.7%). Se observa también una fuerte presencia (18%), de términos que intentan ubicar el qué se estudia en esta disciplina(oc). Como parte del intento de conceptualizar incluimos la categoría datos específicos (de), aunque su presencia (6%) nos podría estar indicando ciertas dificultades para abstraer elementos definitorios de la historia como disciplina científica. De manera global, predominan los términos disciplinares (71.1%), que junto con los datos específicos (6.0%) y los epistémicos (.7), conforman casi el 80%. El otro 20% está conformado por términos que se refieren a la cognición, educación y el 5.7% a la categoría afectivo-valorativa (ver figura 4).

La categorización de definidoras de los estudiantes de primer grado muestra, coincidentemente con la categorización global, más de dos terceras partes está conformada por términos propios de la historia, incluyendo nociones temporales (59.5%) y objetos de conocimiento (13.7%). La otra tercera parte se distribuye entre el resto de categorías. Resalta en esas categorías la fuerte presencia de datos específicos (8.1%), y la mención aunque en poca proporción, de elementos motivacionales como sentimientos, emociones, valores (3.6%). Cabe resaltar que los términos mencionados en este aspecto fueron de carácter positivo: felicidad, emoción, coraje y lucha, lo cual nos puede indicar una disposición positiva hacia este conocimiento. Los términos epistémicos abarcan sólo el .8%.

En el grupo de segundo grado, en comparación con la categorización global, es menor la proporción de términos propios de la historia, incluyendo los términos temporales (35.1%), que junto con los objetos de conocimiento, abarcan el 50% de las categorías. Aparecen, aunque en una baja proporción, términos epistemológicos (1.8%), tales como verdad y mentira. Tienen un peso considerable los aspectos cognitivos (24.1%), y los aspectos motivaciones, tales como sentimientos y adjetivos (11.1%), de los cuales, la mitad fueron de tipo negativo (aburrimiento, tedio, flojera, miedo) y adjetivos que podrían estar indicando cierta disposición negativa (complejo, complicado) y algunos fueron positivos (querer, orgullo). Se observa también la recurrencia a datos específicos como parte de los términos mencionados (4.9 %). A partir de lo anterior podríamos afirmar que en este grupo hay un nivel bajo de uso de términos abstractos en relación a la historia y quizá una mayor atención en lo que se requiere para comprender la disciplina, incluyendo aspectos de tipo emocional, tendiendo hacia valoraciones que pudieran estar predisponiendo actitudes negativas hacia este conocimiento.

En la categorización de términos del grupo de tercer grado, encontramos, al igual que en la categorización global, dos terceras partes de términos relacionados con la historia, términos histórico-temporales y objetos de conocimiento. Así también, la presencia de alusiones a datos específicos (7.6%), aspectos motivaciones y valoraciones (6.2%), utilizando términos de carácter positivo (interés, interesante, libertad, identidad, lucha). Lo cual nos lleva a plantear la presencia en ese momento de una actitud positiva hacia la historia. Incluyen en sus menciones alusiones a aspectos cognitivos (aprendizaje, experiencia, vivencia, comprensión, criterio). Dentro de la categoría, medios de conocimiento, hacen alusión a recursos que buscan un aprendizaje que supere las prácticas de lectura y memorización del contenido del libro, tales como fuentes de información, monumentos, museos, objetos, línea de tiempo, mapas, biografías. De manera global y en los grupos de primero, segundo y tercero, a partir de la distribución en categorías, podemos inferir cierta dificultad de separar conceptualmente la historia como un tipo de conocimiento específico de los procesos de enseñanza y aprendizaje del mismo como contenido escolar, siendo esto más notorio en el grupo de segundo grado.

En el grupo del cuarto grado, llama la atención la reducción de variación en las categorías, de las cinco categorías del análisis global, sólo encontramos términos agrupables en cuatro categorías, que considerando que en una de ellas el valor es de .7, podríamos decir que son sólo tres categorías. El 94.6 % se concentró en términos propios de la historia, términos temporales y objetos de conocimiento, resaltando los términos temporales y los objetos de conocimiento. Esto nos lleva a afirmar que los sujetos de este grupo tienen mayor claridad para poder distinguir entre la historia como un saber particular de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podríamos decir, que manejan categorías epistemológicas de manera implícita.

A partir de lo anterior, afirmamos que en la concepción de historia de este grupo de estudiantes, sí se encuentra la intención de tratar de explicar qué es y qué estudia la historia, es decir aproximaciones a la dimensión epistemológica, aunque a partir de esta técnica no se podría precisar el sentido de su interpretación o uso de estos términos en contextos específicos. A la vez, resulta relevante que la tercera parte de los términos expresados, se dispersan en varios aspectos tales como acciones cognitivas, medios para conocer, aspectos relacionados con educación escolar, lo que nos puede indicar el peso del significado de la historia como contenido escolar. Por otro lado, aparecen en un 6%, términos relacionados con sentimientos, emociones, adjetivos, valoraciones, que podríamos ubicar en la dimensión motivacional

presente en el concepto de historia. Es decir, en el significado psicológico de la historia, observamos una combinación de términos epistemológicos, datos específicos, referentes de la historia como parte de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, valores y aspectos motivacionales.

Análisis por Conjunto SAM.

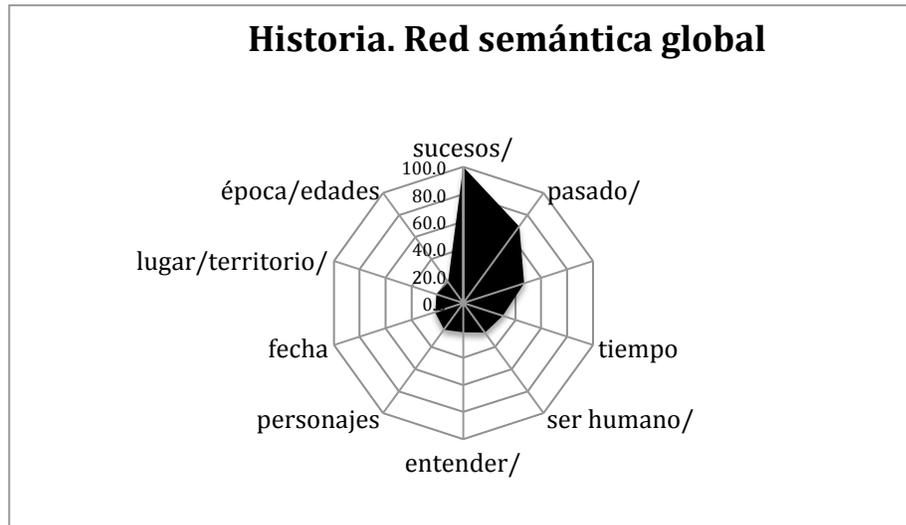
El conjunto SAM, son las definidoras con el mayor peso semántico obtenido en el grupo del estudio, éstas se identificaron entre las 10 y las 15 con valores más altos. El diferencial semántico cuantitativo (DSC), indica el grado de cercanía o lejanía entre las definidoras a partir de sus valores semánticos. Este se calculó asignando el 100% al valor más alto. En el presente estudio se utiliza un gráfico radial, en el cual se señala el área que abarca cada definidora, pudiendo identificarse de manera visual las definidoras con mayor peso en la construcción global y por grupo. A continuación se presentan los resultados, global y por grupos. Y posteriormente se hace el comparativo entre grupos.

Tabla 4. Concentrado de pesos semánticos (M) global.

cve	SAM. DEFINIDORAS. GLOBAL	VMT	DSC (%)
th	sucesos/ acontecimientos/ hechos	239	100.0
tht	pasado/antepasado	166	69.5
de	Revolución/ Independencia/Colonia/ Aztecas/personajes de la historia de México	112	46.9
tht	tiempo	73	30.5
oc	ser humano/ hombre/ personas	64	26.8
ac	entender/ comprensión/ reconocer/ interpretar/ aprender	51	21.3
th	personajes	58	24.3
tht	fecha	52	21.8
th	lugar/territorio/país/ región/ estado	50	20.9
tht	época/edades	45	18.8
		J=77	

cve= clave subcategoría; VMT= valor semántico total; J= total de definidoras expresadas
DSC=distancia semántica cuantitativa

Figura 5. SAM. Historia. Global.



En relación a la red semántica, construida a través de ubicar el conjunto SAM, observamos el fuerte peso a la definidora “sucesos/acontecimientos/hechos” (100%) y “pasado/antepasado” (69%). Lo cual nos indica que el concepto de historia se inclina hacia una visión de la historia como los acontecimientos del pasado. Además de la mención de los sucesos, acontecimientos y hechos pasados, encontramos la presencia de otros términos de carácter temporal, aunque resalta la mención de las fechas en una proporción mayor que la de épocas y edades, habría que indagar cómo ubican las fechas dentro del contenido histórico o si de alguna manera hacen equivalente la noción tiempo a fecha, lo cual nos indicaría una concepción simple del tiempo. En relación a nociones espaciales, ésta no es mencionada como tal, sino que a través de términos más concretos, como lugar, territorio, país, región, estado. Hay un importante peso del término “personaje” (24%), el cual si lo unimos a la mención del ser humano, hombre y personas, y a la ausencia, por lo menos en la red global del término héroe, podría indicarnos la posible superación de ver a la historia sólo como la vida de héroes y una inclinación a hablar de la historia en relación a los personas y grupos humanos.

Resalta en la red global, la fuerte presencia de menciones a datos específicos (46.8%), lo cual nos puede indicar la tendencia del sujeto a tratar de entender qué es la historia a través de contenidos específicos y la posible dificultad de utilizar un lenguaje abstracto para describir en términos epistemológicos un saber.

La definición textual de una de las participantes en el estudio, expresada en una entrevista ejemplifica claramente este significado global:

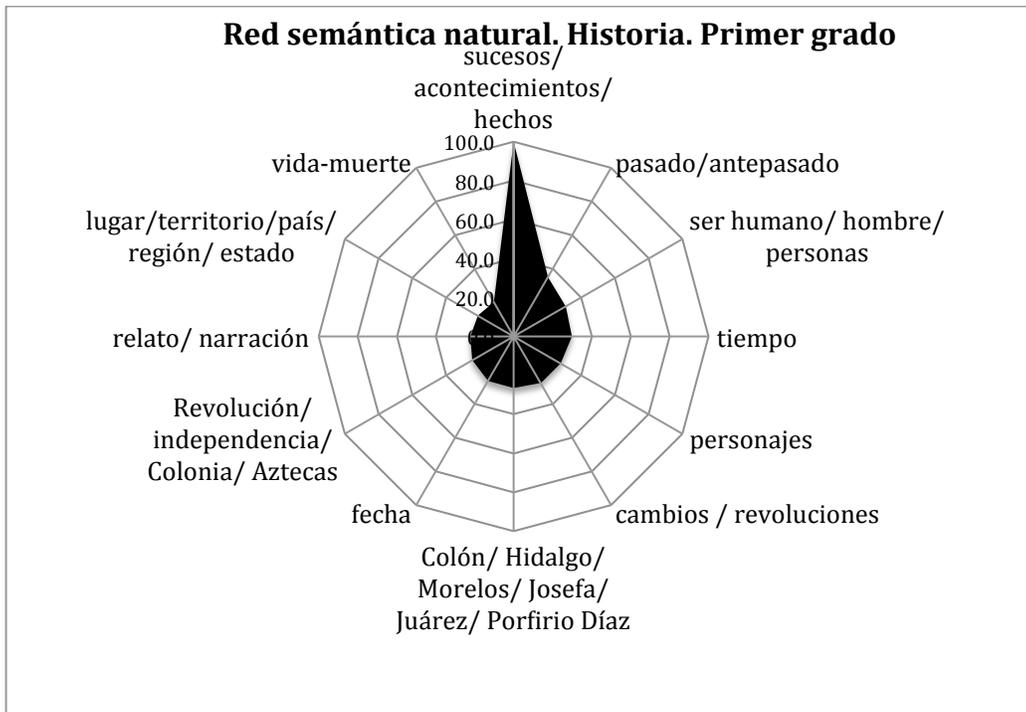
La historia parte del pasado y el pasado comprende sucesos, hechos y acontecimientos que en determinado tiempo vivieron personas en la Antigüedad, algunos sucesos son: la Independencia, la Revolución, estos serían los hechos, los acontecimientos que la mayoría de las personas los han vivido” (EIMC3)

Tabla 5. SAM historia. Primer grado

1er grado	DEFINIDORAS	VMT	DSC
th	sucesos/acontecimientos/hechos	94	100.0
tht	pasado/antepasado	33	35.1
oc	ser humano/ hombre/ personas	29	30.9
tht	Tiempo	28	29.8
th	Personajes	26	27.7
th	cambios / revoluciones	26	27.7
de	Colón/ Hidalgo/ Morelos/ Josefa/ Juárez/ Porfirio Díaz	25	26.6
tht	Fecha	25	26.6
de	Revolución/ Independencia/Colonia/ Aztecas	23	24.5
th	relato/ narración	21	22.3
th	lugar/territorio/país/ región/ estado	20	21.3
oc	vida-muerte	19	20.2

cve= clave subcategoría; VMT= valor semántico total; J= total de definidoras expresadas; DSC=distancia semántica cuantitativa

Figura 6. SAM historia. Primer grado



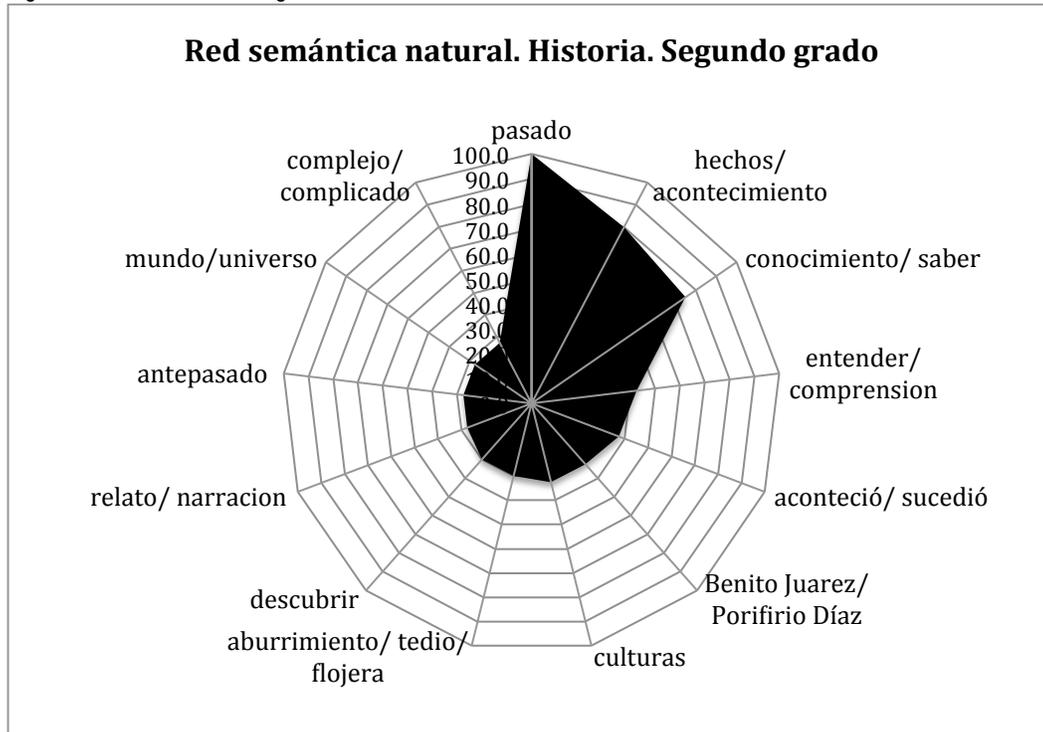
En relación a la red semántica del grupo del primer grado, encontramos al igual que en la red global, en primer lugar la mención de hechos, acontecimientos y sucesos y pasado. Resalta la baja proporción de la mención de pasado (35.1%), pero que si la conjuntamos con la mención de tiempo, aumenta el peso del elemento temporal en el sentido de la historia. En la red de este grupo sí encontramos, a diferencia de la red global, la mención de los relatos y la narración, aunque habría que indagar cómo conectan estos términos con la ubicación de la historia como hechos. Por otro lado, encontramos la mención del término personaje al igual que hombre y personas, lo cual nos indica la ubicación de la historia como un conocimiento social, relacionados incluso con elementos esenciales como vida-muerte (20%). Se comprueba el alto peso, que otorgan a nombres específicos de personajes, considerados en la historia oficial como héroes, tales como Colón, Hidalgo, Morelos, Josefa. Habría que indagar si de alguna manera toman como equivalente el término personajes a los nombres de personas específicas relevantes en la historia oficial.

Tabla 6. SAM. Historia. Segundo Grado

2o grado	DEFINIDORAS	VMT	DSC
tht	pasado	40	100.0
th	hechos/ acontecimiento	32	80.0
ac	conocimiento/ saber	30	75.0
ac	entender/ comprensión	17	42.5
th	aconteció/ sucedió	15	37.5
de	Benito Juárez/ Porfirio Díaz	13	32.5
oc	culturas	13	32.5
sem	aburrimiento/ tedio/ flojera	12	30.0
ac	descubrir	12	30.0
th	relato/ narración	11	27.5
tht	antepasado	11	27.5
oc	mundo/universo	11	27.5
adj	complejo/ complicado	11	27.5
J=54			
<i>Valor g (densidad de la red) =</i>		3.22	

cve= clave subcategoría; VMT= valor semántico total; J= total de definidoras expresadas
DSC=distancia semántica cuantitativa

Figura 7 . SAM. Historia. Segundo Grado



Analizando la red semántica del grupo de segundo grado, resalta, a diferencia de la red global, la presencia en primer lugar del término “pasado”, pero la ausencia de enunciación del presente. Esto podría estar indicando la ubicación de la historia como la comprensión de los hechos pasados, pero sin tener como referente al presente, lo cual se refuerza al ubicarse dentro de la red semántica la conjugación de verbos en pasado “aconteció, sucedió”. De acuerdo a las nociones temporales, ubicadas desde la psicología cognitiva (cronología, sucesión causal y continuidad temporal), podría indicar la ausencia de la noción de continuidad temporal. Es decir, ubicar a la historia como un conocimiento sólo de aquello que ya pasó, pero sí una necesaria relación con el presente. Resalta en la red, el término “descubrir”, que podría ser el principal significado del aspecto cognitivo presente en la significación de la historia. Como objetos de conocimiento encontramos “las culturas”, que de acuerdo a los mapas conceptuales y a la entrevista, son ubicadas como aquello que no son ellos, como el estudio de los otros. Se incluye también como objeto de conocimiento el mundo y Universo. A su vez, también encontramos la mención de nombres de personajes de la historia nacional. La conformación de esta red nos lleva a caracterizar la construcción de este grupo de la historia como algo pasado, externo a ellos, complejo, que requiere ser descubierto y comprendido. Faltaría precisar el

sentido del término descubrir, si se refieren a un proceso personal, como “encontrarse con un conocimiento ya construido, o bien descubrir en el sentido colectivo, como parte del quehacer de los estudiosos del pasado”.

Tabla 7. SAM. Historia. Tercer grado

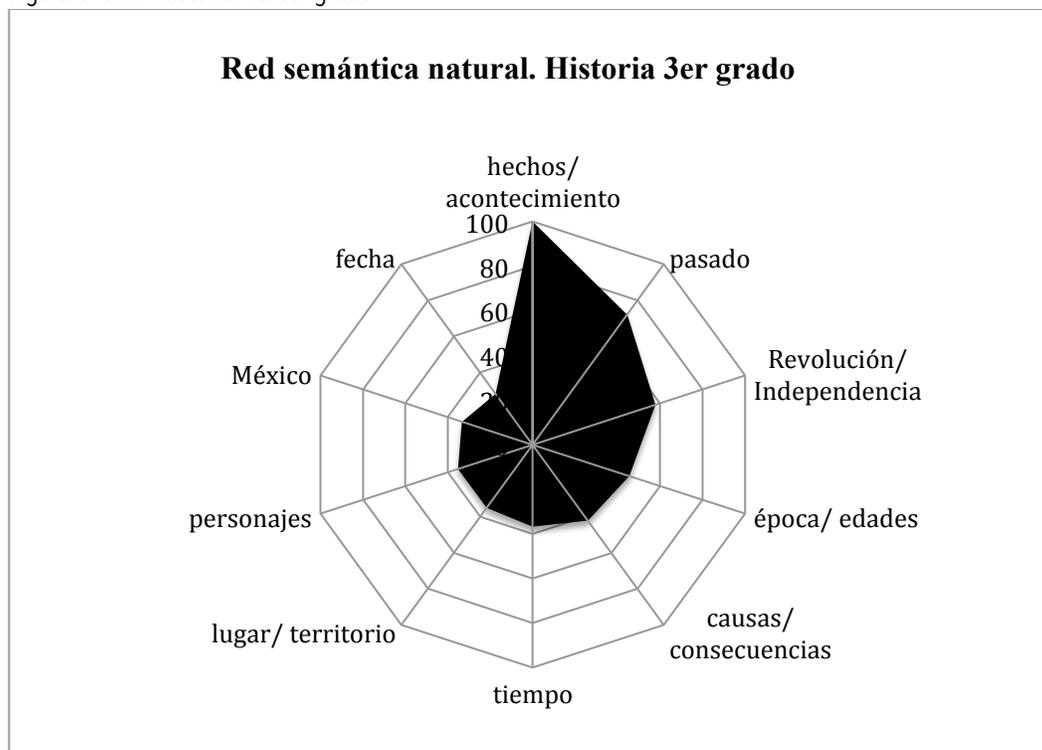
3er grado	DEFINIDORAS	VMT	DSC
th	hechos/ acontecimiento	57	100.0
tht	pasado	41	71.9
de	Revolución/ Independencia	33	57.9
tht	época/ edades	26	45.6
tht	causas/ consecuencias	24	42.1
tht	tiempo	21	36.8
th	lugar/ territorio	20	35.1
th	personajes	20	35.1
oc	México	19	33.3
tht	fecha	16	28.1

$J=56$

Valor g (densidad de la red) = 4.56

cve= clave categoría; VMT= valor semántico total; J= total de definidoras expresadas

Figura 8. SAM. Historia. Tercer grado



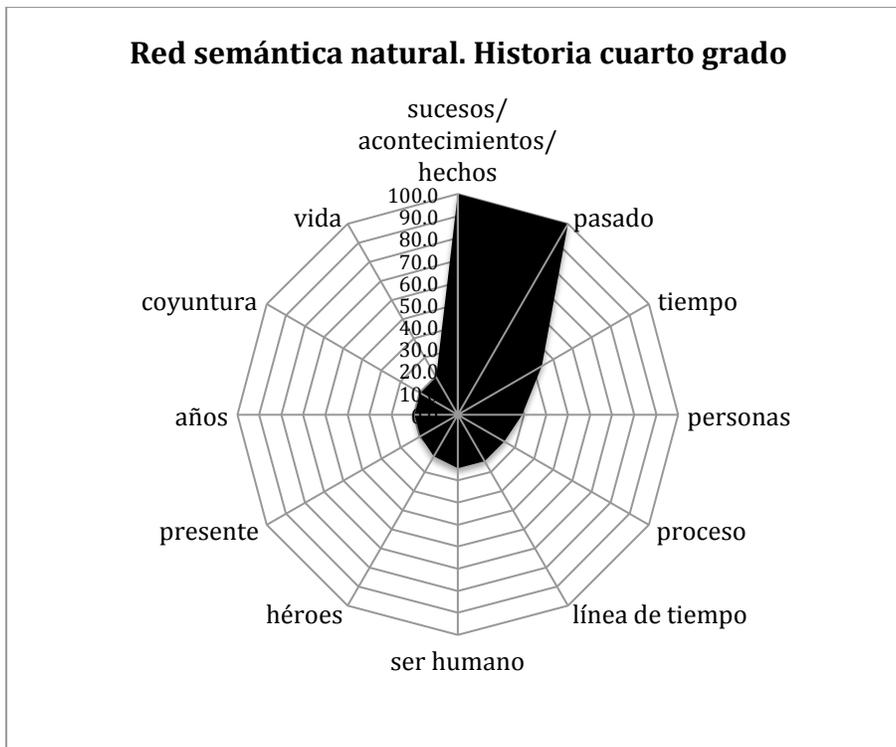
En la red semántica del grupo del tercer grado, se encuentra la presencia del significado de la historia como los hechos y acontecimientos pasados, sin hacer referencia al presente, lo cual nos puede indicar cierta dificultad de incorporar la noción de continuidad temporal dentro de la concepción de la historia. Sin embargo, a diferencia de la red global, incluye un elemento propio de la sucesión causal, la mención a causas y consecuencias. Esta inclusión nos puede indicar una mayor elaboración, en comparación con los grupos anteriores, del aspecto temporal de la historia, lo cual le da a la historia un carácter no sólo de un saber sobre los hechos pasados, sino de un tipo de explicación y comprensión particular de esos hechos. En la red se encuentra la mención de épocas, edades y fechas, dándole mayor peso a los dos primeras. Esto puede ser un indicador de cierta superación de la visión de historia como fechas, hacia la concepción de la temporalidad como periodos, pero sin eliminar la relevancia aún de la fecha como aspecto fundamental del conocimiento histórico. Incorporan también en un lugar significativo la mención a la noción espacial, aunque con términos que tienden más a una definición concreta (lugar, territorio). Resalta, como en los grupos anteriores, la mención de nombres específicos, en este caso nombre de hechos o periodos alusivos a la historia nacional, incluso explícitamente se menciona a México. Esto podría llevarnos a pensar en que su concepción de historia está muy vinculada con su entorno nacional más que una visión global de la historia, aunque en el resto de los objetos de conocimiento, sí mencionan otros lugares, en específico Europa, castillos, culturas, aunque en menor proporción que México.

Tabla 8. SAM. Historia. Cuarto grado

4o grado	DEFINIDORAS	VMT	DSC
th	sucesos/ acontecimientos/ hechos	41	100.0
tht	pasado	41	100.0
tht	tiempo	18	43.9
oc	personas	12	29.3
tht	proceso	10	24.4
tht	línea de tiempo	10	24.4
oc	ser humano	10	24.4
th	héroes	9	22.0
tht	presente	8	19.5
tht	años	8	19.5
tht	coyuntura	8	19.5
oc	vida	8	19.5
		<i>J=33</i>	
<i>Valor g (densidad de la red)</i>		<i>4</i>	

cve= clave categoría; VMT= valor semántico total; J= total de definidoras expresadas; DSC=diferencial semántico cuantitativo

Figura 9. Red semántica natural. Cuarto grado



En la red semántica del grupo del cuarto grado, observamos nuevamente la concepción de la historia como los hechos del pasado, sin embargo, incluyen los términos “proceso y tiempo”, lo cual puede ser indicador de una mayor complejidad del concepto de hecho, no sólo como un suceso, sino como parte de un proceso a lo largo del tiempo. En relación al tiempo, resalta la presencia de la mención del pasado y el presente, aunque este último en menor medida, incluso la mención del término “coyuntura”. Esto podría llevarnos a pensar en la presencia de la continuidad temporal como parte de su concepción de la historia. Por otro lado, llama la atención la presencia de términos como héroe y años, que si bien habría que indagar cómo lo incorporan en su concepción, podrían estar relacionados con cierta visión ingenua de la historia, al ubicar como los actores a los héroes y la unidad de tiempo como el año, ya que una visión más científica de la historia, los actores, no son sólo personas en concreto, sino incluso grupos sociales, o el hombre común (anales), y la unidad de tiempo para poder entender procesos de larga duración sería propiamente, el siglo. En este caso, podríamos inferir la

presencia de la coexistencia de múltiples representaciones, sin embargo, esto tendría que indagarse a mayor profundidad.

Síntesis y discusión etapa 1. La aplicación de la técnica de redes semánticas naturales, nos permitió acercarnos a la concepción de los sujetos, tratando de rescatar lo que se encontraba en ese momento en su memoria semántica. Se recurrió al procedimiento de cuantificación propio de la técnica para poder apreciar tendencias, sin embargo también incorporamos un rasgo del análisis de los enfoques cualitativos. Este consistió en construir categorías a partir de los datos. Si bien la técnica tiene la ventaja de captar significantes y, a partir de su cuantificación, hacer ciertas inferencias con respecto a su relevancia, encontramos ciertas limitaciones para hacer afirmaciones contundentes respecto a la vinculación de los términos en la construcción conceptual de los sujetos. Los términos se agruparon en seis categorías: aspectos disciplinares, datos específicos, términos epistémicos, términos cognitivos, términos o aspectos educativos y aspectos afectivo-valorativos.

En términos generales se encontró que en los cuatro grupos están presentes la mayoría de las categorías. Desde el enfoque de las EP se discute si éstas incluyen las referidas a la enseñanza y el aprendizaje (Hofer y Pintrich, 2002). Teóricos e investigadores de las EP suponen que estos procesos se ven fuertemente influidos por las concepciones explícitas e implícitas de qué es el conocimiento, cómo se construye, quién lo puede construir, si cambia o no, es decir, la naturaleza y fuentes del conocimiento científico. A partir de los resultados del presente estudio, observamos cómo, en el discurso de los sujetos no expertos en la disciplina y en proceso de formación para ser docentes, estos elementos se presentan de manera un tanto indiferenciada, lo cual varía de acuerdo al grado. En el significado de la historia de los estudiantes de primero, segundo y tercer grado, hay una combinación de elementos disciplinares, didácticos, cognitivos y emocionales, no así en el caso de los estudiantes de cuarto grado, quienes ya tienen una demarcación más clara de la historia desde términos disciplinares. Hay algunas menciones de términos propiamente epistémicos, pero en general, no están presentes en la conceptualización de estos futuros maestros de primaria.

En cada categoría se agruparon subcategorías: términos propios de la historia, términos temporales, objetos de conocimiento, términos propiamente epistemológicos y acciones cognitivas. La categoría datos específicos, si bien es parte del conocimiento disciplinar, nos remite a contenidos que pueden tener un referente escolar o ser parte de lo que llamaríamos

memoria colectiva, podríamos denominarla como “categoría puente”, es decir aquello que une el ámbito científico con el ámbito escolar. Sin embargo, su fuerte presencia en algunas redes, lo podríamos interpretar como parte de una visión ingenua o reducida del contenido histórico, como una estrategia del sujeto ante la imposibilidad de explicar de manera abstracta lo que es la historia como disciplina científica. Las subcategorías restantes (medios para conocer, aspectos relacionados con la educación escolar) se refieren a condiciones específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual, de acuerdo a la definición de concepciones epistemológicas, no serían parte de éstas, pero observamos que son recursos discursivos que los sujetos utilizan para dar cuenta de sus concepciones implícitas sobre lo que piensan de la historia en un contexto particular. Las subcategorías: valores, valoraciones, adjetivos, sentimientos y emociones, dan cuenta del aspecto motivacional que los sujetos, de manera explícita o implícita, consideran como parte del aprendizaje de este conocimiento, elemento al cual Pintrich (2006), da un papel muy importante tanto en la concepción epistemológica como en las posibilidades para el cambio conceptual.

El peso de las categorías propiamente disciplinares en los estudiantes de cuarto grado, nos lleva a sostener, que los estudiantes que ya pasaron por todos los grados y materias vinculadas con la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela normal, pueden diferenciar entre las características disciplinares de la historia y elementos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la misma. Los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria no cursan materias específicas de epistemología, pero de manera un tanto intuitiva y como parte de su construcción individual, tratan de manera implícita, de definir la historia como disciplina científica. A partir de este resultado nos preguntamos si esta construcción pudiera hacerse de manera intencional y lograr que se vaya explicitando a lo largo de su formación docente. Así también interesa saber qué tipo de construcción epistemológica de la historia van conformando.

En las redes semánticas conformadas por los términos específicos con mayor peso, conjunto SAM, podemos observar cómo el significado se concentra en dos términos: suceso-acontecimientos y pasado, aunado a lo cual encontramos la referencia a personajes, fechas, lugares. Lo anterior nos puede indicar una postura objetivista de la historia, en tanto que se nombra a la historia como el pasado en sí mismo con componentes específicos que serían sucesos, personajes, tiempo cronológico. En el caso del grupo de primer grado, esta postura es

más clara al incluirse en la red la mención de datos específicos, aunque también encontramos rasgos de una postura interpretativa-identitaria, al mencionarse el relato y la narración. En el caso del grupo de segundo grado, la construcción se concentra en el pasado, es decir, la historia sería el pasado y hay rasgos de una postura interpretativa, en tanto se pone énfasis en términos tales como comprender, entender, conocer: una historia que hay que conocer. En el grupo de tercer grado, además de lo anterior, se incluye el término causas y consecuencias, lo que podría ser un indicio de una postura objetivista pero de mayor complejidad. En el grupo de cuarto grado, conservan una postura objetivista e incorporan términos más abstractos tales como proceso y coyuntura, presente, que podrían indicar una mayor sofisticación en su concepción del tiempo.

En la etapa 2 de la presente investigación se centra la indagación en un solo grupo, el que en el momento de la aplicación de la red semántica cursaba el segundo grado. Como se observa, comparándolo con los otros grupos, fue el grupo que mencionó en menor proporción términos relacionados con la disciplina, objetos de conocimiento y términos epistemológicos (51.9%) y había una fuerte presencia de significados cognitivos y emocionales, particularmente negativos. Este grupo es el que llamaremos *grupo del estudio de caso*, en el cual se indagarán en sus posturas epistémicas a lo largo de su participación en un proyecto didáctico. Al final del documento se presentará la red semántica de este grupo, posterior a la intervención, con el fin de identificar si hubieron algunos cambios en esta.

Etapa 2. Posturas Epistémicas

A partir de los resultados del estudio de la etapa 1 se confirmó la pertinencia de profundizar en la postura epistemológica de los estudiantes y se seleccionó a manera de estudio de caso al grupo de segundo grado por dos razones: facilidad de acceso como docente del grupo y la situación de que, en la exploración inicial a través de las redes semánticas, se identificaron dificultades para abstraer y dar cuenta de características de la historia como disciplina científica.

Objetivo.

Conocer cuáles son las posturas epistémicas de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, antes, durante y al final del trabajo con una situación problema en historia.

Participantes.

Ocho estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, de los cuales siete son mujeres y un varón. Entre 21 y 43 años de edad. Cinco eran religiosas y 3 laicos (Ver anexo 4).

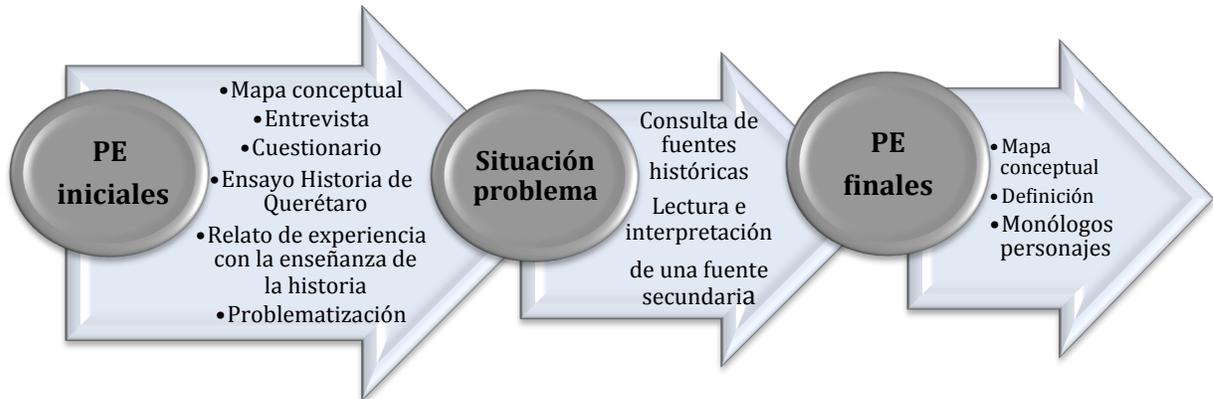
Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas aplicadas fueron: mapa conceptual, entrevista, textos escritos y cuestionarios.

Procedimiento etapa 2.

El procedimiento en esta etapa se dividió en tres momentos: posturas epistémicas iniciales, situación-problema y posturas epistémicas finales. (ver figura 10).

Figura 10. Etapa 2. Procedimiento de producción de datos.



En el momento 1, se aplicaron las técnicas: mapa conceptual, entrevista, cuestionario de ideas previas, textos escritos (experiencia con el aprendizaje de la historia, ensayo historia de Querétaro, problematización). En el momento 2, se aplicó una entrevista a partir de la lectura de una fuente histórica, se analizaron los textos de la carpeta de evidencias. En el momento 3 se analizaron textos libres como monólogos de personajes, mapa conceptual final y definición de historia. (ver anexo 3).

Se analizaron los materiales producidos antes y al final de la situación problema: gráficos de mapa conceptual, entrevista individual, relatos de su experiencia con el aprendizaje de la historia, ensayos sobre algún tema de historia de Querétaro, cuestionario de ideas previas (ver anexo 8) y listado de preguntas problematizadoras (elaboradas al inicio del proyecto didáctico). Las producciones escritas individuales fueron textos elaborados por los sujetos en relación a diversos temas: su experiencia personal como aprendices de la historia, ensayos sobre conocimientos históricos trabajados en la materia de Historia Regional y redacción de preguntas problematizadoras en relación al proyecto didáctico.

Situación problema en el marco de un proyecto didáctico.

Situación problema: ¿De dónde viene el agua que usamos todos los días?, ¿por qué se dice que se está acabando?

En la segunda etapa, se desarrolló la intervención didáctica a través de una situación problema como parte de un proyecto didáctico: El agua en Querétaro, basado en la historia de la ciudad de Querétaro, tomando como eje los cambios en la extracción, distribución y abasto del agua desde el siglo XV hasta el siglo XX. El abordaje del tema se centró en el siglo XIX, cuando se instalan fábricas textiles en la ciudad reconfigurándose a partir de ese momento el sistema de distribución de agua.

El objetivo de esta intervención fue abordar de manera didáctica un tema de historia con base en la situación problema, enfoque que recupera la lógica de la disciplina de manera tal que los participantes tuvieran un acercamiento a la historia desde un método específico, basado en la formulación de interrogantes, formulación de hipótesis, la búsqueda de información (fuentes históricas). Se pretendía ponerlos en situaciones de aprendizaje grupal e individual que les permitiera movilizar, reconocer y modificar sus concepciones epistemológicas.

Se retomó un aspecto de la historia de la región, que fuera potencialmente significativo para los participantes. El tema del agua además de ser un asunto de interés y preocupación global, se vincula con los objetivos de enseñanza del sistema educativo referente a fomentar la conciencia ecológica. En la región se viven actualmente problemas de abasto de agua potable. También se eligió con base en las recomendaciones de Dalongeville, quien señala que el tema-problema para ser abordado didácticamente en los niveles pre universitarios, deberá ser un tema ya estudiado por expertos y de los que existan fuentes primarias y secundarias accesibles (física y conceptualmente) a los estudiantes. Como parte del diseño de la presente investigación, se localizaron previamente las fuentes primarias y secundarias en relación al tema y construyó un mapa conceptual base para el abordaje y tratamiento del tema (ver anexo 6).

El proyecto didáctico se implementó como parte del curso regular (Historia y su enseñanza). Algunas actividades del proyecto se vincularon con una actividad institucional diseñada para el trabajo directo con niños, que se realiza año con año y que consiste en actividades breves dirigidas alumnos de preescolar y primaria, diseñadas bajo una temática en común, la de ese año fue el cuidado del medio ambiente. Para el caso de la presente tesis no se analizará lo sucedido en el taller dado que no participaron todos los integrantes de grupo al que

se le da seguimiento en esta investigación, ni se encontró que hubiese impactado de manera significativa en las posturas epistémicas de las participantes. Sólo se recuperan los textos que los participantes elaboraron para la narración de los sucesos históricos en el marco de esa actividad (*Diálogo Narración para niños*).

En la presente investigación, el proyecto didáctico tuvo como **propósito** que los participantes reconstruyeran la historia del agua en Querétaro, a partir de la interpretación de fuentes secundarias y primarias y que elaboraran textos tanto sintético-analíticos a través de los cuales pudieran comunicar el contenido central del tema a niños de primaria.

El *producto final* esperado fueron narraciones explicativas de algunas situaciones económicas, políticas y sociales que llevaron a modificar el sistema de distribución del agua a través del tiempo.

La revisión del tema contempló cuatro momentos históricos: 1. Fundación de Querétaro y siglo XVII; 2. Construcción del Acueducto (siglo XVIII); 3. Fábricas textiles en Querétaro: la industrialización; 4. De los años sesenta a la actualidad. El análisis del problema histórico se centró en la tercer momento histórico: fábricas textiles de Querétaro(siglo XIX), pero también se brindaron elementos para reconstruir los sucesos anteriores a esa etapa y tener una visión general de los correspondientes al siglo XX.

El proyecto didáctico consistió en varias actividades, de las cuales se recuperaron producciones escritas de los sujetos y reflexiones orales. A continuación se detallan las actividades realizadas con el grupo del estudio de caso, en el marco del proyecto didáctico.

Problematización y consulta de fuentes. El propósito de esta fase fue brindar elementos que movieran a los participantes a la reflexión en relación al agua como problema social, lo cual les motivara y orientara en la consulta de fuentes de diversos tipos. A la vez, se buscó identificar sus ideas previas en relación a la historia.

Para ese momento, ya se contaba con una selección de materiales disponibles en la biblioteca de la institución, para uso exclusivo de este proyecto: un disco compacto con fotos, mapas, imágenes y material bibliográfico básico ya fotocopiado para cada participante (fuentes primarias y secundarias). Además de contar con estos materiales, se tuvieron pláticas con expertos en el tema:

- Conferencia del Dr. Raúl Pineda López, biólogo de la Facultad de Química de la UAQ responsable de un programa denominado Gestión Integrada de Cuencas. (se impartió para todos los miembros de la institución).
- Plática con el geólogo Carlos Namur Ota, trabajador jubilado de la Comisión Estatal de Aguas (CEA), encargado de la perforación de pozos en los años sesenta.
- Plática con trabajadores actuales de la CEA responsables de perforar pozos, potabilizar el agua y fomentar la cultura del cuidado del agua.

Posterior a la conferencia del Dr. Pineda se realizó con el grupo del estudio de caso una sesión de análisis y discusión del tema. Al final se les pidió a los participantes redactaran preguntas sobre el agua que pudieran ser respondidas a través del conocimiento histórico. A este material escrito se le denominó: ***Problematización (Prob)***.

En la sesión siguiente a la conferencia se les explicó con detalle los propósitos del proyecto didáctico, actividades y producto a obtener. Se les entregó documentos escritos de planeación (objetivos, programación, listados de materiales,... entre otros). Se les pidió integraran en una carpeta de evidencias todo el material que se fuera produciendo. El material de la carpeta se digitalizó y se manejó en el análisis como: ***Reflexión de actividades realizadas (RA)***.

Posteriormente se les pidió a los participantes contestaran el cuestionario de ideas previas (Ver anexo 8) en presencia del investigador-docente.

Como parte de la introducción al material gráfico y bibliográfico, se les mostró a los participantes, mapas históricos de la región (pinturas), y se les brindaron definiciones de fuente primaria y secundaria. En las sesiones siguientes se llevaron a cabo las pláticas con el geólogo y el personal de la CEA.

En otra sesión, se realizó un recorrido físico por puntos de la ciudad y sus alrededores, considerados clave para entender la historia de la distribución del agua. Al final del recorrido se les pidió que leyeran el capítulo 1 y 2 del texto: Landa Fonseca, C. (2004). *Agua y conflictos sociales en Querétaro 1838-1876*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Municipio de Querétaro. Este material les fue proporcionado en versión digital y en copias fotostáticas. Se les indicó que fueran subrayando y haciendo anotaciones al margen, conforme fueran leyendo, ya que se pensaba aplicar la técnica de pensamiento en voz alta. El texto fue elegido por la

claridad con la que se aborda el tema y sus antecedentes. Además de estar escrito de manera comprensible para estudiantes de nivel medio y superior. En el presente estudio lo denominamos *texto-fuente secundaria*. Se les citó por turnos y de manera individual, en diferentes días fuera del horario de actividades escolares para, a través de la entrevista, obtener información acerca de lo que iban entendiendo del texto.

En la entrevista con el primer participante, se observó que empezaron a leer el texto directamente por el prólogo, el cual, en el caso del texto, representaba una dificultad, dado que está escrito a manera de análisis de la producción del tema en general. Esto representó para varios participantes un obstáculo, ya que no comprendían el contenido de dicha parte del texto, por lo cual se les pidió que se centraran en la lectura de los capítulos. Se identificó que dada la extensión del texto no era posible aplicar la técnica de pensamiento en voz alta, además de que varios de ellos se presentaron a la entrevista sin haber leído el texto. A partir del tercer sujeto entrevistado se instrumentó una guía de entrevista semiestructurada (ver anexo 11). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, con el nombre “*entrevista lectura fuente histórica*” (ELFH).

La entrevista se enfocó a los siguientes aspectos:

- Identificación de características del texto y del autor
- Estrategias de lectura y primeras interpretaciones (recursos utilizados para comprender el texto y dificultades enfrentadas)
- Tipos de historia
- Reflexiones para aclarar ideas erróneas, a partir de analizar elementos del texto tales como título, estructura, y términos específicos.
- Recomendación de algunas estrategias de lectura

Al final de la entrevista, se les solicitó a los participantes releyeran el material siguiendo algunas recomendaciones de estrategias lectoras que se les dieron y que elaboraran una síntesis por capítulo con su respectivo esquema. Ese material que fue incorporado en una carpeta de evidencias solicitada previamente. Se digitalizó y se manejó junto con la “*síntesis de la lectura de fuentes histórica*” (SFH). Así también se les pidió contestaran por escrito las siguientes preguntas:

- *Una vez que hayas leído todo el texto, reflexiona...*
- *1 ¿Qué de mis preguntas iniciales podrían ser contestadas a partir del texto?*
- *2 ¿Qué preguntas en relación a lo que buscabas fueron contestadas?, ¿lo que dice el autor se relaciona o se contrapone con lo que yo sabía, suponía o había leído?, ¿qué cosas no dice el autor?, ¿hubo algo en particular que me produjo alguna emoción (positiva o negativa) ?*
- *3 ¿Cómo el autor contesta o da respuesta al problema que se planteó al inicio?, ¿hay afirmaciones que pueden ayudarme a entender una situación pasada o actual?*
- *4 ¿El autor es convincente en todas sus ideas?, ¿en qué se basa para afirmarlas? ¿le creo?*
- *5 ¿Cómo se produce el conocimiento histórico? ¿es un conocimiento científico? ¿por qué?*

Cierre y evaluación. Al término de las actividades del proyecto y a manera de evaluación del semestre, se citó a todo el grupo de participantes. Se les pidió contestaran por escrito una serie de preguntas enfocadas a que vincularan el proyecto didáctico con los contenidos curriculares de la materia de Historia y su enseñanza. Una vez que concluyeron el trabajo por equipos, se hizo una revisión y retroalimentación de sus respuestas por parte de la investigadora-docente. Posteriormente se les pidió que de manera individual realizaran dos actividades para los fines de la presente investigación:

Actividad 1. Construcción de relatos por personajes.

Escribe un pequeño monólogo que explique brevemente qué sucedió con el agua en Querétaro a partir de la instalación de las fábricas de Cayetano Rubio. Usa una hoja aparte o el resto de esta hoja. Elige por lo menos 3 personajes:

Como si fueras Cayetano Rubio

Como si fueras un trabajador de la fábrica

Como si fueras un habitante del lugar que se dedicaba a producir telas

Como si fueras un habitante del lugar que se dedicaba a sembrar

Un funcionario del gobierno en esa época

Actividad 2. Red semántica, mapa conceptual, definición (de historia y de enseñanza de la historia). Con el fin de recuperar su síntesis final del concepto de historia

A partir de esta última actividad, los datos fueron sistematizados bajo el término ***monólogos personajes (MP), Mapa conceptual final con definición (MCF).***

Estrategia de análisis etapa 2.

Producciones de los sujetos del grupo de estudio. Una vez obtenidos los datos, producto del trabajo con la situación-problema se procedió a analizarlos con apoyo del programa Atlas ti, 6.1. Se fue leyendo cada material y se fueron haciendo anotaciones, resaltando aspectos que se consideraban importantes, a partir de los propósitos del estudio. Para cada participante se conformaron 14 archivos, a los que llamamos unidades de análisis (ver Tabla 9). Al digitalizar y evaluar el material, se identificó una gran heterogeneidad en los datos, dada por lo “abierto de las técnicas”, así como por la falta de datos de algunos sujetos. A partir de lo anterior, se fueron tomando decisiones en relación a qué aspectos podrían ser comparados entre los sujetos del grupo de estudio y cuáles sujetos podrían ser más pertinentes para analizar en lo individual. Los resultados del cuestionario se sistematizaron en matrices y se redactaron descripciones analíticas para cada caso, que junto con notas tomadas durante el proceso, constituyeron unidades de análisis (*observaciones generales sujeto OG y cuestionario CIP*).

El análisis de los datos se realizó triangulando la información oral y escrita obtenida a través de las diversas técnicas. La triangulación se realizó en el sentido de completar información a partir de diferentes situaciones de la producción escrita y oral, recuperando el contexto de producción de los datos, con el fin de buscar tendencias y particularidades de los elementos de las posturas epistemológicas encontradas. Más que darle un sentido de “validación a lo que los sujetos expresaban”, se buscaba, a manera de un rompecabezas, ir reconstruyendo sus posturas epistémicas durante el periodo que abarcó el estudio.

Primero se analizaron los materiales de un solo sujeto-estudiante (Sol). A partir de este análisis se fueron elaborando códigos, agrupándolos en cinco grandes dimensiones: Contexto social y cultural, ideas relacionadas directamente con las características de la disciplina, teorías del aprendizaje y de la enseñanza, aspectos motivacionales (autopercepción de dificultad del conocimiento, relevancia dada al conocimiento histórico, gusto por la historia), procesos cognitivos en acción (reconocimiento de saberes previos, comparaciones, conflictos con la información, vinculación entre ideas, uso de nociones sociales). Con base en la producción en torno al cambio conceptual (enfoque teórico que era el centro del estudio en un inicio), se construyeron tres categorías de análisis: conocimiento ingenuo, científico e intermedio. (ver figura 2.)

Sin embargo, estas categorías resultaron insuficientes para tratar de clasificar todas las ideas que los sujetos iban formulando y expresando, además de no ser sustentables desde la teoría de la historia, señalamiento hecho por uno de los tutores expertos del presente trabajo, por lo que se procedió a replantear estas categorías. Al releer los datos a la luz de la corrientes historiográficas y los debates en torno a las diferentes narrativas históricas (Carretero, 2007), en el marco de la participación en un programa de formación de FLACSO Argentina²⁸, fueron surgiendo elementos, que junto con los datos, apuntaron a la construcción de categorías más ligadas a la teoría de la historia, necesidad ya documentada desde el estado de la cuestión. Con base en la teoría de epistemologías personales se conformaron las cuatro categorías ya descritas en el apartado “Categorías de análisis: las cuatro posturas epistémicas”, en el presente documento.

Con base en estos constructos se procedió a aplicarlas a otro sujeto del grupo de estudio (Sara) a partir de lo cual se fueron afinando. Posteriormente se analizó en conjunto al grupo del estudio de caso por fases (1 y 3), con el objetivo de identificar tendencias grupales y observar si estas se modificaban al final del trabajo con la situación problema. Este análisis arrojó tales tendencias y diferencias importantes al analizarlas tomando como variable la filiación religiosa (de los 8 sujetos, 5 pertenecían a una orden religiosa). Los resultados de este análisis fueron presentados al comité tutorial y entre las observaciones realizadas fue que el trabajo podría enfocarse a las epistemologías personales, dado que los cambios conceptuales no eran muy claros o definidos de acuerdo a lo presentado, pero sí se observaban características interesantes en sus construcciones epistemológicas. A partir de lo cual se procedió a revisar la teoría y producción en el campo de las epistemologías personales en especial en historia, encontrándose investigaciones recientes con las cuales el estudio podría “dialogar”. Se procedió a analizar dos casos a profundidad. Así también se valoró la suficiencia del material empírico en cada caso. Se decidió entonces por analizar el caso de Sol y Sara (ambas participaron en todo el proceso, una es laica y otra religiosa), Era y Ruth (ambas no participaron en todo el proceso, una es laica y otra religiosa). A través de este análisis se obtuvo cierta comprensión en relación a cómo se movilizaban las posturas epistémicas a lo largo del proceso.

28. Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO Virtual, Argentina. Abril a diciembre del 2011.

Todo este análisis nos llevó a los resultados, los cuales son interpretaciones finales, que pretendemos se integren al estado del conocimiento de la cuestión y aporte nuevas líneas de indagación teórica y metodológica, así como propuestas de acción en los ámbitos formativos.

Las dimensiones generales construidas desde un inicio se basaron en los siguientes aspectos: contextual, cognitivo-emocional y epistemología personal de la historia. En el aspecto contextual se ubicó: ambiente social en el que crecieron; ocupación de los padres, filiación religiosa y prácticas culturales que favorecen el acercamiento al conocimiento histórico. En el cognitivo-emocional se ubicaron: contexto de mayor relevancia recordado y tipo de significado y compromiso cognitivo. Este se refiere al nivel de involucramiento con la comprensión del contenido de historia, para lo cual se consideraron los siguientes aspectos: autopercepción de sus capacidades cognitivas en relación a la historia y del dominio del contenido; autovaloración de su capacidad para comprender la historia, actitudes hacia el aprendizaje y hacia el cumplimiento de tareas y el aspecto epistémico que se expone a continuación. Toda esta información se expone en los resultados de cada etapa, como marco de interpretación de los datos.

Se hicieron dos tipos de análisis, primero se contrastaron a nivel grupal las posturas antes y al final del trabajo con la situación-problema. Posteriormente se analizaron a profundidad las producciones de dos sujetos, tomando como base las posturas epistémicas.

En los siguientes apartados se presentan los resultados organizados en función del proceso de análisis expuesto. Con el fin de ubicar al lector, se anexa una tabla en la que se especifican las unidades de análisis por etapas, mes y año de producción de datos y las claves utilizadas en el análisis por sujeto-estudiante (Ver tabla 9).

Tabla 9. Relación de unidades de análisis

ETAPA	Título de la unidad de análisis (archivos)	Mes.-Año	Clave general	SOL	ERA
1	Mapa conceptual inicial	feb-10	MCI	MCI4	MCI7
1	Experiencia con el aprendizaje de la historia	feb-10	EAH	EAH4	EAH7
1	Entrevista inicial con base en el mapa	feb-10	EIMC	EIMC4	EIMC7
1	Red inicial semántica enseñanza de la historia	may-10	RIEH	RIEH4	RIEH7
1	Ensayo final historia de Querétaro	jun-10	EFHQ	EFHQ4	EFHQ7
1 y 3	Cuestionario Inicial vs Final	oct-10	CIF	CIF4	CIF7
1	Problematización	oct-10	Prob	Prob4	Prob7
2	Reflexión actividades realizadas	Oct. 10 a enero 11	RA	RA4	RA7
2	Entrevista lectura fuente histórica	nov-10	ELFH	ELFH4	ELFH7
2	Diálogo-narración para niños	dic-10	DN	DN4	DN7
2	Síntesis fuente histórica	ene-11	SFH	SFH4	SFH7
3	Mapa conceptual final con definición	ene-11	MCF	MCF4	MCF7
3	Monólogos personajes	ene-11	MP	MP4	MP7
1 Y 2	Observaciones generales del sujeto	Feb 10 a enero 11	OG	OG4	OG7

Análisis y discusión de resultados Etapa 2.

Descripción contextual y cognitivo-emocional.

De los ocho sujetos, siete (88%) reportan ausencia de prácticas culturales favorecedoras para el aprendizaje de la historia, aunque en dos de los casos (25%) afirman leer ocasionalmente textos de filosofía, teología e historia. Seis (75%) recuerdan con especial relevancia los relatos familiares sobre la historia en general o sucesos de la comunidad. Sólo dos (25%) hacen referencia a experiencias significativas en la escuela con respecto a la materia de historia. En relación a la escuela, específicamente seis (75%) tienen recuerdos negativos de la misma, con mención de algunos eventos positivos. Las cinco religiosas forman parte de diferentes comunidades religiosas y coinciden en que crecieron en ambientes rurales. Tres de ellas (38%) expresaron haber tenido dificultades para ingresar y permanecer en la escuela primaria por cuestiones ideológicas de su familia, en relación a que no era importante que la mujer estudiara, sus padres eran trabajadores del campo. Los tres sujetos laicos crecieron en

ambiente urbano, sus padres eran trabajadores de la industria, en un caso se reporta que eran profesionistas; en general recibieron apoyo y motivación para estudiar. Cursaron la primaria con el plan de estudios de 1993.

En relación a la percepción de la dificultad de la historia, siete (88%) ubican al conocimiento histórico como muy difícil, aunque comprensible, sólo uno lo ubica como fácil. Seis tienen un autoconcepto positivo con respecto a su capacidad de aprendizaje (75%), en dos casos es negativo (25%).

Con respecto a la valoración de la historia, tres lo hacen positivamente (38%), cuatro negativamente (50%), uno es impreciso. El gusto por la historia en tres casos es positivo (38%), en cuatro negativo (59%) y uno está en proceso de cambio (me gustaba pero ya no me gusta). Siete consideran que la historia es un conocimiento útil (88%), pero a la vez no lo consideran prioritario en su preparación como maestro de primaria, ni reportan acciones tendientes al aprendizaje autónomo en esta área.

De lo anterior podemos afirmar que la mayoría de los sujetos no tenía un compromiso cognitivo claro, lo ubican como un contenido difícil y poco relevante para su formación, lo cual podría explicarse por el alto peso de los recuerdos negativos escolares en relación a la historia. Sin embargo, en la mayoría de los casos había confianza en su capacidad para aprenderla, reconocían debilidades en su formación en esta disciplina, lo cual sumado a tener claro que sería una de las áreas de contenido a desarrollar como parte de su profesión, creaba condiciones para tener un interés en aprenderla. Como señalan Sinatra y Manson (2008), el interés puede ser por el conocimiento en sí o por las ganancias de tener dicho conocimiento, en este caso estaba el interés en ese segundo sentido.

Posturas de las epistemologías personales predominantes en el grupo: antes y al final de la situación-problema.

Para este análisis se vaciaron en un cuadro de doble entrada las afirmaciones directas o indirectas, en que se ubicaban las posturas y aspectos específicos. Se hizo un conteo de afirmaciones, pero cabe aclarar que hubo sujetos que expresaron más ideas en algún aspecto que en otros. El conteo se hizo con el total de ideas expresadas por aspecto en términos globales. En los porcentajes de la identificación de cada postura en las expresiones orales y escritas de los sujetos, encontramos la siguiente proporción:

Tabla 10. Porcentajes globales de presencia de cada postura

Postura epistemológica	núm. de expresiones identificadas	%
Objetivista	43	32
Relativista	20	15
Interpretativa- Identitaria	39	29
Constructiva-Crítica	33	24
Total	135	100

De acuerdo con la tabla 10, podemos afirmar que en las EP desde una apreciación grupal, se encuentran las cuatro posturas, predominando la objetivista, seguida de la interpretativa-identitaria y la constructivista crítica. Este resultado coincide con los hallazgos de Evans (1990), Lee y Ashby (2000), Muñoz (2005), Vitra (2001) y Yilmaz (2008), quienes señalan la tendencia de los estudiantes hacia ideas de la historia como el pasado mismo, centrada en hechos, personajes y fechas. Estos resultados confirman lo identificado como tendencia general en las redes semánticas naturales, en la que el significado general se centra en la historia como sucesos, acontecimientos y hechos del pasado, con una fuerte presencia de la categoría datos específicos. Sin embargo, si analizamos la postura por aspecto específico, encontramos diferente peso por postura, lo cual se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Porcentajes de postura epistemológica por aspectos específicos

Aspecto específico	Postura epistémica				%
	% Objetivista	% Relativista	% Interpretativa- identitaria	% Constructivista -crítica	
Que es/componentes	43	15	36	6	100
Objetos de conocimiento	18	3	3	76	100
Producción	43	20	33	4	100
Propósito	25	0	56	19	100
Realidad- conocimiento	31	46	23	0	100
Criterios de validez	33	67	0	0	100
Modificabilidad	13	0	50	37	100

A continuación presentamos las “ideas tipo”, encontradas en los discursos de los sujetos, o la referencia a contenidos específicos mencionados por los estudiantes, como ejemplo de la postura identificada por aspecto, en el orden de mayor a menor porcentaje. Todas estas menciones se hacen a manera de parafraseo. Más adelante se muestran varios ejemplos con viñetas específicas y en el apartado de análisis a profundidad se analizan el discurso de dos sujetos a través de todo el proceso, en el cual se muestra y analizan las expresiones textuales tanto escritas como orales.

En la definición más general, que **comprende el núcleo conceptual (qué es) y sus componentes**, observamos la preponderancia de una postura objetivista, seguida por la interpretativa identitaria. En el caso de la objetivista, encontramos en los sujetos expresiones tales como “la historia son los hechos que se suceden en orden cronológico [...] en donde participan personajes específicos” (Sol, Era, Teresa, María). En el caso de la postura interpretativa-identitaria, ubicamos expresiones que afirman que “la historia es el estudio del pasado que da por resultado conocimientos que requieren ser comprendidos por los estudiantes” (Luis, Era, Sara). En la entrevista y en sus definiciones, los temas o sucesos que ejemplifican están relacionados con la identidad nacional y de grupos sociales, como es la Revolución Mexicana, la Guerra Cristera, (Sol, Lalo, Sara, Ruth); las luchas de los hombres por la igualdad y libertad de la nación (María, Teresa), las culturas indígenas (Teresa) y la historia del Roma como cuna del cristianismo (Era).

En **objetos de conocimiento**, la postura constructiva-crítica es preponderante. Varios de los sujetos, enlistan aspectos que remiten a la complejidad de lo social y procesos de cambio de larga duración, relación entre pasado-presente, actividades productivas, formas de pensar y actuar, problemas y conflictos sociales, interacción entre economía y geografía y cambios tecnológicos (Lalo, Era, Ruth, Teresa). En un segundo lugar, ubicamos la postura objetivista, en la que se considera como objeto de conocimiento histórico todo lo existente, incluyendo el mundo natural, la evolución de todas las especies, la creación del Universo (Sol, Sara, María, Martha). Lo cual nos indica una falta de claridad de lo que constituye la historia social. Ubicamos estas ideas como concepciones erróneas. En una postura interpretativa-identitaria, encontramos casos en los que se mencionan en especial presidentes, guerras, luchas políticas (María, Martha), visión predominante en los libros de texto de primaria anteriores a 1993. La diversidad de objetos de conocimiento, coincide con lo planteado en el currículo oficial de

1993 y plasmado en cierta medida en los libros de texto al abordar la historia desde diversos aspectos de la realidad, incluyendo la vida cotidiana. Esta diversidad está presente en las ideas de los sujetos del estudio que cursaron la primaria con el enfoque de la reforma de 1993.

En el aspecto *de producción*, la proporción mayor de ideas se ubica en la postura objetivista y en segundo lugar la interpretativa-identitaria. Un ejemplo de idea de los sujetos ubicable como una postura objetivista sería que “la historia se basa en ubicar las evidencias (objetos, fósiles, reliquias) en una fecha específica”, “las evidencias tienen que ser objetos que aún podemos ver” (Sol, Lalo, Era, Sara, Ruth, María). Desde la postura objetivista, también encontramos afirmaciones que la historia se basa en la búsqueda de información escrita por actores que estuvieron presentes o cercanos al suceso (Sol, Lalo, Sara, Ruth). En una postura relativista ubicamos que se le da un valor irrefutable a los relatos de familiares “así fue porque me lo contó mi papá, mi tío o mi mamá” y en general a relatos orales (Sol, Lalo, Sara, Ruth, Teresa, María, Martha). Excepto Era y Teresa, los participantes afirman que las leyendas son fuente de información para saber lo que sucedió, Martha también lo reconoce aunque en sentido relativista: “toda la historia son leyendas, por lo cual no hay manera de saber lo que sucedió”.

Plantean que la fuente más válida serían testimonios de actores directos, sin mayor confrontación con otro tipo de evidencias. En la mayoría de casos, hay una ausencia de mención del historiador, en las expresiones de los sujetos, si se le nombra esta mención es posterior a otros científicos como arqueólogos, antropólogos, paleontólogos y escritores del género literario. Esta confusión puede estar vinculada con el abordaje que se hizo de la historia en conjunto con otras ciencias sociales (planes de estudio de los años setenta y ochenta). La invisibilidad del historiador como sujeto productor de conocimiento, también es resaltado por Leinhardt y Ravi (2006) y Maggioni (et al., 2010), lo cual nos indica que puede ser una característica del desarrollo del pensamiento epistémico. En el caso de México también podría explicarse, a partir de las características de los libros de texto, en los que se presenta una historia sin autor, siendo este material escrito a través del cual los sujetos de este estudio han utilizado como fuente principal de conocimiento en el caso de la historia.

En relación al *propósito de la historia*, sobresale la postura interpretativa-identitaria. Todos los sujetos están de acuerdo en que la historia más importante es la nacional para “formar una identidad nacional, sentir orgullo por ser mexicano, apreciar la herencia cultural”,

pero también encontramos la postura objetivista. En esta hubieron expresiones tales como que “la historia debe remitirnos a nuestro origen como especie humana” (Sol, Era, Martha). Desde la postura constructivista-crítica encontramos, sólo en un sujeto estudiante, junto con el sentido identitario, una de que “la historia también debe ayudarnos a tomar una postura ante lo político y transformar nuestra sociedad” (Sol).

La relación entre *realidad y el conocimiento*, se infiere en relación a la validez que dan a las fuentes de conocimiento. Prevalece una postura relativista, con ideas tales como otorgar a las leyendas un valor como fuente histórica, en tanto afirman que a partir de ellas podemos saber qué fue lo que sucedió. Así también, encontramos validación irrefutable de lo dicho por algunos informantes: Sara narra cómo un hecho marcó su idea de la historia: “mi abuelo me contó cómo Pancho Villa mataba a la gente del pueblo, él lo vivió [...], en la escuela dicen que fue un héroe y trato de comprenderlo”. Sara identifica y trata de conciliar ambas posturas, sin invalidar ninguna. Teresa afirma, “mi madre me contaba qué sucedió en la Segunda Guerra Mundial ya que ella leía los periódicos, ella sabía, aunque no había ido a la escuela”. En el caso Martha, sostiene que “la historia es contar hechos verídicos, pero como cuentos y dado que existen muchas versiones no se puede comprobar cuál es la verdad y por lo tanto no tiene sentido estudiar historia”. En segundo lugar, se identificó una postura objetivista, en la cual ubicaríamos expresiones tales como “la historia siempre ha existido, se ha dado por el destino” (Sol). En todos los casos se afirma que “la historia son los hechos del pasado” o bien es su elemento constituyente más importante. Aunque también hay quien menciona que la historia es el estudio del pasado (Lalo, Era, María), conocimiento o interpretación del pasado (Sara), interpretación como lo que ellos entienden de la información que reciben (Sara y Ruth). Es decir, en algunos casos manejan los cuatro sentidos: historia como hechos, historia como estudio de, historia como conocimientos, historia como interpretaciones.

En la mayoría de los casos, encontramos la ausencia de la mención del historiador, lo cual se puede explicar desde la idea de que el sujeto productor del conocimiento histórico “descubre” el pasado como una realidad preexistente, y dado que es neutral a los hechos, no interesa saber quién es ese sujeto en lo particular.

En este rubro también se identificó, de manera implícita, una postura interpretativa-identitaria, por lo menos tres de los sujetos durante la entrevista y en sus ensayos desarrollan temas que vinculan con su creencia religiosa. Una religiosa habla de la Guerra Cristera y trata

de entender la responsabilidad de la Iglesia en ese enfrentamiento (Ruth); otra religiosa en su ensayo plantea su versión de la Colonia, enalteciendo la evangelización y papel de la Iglesia en la economía de esa época (Sara). Teresa trata de explicar el origen del cristianismo a partir de la historia de Roma (Teresa), Es decir, se conectan cognitivamente, emocional e ideológicamente con temas a partir de los cuales confrontan o reafirman su pertenencia a una comunidad o su adherencia a un credo religioso, sin ser conscientes de cómo su ideología los lleva a seleccionar el interés por esos temas.

En el aspecto de *criterios de validez*, en las preguntas directas sobre su acuerdo-desacuerdo con planteamientos relacionados con este aspecto, encontramos que la mayoría está en desacuerdo en que un conocimiento histórico es verdadero por estar escrito en los libros o ser dicho por un especialista. Sólo Martha, afirma que para tener cierto sentido de validez, tiene que ser dicho por un historiador, pero también dice que puede ser cierto lo que dice un familiar, aunque en su caso, niega la posibilidad de que la historia sea verdad. Como ya se mencionó, es fuerte la idea objetivista de que algo es verdadero si y sólo si hay evidencias físicas directas tales como escritos y objetos de la época (33%), a la vez que le dan un alto valor de verdad a los testimonios de familiares como actores confiables y a las leyendas, ubicándolos en una postura relativista (67%). Una posible interpretación de la aparente contradicción de los datos sería que no dan total validez a lo escrito en los libros, sino que tendría más validez lo observable y lo dicho o escrito directamente por los actores (fuentes primarias). Este aspecto requeriría ser indagado a mayor profundidad con los sujetos, aunque de acuerdo con el estudio de Maggioni (et al. 2010) se ha encontrado una tendencia de los estudiantes a dar mayor validez a las fuentes primarias en relación a las secundarias, sin que medien criterios de contextualización de las fuentes primarias, lo cual coincide con algunas de las posturas historiográficas, en particular la escuela de Ranke.

Por último, en el aspecto de *modificabilidad del conocimiento histórico*, en el 50% de los casos hay posturas interpretativas, en tanto afirman que los hechos no cambian, lo que cambia es lo que pensamos de los mismos o las ideas que nos generan de manera individual. Era y Teresa afirman que están de acuerdo en que el conocimiento histórico puede cambiar, ya que cada generación puede revisarlo y replantearlo (constructivista-crítica). Para Martha cambia totalmente, pues depende de quien lo cuente (relativismo). María afirma que no es modificable (objetivista).

Si bien se puede identificar cierta predominancia de algunas posturas de acuerdo al aspecto de la construcción epistemológica que se analice, la diversidad en las ideas de un mismo sujeto, nos lleva a cuestionar el planteamiento de Hofer (2008), en relación a que las EP son teorías, con una congruencia interna en cada sujeto. Observamos que, por lo menos en el contexto escolar en un proceso de formación docente, estas ideas, al movilizarse y confrontarse con situaciones que les implican su explicitación y toma de conciencia, presentan contradicciones, no identificables por los mismos sujetos.

La tendencia a una u otra postura puede explicarse, como el producto de una serie de influencias, desde su paso por la escuela, la interacción con discursos en contextos sociales como la familia o grupo de pertenencia, y el currículo escolar, tanto el de la escuela normal como el de los niveles educativos precedentes. En el caso de esta investigación, los sujetos tienen escasa o nula interacción con discursos históricos en el contexto de sus ámbitos de producción científica: reportan no haber leído texto de historiadores, no asistir a conferencias y no ver documentales históricos. Si bien en las asignaturas de historia se incluyen fuentes secundarias como bibliografía, no hay espacios curriculares, estrategias ni temas para analizar la estructura de la historia como saber disciplinario, aunado a que la mayor parte de los formadores de maestros se han formado en escuelas normales, habría que indagar en relación a su nivel de dominio de la teoría de la historia.

Particularidades del contexto general de los sujetos participantes.

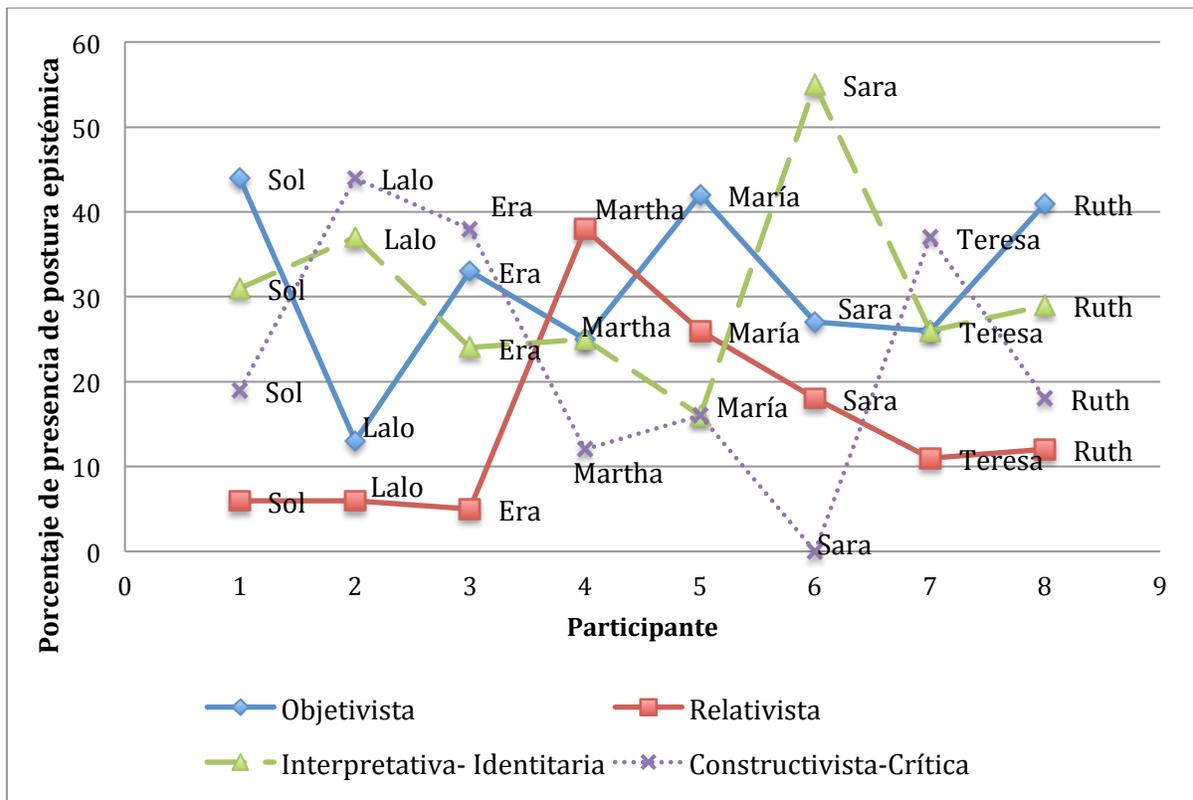
De acuerdo con el estudio de Evans (1990) y el enfoque de las EP en dominios específicos y contextos culturales, una pregunta que surge, es la posible relación entre la EP y la filiación religiosa como parte del contexto cultural. En este estudio, dado el ideario filosófico de la institución, la mayoría de los estudiantes son creyentes católicos, que denominaremos laicos y una importante proporción son mujeres que pertenecen a comunidades religiosas.

En la tabla 3, observamos que en cada sujeto se pueden ubicar ideas de las cuatro posturas, aunque predomina alguna. Para este análisis se contabilizaron el total de ideas expresadas por cada sujeto y se clasificaron de acuerdo a la postura. Con fines de comparación se presentan los datos a manera de porcentajes.

Tabla 12. Porcentaje de presencia de cada postura epistemológica por participante

% Postura epistemológica	Participantes								
	Laicos-creyentes			Religiosas					
	Sol %	Lalo %	Era %	Martha %	María %	Sara %	Teresa %	Ruth %	
Objetivista	44	13	33	25	42	27	26	41	
Relativista	6	6	5	38	26	18	11	12	
Interpretativa-Identitaria	31	37	24	25	16	55	26	29	
Constructivista-Crítica	19	44	38	12	16	0	37	18	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	

Figura 11. Tendencia de postura epistémica por participante



En el caso de **Sol**, ella se ubica preponderantemente en una postura objetivista. Afirma que “la historia son los hechos que se suceden cronológicamente y que siempre ha existido”. **Lalo y Era**, tienden a una postura constructivista-crítica, afirman que “la historia es el estudio del pasado, teniendo como objeto de estudio el cambio de lo social desde sus diferentes dimensiones (económica, política, religiosa, incluso ecológica) y que este conocimiento puede cambiar al ser revisado por las nuevas generaciones”. Era resalta el valor de las evidencias fósiles que nos llevan al origen del ser humano como un elemento central en el conocimiento histórico, explica la construcción del conocimiento histórico al ubicar estos objetos en fechas y siglos exactos. Refiere como un tema relevante para ella como católica, la historia de Roma. En el periodo del estudio, cambia su idea de historia como estudio del pasado a la historia como hechos. Es decir, encontramos en Era la combinación de rasgos, de la postura constructivista crítica, objetivista e interpretativo-identitaria.

La EP de **María** es una combinación de una postura objetivista y relativista, afirma que la historia es el estudio del pasado y que son relatos sobre sucesos específicos sobre todo lo existente, tomando como base evidencias entre las que menciona muestras, tradiciones, escritos, leyendas y sostiene que estos relatos no son modificables. **Martha**, desde su definición inicial, afirma que la historia son “narraciones de acontecimientos del pasado contadas a través de cuentos”, leyendas, relatos orales; que la historia cuenta el origen de todo lo existente y que dado que no es posible saber qué fue lo que sucedió cada quien cuenta lo que entiende. **Sara**, tiende hacia una postura interpretativa-identitaria, al afirmar que “la historia son conocimientos ya estructurados que tienen que ser comprendidos e interpretados por el estudiante”. No cuestiona la validez de los contenidos escolares y afirma que los hechos no cambian, pero sí lo que se comprende de ellos. En sus ensayo sobre historia regional, trata de argumentar la relevancia de la Iglesia Católica en la construcción de la cultura y riqueza desde la Colonia y en la conformación de la identidad nacional. **Ruth**, bajo una postura predominantemente objetivista con fuertes rasgos interpretativos identitarios, afirma que la historia es el pasado, los datos sobre sucesos, hechos y acontecimientos de la antigüedad, pero aclara, “no son sólo los hechos sino lo que yo interpreto”. Sostiene que para validar un conocimiento, se requiere que haya testimonios de actores, crónicas de la época y construcciones físicas; afirma que “los hechos no cambian, pero sí lo que uno piensa de ellos”. Se refiere a la historia como algo muy complejo. **Teresa**, resalta lo social como objeto de

estudio; afirma que no basta que un contenido esté escrito en el texto ni que a partir de las leyendas se pueda afirmar lo que sucedió y que el conocimiento histórico es modificable, lo cual la ubica en una tendencia hacia una postura constructivista. Aunque se le dificulta expresar qué es la historia, trata de definirla a partir de aspectos específicos tales como culturas indígenas y luchas nacionalista.

En términos generales, en el grupo de laicos hay una tendencia a la postura constructiva-crítica, dada por la complejidad de lo social que formulan como objeto de estudio de la historia y por la modificabilidad de este conocimiento. Aunque analizando los casos, esta postura es inestable y se contradice al interior del esquema de cada sujeto, en los cuales se encuentran fuertes rasgos, tanto objetivistas como interpretativos-identitarios. También en el grupo de las religiosas, encontramos en una de las participantes esta tendencia (Teresa).

En el grupo de religiosas, predomina la postura objetivista al identificar a la historia como los hechos, los cuáles son inmutables, con rasgos interpretativos al resaltar que los hechos son comprendidos y formulados por los receptores y que el conocimiento ya está estructurado. Sol, del grupo de los laicos, comparte esta tendencia. El caso de Martha, resalta en particular una visión hacia el relativismo, que también está presente en las demás religiosas y en menor medida en los laicos. En general, encontramos una tendencia a ubicar la historia en relación a su identidad como religiosas. Como ya se mencionó, Teresa muestra una tendencia hacia una visión constructivista, siendo a la vez menor su tendencia hacia una postura relativista y objetivista en comparación con el resto de religiosas (ver tabla 12).

Como se puede observar en la tabla 12 se intentó hacer una clasificación por el nivel de filiación religiosa, y tratar de identificar alguna tendencia. En general, se encontró una fuerte tendencia relativista en las participantes religiosas, mayor que en los laicos. En el resto de las posturas, a través del presente estudio no podemos identificar tendencias al respecto que pudieran indicar una posible relación entre el nivel de filiación religiosa y la postura epistémica, sin embargo, sería un aspecto importante de indagar a través de otros estudios, indagando a la vez la postura epistémica en general hacia el conocimiento científico y el saber religioso. En el presente estudio no se cuentan con evidencias para poder hacer una vinculación entre ideología religiosa y postura epistémica de la historia.

Posturas epistémicas al final de la situación problema.

Al comparar la tendencia de la postura epistemológica se encontró que al inicio, todos los sujetos presentaron rasgos de las cuatro posturas, pero se trató de identificar, de acuerdo al peso que cada sujeto daba en su discurso, la postura a la que más se inclinaba, de manera implícita, tanto en sus afirmaciones como en sus producciones orales y escritas.

En las producciones de esta etapa continúa en la mayoría de los casos, la indiferenciación entre lo disciplinario y lo didáctico, identificado desde el análisis de redes semánticas. Sin embargo, ya encontramos términos más cercanos a la epistemología. En particular resalta el hecho de que en varios casos, mencionaron explícitamente al historiador y a las fuentes históricas. También se compararon los conceptos clave en su definición y en sus mapas conceptuales. A continuación se presenta la tabla 13, con una síntesis de los aspectos comparados y los hallazgos:

Tabla 13. Movilidad de aspectos de la epistemología personal. Comparativo por participante.

MOVILIZACIÓN	Aspectos identificados en su epistemología personal de la Historia						
	Participante/ momento	Actitud hacia el aprendizaje de la historia	Diferencia entre disciplina y aspectos didácticos	Conceptos clave en su definición	Tendencia de su postura epistemológica en general*	Mención al sujeto productor	Mención de "fuentes históricas"
MAYOR(+) A MENOR (-)**	LALO inicio	Negativa	NO	estudio del pasado/ dimensiones de lo social	C I	SÍ	SÍ
	LALO final	Neutro	NO	estudio del pasado/ dimensiones de lo social	I C	NO	NO
	MARÍA inicio	Neutro	NO	estudio del pasado/ relato	O	NO	NO
	MARÍA final	Neutro	NO	vivencias / memoria	R	NO	NO
	SARA inicio	Negativa	NO	conocimientos/ comprensión	I O	NO	NO
	SARA final	Positiva	NO	comprensión /causalidad	I O C	NO	NO
	MARTHA inicio	Negativa	NO	narración	R	NO	NO
	MARTHA final	Positiva	SÍ	hechos/ narración	R	NO	NO
	SOL inicio	Positiva	NO	hechos	O	NO	NO
	SOL final	Muy positiva	NO	ciencia/ tiempo	O I	NO	SÍ
	ERA inicio	Neutro	NO	estudio del pasado/ hechos/ evidencias	C O I	SÍ	SÍ
	ERA final	Neutro	SÍ	reconstrucción / fuentes históricas	C	SÍ +	SÍ +
	RUTH inicio	Positiva	NO	pasado/sucesos	O I	NO	NO
	RUTH final	Muy positiva	NO	reconstrucción/ transmisión/ historiadores	I C	SÍ	SÍ
	TERESA inicio	Negativa	NO	culturas/ lucha/ ideales	C I	NO	NO
	TERESA final	Positiva	SÍ	cambios/ tiempo/ historiadores	C+	SÍ	NO

Notas. O= Objetivista, I=Interpretativa Identitaria, R=Relativista, C=Constructiva Crítica. + más claro. *El orden de las letras se colocó de acuerdo con la postura predominante identificada. **La movilidad se definió por el número de aspectos modificados

Como se puede observar en las tabla 13, los cambios son cualitativamente diferentes en cada sujeto. Lalo, Sara, Martha, Sol, Ruth y Teresa modificaron en sentido positivo su actitud hacia el conocimiento histórico; María y Era conservaron la misma actitud. Martha, Era, Teresa intentan diferenciar entre la historia como disciplina científica y su enseñanza, lo cual, como ya se analizó a partir de las redes semánticas, es una característica de la construcción epistemológica de los estudiantes hacia el final de la licenciatura. En el caso de María, Sol y Ruth encontramos desplazamientos hacia otras posturas epistemológicas: María, de una objetivista hacia una relativista. Sol, se mueve de una postura objetivista hacia una interpretativa; Ruth de una objetivista hacia una interpretativa con algunos rasgos constructivistas. En el caso de Era y Teresa se definen con mayor claridad hacia una constructivista. Lalo, Sara y Martha básicamente se ubican en la misma postura inicial, el principal cambio en ellos fue de actitud, al reafirmar su capacidad para comprender y abordar la historia. En estos casos desaparecieron las referencias emocionales negativas hacia la historia que expresaban abiertamente al inicio. Destaca en las definiciones de Era, Ruth y Teresa la mención del historiador como sujeto productor, lo cual estaba ausente en sus definiciones iniciales de Ruth y Teresa. En el caso de Era, lo mencionó al inicio pero de manera imprecisa. Sol y Ruth incorporan a sus definiciones la mención de las fuentes históricas. Era la había mencionado de manera confusa como evidencias, pero al final incluso las nombra como fuentes históricas.

Síntesis. Posturas epistémicas iniciales vs finales. Como parte de los hallazgos más relevantes de este análisis fue encontrar tendencia al relativismo, combinado con objetivismo en algunas de las participantes. Un factor a considerar en varios de los casos (las religiosas y Era) es que los relatos familiares han sido muy significativos en su idea de historia, los cuales, junto con las interpretaciones históricas desde la ideología de la Iglesia, nos ayudan a comprender el porqué conciben el conocimiento histórico (escolar, familiar y religioso) como algo fijo, estructurado, acabado, cuya modificabilidad reside en su interpretación personal e implícitamente, en el marco ideológico en el que se desenvuelven como miembros activos de una comunidad, lo cual, a su vez, genera confrontaciones entre versiones tales como si Pancho Villa fue un héroe o un asesino (Sara) o quién fue el responsable de la Guerra Cristera, el gobierno o la Iglesia (Ruth), si la evangelización fue una imposición (Teresa). Podríamos

inferir que hay cierta confrontación entre el discurso histórico de sus comunidades de pertenencia y el discurso histórico escolar.

La combinación de posturas coincide con los hallazgos de Evans (1990), al encontrar esta característica en el tipo ecléctico, en el filósofo cósmico y el cuenta cuentos. De acuerdo a la categorización que proponemos, el filósofo cósmico tendría rasgos objetivistas y el cuenta cuentos sería claramente relativista. El tipo ecléctico se caracteriza por un dominio débil de la disciplina científica, lo cual es una característica de los sujetos de este estudio en general. Este eclecticismo se podría explicar a partir del fuerte significado de los relatos familiares en contextos rurales, en los que podríamos suponer predomina la historia como relatos orales y su inserción en el contexto escolar. Es así, que en el caso de varios de los maestros en formación, participantes en este estudio se identifica la coexistencia de posturas, algunas de las cuales serían incluso contrarias (objetivismo y relativismo). La diversidad interna de la construcción epistemológica de cada sujeto nos lleva a coincidir con Maggioni et al. (2010), en que la concepción epistemológica en los estudiantes, no sólo depende del contexto escolar, sino que tiene relación con otros aspectos culturales e ideológicos.

Observamos que en el contexto escolar en un proceso de formación docente, las EP tienden a movilizarse y confrontarse, presentando contradicciones no identificables por los sujetos. La tendencia a una u otra postura puede explicarse como producto de una serie de influencias del currículo escolar, desde su paso por la escuela en los primeros niveles y por la interacción con discursos en contextos sociales como la familia y grupo de pertenencia. Los hallazgos de este estudio nos permiten formular la posible influencia del currículo en las concepciones de los estudiantes, como es la diversificación de objetos de estudio presentes en los programas de primaria de 1993 y la invisibilidad del sujeto productor, lo cual es una característica de los libros de texto. Fue relevante tomar en cuenta la función identitaria del conocimiento histórico que en el caso de México y otros países, ha sido una característica particular de la enseñanza de la historia.

Los estudios sobre EP y variables culturales y contextuales, se han enfocado a comparar la cultura occidental y oriental en ámbitos industrializados (Hofer, 2008). Se requiere precisar qué aspectos de la cultura se están considerando y tomar en cuenta diferencias dentro de un mismo contexto, como es el caso de la religión y la presencia de una historia oral como parte de

su cultura familiar, el peso de los relatos familiares y la formación académica a través de los diferentes niveles de estudio.

Finalmente en la comparación de la construcción inicial y final, resalta el hecho de que en todos los participantes se movilizó algún aspecto de su epistemología personal en torno a la historia. Esta movilización fue en general diversa, tanto en intensidad como en el sentido. Algunos movilizaron varios aspectos hacia una mejor diferenciación entre la disciplina y los aspectos didácticos y rasgos en su posturas epistémicas, ya sea hacia alguna diferente a la inicial o hacia alguna ya presente en su construcción. Varios de ellos incorporaron aspectos clave en sus definiciones, como son la mención del sujeto productor y las fuentes históricas. A continuación profundizaremos en la comparación entre varios de los participantes: Lalo, María, Sara, Martha, Ruth y Teresa, dejando el caso de Sol y Era para un análisis de todo el proceso, que se presenta en otro apartado.

Análisis por sujeto: antes vs final de la situación problema.

Lalo al inicio. Lo ubicamos predominantemente en una postura constructivista-crítica con rasgos de la interpretativa-identitaria y objetivista.

En la entrevista inicial y con base en su mapa conceptual, afirma:

Bueno aquí yo puse, la historia es el estudio del pasado, la historia es algo que ya pasó, tiene que haber pasado para ser historia. Se tiene evidencias y no evidencias. Cuando no se tienen evidencias como códices, pinturas, esculturas, libros, todo eso es historia, y cuando no se tienen, es prehistoria. Cuando se tienen evidencias de hechos que han sucedido, unos son relevantes, de los que se conoce y son historia y hay unos no relevantes que pasan desapercibidos. Uno no los conoce, pero forman también parte de la historia... (EIMCI).

Lalo expresa dos sentidos de historia: como un pasado cognoscible y otro incognoscible (objetivista). Si bien en ese momento resalta el valor de las evidencias para el estudio del pasado, en el cuestionario de ideas previas, él da valor histórico a las leyendas. Estas afirmaciones las ubicamos desde una postura objetivista y rasgos relativistas.

En la misma entrevista narra dos sucesos: la Revolución Mexicana y la Guerra Cristera²⁹. De la Revolución Mexicana, afirma:

29. Estos son temas abordados en el plan de estudios de la Normal, en la materia de Historia de la Educación. En el caso de la Guerra Cristera no está indicado como tema, pero dado que en la institución había material y en algunos textos lo menciona, así como por la relevancia que tiene en el contexto de la escuela de este estudio, ha sido abordado con los grupos de normalistas.

Lalo: Bueno, primero hablaría del gobierno de Madero, no de Porfirio, bueno no hablaría de su gobierno, pero sí hablaría del tiempo que estuvo en el poder, treinta años o algo así. Luego hablaría de que toda la gente de México, campesinos, estaban inconformes con su gobierno, con lo que estaba haciendo él, entonces, obviamente, se levantaron, pidieron la no reelección, y luego, obviamente, le sigue Madero. Madero llega, lo baja, trarala tralala, pero resulta que Madero tampoco, y es atacado por la parte del sur, con Carranza, se levantan todos los del pueblo los campesinos, y por la parte del norte, Pancho Villa, que querían algo justo. Se da en enfrentamiento y ya, (EIMC1)

La construcción de este relato está caracterizado por hechos y personajes específicos, siguiendo una trama causal simple como una serie de levantamientos, a manera de reproducir un discurso ya conocido, sin ninguna implicación de su parte. Hace referencia sólo a aspectos políticos (objetivista). Sin embargo, en la misma entrevista se menciona el tema de la Guerra Cristera, en relación a la cual afirma:

Lalo: La Guerra Cristera fue un levantamiento de cristianos, por eso es cristera. Fue porque, no sé que rollo hubo, que hubo un conflicto entre la Iglesia y el Estado. Entonces el gobierno mandó a cerrar algunos templos, entonces los cristianos dijeron qué onda, y se levantaron en armas, e hicieron un monumento acá en Guanajuato. Donde tuvo mayor auge fue en los Altos de Jalisco, porque allá la gente era más católica, religiosa, y todo, entonces, hubo una pelea entre el Estado y la Iglesia. El Estado también reclamaba que cómo era posible que vendieran la indulgencia, pero esto fue el motivo de que, es el chiste, es que estaban inconformes. Los católicos decían que los que mandaran sus hijos a las escuelas del gobierno iban a quedar excomulgados, entonces obviamente, la mayoría de la gente no los mandaba. Y ya. Así es como se conserva, conservaba en muchos lugares esas creencias, cómo la Iglesia manipulaba a la gente. Más o menos.

Ent: A ti como cristiano, católico, ¿qué te hace pensar ese hecho?

Lalo: ... En cuanto a la religión creo que la religión es el opio del pueblo (risas), ¡ay sí, muy marxista! ...veo que la religión se ha llevado a otro extremo, su poder es inmenso, las personas que lo tienen lo manipulan, no sé, me caen mal..

Ent: Pero ¿tú has estado muy involucrado en la religión?

Lalo: Sí, vaya, pero no por la religión. A mí me impulsa algo, me impulsa la gente. Cuando doy catecismo y todo, algo me obliga a decirles que Dios existe, pero no me meto tanto en que los testamentos. Yo lo que quiero es algo más actual, que viva su vida plena, lo de antes es bueno que lo conozcan, pero no a su edad, después van a poder buscar, criticar. (EIMC1)

Observamos que en este tema, el cual está vinculado con parte de su identidad como católico (es participante activo en un programa de pastoral en la institución) trata de construir una trama con base en cuasipersonajes (grupos como actores), resaltando el conflicto entre grupos, aunque de manera superficial, pero externando una postura anticlerical (Crítico-

constructivista). Al cuestionarle el significado de este relato en relación a su identidad, expresa que está pasando por un momento de duda y cuestionamientos en sus creencias existenciales, pero se mantiene como creyente. Sin embargo, observamos cómo en otros momentos retoma el sentido identitario para reafirmar su pertenencia. Está totalmente de acuerdo en que la historia sirve para fomentar un sentimiento de orgullo nacional (CIF1) y de identidad, como se puede constatar en el siguiente fragmento de su ensayo sobre el tema de Querétaro:

Para que Querétaro fuera reconocido Patrimonio de la Humanidad tuvieron que pasar muchos años, ya que no sólo son las construcciones de este estado sino que está en competencia con otros, y el ser elegido es signo de enorgullecerse por este título.... La sociedad cambia por un hecho relevante, y más cuando se encuentran al borde de la radicalidad, lo mismo sucede cuando se menciona honoríficamente algo, por ende, el grupo de personas de Querétaro dice: "mi ciudad es la más limpia y la más bonita", dicen esto porque contribuyen para conservarla,... (EHQ1)

En relación al sujeto productor de conocimiento histórico, si bien afirma que son los historiadores los que se encargan de estudiar el pasado, afirma que al leer textos de temas de historia no pone atención a quien lo dice (objetivismo): “nunca me fijo en eso”, afirma.

Cuando se le pide problematizar el tema del agua plantea las siguientes preguntas:

¿Qué visión tendría un poblador de las antiguas civilizaciones en el mundo actual y viceversa en relación al agua?

¿Qué acciones realizarían los filósofos, científicos del 500 a.c. y 1700 d.c para ayudar en la actualidad al conflicto del agua? ¿Utilizarían su inteligencia para que no se acabe el agua y así poder crear algo para tratar el agua para que sea de consumo humano? (Prob1)

En estas preguntas retoma como objeto de estudio de la historia, aspectos como forma de pensar en relación a cuestiones naturales (constructivista-crítico), superando la visión de historia como hechos políticos. La postura de Lalo tiene rasgos constructivistas al tratar de identificar el conflicto social entre cuasipersonajes como objeto de análisis, sobre todo en relatos relacionados con su identidad (aunque de manera superficial), y al incorporar en su problematización elementos como “formas de pensar” en otros tiempos, tratando de vincular el presente con el pasado. Sin embargo, en temas no relacionados con su identidad, recurre a una narración de hechos de personajes en un orden causal cronológico (objetivista). En las evidencias históricas observamos, que en un momento, afirma que sólo los documentos son fuentes, después, en otro momento, da validez a los relatos orales incluyendo las leyendas

(relativista) y en otro a los objetos físicos. Está de acuerdo en que el conocimiento cambia y que la historia depende de lo que cada quien entiende, pero a la vez, no está de acuerdo en que la historia sea totalmente una interpretación.

Lalo al final. Sus monólogos se centran en las intenciones personales de los personajes, sin profundizar en los conflictos de la situación:

Hola Soy Cayetano Rubio y acabo de instalar la fábrica de Hércules. Utilicé maquinaria importada, ¡Claro! Utilizaré también el agua del Río, de tal manera que pueda generar más energía para mi fábrica. Pienso contratar más gente para ayudar y por ende también se desarrolle Querétaro en materia económica,..(MPI)

Y en su definición final de historia afirma:

La historia es el estudio del pasado (memoria de un pueblo) donde intervienen los hechos, personajes y fechas en materia de economía, política y social en un tiempo y espacio determinado (MCF1)

En esta definición Lalo se enfoca a mencionar elementos (hechos, personajes, fechas), incorporando el sentido de memoria de un pueblo (identitario). Conserva la mención de diferentes dimensiones de lo social (constructivista-crítico), e incorpora la especificidad de tiempo y espacio (constructivista-crítico). Es decir, si bien no modificó sustancialmente su idea inicial, incorporó otros elementos y quitó peso al papel de las evidencias. Lalo, permaneció en una postura interpretativa. En su construcción final incorpora con mayor precisión algunos elementos, pero desplaza la mención a las fuentes y al historiador. Se enfoca en los componentes y objetos de conocimiento. Ya no aparece el sentido crítico inicial. En el caso de Lalo cabe resaltar su abierto rechazo por los contenidos de la materia de historia y la poca participación en las actividades del proyecto didáctico.

María al inicio, maneja una combinación entre objetivismo y relativismo.

María: Bueno, la historia para mí es el estudio y el conocimiento del pasado, a través del universo por medio del hombre. Entonces, a través de los siglos, la ciencia nos ha mostrado que, a través de ella, tenemos la experiencia, y por medio de la experiencia nos llega el saber, el conocer. El saber lo encontramos en los libros, por medio de los libros entendemos o conocemos más a cerca de la historia. (EIMC8)

María intenta buscar el sentido de historia utilizando términos relacionados con la ciencia, pero sin lograr una idea precisa, ubicando a la ciencia como el medio por el cual se

tiene la experiencia de conocer, conocimiento que es plasmado en los libros, por lo cual, la historia se entiende a través de los libros (interpretativa). Sin embargo, cuando se le va cuestionando más, van apareciendo claros sentidos relativistas y objetivistas.

Ent: Cuando hablas del universo ¿a qué te refieres?

María: mmm, a todo en general.

Ent: ¿Entonces la historia estudiaría todo?

María: heee, bueno, yo creo que sí. Se enfoca a todo porque todo ha tenido un cambio y ha ido evolucionando hasta nuestros días....; por ejemplo, los dinosaurios. No los conocemos, pero nos cuentan, nos dicen que antes existían, etcétera, y entonces han hecho estudios a cerca de ello, bueno pues la ciencia, bueno yo creo así, la ciencia ha sido el estudio de eso, y la ciencia nos muestra, esto ha sido así, porque ya lo han comprobado., la historia es una ciencia porque nos lleva a algo que en realidad sí sucedió??? bueno digo yo ... o que vamos a ver de la historia de Querétaro. Nos dicen que aquí, como fue la fundación de Querétaro, esto perteneció a fulano, esto hizo sutano, pues entonces así nos van diciendo aquí sucedió así, eso nos dice la historia. Entonces decimos, ah bueno, así sucedió. Todavía hay este, muestras, cosas que uno puede ver, y entonces uno dice sí, sí es cierto, uno dice, ya tiene muchos años que está fundado, por ejemplo, el Templo de San Francisco, ya tiene muchos años desde la fundación de Querétaro, es algo que yo puedo ver y que digo pues sí. (EMC8)

En la entrevista María va construyendo su significado de historia como ciencia, argumentándolo como el estudio de todo en general, particularmente de lo natural. Relaciona el sentido de evolución con la naturaleza, y la historia, como algo que dice lo que en realidad sucedió (objetivista). Algo que se puede comprobar porque aún se pueden ver los objetos (objetivismo). A su vez, menciona como historia, lo que se dice (sin precisar el quien lo dice). Al interrogársele en relación a quién “lo dice” afirma:

Ent: ¿y quién te explica qué sucedió ahí?

María: la historia

Ent: ¿y dónde está la historia?

María: en los hechos, en el pasado

Ent: ¿cómo puedes saber qué sucedió en ese templo?

María: por la tradición, bueno pues así lo vemos, bueno y está escrito

Ent: ¿dónde?

María: en las leyendas, mitos, todo eso

Ent: ¿y eso te daría la certeza de que sucedió?

María: sí

Ent: dices, "a través de la experiencia" ¿de quién?

María: personal,

Ent: ¿de quién?

María: me pueden decir "sucedio esto en aquel lugar", pero si yo no tengo la experiencia de ir y ver, este parte de lo antiguo, pues yo ya estoy viendo y la

experiencia de lo que lo han visto o estuvieron en los hechos. La experiencia de quien lo ha visto o estuvo en los hechos.

Ent: mencionaste antes, "por medio de los libros" ¿quién escribe esos libros?

María: mmm, bueno los queeee, los que han conocido nuestro pasado, nuestros antepasados (EMCI8)

La historia, entendida como los hechos, son los que dicen lo que sucedió (objetivismo), lo cual es transmitido a través de recuerdos colectivos tales como tradiciones, leyendas, mitos (relativismo), a la vez incluye la experiencia como criterio de validez, a través de testimonios directos de quien estuvo presente (fuentes primarias) o puede ir y ver que son los que escriben los libros, escritos por los antepasados quienes saben qué sucedió porque estuvieron más cercanos a los hechos (objetivismo).

En su ensayo final sobre la historia de Querétaro, relata o transcribe de algún texto la fundación a partir de la leyenda:

...Cuenta la leyenda que en el arreglo se establecía que los Otomíes aceptarían el gobierno español y aceptarían la fe Católica si éstos eran derrotados en una batalla cuerpo a cuerpo (sin armas). Los conquistadores españoles estaban por perder cuando, de repente, el Sol fue eclipsado al momento en que apareció el apóstol Santiago y una brillante cruz sobre la loma de Sangremal.

Con este gran prodigio se puede decir, terminó la lucha entre cristianos y chichimecas y los jefes del ejército conquistador tomaron posesión del lugar en nombre del Rey de España [...] Los chichimecas ya sometidos se pacificaron y admitieron la luz del Evangelio que les fue proporcionada por los misioneros quienes pidieron en señal de paz que se colocara una cruz en la cumbre de la loma del Sangremal, donde se llevó a cabo la batalla, y donde se apareció la Santa Cruz y el Apóstol Santiago (EHQ8)

En este ensayo recupera el sentido identitario a manera de conclusión:

Cabe mencionar que lo que es nuestra ciudad en la actualidad en lo nuevo y en lo viejo, representa el esfuerzo que han hecho por ella muchas generaciones de hombres y mujeres que la amaron mucho, porque aquí se han escrito páginas de gloria y de dolor en su acontecer histórico tan dramático.

Ojalá que todos colaboremos para seguirla conservando que se reviva otra vez esa riqueza espiritual, y así las generaciones futuras no nos reprochen el no haber cuidado con esmero la gran herencia legada (EHQ8)

En el cuestionario de ideas previas, afirma que el conocimiento histórico no cambia (objetivista). Entre los rasgos constructivo-críticos, encontramos menciones a la relación pasado-presente, al referirse a procesos de larga duración, al describir la Colonia en su ensayo sobre Querétaro:

La Colonia se desarrolla durante la colonización de los españoles y su asentamiento en el país, en la cual impusieron su estilo de vida manteniendo la monarquía de España y estableciendo a un virrey para que vigilara el cumplimiento de las leyes; en este periodo se marcaron clases sociales beneficiando por supuesto a los españoles, también cambió mucho la infraestructura del país pues se construyeron edificios más sólidos gracias a la tecnología que aportaron los colonizadores e impusieron su religión, trajeron también nuevos conocimientos y tecnologías que ayudaron a facilitar la vida en esa época, sin embargo los únicos beneficiados en la gran mayoría de los casos eran los españoles, fue por esto que se fueron perdiendo algunos valores como el respeto y dejaron una cultura de inferioridad en los indígenas; los intereses de las personas estaban basados en obtener territorios y riquezas para así poder tener más poder (EHQ8)

Constantemente se refiere a la historia como cambios hacia el progreso científico (objetivista). Menciona la religión como una imposición, pero no hace más comentarios, dando mayor énfasis al aspecto cultural-étnico,) y a la división en clases sociales, favoreciendo a los españoles, que pueden estar relacionados con su identidad étnica. Estos sentidos pueden estar relacionados con su identidad, tiene claros rasgos físicos y lingüísticos de los grupos indígenas de Chiapas (Interpretativa identitaria). Los escritos de María son difícil de analizar y validar, ya que se identifica que copia texto íntegros de alguna fuente (sin citarla), sin embargo, aparecen frases que pueden transmitir sus ideas y quizá el hecho mismo de seleccionar y copiar párrafos íntegros, es parte de su idea de historia al atribuir autoridad por sí misma a lo escrito por otro.

María al final. En el caso de su monólogo:

Soy Cayetano Rubio quiero que este pueblo de Querétaro prospere, pondré fábricas para el crecimiento y un mejor futuro, habrán productos textiles. Respecto al agua, haré que todo tenga, pondré depósitos donde puedan sacar. A través de las fábrica obtendrán beneficios, La fábrica de el Hércules crecerá gracias a nuestro esfuerzo y todo correrá por mi cuenta. Así lo hice y la prosperidad se veía poco a poco, Ahora podemos ver trabajo de todos (MP8)

El sentido de este monólogo es completamente contrario a la tesis que se manejó a través del texto fuente histórica, en la cual se enfatiza el costo social de la instalación de las fábricas. María, plasma su idea de historia como progreso y hazaña de personajes, a partir de cual construye su propia interpretación del texto. Es decir, sólo pudo recuperar una parte del discurso del texto, no identificó el conflicto de intereses sociales, hilo conductor del texto leído.

En su definición final afirma: “La historia es la vivencia de recuerdos, hechos y sucesos que forman un pasado que tiene espacio, y este, etapas y tiempo, todo es un siglo representado

en cronología” (MCF7). Es decir, desaparece la mención de historia como ciencia y se ancla a una postura relativista con elementos temporales simples (cronología). En este caso observamos que pasa de un postura objetivista a una relativista en la cual trata de integrar nociones temporales. María, si bien no externa aversión por la historia, durante las actividades del proyecto se mostró poco participativa, no leyó el libro, externando que no se había sentido motivada y que no lo entendía.

Sara al inicio. Afirma en su mapa conceptual

La historia son conocimientos que necesitan comprensión e interpretación. Estos conocimientos se ven en la primaria como contenidos a nivel general. [Dependiendo de cómo se enseñen] pueden ser complicados, complejos, aburridos, tediosos y pesados (MCI5)

Es decir en su construcción inicial el núcleo es la historia como conocimientos, dándole un sentido como contenido escolar y utilizando adjetivos negativos. En la parte de conocimientos que necesitan ser comprendidos e interpretados, podemos inferir que parte de la idea de un saber ya estructurado (MCI5), en la entrevista puntualiza que la historia *es un saber que se tiene que ser interpretado por quien lo recibe*. En la entrevista inicial se le solicitó la aplicación de esta idea a temas específicos:

... por ejemplo la Revolución Mexicana, se dice que fue una rebelión entre los mismos mexicanos que se pelearon y no hubo armas y con todo eso. Entonces yo interpreto porque puede ser que utilizaron esos instrumentos, tal vez no tenían armas porque era entre los mismos mexicanos. ...hay una interpretación de lo que sucedió, en mí, tomando en cuenta lo que vivo, lo que se está viviendo en la actualidad es difícil entenderlo. Como interpretar lo que se vivía antes, y que es diferente, que hay un proceso en la historia (EIMC5)

La interpretación es entendida por Sara como la explicación personal de un dato, como parte de la comprensión de conocimientos, a partir de las vivencias personales de quien “recibe” la información.

Al final. Sara, construye el relato de personas comunes del pueblo resaltando las consecuencias negativas de la instalación de las fábricas textiles en Querétaro:

" [Artesana] ... desde 1838 ha sido muy difícil sobrevivir,.. hace más de dos años que los vecinos no compran mi trabajo porque ya existen lugares que les venden más barato. Ese señor nos ha afectado a muchos,..."
[un trabajador de la fábrica] "La situación en México desde 1838 ha estado muy mal... Soy un trabajador de la fábrica de Hércules y creí que al trabajar ahí iba a

sacar adelante a mi familia. El señor Cayetano nos ha prometido subir el sueldo pero cada vez nos sube horas de trabajo..."

[un agricultor]: "Me llamo Pánfilo, tengo unas tierras que siembro maíz y frijol, desde que llegaron las fábricas textiles han provocado la pérdida de sembradíos, por lo que me obliga a abandonar e ir a trabajar en la fábrica" (MP5).

En los monólogos, ubica consecuencias directas a corto y mediano plazo de las acciones de Cayetano Rubio: desempleo, explotación, pérdida de sembradíos. Retoma la voz de una persona, a través de las expresiones que utiliza y los significados da cuenta de la situación conflictiva vivida por los grupos sociales involucrados. Reconstruye la complejidad social y económica del momento (constructivista-crítico).

En su definición final afirma que la historia es:

La historia es la sucesión de hechos pasados para comprender el pasado, que pueden ser cronología, causalidad y continuidad temporal (MCF5)

Observamos cómo pasa de definir a la historia como un saber acabado a la historia como hechos en sucesión. Incorpora aspectos más específicos de la historia como son las dimensiones temporales, diluyéndose el aspecto de la historia como un saber. Se mantiene en su concepción el elemento "comprensión", aunque con diferentes sentidos, al principio era como característica del saber, el tener que ser comprendido, y al final plantea los hechos en sucesión como lo que permitirá comprender el pasado. Su construcción se hace más específica con respecto a nociones de la historia, aunque pierde el sentido de historia como un conocimiento, reacomoda el sentido de comprensión. Las nociones temporales en su construcción final (MCF5) constituyen la esencia de su definición de historia: la causalidad histórica, la cual aparece como parte de su definición final y es aplicada en los monólogos contruidos en la fase final del proyecto. Es decir, define a la historia a partir de las nociones temporales incorporadas a su concepción de historia .

En el caso de Sara, observamos cómo su EP en relación a qué es y qué estudia la historia, se mueve entre una postura predominantemente interpretativa inicial y constructivista en el proceso, pero las dificultades conceptuales con la que se enfrenta la llevan finalmente a situarse en su discurso escrito en una tendencia hacia el objetivismo, pero en sus producciones finales hay indicios de una postura constructivista. Podríamos afirmar en este caso que su falta de gusto por la materia, no fue un impedimento para mostrar un compromiso cognitivo

consistente. A partir de lo cual podemos sostener que el gusto, puede facilitar, pero no condiciona el compromiso cognitivo.

Martha al inicio. Afirma que la historia son hechos contados como cuentos sobre cualquier cosa, menciona objetos naturales como el mar, la naturaleza. Afirma que:

Martha: La historia es una narración de acontecimientos del pasado, por medio de cuentos. A través de los cuales conocemos el origen de los mares, los ríos, las escuelas, el futbol... son cuentos que cuentan los padres, para saber el origen... las aguas se juntaron todas para formar el mar, así mismo, el hombre tiene un origen.” (EIMC9),

Martha sostiene que se puede hacer historia sobre cualquier cosa, lo importante es saber el origen (relativismo y objetivismo). Hace alusión al sentido de verdad:

Martha: A mí en la preparatoria me gustaba leer sobre historia, pero cuando le preguntaba al maestro y me decía cosas diferentes a lo de los libros, diferentes fechas, me di cuenta que cada quien dice algo diferente y que nunca vamos a saber en realidad lo que sucedió, por lo que no le veo caso estudiar historia (EIMC9)

En la entrevista afirma que “son relatos y que depende de lo que cada uno entienda del hecho, por lo que no se puede conocer cuál es la verdad (relativismo). En una charla informal, Martha expresó que ella sólo leía libros sobre la vida de los santos, que lo demás no le interesaba, además de que le decían que “era muy mala para la historia”. Es decir, su motivación para el estudio del historia era prácticamente nula.

Martha al final, en su monólogo retoma emociones relacionadas con el uso del agua y los derechos sociales:

Soy un habitante del lugar que se dedicaba a producir telas. Necesito el agua que otros desperdician, por eso peleo para que me den aunque sea poquito porque no tengo dinero y no puedo comprar más. Me da coraje porque a Don Cayetano le dan mucha agua, sólo porque tiene dinero y nosotros porque no tenemos y somos pobres no nos dan y además ese señor les hace puro chantaje (MP9)

En su definición final de la historia afirma: “La historia es una sucesión de hechos pasados, narrados a través del tiempo en orden cronológico” (MCF8). En su mapa conceptual de enseñanza de la historia diferencia entre el conocimiento científico (búsqueda de verdad, conocimiento útil, pasado de las sociedades) y contenido escolar (lo que se debe conocer, la versión certificada de la historia, patriotismo). Comparando con su idea inicial, podríamos

afirmar que su postura relativista inicial se fue moviendo hacia una más objetivista, además de que va identificando la especificidad de la historia como contenido científico, diferenciándolo del escolar. Si bien no hay cambios notables en su postura epistémica, sí hay cambio en su actitud. En la sesión final, pudo hacer de manera verbal, un claro análisis sobre el problema abordado “la distribución del agua”, a partir de varias dimensiones: social, político y cultural.

Ruth, al inicio de la entrevista, afirmó que:

La historia parte del pasado y el pasado comprende sucesos, hechos y acontecimientos que en determinado tiempo vivieron personas en la antigüedad, algunos sucesos son: la Independencia, la Revolución, estos serían los hechos, los acontecimientos que la mayoría de las personas los han vivido (EIMC3)

En esta definición encontramos una vinculación de la idea de historia con el pasado. Como elemento definitorio señala los sucesos vividos y pone ejemplos específicos de hechos de la historia nacional.

En el caso de Ruth, desde la entrevista inicial sus ideas epistemológicas se movilizaron. Confrontó su idea de la historia como hechos al abordar como ejemplo de un tema significativo para ella la Guerra Cristera, tema visto en la materia de historia de la educación a través de un vídeo de un historiador (Jean Meyer) que va analizando los sucesos y poniendo en relieve la responsabilidad tanto del gobierno como de la Iglesia Católica en el enfrentamiento.

Ent: Este tema lo viste el semestre pasado, ¿como religiosa, qué piensas de este tema?

Ruth: bueno, yo como que ya sabía de esta, de la Guerra Cristera, porque había leído el libro ‘Entre las patas del caballo’, [libro que se lee sobre el tema en la casa donde vive como religiosa]. En la realidad cuando pasa algo tiene que tener culpa alguien. No siempre toda la culpa. En ese libro nos narra mucho, pone al gobierno como muy malo, malísimo, como que toda la culpa fue de él. Ciertamente sí tuvo culpa, pero igual esta vez que estudiamos todo lo de los cristeros, la Iglesia ha tenido sus errores, sus fallas. Entonces no podemos, bueno yo así pienso, no puedo juzgar que aquellos fueron los malos. Yo pienso y digo sí, la Iglesia tuvo parte de culpa y pues no es igual, pero sí al dar mi opinión o decir todas estas palabras, culpables no hubo. Tal vez si murió mucha gente inocente, que no tenía nada que ver, pero eso pienso que fue culpa de los dos. (EIMC3).

Al haber abordado el tema de la guerra cristera en la Escuela Normal se encontró con otra versión de los hechos, lo cual le llevaba a modificar su propia visión de los hechos al tratar de comprender lo sucedido a partir de reubicar culpables. Confronta su visión, concluyendo que ambas partes fueron responsables.

Ent: Dices, primero leí el libro de entre las patas y luego la clase de la maestra de

historia en la Normal, ¿cambiaron los hechos?

Ruth: no, cambió mi perspectiva

Ent: entonces ¿la historia sería el pasado?

Ruth: (risas) noo. La historia sería lo que yo pienso, son acontecimientos

Ent: ¿los acontecimientos cambiaron?

Ruth: cambió lo que yo pienso, mi perspectiva

Ent: entonces ¿qué es la historia?

Ruth: nooo, la historia son los hechos, los acontecimientos, pero conforme yo los vaya viendo, tengo una idea pero puedo cambiar mi perspectiva

Ent: entonces ¿qué es la historia?

Ruth: (risa nerviosa), ayyyyy. La historia es lo que se vivió... (EIMC3)

Ruth afirma que los hechos no cambian, pero sí el cómo son interpretados, dice: cambió mi visión, mi forma de interpretarlos. Vacila entre considerar a la historia como los hechos o su interpretación. Ubica la interpretación como algo personal. Se da cuenta de que su concepción de la historia como sólo los hechos no es congruente con lo que identificó, pero no logra reconstruir en ese momento su definición, quedando en actitudes de nerviosismo al darse cuenta de la imprecisión de su idea, concluyendo con una visión objetivista: “la historia es lo que se vivió”. Meses más tarde, define a la historia como una reconstrucción de acontecimientos vividos tanto pasados como presentes. Y si bien está de acuerdo en que la historia es una interpretación del pasado, está en desacuerdo en que dependa de lo que cada quien entienda (CIF3). Señala que en la historia son muy importantes las fechas y los personajes. Esto se corrobora con su idea inicial en relación a la construcción del acueducto, “El acueducto fue construido por el Marqués del Villar, en atención a la gente que necesitaba de agua, en el siglo XVIII” (CIF3,) en la que hace referencia a un personaje específico, tiempo y acción, vinculando esta última a las necesidades sociales del momento.

En la problematización del tema de agua plantea las siguientes preguntas:

¿Qué pensaba la gente de antes sobre el origen del agua? ¿Cómo utilizaban y transportaban el agua? ¿Qué importancia le daban a su cuidado?

¿Qué problemas hay en la actualidad con el agua que se consume?

¿En Querétaro en el siglo XVI cómo era utilizada y transportada el agua?

¿Ante la falta de agua en el valle de Querétaro, qué hizo, Villa del Villar para solucionar este problema?

¿Qué función daría el acueducto? (Prob3)

En estas preguntas podemos identificar que se cuestiona sobre formas de pensar y actuar, así como su relación con el presente. También observamos que combina estos objetos de conocimiento con las acciones de personas específicas (qué hizo, Villa del Villar). Como parte

de sus preguntas problematizadoras, incluye la relación con el presente: “¿Qué problemas hay en la actualidad con el agua que se consume?”

Tanto en sus ejemplos como en sus escritos, prevalece la relevancia de la historia nacional, ubicando incluso como prioridad de la historia el crear un espíritu nacional. En el tema particular de la guerra cristera que menciona desde la entrevista inicial, observamos que, se conecta con el tema, desde su pertenencia a una comunidad religiosa, cuestionando la responsabilidad de la Iglesia y del Estado en el conflicto. Aunado a lo anterior, el propósito que va atribuyendo a la historia en relación a la identidad de grupo y nacional, nos permite ubicarla en una postura interpretativo-identitaria desde este aspecto.

Ruth al final. El día en que se citó a los estudiantes para hacer el cierre del estudio, Ruth inmediatamente que entró al salón, dijo de manera espontánea y muy emocionada: “ya sé qué es la historia, **es una reconstrucción**”. En el cuestionario final afirma:

La historia es la ciencia reconstruida de sucesos, acontecimientos, que los historiadores nos transmiten a través de sus escritos, documentos, etc, en una frase: la historia es la ciencia reconstruida mediante el conocimiento” (MCF3).

Observamos que Ruth modifica su idea inicial en relación a que la historia es parte del pasado, en este momento incorpora a su concepto términos tales como ciencia, reconstrucción, historiadores, fuentes y conocimiento, quedando fuera la mención de tiempo. Podríamos afirmar que aunque de manera poco clara, por lo menos en su expresión escrita, opta por definir a la historia desde los elementos que la hacen transmisible. Menciona al historiador y las fuentes. atribuyéndole la función de transmitir, y al conocimiento como una medio de reconstrucción. No logra construir un concepto claro aunque sí moviliza su concepción.

En los monólogos finales, reconstruye de manera hipotética el pensamiento de tres actores: Cayetano Rubio, funcionario de gobierno, habitante que siembra:

Cayetano Rubio...tengo tantas esperanzas de producir dinero, pero ¿cómo le haré? Ya sé le diré a los del cabildo que este proyecto es una manera de que Querétaro se modernice,... los convenceré para que me den agua 8 horas, de esa manera produciré más y me haré más rico

Funcionario del gobierno: Que voy a hacer, Cayetano Rubio quiere toda el agua para su fábrica, pero ¿qué pasará con los que siembran?... No debo pensar más en eso, ahora sí seré millonario

Habitante.. Dios mío, cómo se está secando, ¿ahora cómo vamos a vivir? Y todo eso por la dichosa fábrica, pediré a los demás que vayamos ante el cabildo y pediremos que nos devuelvan el agua... (MP3)

En estos monólogos ubica a los personajes desde sus intenciones e intereses individuales y reconstruye un diálogo entre sus voces, planteándose problemas, soluciones y dilemas. Ruth utiliza el personaje específico, con voluntad propia ante la tarea de adaptar el tema a un texto para niños, sin embargo, podemos afirmar que no es planteado como una persona en particular, sino como un cuasipersonaje, como la voz de un grupo.

En el caso de Ruth observamos cómo sus posturas se van combinando, al principio identificamos ideas objetivistas, el mismo tiempo y a partir de la reflexión que le genera la entrevista, su postura se desequilibra. En la etapa final, observamos un cambio de una concepción de la historia como parte del pasado a una concepción de la historia vinculada con la ciencia y el término reconstrucción como clave para su definición. Resalta el hecho de que además recupera explícitamente el papel del historiador, aunque no como productor sino como transmisor. Menciona elementos de la producción histórica (reconstrucción, sucesos, historiador, fuentes) desde la intención de transmitir un conocimiento. Por otra lado, afirma que la historia debe enseñarse como una ciencia, que se debe ir reconstruyendo en forma didáctica, dinámica y vivencial. Para Ruth, el término reconstrucción se torna clave en su reconceptualización, pero sin llegar a ser parte de una postura constructivista. Ruth inicia con una postura predominantemente objetivista con rasgos interpretativa-identitaria, al final tiende hacia una postura interpretativa (en su definición) con rasgos objetivistas. En su caso el compromiso cognitivo mostrado desde el inicio del proceso, favoreció para que ella misma fuera encontrando el eje epistemológico sobre el cual analizar y reconstruir sus propias ideas.

Teresa en el inicio. En el caso de Teresa, en un principio encontramos dificultad de precisar sus ideas, fuerte confusión cronológica y de manejo de fechas (siglos), sin embargo, a lo largo de sus producciones y escritos se observa cómo va tratando de incorporar una diversidad de objetos sociales (no sólo políticos), en particular los referentes a la cultura:

Ent: ¿Para ti qué es la historia?

Teresa: Dentro de la historia, no es completamente toda la historia, sino es una de las partes. Y una de esas partes hay varias culturas que se desarrollaron aquí en México, y cada cultura se desarrolló en diferentes estados. Y dentro de estos estados se habla en su idioma, en su lenguaje, de ellos... Estuve en una misión y ahí hablan algunas personas hablan el otomí.... Entonces una señora nos acompañaba a hablarles a las personas, hablaban en su dialecto, en su lenguaje. Y yo le preguntaba qué quería decir, y me decía [...] que ya en algunas escuelas los niños ya no quieren seguir el otomí, sino que ellos ya lo más fácil es el comunicarse con los demás compañeros, entonces lo están perdiendo,... Aquí en estas culturas se desarrollaron unos hechos, que fueron los que hicieron que las

culturas fueran más selectas. Y dentro de estos hechos hay unos personajes específicos dentro de la historia... Y nosotros para entender más ampliamente la historia, pues están los museos,... (EMCI6)

Observamos cómo Teresa trata de significar a la historia a partir de su experiencia con las culturas indígenas, refiriendo el idioma en particular como una herencia cultural que ha ido cambiando. Al final trata de vincular el sentido de las “culturas” con elementos de la historia (hechos, personajes) y medios de difusión o aprendizaje (museos). En sus producciones de la primera etapa va mencionando diversos objetos de la historia, relacionados con lo social, hace mención a aspectos como organización social, poder, herencia cultural, arquitectura, económicos, práctica sociales, problemas, conflictos y contradicciones sociales, ubicando como eje, el cambio social. En su ensayo final de historia de Querétaro, desarrolla el tema de la Colonia, mencionando diferentes aspectos de lo social. Al final en su conclusión afirma:

Que aprendí: Que en la época colonial en Querétaro había dos clases sociales: los indígenas y los españoles. Los españoles era un grupo dominante en el cual eran dueños de grandes haciendas, grandes terratenientes y con gran poder económico y que la Iglesia estaba de su lado.

El grupo indígena de los Jonaces chichimecas duraron dos siglos en guerra por que no habían aceptado la conquista española.

Que la época colonial en Querétaro duró tres siglos XVI- XVII- XVIII.

En esta época se llevo a cabo grandes construcciones arquitectónicas, el arte, la música, el auge de grandes monasterios.

Querétaro cuenta con grandes personajes en la historia de estas construcciones.

Algunos indígenas gozaron de ciertos privilegios conservando su posición de superioridad por conveniencia de los conquistadores.

A finales del siglo se acabaron las distinciones y todos los indígenas recibieron el mismo maltrato y desprecio por parte de los colonizadores.

Muchos de los conquistadores tomaron por mujer a las indígenas, dando origen al mestizaje y para destacar su dominio llamaron castas a las distintas mezclas y establecieron una división social en donde tomaban en cuenta el origen y el color de las personas.

¿Que dudas me quedaron?¿ por qué ese cambio tan radical el trato con los indígenas el siglo XVIII de parte de los colonizadores con los indígenas? ¿Qué paso con el hijo de Fernando de Tapia, don Diego de Tapia? (EHQ6)

Como cierre a lo visto en la materia de Historia Regional, Teresa construye un escrito en el que recupera diversidad de temas y objetos de estudio, principalmente los relacionados con aspectos sociales y culturales. En su propia síntesis podemos observar cómo los recupera de manera puntual, mostrando con ello su capacidad para identificar esta complejidad del objeto social (constructivista-crítica), incluso, señala cómo la Iglesia fue aliada de los conquistadores

españoles. Además pone énfasis en situaciones que cambiaron durante ese periodo en relación al trato hacia los indígenas. El construir un relato recuperando el sentido de la época, también nos señala cierta visión del tiempo histórico de larga duración. Cabe resaltar que una de sus mayores dificultades era la cronología y el manejo de fechas y siglos, lo cual le provocaba ansiedad al identificar que esto era un obstáculo para construir su conocimiento. Analicemos ahora su construcción al final de la etapa 2, en relación al tema del proyecto didáctico a iniciar:

Preguntas e hipótesis

1. *¿Cómo obtenía la gente el agua en Querétaro en el siglo XV, XVI, XVII y XVIII?*

H. No sé si tenga mucha relación con el establecimiento de las culturas en de nómadas o sedentarias. En el vídeo de cómo crear el fuego³⁰, se lavan la cara, las manos, pero como que no le dan importancia en esa cultura porque las culturas que se encuentran más avanzadas ya le habían sacado provecho de ello. Por eso se establecían en los lugares cercanos para la agricultura.

2. *¿En la ciudad de Querétaro cómo o de donde obtenían el agua? En esos mismos siglos*

H. La gente obtenía el agua en Querétaro a través de los manantiales que hay en la Cañada, entonces iban a hasta La Cañada por ese vital líquido.

3 *¿Qué situación se vivía en Querétaro para colocar fuentes de agua en la ciudad para abastecer de agua a la población?*

H. A través de el agua que llegaba y sigue llegando de la Cañada, el cerro del Cimatarío, alameda, Seguro social, hasta que hicieron el acueducto y llegó el agua a la ciudad, los depósitos o fuentes en dónde ahora ya quedaron como lo atractivo de la ciudad.

4. *¿Quién pensó en la red hidráulica en Querétaro y en qué año se instaló?*

H. Antonio Urrutia y Arana de la Villa del Villar del Águila. Siglo XVII el acueducto en Querétaro. (Prob5)

En esta formulación de preguntas e hipótesis, identificamos nuevamente la ubicación de la cultura como objeto de estudio de la historia, así como de prácticas sociales. A diferencia del resto del grupo, Teresa da evidencias de conocimiento previo del tema. En el caso de la pregunta 3, su hipótesis no alcanza a responder a la pregunta, la cual implicaba mayor comprensión del momento histórico, y su respuesta queda en un plano descriptivo, pero queda latente esa búsqueda de complejidad. La pregunta 4, como en muchos de los casos, la podemos interpretar como una confusión entre plantear preguntas para indagar o plantear preguntas cuya respuesta ya es conocida.

30. Se refiere a un vídeo visto en la clase de Enseñanza de la historia, en la cual se presenta una versión de cómo era la vida en al Prehistoria.

Teresa al final. En el caso de Teresa, su monólogo final es especialmente complejo, considerando sus dificultades iniciales con la ubicación temporal:

En el siglo XIX, Yo Cayetano Rubio, después de la invasión napoleónica en mi país España, llegué a México con toda la herencia familiar,... Rápidamente con los bienes económicos que traía empecé a hacer una gran fortuna, aprovechando que el gobierno estaba a favor de los hacendados. Muchos españoles llegamos a la ciudad de Querétaro, ya éramos unas 500 familias españolas que vivíamos en el Valle. Muy pronto me interesé por saber acerca de la tradición textil que desde el siglo XVI había aquí en Querétaro, que fueron los trapiches y los obrajes, que ya en el siglo XVII y XVIII estaban en decadencia, esto fue una gran oportunidad para que en el siglo XIX surgiera la gran empresa textil de Cayetano Rubio. (MP6)

Teresa, aunque con algunas confusiones de datos, trata de integrar la dimensión sincrónica y diacrónica del tiempo (lo que pasaba en España), construyendo un relato en el que recupera la larga duración (desde el siglo XVII era una tradición) y la coyuntura (aprovechando que, ... estaba en decadencia),... relacionándolo con un futuro en función de ese pasado (para que surgiera la empresa textil). Cayetano Rubio no sólo se ubica como una persona sino como parte de un grupo cultural (llegué con toda la herencia familiar), es decir, lo ubica como un cuasi personaje (Constructivo-crítico).

En Teresa observamos una clarificación de su idea en su definición final:

“La historia es el estudio de cambios que se dan a través del tiempo de hechos que pueden darse en una época y en varios sectores políticos, económicos y culturales y pueden ser de manera cronológica” (MCF6).

Ubica como núcleo de su concepto el cambio a través del tiempo e integra las dimensiones sociales que ya venía formulando como parte del objeto de estudio de la historia e incorpora el elemento temporal, aunque lo menciona como cronología, a pesar de que en su monólogo aplicó una temporalidad de mayor complejidad (constructivo-crítico). En su mapa conceptual de enseñanza, diferencia entre la historia como disciplina científica trabajada por historiadores y los contenidos escolares. Teresa logra, tanto en el nivel declarativo como en su producción, incorporar elementos conceptuales abstractos con cierta claridad, perfilándose hacia la complejidad conceptual epistemológica de la disciplina.

Al inicio, Teresa expresaba ansiedad, ya que se autopercibía con grandes dificultades, sobre todo al ubicar dificultades en su manejo cronológico, y quizá, en la falta del manejo de un lenguaje teórico que le permitiera expresar lo que pensaba y el cómo iba hilando sus conocimientos previos.

Síntesis de análisis por sujeto . En el caso de Lalo, su disposición negativa inicial a los temas de historia pudo haber influido para que no se comprometiera cognitivamente con el proyecto, lo cual pudo ser un obstáculo para trabajar con sus epistemologías personales. De cierta manera, al inicio tenía cierta ventaja sobre algunos de los otros sujetos, al poder ubicar en su discurso diversos componentes de la historia, en particular, los relacionados con la producción de este conocimiento. Si bien mencionaba al sujeto productor, no era un recurso que utilizara para analizar críticamente el conocimiento histórico. En su caso, además, al final del proceso explicó en ese momento, que le parecía muy complejo el narrar hechos históricos. Podríamos decir que su falta de compromiso cognitivo hacia la actividad afectó negativamente, de cierta manera optó por tratar de clarificar-se su concepto, pero simplificándolo.

En el caso de María, su actitud, si bien no era negativa, sí la ubicamos como neutra al no externar abiertamente comentarios negativos, pero tampoco poner interés en las actividades. Al principio trataba de utilizar términos especializados (ciencia, conocimiento,...), pero no lograba incorporarlos como parte de su comprensión. La fuerte contradicción entre objetivismo y relativismo, pudo haber detenido su intento inicial de complejizar su concepto de historia. No se comprometió con las actividades, entre ellas la lectura del texto fuente histórica, pues gran parte de sus textos estaban compuestos por fragmentes copiados de fuentes, sin citarlas. El reporte de actividades (carpeta de evidencias) fue muy similar al de otra compañera. Podríamos afirmar que, al igual que Luis, no hubo un compromiso cognitivo que la llevara a movilizar sus ideas.

En el caso de Martha, se dio la oportunidad de cuestionarle en una plática informal, sobre su falta de interés en la materia. Externó que su principal obstáculo era no creer que podía entender la historia, por lo que optaba por evadir el trabajo con estos temas. Esto dio la oportunidad de señalarle aciertos que tenía en sus participaciones grupales, lo cual influyó y se reflejó en un cambio positivo de actitud hacia las actividades. Se comprometió a fondo con la lectura de la fuente histórica y en la sesión final, en las actividades por equipo, externó interesantes reflexiones, identificando las dimensiones políticas, económicas y sociales del problema del agua en el siglo XIX. Sin embargo, en sus producciones escritas no pudieron observarse cambios claros, aunque su última definición fue mucho más clara que la inicial. En

el caso de Martha, el cambio en su actitud, le permitió explicitar y confrontar de alguna manera su epistemología.

En el caso de Teresa, el principal problema en un inicio era la confusión que tenía de la información. Conocía datos, pero le era muy difícil organizarlos en un orden temporal. Observaba la complejidad de las situaciones, pero sus recursos lingüísticos eran limitados para nombrar de manera conceptual aspectos específicos. El concepto cambio y tiempo, le ayudaron a organizar sus ideas. En su caso, desde un inicio se comprometió cognitivamente con tratar de entender la historia y superar sus dificultades. Un día, en las sesiones durante el proceso, llegó a expresar: “cada vez me gusta menos la historia,... porque me doy cuenta de que es muy compleja”, sin embargo, al final se muestra muy emocionada al ver que sí puede manejar esa complejidad. Hubiese sido interesante analizar este caso a profundidad, pero Teresa no entregó la carpeta de evidencias y la entrevista en su caso fue muy breve. Regularmente argumentaba que no tenía tiempo para sentarse a escribir ya que sus actividades religiosas ocupaban gran parte de su jornada diaria. Realizó las actividades de manera reflexiva, pero no las reportó por escrito, explicando la falta de tiempo para poder escribir. Desde un inicio mostró capacidad para identificar la complejidad del estudio del conocimiento histórico. Su principal obstáculo, era el manejo conceptual de la disciplina, acompañado de su sentimiento de frustración al no poder organizar la complejidad que miraba ante sí. En su caso, se comprometió de manera personal a dominar la cronología. Finalmente, el acceso a cierto repertorio lingüístico, a través de las actividades del proyecto, y el fijarse metas específicas, fueron elementos que contribuyeron a que pudiera clarificar su conceptualización de la historia como disciplina científica.

Síntesis. Podríamos plantear como posible hipótesis que la movilización de las EP depende de varios factores: participar en una situación de enseñanza que implique acercarse a la lógica de la disciplina científica, el poder explicitar y reconocer la postura epistémica a partir de contar con recursos conceptuales y lingüísticos (el poder nombrar) y en particular, el compromiso con el conocimiento personal y la posibilidad de identificar en la situación de enseñanza los elementos epistemológicos (ya sea de manera explícita o implícita). En este caso consideramos que el aspecto clave del proyecto didáctico que ayudó a explicitar las posturas epistémicas fueron: la problematización inicial, la consulta de varias fuentes (expertos, lugares físicos), la lectura del texto-fuente histórica y las reflexiones orales (durante las entrevistas) y

por escrito. Es decir, la estructura misma de la situación problema y la conducción de la misma, favorecieron la movilización de los elementos epistémicos, sin embargo, esto en sí no fue suficiente, se requiere del compromiso cognitivo, el cual está condicionado por el interés del sujeto. Cabe aclarar, de acuerdo con Sintra y Manson (2008) que dicho interés no se refiere necesariamente al gusto por el conocimiento en cuestión, sino por el convencimiento de la necesidad de entender, ya sea por gusto o bien por una demanda profesional, como sería el caso de la mayoría de los sujetos involucrados en este estudio. Así también el tipo y nivel de conocimientos previos es algo que puede favorecer u obstaculizar. Estos conocimientos previos pueden estar conformados por problematizaciones filosóficas (Lalo), relatos de vida de Santos (Martha), versiones de la historia de la tradición oral (Sara), información diversa y vivencias en diferentes contextos culturales (Teresa). En el caso de María no se identificó un tipo de saber previo específico.

Si entendemos el cambio conceptual como una transformación radical de la manera de mirar el conocimiento, podríamos afirmar que en la mayoría de los casos no ocurrió tal o al menos no llegó a consolidarse como una postura totalmente diferente. Por otro lado, el cambio conceptual toma como referente el conocimiento científico (avalado por una comunidad científica en un momento determinado); en el caso de la historia es difícil determinar cuál ese conocimiento científico como tal. Tomando como criterios los siguientes aspectos: el comprender que el saber histórico puede ser producto de un trabajo de investigación e interpretación del historiador basado en evidencias (fuentes históricas) y que este no es fijo ni definitivo, podríamos afirmar que de una manera u otra los participantes van y vienen entre estos elementos. En el caso de María pensaríamos que incluso hubo un retroceso, al cambiar de objetivista a relativista, sin embargo, esto se podría interpretarse como que incorporó el elemento subjetivo a su mirada inicial, pero desplazó, por lo menos en ese momento su visión objetivista, la cual no era muy sólida. Los casos en los que observamos una mayor clarificación de la postura en este sentido son los de Sol, Era, Ruth y Teresa.

Comparativo de Redes semánticas naturales del grupo de trabajo.

En el grupo con el que se trabajó la situación-problema y se analizaron los casos a profundidad, se aplicaron las redes semánticas en dos momentos: al inicio de la exploración y al final de todo el estudio, obteniéndose los siguientes resultados:

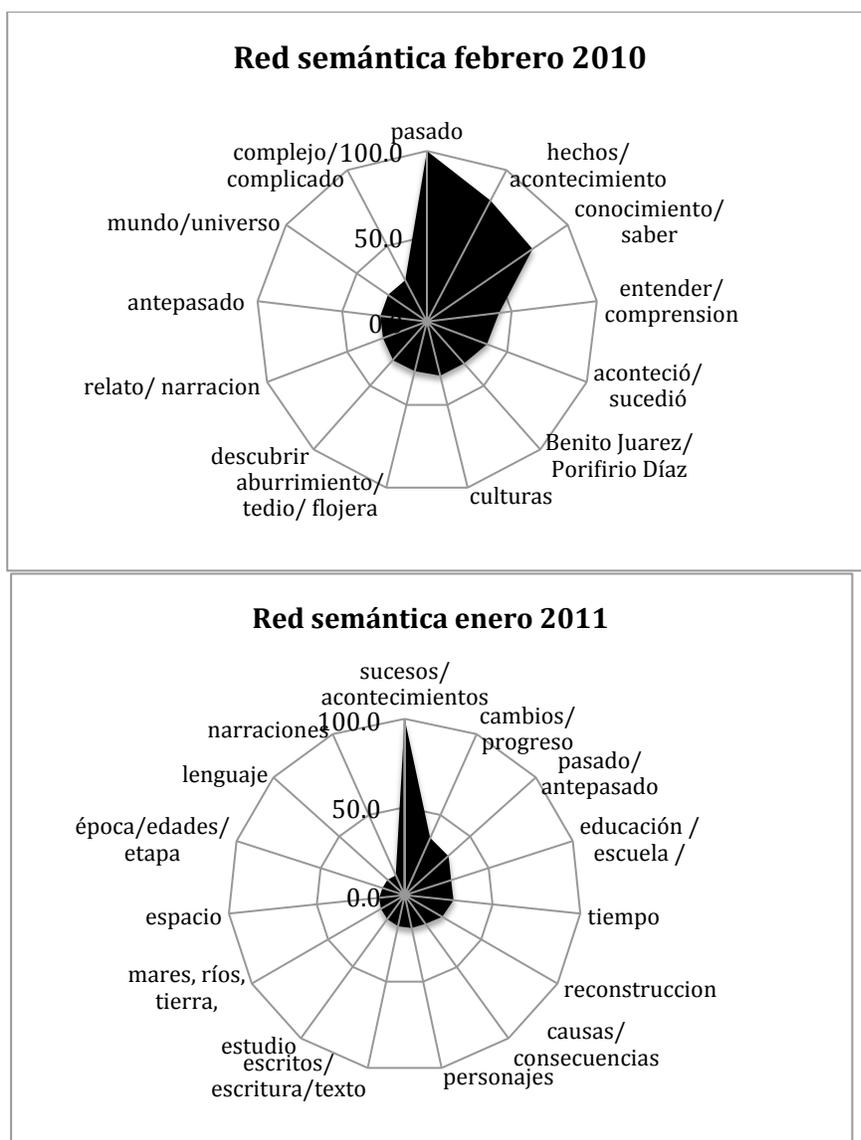
Tabla. 14. Comparativo de la SAM del grupo estudio de caso

GT1 (febrero 2010)				GT2 (enero 2011)			
cve	DEFINIDORAS	VMT	DSC	cve	DEFINIDORAS	VMT	DSC
tht	pasado	40	100.0	th	sucesos/acontecimientos/ hechos	90	100.0
th	hechos/ acontecimiento	32	80.0	th	cambios/progreso	32	35.6
ac	conocimiento/ saber	30	75.0	tht	pasado/antepasado	30	33.3
ac	entender/ comprensión	17	42.5	re	educación / escuela / contenidos/ maestros	25	27.8
th	aconteció/ sucedió	15	37.5	tht	tiempo	25	27.8
de	Benito Juárez/ Porfirio Díaz	13	32.5	epist	reconstrucción	22	24.4
oc	culturas	13	32.5	tht	causas/ consecuencias	18	20.0
se	aburrimiento/ tedio/ flojera	12	30.0	th	personajes	17	18.9
m				mc	escritos/escritura/texto	16	17.8
ac	descubrir	12	30.0	ac	estudio	15	16.7
th	relato/ narración	11	27.5	oc	mares, ríos, tierra, volcán, lagunas, agua	14	15.6
tht	antepasado	11	27.5	th	espacio	13	14.4
oc	mundo/universo	11	27.5	tht	época/edades/etapa	12	13.3
adj	complejo/ complicado	11	27.5	ac	lenguaje	12	13.3
				epist	narraciones	11	12.2
<i>J=54</i>				<i>J=46</i>			
<i>Valor g (densidad de la red) =</i>		<i>3.22</i>		<i>Valor g (densidad de la red)</i>		<i>5.6</i>	

cve= clave subcategoría; VMT= valor semántico total; J= total de definidoras expresadas; DSC=distancia semántica cuantitativa.

En la tabla 14 se muestran las definidoras con mayor peso en los dos momentos de aplicación de la técnica. En términos generales podemos identificar que en segundo momento se redujo la variedad de definidoras, de 54 a 46. Esto podría indicar que fueron compartiendo términos. La densidad de la red en el segundo momento aumentó, indicando que con ello que la distancia aumento, concentrándose el significado en algunos de los términos, como se puede apreciar en la figura 14.

Figura 14 . Comparativo de Redes semánticas naturales. Grupo estudio de caso

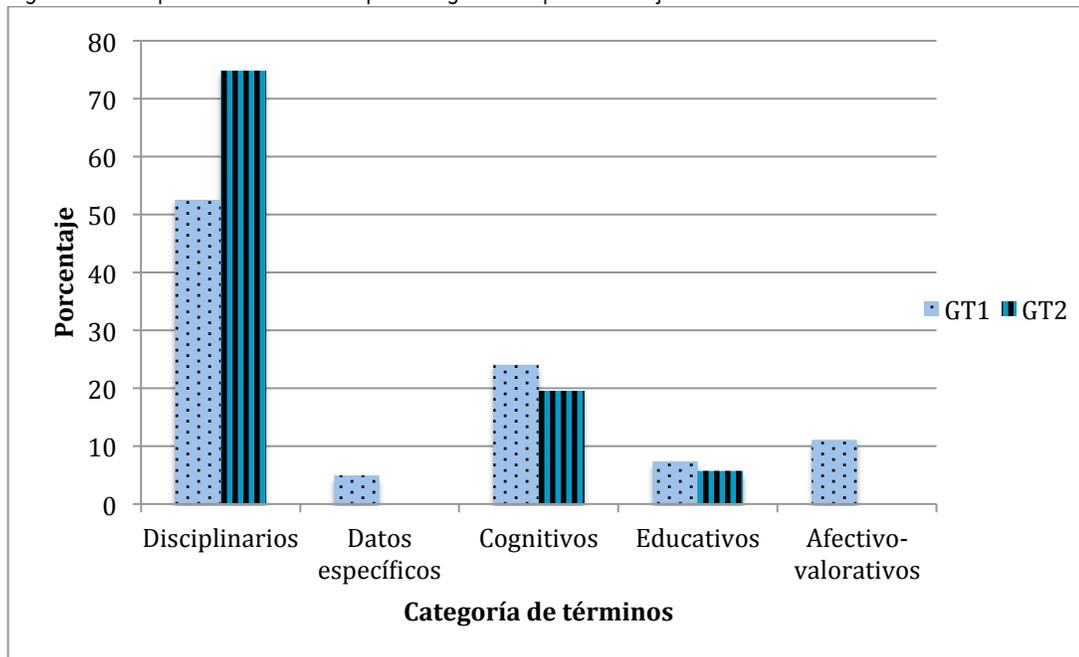


En estos gráficos podemos observar que en el primer momento el significado se centraba en el “pasado”, en el segundo momento el significado se concentró en “sucesos y acontecimientos”. En el primer momento, la definidora pasado se combinaba con sucesos y acontecimientos y términos que nos indicaban el sentido de un conocimiento a comprender (postura objetivista). En el segundo momento, el significado se centra en los sucesos, incluyendo además de la referencia al tiempo pasado, términos como cambio y progreso. Podríamos afirmar que se mantiene en una postura objetivista, pero incorpora otros términos que nos podrían indicar cierta complejización de su concepto inicial.

Tabla. 15. Categorías de términos utilizados para definir la historia. Comparativo Grupo de Trabajo

CATEGORÍAS	T1		T2	
	VMT	%	VMT	%
Disciplinarios	236	53	383	75
Datos específicos	22	5	0	0
Cognitivos	108	24	100	20
Educativos	33	7	29	6
Afectivo-valorativos	50	11	0	0
TOTALES	449	100	512	100

Figura 15. Comparativo de términos por categoría. Grupo de trabajo.



En la tabla 17 y figura 15, podemos identificar los cambios por categorías. Resalta en el segundo momento una mayor presencia de términos disciplinares, entre ellos propiamente epistémicos tales como reconstrucción, investigación, historiadores, evidencias, narraciones. La referencia a datos específicos como recurso para definir la historia desapareció, así como los afectivo-valorativos, lo cual nos indica un mayor nivel de abstracción y la disminución del sentido negativo de este tipo de conocimiento. Los términos cognitivos disminuyeron un poco, pero siguen presentes en su significado, así como los educativos.

A partir de lo anterior podemos afirmar que de manera grupal el concepto inicial de historia se enriqueció con otros conceptos y la definición tendió a ser más de tipo disciplinario, presentado un mayor nivel de abstracción.

A continuación se presenta el análisis a profundidad de dos casos: Sol y Era, en los que se pretende hallar algunas claves para comprender el cómo suceden estos cambios.

Análisis a profundidad: Sol y Era.

El objetivo en este análisis, es comprender la dinámica de las posturas epistémicas, así como las acciones de los sujetos a partir de las actividades realizadas para identificar momento, aspectos o situaciones que favorecieron u obstaculizaron la movilización de sus posturas. En este apartado se presentan los resultados del análisis de las producciones de dos participantes, en las cuales se identificó movilización de sus posturas epistémicas. Tienen algunas características contextuales similares, además se contaba con material empírico de calidad para dar un seguimiento puntual a su proceso. En las dos se movilizaron sus posturas, pero ¿qué fue lo que influyó su dirección? ¿qué les favoreció a ambas? ¿qué les obstaculizó?

Analizamos el caso de Sol y de Era. La primera participó en todas las actividades y la segunda no. Ambas tenían 21 años y son laicas.

Se analizaron el total de sus producciones, identificando los sentidos y significados de lo dicho o escrito, y “etiquetándolos” de acuerdo a códigos que se fueron construyendo a partir de los aspectos que conforman las categorías de las posturas epistémicas. Los resultados se presentan en los siguientes apartados:

- ◆ Contexto educativo y cultural
- ◆ Aspectos cognitivo y emocionales. Compromiso cognitivo
- ◆ Postura epistémica en tres momentos (inicio, proceso y final). Este aspecto a su vez se organizó en dos partes:
 - *Qué es la historia*: núcleo conceptual, objeto de estudio, componentes (hechos, personajes, tiempo, causalidad, espacio).
 - *Cómo se produce y valida*: sujeto productor, fuentes históricas, proceso de producción, relación realidad-conocimiento, validación y modificabilidad.

De acuerdo con el análisis por etapas, ubicamos que ambas participantes al final modificaron su postura epistémica aunque en diferentes aspectos (ver tabla 13).

Caso Sol

Contexto educativo y cultural. Sol nació en la ciudad de México, al momento del estudio tenía 4 años radicando en Querétaro. Su familia era dueña de una escuela privada. Menciona que intentó estudiar la preparatoria en una escuela particular de alto prestigio social y académico, pero las exigencias eran muy altas y decidió interrumpir sus estudios, optando por continuarlos en un sistema abierto, sistema que se basa en el estudio independiente por parte del sujeto y que en el cual la acreditación se realiza mediante exámenes estandarizados. No practica alguna religión en particular y comenta que ha pertenecido a grupos juveniles. Cuando vivía en la ciudad de México, frecuentemente asistía a museos y actividades culturales con su familia, pero desde que llegó a Querétaro, menciona que estas actividades disminuyeron. Reporta no haber leído textos de historiadores y no asistir a conferencias, aunque dice que procura ver documentales de historia en la televisión.

En relación al aprendizaje de la historia, menciona experiencias de tipo escolar, afirma que “en primaria y secundaria las clases eran muy aburridas, leer, escribir, resumir, puntos principales, subrayar”, pero a la vez describe una experiencia positiva en primaria:

A excepción de cuarto de primaria... tuve un maestro que nos contaba la historia de México de una manera muy especial,...llevaba su guitarra y comenzaba a contarnos la historia por medio de corridos mexicanos que hablaban de personajes que aportaron algo a México y después nos explicaba todo, como si nos estuviera contando un cuento, pero lo más divertido es que podíamos inventar corridos y después los cantábamos en clase, aparte de que era verdad, recuerdo que se me hacía fantástico, como si no fuera real. ... por eso me gusta e interesa la historia de México. (EAH4)

A partir de lo anterior y con respecto al contexto y las experiencias recordadas en relación a la enseñanza de la historia, podemos afirmar que nació y creció en un contexto familiar y social que probablemente promovía el valor de conocimiento en general. En su experiencia escolar se enfrentó a situaciones que la llevaron a desarrollar estrategias y actitudes de superación académica por cuenta propia. En el caso de la historia, sólo hace referencia a la escuela como ámbito de aprendizaje, teniendo un recuerdo en general de desagrado, pero resalta en su discurso la presencia particular de un recuerdo positivo y agradable al comentar la práctica de uno de sus maestros en primaria, quien a través de narraciones y canciones les enseñaba historia, lo que quizá le permite tener apertura a mejorar su disposición hacia este conocimiento.

Sol. Aspectos cognitivo- emocionales.

Participación en las actividades. Desde el principio del proyecto, Sol mostró ánimo e interés por participar. No entregó escrito de la materia de Historia Regional, pero sí contestó preguntas en relación a la fundación de Querétaro, tratando de aplicar algunas nociones temporales. Sol participó en todas las actividades propuestas, además fue parte del equipo que diseñó el material y actividades para el taller para niños, mostrándose muy propositiva y dispuesta. Ella y otra compañera construyeron la maqueta de la fase correspondiente al siglo XIX, la fábrica de Hércules. En todo momento se les observaba trabajando con gusto y construían su maqueta, recordando lo que habían observado durante el recorrido por diferentes puntos de la ciudad relacionados con el tema del agua. En el desarrollo del taller con niños, Sol fue la encargada de personificar a Cayetano Rubio. En todas las intervenciones desempeñó este papel. Se le propuso coordinar toda la secuencia como narradora principal, pero se negó a hacerlo, argumentando que se ponía demasiado nerviosa y temía equivocarse. Después de cada intervención recibía comentarios por parte de la investigadora-docente sobre los aspectos a enfatizar en su intervención o qué tipo de preguntas a los niños. En los primeros días del taller comentó que le daba temor el trabajo con los niños mayores de quinto y sexto grado, que prefería a los más pequeños, sin embargo durante el taller se mostró muy firme y a la vez logró captar la atención de los niños mayores. Cada intervención varió, fue modificando su manera de interactuar, pasó de dar información a cuestionar a los niños y a partir de ahí dar la información, apoyándose en los recursos que tenía, es decir, la maqueta y fotografías, lo cual implicaba mayor dominio del conocimiento por su parte. Podríamos afirmar que la participación en el taller le brindó la oportunidad de ir profundizando en el contenido del texto-fuente histórica, complementándolo con otra información y viéndose en la necesidad de tener mayor claridad en el tema, pero principalmente fortaleció su autoconfianza en sus habilidades de enseñanza y el manejo de grupo.

Concepciones de enseñanza y aprendizaje. Al inicio, Sol formuló la siguiente afirmación en relación a la enseñanza de la historia:

En el estudio de la historia, para que se pueda dar un buen aprendizaje, debe existir el interés del cual se derivará la iniciativa de estudiarla, investigarla y conocerla, así como en los hechos que suceden de una forma cronológicamente lógica, y que se da gracias o en parte por el destino; el estudio de ésta que le transmitiremos a los niños y el conocimiento de los hechos para conocer una

sociedad y cómo se puede mejorar con base a sus características históricas (RIEH4)

Sol hace referencia en primer lugar al interés e iniciativa como condición del aprendizaje, e incluye procesos tales como estudio e investigación, involucra en su explicación a los “hechos que se suceden en forma cronológica,... por el destino” como objeto de conocimiento de la historia. En relación a la enseñanza manifiesta su pleno acuerdo con enseñar historia a través de problemas y desacuerdo con sólo aplicar técnicas ya probadas. Ubica aprendizaje de la historia como un conocimiento que se obtiene, por lo menos en el ámbito de la enseñanza, como producto de la investigación.

Cuando se explicó en qué iba a consistir el trabajo de proyecto, Sol en su reflexión recuperó la formulación de preguntas como una introducción al tema, y ubica como meta o producto final el material a trabajar con los niños, es decir, un aprendizaje en relación a la enseñanza. Particularmente refiriéndose al trabajo por proyectos, afirma:

...antes pensaba que era algo totalmente diferente que sólo era la planeación, pero después de trabajarlo en el circuito infantil, me di cuenta que es algo que incluye relación con todas la materias posibles, y muchas actividades, tantas como sean posibles, para poder abarcar todos los aspectos del aprendizaje (RA4).

Podemos afirmar que, a través de su experiencia con el proyecto didáctico, recupera el carácter interdisciplinario de la historia abarcando el aprendizaje de manera integral.

Percepciones de dificultad en la comprensión del conocimiento histórico. En la entrevista inicial afirma: “sí le entiendo [a la historia] pero no sé cómo darlo, como que me revuelve, no es lo mío” (EIMC4). Es decir, no ubica la dificultad en conocimiento, pero sí en su transmisión. Como parte del curso, después de revisar el tema de las nociones temporales, se les pidió que ubicaran, en el tema de la conquista en Querétaro, la temporalidad a partir de preguntas guía. En la reflexión de esta actividad, Sol afirma:

Se me dificultó el manejo de los conceptos de sucesión causal y continuidad temporal, ya que es un poco complicado aprender a definir como qué tipo de hechos pertenecen a cada uno, pero creo que con la práctica podré identificarlos con más facilidad”(EFH4)

En el cuestionario (CIF4), Sol afirma que no considera difícil entender textos de historiadores y que aprender historia es más fácil que aprender matemáticas. Acepta que le da

temor que los estudiantes se den cuenta de que no sabe lo suficiente de historia. Está muy de acuerdo que los niños de primaria están aptos para comprender la historia.

En la lectura del texto-fuente histórica, se desempeñó con gran habilidad. Por cuestión de tiempo y disponibilidad de las copias, revisó el texto completo un día antes de la entrevista y no hizo anotaciones sobre el mismo ya que pidió el texto a una compañera. Pese a ello, ubicaba bastante bien las ideas del mismo y sus secciones. Gran parte de la entrevista se basó en sus inferencias sobre las partes que leyó. Entre las dificultades que comenta encontró fue el lenguaje: “*Utiliza términos que apenas yo entendía, de hecho hay cosas, que yo decía, ¿qué es esto?, ...*”(ELFH4). Si bien reconoce dificultad conceptual, esto no es visto como un problema particular, ya que considera que con la práctica lo resolverá.

En sus escritos y reflexiones no hace referencia a otro tipo de dificultades.

Relevancia de la historia. En el cuestionario inicial (CIF4) expresa estar de acuerdo en que la historia es un conocimiento útil, aunque al mismo tiempo, coloca el conocimiento de ciencias sociales en tercer lugar en su interés por especializarse, ubicando en primer y segundo lugar respectivamente, el área de Español y Ciencias Naturales. Es decir, si bien considera relevante este conocimiento le da prioridad en la enseñanza a otras áreas.

Gusto por la historia. Al formular por escrito sus recuerdos sobre su experiencia en el aprendizaje de la historia, Sol expresa que a partir de esta reflexión se dio cuenta de que una de las razones por las cuales no le interesaba la historia era la manera en que se la habían enseñado (EAH4). En el cuestionario inicial expresa que está muy de acuerdo en que la historia es un conocimiento fascinante y que le atrae leer libros recientes de historiadores.

Podemos observar entonces un cambio en su gusto por la historia y la aceptación final de su agrado por la historia. En las reflexiones finales de las actividades afirma:

Para mí la historia es algo que siempre me ha llamado la atención, pero creo que nunca se me dio la oportunidad de pensar en la historia como algo fantástico, sino como una materia más, aburrida, pasiva y tradicionalista, y pienso que con este proyecto y en general en la materia, he aprendido que la historia es fascinante, interesante y puede ser divertida, solamente se debe querer ver de otra forma.
(RA4)

Observamos entonces que en este caso había cierto rechazo a la historia a partir de recordarla principalmente como algo aburrido, lo cual se expresaba como falta de interés. Una parte positiva de su recuerdo es actualizada en su vivencia actual y Sol logra cambiar su

percepción de este conocimiento, valorándolo como algo fascinante, que aunque no logra explicar el porqué de esa fascinación, podemos inferir que prevalece en ella el sentido de la historia como algo que puede ser divertido y fantástico. No ubica que se requiera un esfuerzo y capacidad intelectual particular, sino que basta con voluntad.

Procesos cognitivos recurrentes. En el caso particular de Sol, observamos, desde la entrevista en relación a la fuente histórica y en sus reflexiones por escrito, un reconocimiento de sus ideas previas, identificación de nueva información e identificación de cambios en su comprensión de manera consciente, lo cual permitió ir siguiendo el proceso de resignificación tanto de la historia como conocimiento en sí y como parte de su propio aprendizaje.

Sol. Postura epistémica inicial

En relación a su construcción epistemológica, retomando la categorización de las cuatro posturas, el inicio se identificó la siguiente tendencia para el caso de Sol.

Tabla 16. Tendencia de la postura epistémica inicial. Sol

Postura epistémica	No. Ideas (f)	%
Objetivista (O)	7	44
Relativista (R)	1	6
Interpretativa-Identitaria (I)	5	31
Constructivista- Crítica (C)	3	19
Totales %	16	100%

Se identificó que la EP inicial de Sol era de tipo objetivista combinada con una visión interpretativa y algunos rasgos constructivistas y relativistas. En síntesis, podríamos reconstruir la EP inicial de Sol a través de la siguiente formulación:

Para Sol, la historia son los hechos que se suceden cronológicamente causada por el destino. Estos hechos son lo que se han sucedido desde la creación del mundo. La historia es un contenido escolar sobre la nación (I), pero también puede ser la historia personal (I). Se compone de hechos y personajes de la historia nacional, por ejemplo, la Revolución Mexicana, Porfirio Díaz, Madero (O). Da cuenta del origen de los planetas, y de los descubrimientos del hombre (O), aunque también explica las formas de pensar incluyendo aspectos técnicos y formas de actuar en diferentes tiempos (C). Su propósito es explicar de dónde vinimos (O) y sentir orgullo por ser mexicanos (I) pero también tomar una postura personal ante la política (C), comprender la sociedad y mejorarla (C). Es producida por alguien que encontró evidencias (O), pueden ser arqueólogos y quizá historiadores (no me había puesto a pensar quién escribe lo de los textos) (I); se basa en evidencias, pruebas, informantes directos (O) y leyendas (R). La historia siempre ha

existido por el destino (O). El conocimiento histórico puede cambiar, pero los hechos no (I).

A continuación se irá desglosando la reconstrucción presentada, analizándola de acuerdo a los aspectos definidos para reconstruir la EP de cada sujeto, y se señalarán las modificaciones que se fueron identificando en el proceso, así como la construcción final.

Al inicio. Para Sol la historia es...

Núcleo conceptual. En el caso de Sol, en la entrevista inicial con respecto a su concepción de historia se identificaron dificultades para definir el término. En un primer momento su noción se inscribe en el ámbito de la educación formal, también incorpora elementos de la historia de México mencionando a la Revolución Mexicana y a personajes específicos (Porfirio Díaz, Madero, Juárez).

Pues siento que la historia de México, es básica en la educación, creo que para poder entender lo que somos hoy debemos saber de dónde venimos todos. Es básica la historia en la educación, principalmente en la primaria, que es cuando se le da como más importancia a la historia del país. Y pues, en las clases, (risas) y también pienso que mucho de la historia de México se da a partir de Porfirio Díaz, ... (EIMC4)

En la misma entrevista, también incorpora el sentido de historia como historia personal, dándole un sentido en relación a la percepción de la realidad.

Ent: Y además de esta historia de México, ..., ¿podría haber otro tipo de historia?

Sol: Sí

Ent: ¿Cómo cuál?

Sol: La historia personal, y es muchísimo porque cada quien tiene una historia. Como yo viví algo otra persona no lo vive igual, aunque hayamos vivido lo mismo, la percepción es distinta, como que hay muchas historias personales (EIMC4)

En otra parte, al explicar el significado de pasado, afirma:

Ent: Cuando hablas del pasado ¿para ti desde cuándo es el pasado?

Sol: desde siempre, desde la creación del mundo, todos los hechos llevaron a que se formaran los planetas, bueno teóricamente así como científico, se formó la tierra, el agua, la vida y la evolución del hombre. La historia es algo que siempre ha existido, no es algo que empiece en un punto. (EIMC4)

Sol recurre a la idea de historia natural, para hacer referencia al origen de la vida en todas sus formas, a partir de lo cual argumenta la existencia intemporal de la historia, como una

realidad que siempre ha existido, aunque se contradice al afirmar que la historia de México se da a partir de Porfirio Díaz.

Objeto de estudio. Si bien en un inicio el objeto de estudio declarado son “todos los hechos que llevaron a la formación del planeta” así como hechos y personajes de la historia nacional, en el momento de la problematización del tema del agua, formula preguntas con respecto a ideas sobre el uso del agua; principalmente hace referencia a formas de pensar y actuar en relación al agua.

1. *¿Existió alguna educación sobre el cuidado del agua en el pasado?*
 2. *¿En qué momento se concientiza a la gente sobre la proporción de agua potable disponible?*
 3. *¿Quiénes han sido los encargados de difundir el cuidado ecológico y de dónde proviene el financiamiento del mismo?*
 4. *¿Cómo es que el hombre primitivo descubre la función del agua?*
 5. *¿En qué momento se convierte en líquido vital el agua para el hombre?*
 6. *¿Cómo descubrió el hombre la sed, y supo que podía saciarla con agua? ¿Puede ser sustituido con otra cosa?*
- Agua en Querétaro.*
7. *Antes del acueducto, ¿en qué momento se descubre la manera de traer agua a la ciudad?*
 8. *¿De dónde toma la idea de construir un acueducto el Marqués de la Villa del Villar?*
 9. *¿Cuál fue la estructura para realizar la altura del acueducto? ¿medidas específicas?*
 10. *¿Cómo fue que lo hicieron tan alto sin las máquinas actuales? (Probl4)*

Es de señalar la mención de acciones de “descubrimiento”, incluso en relación a necesidades humanas (sed), y acciones que serían invenciones humanas (formas de transportar el agua), estas afirmaciones son congruentes con su idea de que los hechos históricos existen por sí mismos. También encontramos preguntas sobre cuestiones y datos técnicos, en este caso del acueducto. En sus preguntas está implícita cierta referencia a procesos de cambio al cuestionarse sobre sucesos pasados y presentes (quiénes han sido los encargados de...). La referencia a la historia como sucesos ocurridos por el destino y que se descubren, nos indica que concibe a la realidad como algo ya dado.

Componentes. Como ya se comentó, en el caso de Sol, los personajes y sucesos son parte central de su definición de la historia. Al pedirle explicara la Revolución Mexicana, hecho al que ella misma hizo referencia como ejemplo de hecho histórico, afirma:

Porfirio Díaz, fue primero como los que pelean en las guerras, no me acuerdo bien, como que estaba a favor de la Independencia y de ahí, se ganó la confianza del pueblo y fue presidente. Y estuvo en el poder treinta años, ¿si son treinta?, sí. ... más o menos en mil ochocientos y ochenta y algo hasta 1910, que fue cuando empieza la Revolución, para destituirlo del poder de la presidencia de México. Y alguien que fue muy importante fue Francisco I Madero porque apoya muchísimo que se quite del poder (risas). Entonces él se va a Francia y es donde muere ¿sí?. [Después viene Benito Juárez] pues porque está como en pro de la sociedad, de los derechos de todos, que es algo que Porfirio Díaz no tenía como muy presente, porque con él se dio mucha explotación, beneficios a la gente rica. Y cuando llega Benito Juárez fue un cambio muy importante, porque Benito Juárez se preocupa por todos y le da a cada quien lo que le toca. Bueno no le da, trata de hacer un balance como en la sociedad. (EIMC4)

Observamos en esta narración, el lugar central que se le otorga a los personajes y sus intenciones, tratando de vincularlos a través de sus ideas y relación con el pueblo, aunque incurriendo en errores cronológicos. Enfatiza aspectos políticos y algunos sociales. En sus breves respuestas en relación a la fundación de Querétaro, nuevamente enfatiza hechos y personajes:

Los españoles conquistaron el estado de Querétaro entre 1521 y 1531. Participó Conni (Fernando de Tapia) y diferentes grupos prehispánicos. Antes de llegar a Querétaro, los españoles conquistaron la antigua Tenochtitlan y poco a poco se expandieron con el fin de conquistar a los indígenas. Como consecuencia de la conquista, los indígenas que vivían en el estado, comenzaron a adoptar la religión, el hábito de ir a misa los domingos y el bautizo, construyeron templos y se impuso la corona española. Los indígenas fueron sometidos en cuanto a sus costumbres, religión a una cultura muy diferente a la que ellos estaban acostumbrados, aparte de tener que trabajar para los españoles (EHQ4)

En este breve relato, combina personajes específicos con personajes como grupos (españoles, indígenas) e instituciones (corona española), es decir emplea cuasipersonajes, y puntualiza consecuencias a largo plazo. Es decir, hacer referencia a procesos de larga duración. En este relato incorpora aspectos sociales y culturales.

Tiempo histórico. En la entrevista inicial al preguntarle en relación a la historia como el pasado afirma:

Sol: Pues son los hechos que se dieron en el pasado por diferentes causas, que es lo que lleva a una persona, a un grupo o a un país, lo que sea a ser lo que es en el presente.

Ent: Cuando hablas del pasado, para ti ¿desde cuando es el pasado?

Sol: desde siempre, desde la creación del mundo, ... (EMCI4)

Menciona el pasado en relación a causas, aunque a la vez lo define sin un punto de inicio, es decir en un continuo, tomando como punto de partida la creación del mundo. Relaciona al pasado con el presente en función de las causas. En su inclusión de la historia natural como parte definitoria de la historia, identificamos la idea de origen intemporal, la creación del mundo se ubica como el inicio de todo. En el relato de la conquista menciona tanto fechas y relaciones causales.

En las preguntas de la problematización, la referencia al tiempo es muy general, refiriéndose a este como “momento” y relacionándolo con el presente.

Propósitos de la historia. Sol menciona que para poder entender lo que somos hoy, debemos saber de dónde venimos, manejando de manera insistente la idea de origen. En el cuestionario inicial se manifiesta en acuerdo con que lo más importante es saber la historia del país, para sentirse orgulloso por ser mexicanos y que lo más importante de los actos cívicos es el espíritu de identidad nacional(CIF4).

En el proceso. Sol: la historia es...

Sol trató de ir aplicando las nociones temporales revisadas en el curso (cronología, sucesión causal, continuidad temporal), articulándolas con las nociones de tipo de producción (artesanal e industrial) y conflicto social.

Ent: ¿Cuándo hablas de la industria de que hablas?

Sol: en un lugar donde se produce en serie algún producto, se utiliza maquinaria y mano de obra y mucha gente (risas)

Ent: Y antes de ese sistema de producción, había otros sistemas de producción de bienes

Sol: Sí, si es cierto, ya me acordé

Ent: entonces ¿cómo crees se ubiquen los obrajes y trapiches, en este sistema industrial o en el otro?.

Sol: nono, desde antes, porque aquí en el libro se comentan que ya existían como la producción de telas de algodón, creo que principalmente, que abastecían a todo el Bajío. Que cuando llegan las industrias, les empiezan como a dar en la torre a todos los obrajes

Ent: Si no le llamas industria a este tipo de producción, ¿cómo le llamarías?

Sol: Producción tradicional, puede ser ¿no?

Ent: ¿a mano?

Sol: sí porque lo hacían con los telares

Ent: ¿y cómo se llama la producción a mano?

Sol: no, no sé (risas)

Ent: (se le indica el subtítulo del libro)

Sol: artesanal (ELFH4)

En este caso el “antes” y el “después” es aplicado para entender la producción industrial y la artesanal y cómo fue cambiando a raíz de la instalación de las fábricas de Cayetano Rubio, al ser desplazada la producción artesanal. Articula el manejo de la noción temporal con el concepto de tipo de producción en la búsqueda de sentido del contenido del texto.

En el aspecto de conflicto social, menciona a manera de ejemplo el hecho de que “los indios no tuvieran tanto derecho al agua como antes”,... un litigio es “cuando se hace una demanda, una demanda del derecho de alguien que está siendo violado o abusado” (ELFH4). Resalta la mención de categorías de grupos sociales, ya no de personajes específicos. Afirma: “Genios emprendedores, se me hizo muy interesante, no sé, como creo que fueron un factor muy importante para el crecimiento industrial de Querétaro que podía ser como bien para el estado” (ELFH4). Ubica a Cayetano Rubio, desde la categoría utilizada por la historiadora, como “genios emprendedores” y desde ahí explica cambios sociales, es decir lo ubica como un cuasipersonaje (constructivista-crítica).

En la síntesis que elabora del capítulo 4 del texto, observamos que en el cierre de la descripción de cada litigio, articula la mención de actos del personaje, grupos sociales y la participación de actores institucionales:

Primer litigio que presentan los mercenderos de los barrios de la otra banda, contra la Casa Rubio, ... Se tenían planeadas obras hidráulicas que modificarían el sistema de abasto de aguas, ... Vidal Martínez de los Ríos, se opuso a esto y se destacó por defender los derechos de los mercenderos tradicionales, ... aún con esto Rubio obtuvo lo que pidió, ... el ayuntamiento cedió una vez más ante las presiones de la industria y aceptó, ... (SFH4)

Sol menciona la cronología como característica de presentación de los capítulos del libro, en la siguiente parte de la entrevista se trató de indagar cómo es que utilizaba estas nociones para comprender el texto.

Ent: ¿Crees que para entender la historia necesitamos el orden cronológico?

Sol: sí, sí

Ent: ¿y crees sea suficiente el orden cronológico?

Sol: mmmn, no

Ent: ¿Por qué?

Sol: (risas) yo creo que no es suficiente, porque necesita, creo para poder aprender historia se necesita madurez en las nociones históricas, como las que tienes tú adentro

Ent: ¿De qué nociones te acuerdas que has visto en la materia de historia y su enseñanza?

Sol: las nociones temporales, las nociones, este, no me acuerdo

Ent: De las nociones temporales, ¿Te acuerdas que hay de tres tipos?

Sol: mmmmn, espéreme...

Ent: una es la cronología, pero hay otras

Sol: Sucesión causal y.... Espéreme, yyyy, hay no se me va, si me acuerdo pero no...(ELFH4)

Sol trata de recordar el nombre de las nociones y a continuación se indaga la comprensión de las mencionadas por ella:

Ent: a ver entonces la cronología, ¿en qué consiste?

Sol: La cronología en comprender los hechos así como fueron pasando, que es antes y que es después, llevar un orden... [la sucesión causal son] las causas que se dan de acuerdo a hechos pasados, por ejemplo, este, no sé, no sé, por ejemplo ahorita que yo vine, si yo no hubiera leído no hubiera venido, pero si no hubiera conseguido las copias no hubiera leído y no hubiera venido. Las causas por las que sucede algo en el presente, no en el presente no, espéreme que ya me estoy revolviendo (ELFH4)

Sol trata de explicar la causalidad a partir de un suceso cercano al evento, y se le pide aplicar el concepto a un aspecto del texto:

Ent: ¿qué fueron primero los trapiches, los obrajes o la industria textil?

Sol: Los trapiches, los obrajes y después la industria textil....

Ent: ¿Habría alguna relación de causa y efecto entre la industria textil y los obrajes?

Sol: Sí, creo que la demanda de telas que se producían aquí para el consumo en varias partes de la república, mmmm y... ese es causa de las industrias. Bueno también la ubicación del estado, como es muy céntrica, todos los estados quedan cerca

Ent: ¿tú crees que ayudó en algo que hubiera habido antes trapiches, o no?

Sol: pues sí por lo mismo de la demanda de telas ¿no?

Ent: que otra cosa, en qué ayudó en que hubiera obrajes y trapiches para que aquí floreciera la industria textil (ELFH4)

Sol ...Yo creo que la mano de obra que trabajaba en obrajes y trapiches, la gente, no sé, puedo pensar que tal vez Cayetano Rubio con lo de su industria textil los llame y les diga, les voy a pagar más dinero del que están ganando actualmente para que vengan a ayudarme a producir mis telas ¿no?

Ent: algo que ya más o menos sabían hacer

Sol: sí sí sí, exacto, ajaja , deee hecho aquí dice que se aprovechó de, bueno para su beneficio, (risas) este que se aprovechó de la mano de obra y experiencia textil de los indios. (ELFH4)

Establece relaciones entre los hechos, tratando de encontrar una secuencia lógica a partir de la información que logró captar en el texto, y efectivamente las conclusiones de Sol son parte de la explicación que la autora del texto plantea. Observamos cómo durante la entrevista,

resalta el esfuerzo por entender el texto a partir de las subnociones temporales, en particular la causalidad e ir reconstruyendo la coyuntura (postura constructivista).

El análisis del texto la fue llevando a reconceptualizar el objeto de estudio del texto:

Ent: ¿Para qué crees que escribe este texto la historiadora?

Sol: Para dar a conocer la situación del agua en Querétaro, que fue como la primera razón por la que Querétaro empieza a crecer, por el acueducto, cómo las industrias textiles utilizaban el agua, como que de ahí empezaron a traer más industrias. Yo creo que este texto está más enfocado a mmmmm como a la industria en Querétaro. Pero obviamente, hasta donde yo lei trata del agua, como que el agua fue el motor para que toda la industria en Querétaro se comenzará a producir, ... (ELFH4)

Sol reconstruye el significado del agua en función de una noción económica, la industrialización, la cual reconoce como el punto central del texto, ampliando con ello su idea de objeto de estudio inicial, así también va formulando un conocimiento que podría ir llevando a conceptualizar un proceso de larga duración.

En la entrevista de la lectura del *texto-fuente histórica*, al cuestionarle cuál es la relación entre la historia social y la historia personal, menciona

Sol: La historia influye en la manera en cómo ves las cosas, cómo te influyen de ahí que se pueden desencadenar muchas cosas, como que te guste o no la política, como que te importe mucho, o que estés a favor o en contra de algún político, que estés al pendiente..” (ELFH4),

En la entrevista inicial ya había mencionado la importancia de la historia para tomar una postura política y tratar de influir en la sociedad. En este momento reafirma esa visión de la historia como un contenido con potencial crítico, a partir de la interpretación del texto-fuente histórica.

La noción de cambio, no aparece al inicio, pero en la entrevista sí lo incorpora explícitamente como parte de sus interpretaciones en relación a las demandas de agua de Cayetano Rubio: “que aunque no pareciera tener un impacto social, decían, bueno tantito más de agua, como que sí representó mucho más, como un cambio significativo”(ELFH4). También lo menciona como eje en su reconstrucción del texto:

Me gustó cómo va detallando la forma en que va cambiando el abastecimiento en la ciudad de Querétaro y cómo se divide en aguas sucias y aguas limpias y como se utilizaba, cuáles eran las posibilidades de abastecimiento de aguas, según en cada tiempo. ¿Cómo se llamaba?, bueno no me acuerdo quien dijo, pero que le dijeron que los indios iban primero y cómo van cambiando este concepto conforme iban

llegando más españoles a Querétaro. Eso se me hizo muy interesante y también yo creo que mmmm, ahh sí deee como fueron influyendo las fábricas textiles de obrajes y trapiches en Querétaro y cómo influyen en la utilización del agua, (ELFH4)

Cabe señalar que si bien en la cita anterior aparece la mención de la comprensión de acuerdo al tiempo, en algunas menciones se expresa la noción de cambio como progreso. Al explicar cómo fue cambiando el abastecimiento de agua, dice “*la autora explica cómo va avanzando poco a poco, hasta construirse el acueducto*” más adelante, refiriéndose al sistema de distribución da agua a partir del acueducto y el sistema de fuentes y cajas de agua dice: “*se me hace muy avanzado para ese tiempo*”.

Al final. Sol: la historia es:...

Al final es relevante que ya no menciona a la historia natural, afirma que la historia es una ciencia, sin desarrollar algún argumento al respecto, Afirma:

La historia es la ciencia que estudia los hechos pasados, puede ser personal o social, también es temporal, puede ser tiempo físico, personal o social y se relaciona directamente con el tiempo histórico, en tres subnociones indispensables: cronología, causalidad y continuidad temporal (MCF4)

Observamos que a su concepción de historia personal añade lo social como una categoría específica, conservando el sentido de historia personal. Utiliza las clasificaciones del concepto de tiempo, revisados como parte del programa de la materia, como eje de su definición.

Identificamos cambios relevantes en su concepción final en comparación con la inicial, tales como la posibilidad de definir a la historia como una actividad de producción de conocimiento, articula los hechos pasados como el objeto de estudio. Distingue dos sentidos de la historia: personal y social. Incorpora como parte del núcleo conceptual la temporalidad a partir de la nociones de tiempo manejadas en el programa de la materia. No hace mención al concepto de cambio, aunque fue un elemento muy importante en sus formulaciones durante la entrevista en torno al texto de historia.

Al final, en los monólogos, ubica la obra de Cayetano Rubio como un conflicto de intereses, al expresar el punto de vista de un trabajador de la fábrica a quien le beneficia el tener trabajo, el de un habitante de lugar que pierde cosechas por falta de agua, y un funcionario del gobierno que se manifiesta en contra de los intereses de Cayetano Rubio y en

defensa de los derechos de los mercaderos tradicionales. En los monólogos centra sus relatos no en personajes específicos si no en personajes representativos de un grupo social:

Hola soy el señor José. Nací en la ciudad de Querétaro y como uno de los habitantes descendientes de los primeros pobladores, vengo a levantar una queja utilizando mi voz para hablar por todos los campesinos. (MP4).

En otro de los monólogos, reconstruye la visión de Vidal Martínez de los Ríos, a manera de una carta hacia un amigo.

Querido amigo:

Hace tiempo que he querido escribirte, pero mi mente ha estado ocupada en un asunto algo complejo. Hay un hombre llamado Cayetano Rubio, es una persona que no conoce límites. A lo largo de los años ha pedido muchas concesiones sobre el agua y el mismo ayuntamiento le ha dado poder. Yo como siempre defenderé los derechos de los mercaderos tradicionales y rebatiré rotundamente las peticiones de Rubio. (MP4)

En este relato, se observa cómo se plantea cierta empatía con el personaje, al cual se le atribuyen intenciones a favor de cuidar los intereses de un grupo de la población. Esta última interpretación llama la atención ya que aunque, finalmente, el desenlace, de acuerdo a la texto fuente histórica es que el ayuntamiento termina otorgándole a Cayetano Rubio amplios derechos de uso de agua, Sol reivindica el papel de sujetos específicos que formaron parte del gobierno en ese momento, rescata su posición como un funcionario, con lo cual da un matiz a la idea de las instituciones como acciones de personajes específicos. Combina así la voz de personajes de grupos con la voz de un personaje en particular, desde su propia interpretación.

Síntesis. En lo que se refiere al núcleo conceptual observamos cambios relevantes, tales como mayor claridad al definir la historia, al pasar de hechos específicos y de la idea de origen, a la concepción de la historia como el estudio de los hechos (objetivismo a interpretativa) y al definir a la historia como ciencia. En el proceso Sol aplicó las nociones temporales para entender la trama; esto le ayudó a ir conceptualizando como objetos del estudio diversos aspectos tales como tipos de producción y conflictos entre grupos, lo cual le permitió reubicar el objeto de estudio, o no ya como un tema o hecho, sino como un proceso: la industrialización en Querétaro. En relación a los personajes, conserva en alguna medida la tendencia a pensar las acciones como producto de intenciones de personajes individuales, por lo que incorpora de manera muy clara la participación de actores sociales de diferentes grupos, reconstruyendo con ello el complejo conflicto que se abordó en el texto, haciendo uso de cuasipersonajes

(constructivista-crítica). En su definición final, la noción de tiempo se convierte en el eje de su concepción, ubicándose en lo que denominamos una postura interpretativa.

Al inicio. Sol: la historia se produce y valida...

Sujeto productor. En la entrevista inicial, al ser cuestionada en relación a cómo se sabe de los hechos del pasado, afirma dudosa:

Ent: ¿y cómo sabemos los hechos del pasado?

Sol: pues como que hay evidencias (risas), no sé si se les pueden llamar evidencias, son pruebas, algo que está ahí y que fue encontrado, desde alguien que se dedicó a investigar, como desde qué años, el porqué está ahí, o por qué eso.

Ent: ¿y quién se dedica a investigar eso?

Sol: pues los arqueólogos, los antropólogos, ¿y lo historiadores también? Pero eso es más como de la historia, de los hechos ¿no? (EIMC4).

Se observa una confusión entre diferentes investigadores sociales, dejando en un segundo plano al historiador, al cual se incluye con dudas. A partir de la mención de estos se le pregunta:

Ent: ¿has leído algún libro o trabajo de algún historiador, antropólogo?

Sol: No, creo que no,

Ent: ¿a partir de qué te has enterado de la historia?

Sol: pues de mis clases en la escuela, en todas las etapas, primaria, secundaria, prepa

Ent: ¿y en las clases qué tipo de materiales trabajabas?

Sol: en las clases, nadamás hojas y leer, leer y leer y comentar en clase, dar datos importantes, como en tal lugar sucedió que. Pues sí hacen significativas las clases, a veces, pero a veces no te interesa el tema o no estás poniendo atención.

Ent: ¿y esas hojas quién las escribe? O de dónde salen?

Sol: hay, no sé, nunca me lo había preguntado, igual y sí de los historiadores ¿sí? (risas) (EMCI4)

Sol ubica como principal material de información en relación a lo que sabe de la historia las clases y “hojas”, seguramente se refiere a fotocopias de material diverso. Acepta no haberse preguntado quién escribió esos textos, e intuye que pudieron ser historiadores. En general, el papel del historiador como productor de conocimiento y de textos de historia estaba difusamente en su idea junto con otros científicos sociales.

Fuentes. En la entrevista inicial, como ya se anotó, Sol hace referencia a la existencia de “evidencias”, que nombra con vacilación. Si bien considera que los datos provienen de algo, se muestra insegura de tal idea. En el cuestionario inicial (CIF4) está de acuerdo en que una de las

mejores formas de saber qué sucedió en tiempos pasados es saber las leyendas del lugar. Las fuentes son entonces cualquier tipo de evidencia incluyendo en éstas los relatos de ficción.

Concepto de realidad e historia. Sol, al inicio, otorga a la historia y los hechos humanos una existencia por sí misma, a lo cual denominaremos una visión ontológica e ingenua, tanto de la historia como de los hechos sociales. Esto se puede identificar en las partes que ya se analizaron. En la entrevista inicial afirma: “la historia es algo que siempre ha existido, no es algo que empiece en un punto”. En la red semántica solicitada en relación a la enseñanza de la historia, afirma: *la historia son hechos que se suceden en forma cronológica,... por el destino*”(RIEH). En la problematización formula la pregunta *¿En qué momento se descubre la manera de traer agua a la ciudad?* La historia son hechos del pasado que existen y siempre han existido.

Validez y modificabilidad. Se identificaron en el cuestionario inicial algunas ideas, tales como que se manifiesta en desacuerdo con que el conocimiento científico es verdadero cuando está escrito en los libros, que la historia depende de lo que cada quien entiende del pasado, que el conocimiento histórico es verdadero cuando lo dice un historiador y que una vez elaborado y difundido no cambia, que depende sólo de las evidencias escritas. Está de acuerdo en que cada nueva generación debería revisar y rehacer el conocimiento histórico (CIF4). Estas ideas resultan incongruentes con su postura de que la historia son los hechos y que siempre ha existido.

En el proceso. Sol: la historia se produce y valida...

En la lectura del *texto-fuente histórica*, ubica el contenido como producto de investigación, incluso le da un carácter diferente al afirmar que “es una investigación alternativa a la que ya se había realizado”.

Sujeto productor. Durante la entrevista en relación al *texto-fuente histórica*, al preguntársele quién escribió el texto, afirma categóricamente: “una mujer”, al preguntarle por la identidad profesional de esta mujer, afirma con cierta duda:

Yo creo es historiadora... por que habla de la historia del agua en Querétaro y todo como lo construyó. También creo que investiga, como todo, todo, lo que pasó para poder basarse en eso y poder hacer una referencia histórica, como en el libro, porque yo creo, más que un libro de texto o una novela o algo así, es más como un libro más histórico, porque te da como datos muy específicos y no te está contando

una historia, sino está detallando cómo fueron los hechos y qué fue lo que pasó, y después que pasó...” (ELFH4).

Desde sus creencias va argumentando y expresando una concepción de historiador, como aquel que investiga lo que sucedió, quien da datos específicos de cómo fueron los hechos. Hace cierta diferenciación entre escribir historia y escribir una novela. Para Sol, escribir historia es una forma de detallar y decir qué fue lo que pasó, en una secuencia lógica.

Fuentes. Al cuestionársele acerca del tipo de fuente que sería el texto dijo:

Sol: Es una fuente primaria, de lo que me acuerdo, es cuando está directa, espéreme, necesito ubicar primero la secundaria, hay es que no me acuerdo, Es que me acuerdo del mapa que alguien dibujó el río de Querétaro, mmm

Ent: ¿Qué tipo de fuente sería ese mapa?

Sol: Secundaria, porque creo no es muy exacta, es como según su percepción, es cómo estaba el río y sus poblaciones. Es secundaria porque influye su percepción, ¿no?

Ent: ¿Este texto sería una fuente histórica?

Sol: ahaha, sí

Ent: ¿De qué tipo?

Sol: Yo creo que es primaria, no me acuerdo muy bien qué es, pero estoy segura que es primaria, porque vienen muchos datos que te comentan de los archivos históricos y como investigaciones en documentos previos para poder hacer como una, ¿cómo se dice esto? como una, hay, se me fue. Como una,... como para decir qué pasó algo se basan como en los archivos históricos y documentos pasados. (ELFH4).

Sol trata de identificar el tipo de fuente del texto y de otros materiales que se le mostraron como parte del proyecto, ante lo cual se manifiesta la idea que estaba manejando de fuente primaria y secundaria, relacionando el carácter primario o secundario en función de la manera de sustentar la información, si es producto de la percepción o si está basado en documentos pasados archivados. Para Sol, la fuente secundaria sería algo no muy exacto, producto de la percepción, y lo primario en función de la cantidad de datos y su exactitud. Es decir relaciona el sentido de fuente primaria como lo más exacto, lo más cercano al hecho.

En la misma entrevista, cuando se le lleva a pensar cómo ha ido vinculando sus conocimientos previos con la lectura del texto, encontramos procesos reflexivos en torno a las diferentes fuentes que se habían venido trabajando en el proyecto, no sólo el texto-fuente histórica:

Ent: ¿Cómo relacionaste los conocimientos previos? Por ejemplo, mencionaste como conocimientos previos la materia de asignatura regional. ¿Qué otro evento te dio conocimientos previos a la lectura del texto?

Sol: el recorrido,.. (risas) ahorita estaba pensando en la ubicación de los lugares, pero justo ayer leyendo, el Piojo y todo eso de la Alberca y el Socavón³¹, dije `sí, ya ubiqué. Tuve que repensar, pero así como rápido ...eso me ayudó, el recorrido del agua que hicimos. ...

Ent: ¿Qué otra cosa te haría falta para ubicar con más precisión los lugares?

Sol: pues yo creo que ver la antigua estructura del acueducto, que ahorita ya está modificada, igual no del todo, pero sí cortada, porque después de la Alberca, los arcos, si es un tramo un poco separado y no está unido, entonces, si me gustaría ver, por ejemplo en un plano, igual y no ver las calles, eso me revuelve, entonces ubicar que aquí esto, y más adelantito, no sé, como la relación que tiene el río con la antigua estructura de los Arcos, como se dice? el pasaje, por donde pasaban los arcos. Me quedó como un espacio en blanco, pero digo ok, los arcos. Y yo creo que también las fuentes. El texto comenta de las fuentes y las alcantarillas, como que no soy ubicada. Si ubico las fuentes, pero no sé si ahorita hago un croquis, no sé dónde están, pero bueno...Podía ser yo creo eso, igual y no los pueblitos que había antes en el centro, sino solamente ubicar de dónde viene el agua como todas la paradas que iba haciendo, como el Piojo, la Alberca, después los Arcos, las fuentes, y todo lo que había en ese entonces. Se me hizo como muy impresionante. (ELFH4)...

En los párrafos anteriores, observamos cómo Sol recupera los lugares visitados como conocimientos previos importantes para comprender el texto. Y reflexiona en cómo estos lugares al verlos en la actualidad dejan vacíos de información que asemeja a “huecos, partes cortadas” en su representación mental, pensando que el uso de croquis le ayudaría a complementarla. Toma conciencia y trabaja con sus representaciones mentales, anticipando incluso qué es lo que le pudiera ser útil para reconstruir su representación.

Confronta sus ideas previas con la nueva información:

Sol: Yo me imaginaba que llegaba el agua al tanque y como que de ahí se llevaba a las fuentes, pero bueno, nada más, o sea que toda la gente iba por su cacharo de agua y ya. Aquí mencionan algo que habían pasos a desnivel, no subterráneos, y que después hubieron problemas porque la gente abría las alcantarillas y sacaba el agua. Se me hace algo avanzado para ese tiempo. Yo creo que la tubería y el drenaje se me hacen no tan antiguos como más actual de hace cien años..., y me sorprendió a poco sí.... Y que las fuentes eran para la gente que no tenían cómo pagar el servicio de agua para sus casas. Pero yo pensaba que eran todos. Eso me sorprendió mucho (ELFH4)...

Encuentra errores en su idea previa, provocándole risa al evaluar lo que pensaba, al ubicar la temporalidad de acuerdo a la época, confronta sus ideas previas con la nueva

31. La Alberca, el Socavón, el Piojo y los Arcos, son nombres de lugares relacionados con la transportación del agua, desde un lugar llamado la Cañada hasta la ciudad de Querétaro.

información. Al mismo tiempo da un juicio de valor a lo ahora conocido “se me hace algo avanzado para ese tiempo”, estableciendo con ello un parámetro de comparación en relación a la idea de progreso tecnológico del presente. También expresa su asombro al dar un sentido nuevo a las fuentes, al ubicarlas como la manera de dotar de agua a la gente que no la podía pagar.

También expresa el cómo fue recuperando información que obtuvo en la materia de Historia Regional:

Sol: ...relacioné lo del convento de Santa Clara, que menciona que hubo conflictos con lo que les tocaba del agua, sí me acuerdo que era de la hija de Diego de Tapia, de eso me acordé. También de los de las fuentes, porque también lo comentamos, por eso no sé, en ese momento ya tenía esa idea. Me acordé con lo de las fuentes, la construcción del acueducto, la fecha. Otra cosa que igual así como que no sabía y que me enteré aquí, fue que el acueducto, empezó la construcción en 1726 y terminó en el 38, o sea yo pensaba que había sido no sé (risas) como ahorita en dos meses, y fueron doce años. ... yo en mi mente nadamás tengo ese pedazo de la avenida de los Arcos, pero después reflexioné ... lo que vimos en el socavón y la otra parte de los arcos que no está ahorita visible, todas las fuentes, muchas cosas que se necesitaron para poder traer el agua... (ELFH4).

Sol va relacionando los elementos de la trama del texto con lo que ya sabía, y se asombra al descubrir que la construcción del acueducto fue parte de todo un proceso de mediana duración para abastecer de agua a la ciudad, riéndose de su propia idea de que había sido realizado en unos cuantos meses, como se hace en la actualidad. Se podría decir que antes se ubicaba desde lo que Pozo (1985) denomina presentismo, como una limitante del sujeto ante el tiempo histórico. Sol se da cuenta que pensaba algo a partir de cómo es en la actualidad. Reconoce que sólo tenía en su mente el pedazo del acueducto, y reconoce que en ese momento ya tenía una representación mental más completa.

Ubica diferencias entre el discurso descriptivo que tuvo el curso de historia de Querétaro, y el discurso narrativo explicativo que se estaba presentado en el texto y en las actividades del proyecto, lo cual le da el nombre de formal e informal, a partir de identificar diferentes niveles de generalidad.

Sol: ...creo que ahora es más claro. Creo que en asignatura regional abarcamos mucho entre templos y acueducto y muchas cosas, se ve mucho muy general, lo que pasó en el siglo XVIII, quien lo hizo, y por qué, pero ahorita está mucho más detallado todo, desde dónde viene, por qué, cuándo, qué se provocó, el proceso para hacer el acueducto... No digo que la asignatura esté mal, yo creo es más informal... lo que vimos de acuerdo a los arcos y el agua, es más informal. Lo que

vimos ahorita con el libro, las visitas, la información, es un aprendizaje más formal, más detallado. (ELFH4).

Después de haber identificado varias de las fuentes involucradas en la comprensión del proceso de abasto del agua en Querétaro (lugares y monumentos) en una parte de la entrevista afirma: “tengo atorado lo del archivo histórico y sólo pienso en documentos”. Caber señalar que visitaron el Archivo Histórico de la ciudad, como parte de la materia de Historia Regional. Sol ubica que la idea de documentos escritos le estaba obstaculizando pensar en otro tipo de fuentes. En la síntesis de la lectura del texto afirma:

Puedo entender esa parte de la historia de una forma más completa, ya que se toma en cuenta al pueblo, las situaciones que vivían, las repercusiones, y entender su postura también (algo que generalmente no se da a conocer), y cuál fue el impacto social, religioso, político e histórico de la llegada de Cayetano Rubio y cómo desencadena el surgimiento y establecimiento industrial en Querétaro y así comprender que la historia, no sólo son hechos que trascienden por hacerlo, sino que todo tiene un motivo y un origen, al que le debemos la vida que llevamos hoy ya sea buena o mala, y puedo entender que la historia no solo son hechos del pasado, sino que todos como individuos la hacemos, a pesar de que no seamos un personaje importante (por ahora, jiji) y es más presente de lo que nos damos cuenta día a día (RA4)

En esta síntesis observamos que reconoce que los sujetos que viven el momento tienen una postura ante el hecho y que de alguna manera la historia se construye por los actores que participan en el momento. Ubica a las personas comunes como constructores de los hechos, en el sentido de su participación, con lo cual podría ir desplazando la idea del hecho como algo ya dado que hay que descubrir. Identifica la relación causal como una condición intrínseca de todo, mencionando nuevamente como referente temporal el origen. Va elaborando un análisis utilizando el concepto de causalidad con cierta complejidad, al ubicar consecuencias a mediano y largo plazo y al ubicar como parte de la trama histórica el conflicto social. Reconoce que sus ideas iniciales en relación de sólo pensar en el acueducto como idea de un personaje (El Marqués), era errónea, complejiza su idea de causalidad histórica.

En la síntesis final de la lectura del texto-fuente histórica reporta entre sus conclusiones que “el autor del texto es convincente ya que se basa en documentos y evidencias históricas para recrear la historia por medio de la unión de la cronología de los hechos investigados. Creo en el autor, gracias a las fuentes, porque se tiene un margen mínimo de error” (RA4). Podemos observar que basa su **criterio de validez** en el uso de fuentes y la relación de los hechos,

ubicando la posibilidad de un margen de error, es decir es una construcción abierta. Si bien considera en su concepción el uso de evidencias, no considera el papel del investigador como constructor intérprete de los hechos.

En las reflexiones finales sobre su aprendizaje afirma:

Aprendí con respecto a la historia, que es impredecible y predecible a la vez; predecible porque de alguna u otra forma, la historia está ahí, y siempre lo estará, ya que como sabemos, la historia es una parte fundamental del nudo, tanto como la vida, o como la evolución, que aunque no se pretenda hacer se está haciendo de alguna forma en algún lugar del mundo y es impredecible porque nunca sabes que es lo que va a pasar después, o como se dieron los hechos que marquen a una sociedad, a una nación entera, un continente, o simplemente a un individuo, a mi parecer la historia es lo menos predecible que existe. (RA4)

En esta afirmación presenta como tesis lo predecible e impredecible de la historia. Afirma que la historia existe y que incluso se hace por sí misma, por lo cual sería predecible. Es decir, presenta una antítesis a su propia tesis. Al explicar el carácter impredecible le da dos significados: uno, el que no sabemos exactamente cómo se dieron los hechos y por otro lado que no podemos saber lo que va a pasar, como un tipo de historia con un sentido teleológico, ya predeterminado por sus fines, aunque desconocido por el ser humano. Reafirma el sentido idealista que le dio al principio: “la historia tiene un fin, un destino preestablecido, aunque no lo conocemos”.

Podríamos afirmar que en el proceso se fortaleció la visión idealista de la realidad histórica, en el sentido de que es un plan ya preestablecido, ante lo cual lo que hay que hacer es descubrir su lógica y hacia dónde se dirige.

Al final. Sol: la historia se produce y valida...

En su construcción final, la historia se declara como ciencia, incorporando en su núcleo conceptual nociones temporales:

La historia es la ciencia que estudia los hechos pasados, puede ser personal o social, también es temporal, puede ser tiempo físico, personal o social y se relaciona directamente con el tiempo histórico, en tres subnociones indispensables: cronología, causalidad y continuidad temporal. (MCF4).

Podríamos afirmar, que a pesar del intenso trabajo cognitivo que realizó con entender el cómo se iban articulando las fuentes y la interpretación del pasado, en su síntesis final, los elementos de construcción del conocimiento histórico no son mencionados en su concepción

explícita. Las fuentes son recuperadas en su idea final de enseñanza de la historia en la que menciona el uso de registros históricos, visitas a museos, líneas de tiempo, junto con aspectos cognitivos tales como desarrollar habilidades, promover el interés y mejorar el aprendizaje. El principal cambio que se identifica en su construcción es que ubica como objeto de aprendizaje las nociones temporales, rebasando el plano general de referencia a la historia como sucesos cronológicos ordenados por el destino, que mencionaba al inicio.

Síntesis Sol.

En el caso de Sol, observamos cómo su postura epistémica predominante objetivista se fue movilizando por aspectos a partir del trabajo con las actividades del proyecto, en particular con la lectura del *texto-fuente histórica*. En el análisis del texto, realizó un intenso proceso de reflexión, identificando y confrontando sus ideas previas con lo que le fue reconociendo en el texto como elementos explicativos del proceso. Se pudo identificar un alto involucramiento emocional en sus procesos cognitivos. En su epistemología personal se observa que al inicio utiliza como referentes a su definición de historia datos específicos de la historia escolar del país, personajes específicos, presentando una fusión entre la historia natural y la historia social y errores del orden cronológico en su narrativa histórica, que serían indicadores de un bajo nivel de comprensión del suceso histórico referido. En el proceso identifica procesos sociales de cambio, incluso cambios en la forma de pensar y la ubicación de grupos sociales y personas comunes como parte de los actores. Desaparece la mención a aspectos de la historia natural, sin embargo, encontramos la persistencia del término *origen*, que podría ser parte de su concepción inicial. Es decir, en el proceso va jugando con varios elementos de una posible postura constructivista (causalidad compleja, cuasipersonajes, cambio y conflicto, proceso de investigación, papel del historiador). Sin embargo, a pesar de su intensa reflexión y análisis no incorpora a su definición final los elementos del proceso de construcción del conocimiento histórico, a lo sumo, esto lo podríamos identificar en su declaración de la historia como ciencia que estudia los hechos del pasado. Recupera algunos de estos elementos en su definición de enseñanza de la historia. Podríamos inferir que el no poder diferenciar entre el plano epistemológico y el didáctico, la lleva a ubicar el proceso de interpretación sólo como parte del proceso de aprendizaje de un contenido ya dado.

El papel del historiador como científico social queda difuso, aunque por momentos se hace mención de este. El historiador se ubica como un sujeto con especial interés en la

temática, que da cuenta de lo que sucedió a través de la reconstrucción temporal de los hechos a partir de evidencias. Le es difícil conceptualizar la definición de fuente histórica y la diversidad de éstas, aunque parte importante de sus reflexiones las realiza a partir de la observación directa de los objetos y de la interpretación del texto, incluso ella misma reconoce que tiene un obstáculo epistémico al pensar sólo en los textos del archivo histórico como fuente. Ubica como único criterio de validez del discurso del historiador el uso de fuentes para reportar los hechos.

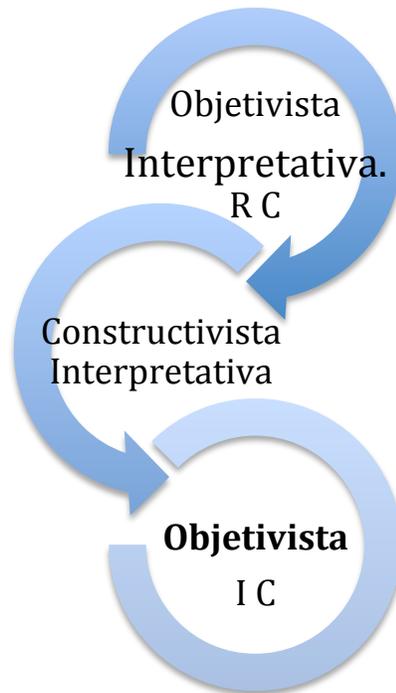
La noción cronológica y causal, aunque en un sentido lineal, se constituye en ejes de sus concepciones tanto epistemológicas como didácticas, y en un recurso para la comprensión del relato histórico, ubicando esta habilidad como el encontrar la relación lógica-causal entre los sucesos. Incorpora también en sus interpretaciones la noción de cambio, no así en su definición final de la historia.

Si bien desplaza la idea de historia como los hechos mismos al de la historia como ciencia, persisten rasgos de la postura objetivista, al ubicar al cambio como progreso, y a la realidad como algo ya construido o definido por el destino, el cual el sujeto cognoscente con interés por este saber, descubre como parte de su conocimiento. En el proceso logra conceptualizar el papel de los actores en el momento del suceso, sin embargo este elemento no se consolida en su concepto final, dado que de alguna manera se contrapone con su concepción ontológica y teleológica de la realidad social, pero sí aparece en la construcción de monólogos por personajes.

En síntesis, podemos afirmar que el conocimiento declarativo en la fase final si bien muestra un cambio hacia la incorporación de conceptos de mayor nivel de abstracción, no logra incorporar todos los elementos y concepciones que puso en juego en la interpretación del texto y en la realización de las actividades durante el trabajo con la situación problema.

El intenso proceso de reflexión durante el proceso se vincula con el alto compromiso cognitivo que va desarrollando, sin embargo, la participación durante todas las actividades ni su alto nivel de compromiso fueron suficientes para movilizar su postura epistémica hacia otro tipo de postura epistémica, aunque sí podemos afirmar que clarificó su postura inicial. La figura 12 esquematiza el proceso de Sol.

Figura 12. Representación movilización PE Sol.



Caso Era

Contexto educativo y cultural. Era nació y creció en la ciudad de Dolores Hidalgo, Guanajuato. Se trasladaba semanalmente a Querétaro para estudiar. Su familia era de comerciantes de nieve, su papá trabajó en los Estados Unidos. Reporta no haber cursado el preescolar y cuenta con una carrera técnica de Administración de Empresas (a nivel bachillerato).

En relación al recuerdo escolar de la enseñanza de historia, relata que en primaria era una materia muy aburrida, teniendo el peor recuerdo en la secundaria. En ambos niveles se les pedía que memorizaran sin comprender. En la secundaria menciona el trabajo en equipos y la línea de tiempo.

En la primaria las clases eran solamente teóricas, lo que venía en el libro de texto, eran tediosas, creo que por esa razón no me gusta la historia y no sé mucho. En la secundaria no cambió mucho: resúmenes, cuestionarios. Realizábamos líneas de tiempo, nos reuníamos en equipos para preparar un tema a exponer [...] era difícil, aunque hacía que investigáramos. El tercer año fue fatal, todo el año era de aprenderse cinco temas o subtemas de memoria para escribirlos en el examen...

obtuve buenas calificaciones porque me aprendía los temas, más no los comprendía. (EAH7)

Reconoce que la actividad de investigar le parecía interesante, pero no la dinámica de la clase. Sin embargo, también recupera experiencias positivas de algunos maestros, resaltando en particular que eran buenos narradores y que eso le ayudaba a transportarse a otra época. También menciona el hecho de que en una ocasión el maestro los llevó al museo (Casa de Miguel Hidalgo y Costilla), lo cual le dejó una emoción positiva profunda. Aunado a estos recuerdos escolares, enfatiza los relatos del abuelo en relación a cómo era la vida en el poblado en tiempos pasados

Mi abuelito me sentaba a su lado y comenzaba a platicarme cómo vivía antes, él trabajaba en el rancho en agricultura, me encantaba escucharlo porque me imaginaba. Decía que todos andaban en carretas jaladas por burros o caballos, y que pasaban señores vendiendo alfalfa para los animales que se tenían en la casa, comentaba que antes los hombres tenían destinadas sus actividades que eran en el campo trabajando en el cultivo o la ganadería, pero las mujeres como es de imaginarse en el hogar, levantándose temprano para moler el nixtamal en el metate para después hacer las tortillas, pues el desayuno debería estar listo antes de que el hombre se fuera a trabajar, y las salsas se hacían en el molcajete. (EAH7)

Destaca que los aprendizajes más relevantes fueron en los viajes con su familia, en los cuales visitaban templos, recorrían caminos. Sostiene que la conversación con personas mayores fue lo más importante para acercarse a la historia. Afirma que al estar cursando la licenciatura le fue dando otro sentido a la historia, al ampliar sus referentes a un contexto más general de aplicación:

Hasta hoy en día estando en la Normal me he dado cuenta que la historia es tan fascinante que nos envuelve y he descubierto cómo fue fundado nuestro país, las culturas y las diferentes etnias que existieron y algunas pocas en la actualidad. (EAH7)

No lee libros de historiadores, no asiste a conferencias y rara vez ve documentales de historia por su cuenta.

Era. Aspectos cognitivo- emocionales

En general, muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje, cumple con lo solicitado y en sus participaciones verbales aporta sus propias conclusiones. En relación al aprendizaje de la historia, si bien reconoce no saber mucho, afirma que puede aprenderlo sin dificultad.

Participación en las actividades. En el ensayo final sobre historia de Querétaro, lo elaboró sobre la Colonia en Querétaro, teniendo como eje rector el impacto de los españoles en las forma de trabajo de la población y resaltando los edificios más antiguos y representativos de la Colonia. Participó en las principales actividades del proyecto con responsabilidad, aunque a diferencia de Sol no participó en el diseño y desarrollo del taller con niños. Cuando se les presentó el objetivo y actividades a realizar en torno al proyecto didáctico, no mostró emoción alguna en particular. Sin embargo, en la reflexión sobre las actividades expresa interés y detalla lo que fue descubriendo en el proceso. En la entrevista inicial Era se mostró muy abierta a exponer sus ideas, aunque en sus reflexiones sobre las actividades señala que se sintió incómoda en la entrevista sobre el texto, fuente histórica, ya que identificó que no había leído lo suficiente ni había utilizado la mejor estrategia, dice: “Se me dificultó la lectura, porque mis técnicas no fueron las adecuadas, ya que me basaba más en sucesos y no buscaba la idea central que quería el autor del libro” (RA7).

Concepciones de enseñanza y aprendizaje. Era afirma que el objetivo de la enseñanza de la historia es que los alumnos comprendan los sucesos ocurridos y sus causas, así como sus efectos a través del tiempo. Destaca la importancia de que las clases sean dinámicas, en particular señala la necesidad de visitar lugares con los alumnos para generar interés en la historia y que el maestro muestre interés por el alumno y lo lleve a expresar sus conocimientos previos.

La enseñanza de la historia consiste en que la información que se va a brindar a los alumnos sea precisa y clara, porque se debe tener una comprensión de los sucesos que ocurrieron y de esta manera obtener las causas que provocaron durante y después del suceso y cómo han ido afectando a través del tiempo. Una manera para que los alumnos comprendan con mayor facilidad y ubicarlos es emplear material didáctico, por ejemplo la línea de tiempo, la cual permite hacer un análisis de causas que provocaron, pero es necesario que el maestro apoye a los alumnos y los lleve a una conclusión para que desarrollen su propio criterio(EIMC7).

Enfatiza el uso de materiales didácticos tales como vídeos, fotografías, línea de tiempo, en un contexto de interacción entre el estudiante y el maestro. Menciona como estrategia el uso de la línea de tiempo y aclara la intervención del docente como un mediador para que los estudiantes conformen su propio conocimiento. Es decir, expresa una idea constructivista del aprendizaje. Está abierta a trabajar la enseñanza de la historia a través de problemas (CIF7).

Resalta en su caso que, al final del proceso, distingue entre el saber disciplinario y el contenido escolar, formulando con claridad especificidades de cada dimensión.

La enseñanza de la historia se compone de dos partes: la disciplina científica, que a cargo de los historiadores, que buscan un conocimiento y el contenido escolar que debe conocer el alumno de acuerdo a lo formulado por el Estado a través de las escuelas; este contenido se trabaja con la didáctica, está compuesto de ideología y formas de pensar para conservar el orden social (MCF7).

Percepciones de dificultad en la comprensión del conocimiento histórico. Aunque reconoce tener temor a que los estudiantes se den cuenta de que no sabe lo suficiente, afirma que la historia es comprensible para ella, no ubica dificultades personales para entenderla. En relación a los niños afirma que el conocimiento histórico es de alta dificultad, pero sí es comprensible.

Relevancia de la historia. Si bien apoya la idea de que la historia es un conocimiento útil, considera que no es lo prioritario en la educación primaria.

Gusto por la historia. Reconoce que no le atrae leer libros de historiadores aunque afirma al mismo tiempo que la historia es un conocimiento fascinante. Las áreas de mayor interés por enseñar son matemáticas, español y ciencias, quedando la historia en cuarto lugar. Ella trata de rescatar el interés por la historia a partir del recuerdo de prácticas escolares y familiares significativas.

Procesos cognitivos recurrentes. Ella constantemente comparaba sus conocimientos previos y la nueva información, confrontando entre lo que conoce de la actualidad y el cómo pudo haber sido en el pasado. Va vinculando y comparando la información que va obteniendo en cada actividad:

El tema del libro lo relacionó con lo que vimos el semestre pasado, en Historia Regional, y digo a esto y esto. Lo otro nada más era fundamental, ya lo voy complementando. También voy haciendo relación con ahorita ya en la vida real, me imagino cómo hicieron todo esto... dice: Con tomas instaladas fuera o dentro de domicilios, lo relacioné ahora con los medidores actuales....hizo un acuerdo, como ahora la Comisión de Agua potable, yo me imaginó como poner un medidor, no necesariamente sofisticado. (ELFH7).

La duda que me quedó fue la siguiente: si ellos no han tratado de rehusar o tratar el agua salada, porque como mencionó el ingeniero hay países árabes que han empezado a purificar el agua salada.(RA7).

Al inicio. Era: La historia es...

En relación a su construcción epistemológica, retomando la categorización de las cuatro posturas, el inicio se identificó la siguiente tendencia para el caso de Era:

Tabla 17. Tendencia de la postura epistémica inicial. Era

Postura epistémica	No. Ideas (f)	%
Objetivista (O)	7	33
Relativista (R)	1	5
Interpretativa-Identitaria (I)	5	24
Constructivista- Crítica (C)	8	38
Totales %	21	100

De acuerdo con las categorías definidas para describir las posturas epistémicas de los sujetos del estudio de caso, se contabilizaron en el caso de Era 21 ideas, de las cuales ocho (38%) las ubicamos en la postura constructivista, siete (33%) en la objetivista, 5(24) en la interpretativa y una en la relativista. Haciendo una síntesis y reconstrucción de su discurso inicial la EP de Era:

La historia es el estudio del pasado (I) La historia son los hechos (O). Se compone de sucesos y personajes (O), cuyas acciones se vinculan como relaciones causales simples(O). El tiempo histórico son fechas, años y siglos (O). La historia da cuenta de procesos de cambio (C) en periodos largos (C) y de las relaciones entre pasado y presente (C). También explica cómo se han ido conformando los lugares, la relación entre geografía y economía, las actividades productivas (C), prácticas sociales, formas de pensar (C) así como el uso y avance de la tecnología (C), los problema y conflictos entre grupos (C). La historia se produce con base en evidencias (fósiles y reliquias) y documentos (O) las cuales se ubican en fechas (O). Esta ubicación la hacen arqueólogos, escritores o historiadores (I). Los relatos históricos son elaborados por diversos escritores (I), incluso novelistas (R), no me ha interesado analizar quién escribe los textos (O). El propósito de la historia es conocer el origen del ser humano (O) y sentir orgullo por ser mexicano (I). Los temas importantes son aquellos que nos explican los orígenes del grupo al que pertenecemos o de las creencias que tenemos (I). La historia se puede modificar (C).

A continuación presentamos el análisis de acuerdo a los aspectos definidos para reconstruir la EP de cada sujeto, y señalaremos las modificaciones que se fueron identificando en el proceso.

Núcleo conceptual. En el caso de Era, desde el inicio define a la historia como un estudio, ubicando como objeto de este los antepasados. Hace referencia a los fósiles como evidencias de

ese pasado, y después de ello el estudio se va basando, afirma ella en los hechos que van ocurriendo en el tiempo.

Para mí la historia es el estudio que abarca lo que son nuestros antepasados. Y en nuestros antepasados existen los fósiles que es algo trascendental que se van encontrando. Y ya después, el estudio de estos antepasados se va basando en los hechos que van ocurriendo con los años, apoyándose en el tiempo, el cual puede ser fechas y la fechas en años. La historia estudia el pasado, yo puse el pasado de Roma, que fue donde se desarrolló la historia más presente en la vida cristiana, o algo así, no me acuerdo, dejando reliquias (EIMC7)

De alguna manera trata de vincular evidencias, hechos y tiempo, pero como en una especie de sumatoria de elementos, sin poder establecer una articulación entre ellos. En su misma construcción encontramos otro intento de definición en el que precisa que la historia estudia el pasado y se remite directamente a un lugar en concreto, Roma, justificando la transcendencia de esta cultura en el presente y su relación con el cristianismo, religión que practica. En su primer intento retoma elementos de arqueología (fósiles), en el segundo, se remite a un contenido de historia concretamente.

Posteriormente, en el cuestionario aplicado antes del proyecto didáctico (CIF7), su definición se abrevia. Define a la historia como un conjunto de sucesos, y los ubica en tiempo y espacio, en particular hace referencia a las consecuencias futuras de esos hechos. Su concepción pasó de considerar a la historia como el estudio de, a la historia como un conjunto de hechos. Es decir, su PE se moviliza de un enfoque interpretativo a uno objetivista. Logra, a comparación de su definición inicial, articular los elementos tiempo y espacio de manera más clara.

Otro aspecto que también surge desde la entrevista inicial es la diferencia entre la narrativa histórica y la literaria, aspecto al cual alude:

Ent: ¿qué has leído de historia?

Era: Leímos uno, el año pasado, que era más de la Revolución, el Zarco. Abarcaba cómo se vivía en ese tiempo.

Ent: ¿y tú crees que el libro del Zarco es un estudio histórico?

Era: No, ha de ser más lo que plasma un escritor, lo que él pensaba que se vivía en esa época. Y un historiador es ir más allá, no nada más lo que dice en los libros, sino explicar el porqué sucedió eso.

Ent: ¿Qué diferencia encontrarías entre un historiador y alguien que escribe un libro como el Zarco?

Era: Un escritor da un punto de crítica a ese suceso y lo trata de relacionar con la vida actual. Y un historiador fundamenta sus investigaciones, investiga tanto

científicamente como en el caso de Lucy. Ellos investigaron cuántos años, a través de sus huesos (EIMC7)

En un primer momento, a propósito de los contenidos de historia, menciona un libro de literatura, y en la entrevista diferencia la narrativa literaria y la histórica, atribuyéndole al texto histórico un carácter científico, tomando como referente la explicación causal y la posibilidad de ubicar temporalmente la evidencia de un proceso histórico; en este caso la evolución del ser humano. Sin embargo, separa lo científico del hecho de criticar la realidad, es decir ubica más al historiador como un científico que se guía por procedimientos técnicos tales como “datar evidencia arqueológicas”.

Objeto de estudio. En sus aproximaciones a la definición de la historia ubica como el objeto de estudio al ser humano con un enfoque biológico, combinando la historia social con la natural, dando especial énfasis a los fósiles como evidencia del pasado, tanto de humanos como de animales.

Era: Los fósiles, bueno lo que tengo entendido, son como el esqueleto o algo así, que se encuentran de personas o animales que se encuentran desde la antigüedad y que ya tienen varios años. Esos fósiles están varios metros debajo de la tierra, y la mayoría de las partes de sus huesos se han preservado. Es algo fundamental de la era de los dinosaurios. Yo lo relacioné más así que eran esos fósiles que nos dan una base de que existieron los dinosaurios por los esqueletos que han encontrado.... (EIMC7).

Era, retoma los argumentos para definir a la historia como ciencia, a partir de su vinculación con la arqueología. La arqueología es una disciplina auxiliar de la historia, cuya fuente de construcción del conocimiento son los restos materiales, tratados además con procedimientos técnicos de la física y la química. Era al retomar este tipo de investigación como referente del conocimiento histórico, se ubica en una postura objetivista.

En el ensayo sobre Querétaro, Era describe cómo era Querétaro en la Colonia. Va vinculando datos, teniendo como hilo conductor el papel económico de Querétaro en la región, el gobierno, la economía:

La ubicación de Querétaro, colocada entre la ciudad de México y las minas de Zacatecas, contribuyó a su crecimiento, se fomentó su desarrollo al ser paso obligado al Bajío, lo que le valió ser denominada la "garganta de tierra adentro". Sebastián de Aparicio a quien se atribuye la gloria de trazar, sobre los antiguos caminos de herradura las primeras carreteras por los cuales pasaron las primeras carretas. Les enseñó lo referente a la herrería, construir y reparar ruedas, a

domesticar bestias para el tiro y a fabricar carros y carretas para el mejor y más fluido transporte de las mercaderías...." (EHQ7).

En esta producción resalta la diversidad de objetos de conocimiento que atribuye a la historia, ubicando principalmente a la sociedad desde la dimensión económica y tecnológica, relacionándolo con aspectos geográficos.

En la problematización, Era también ubica como objeto de estudio las formas de pensar, las prácticas sociales, el uso de la tecnología.

1. *¿Cómo transportaban el agua en Querétaro durante el siglo XV?*
2. *¿En Querétaro cómo ha ayudado la tecnología actualmente para el uso y cuidado del agua?*
3. *¿Qué uso le daban al agua antes de la conquista y después?*
4. *¿Actualmente en Querétaro se le toma importancia la escasez del agua?*
5. *¿Por qué razón se construyeron los arcos en el siglo XVII en Oro? (Prob7).*

Componentes. De manera explícita reconoce como componentes importantes las fechas y los personajes, lo cual se observa también en el ensayo sobre la historia de Querétaro:

Los Tapia, Fernando y Diego, fueron los caciques, Fernando había hecho innumerables fundaciones y la colonización de grandes extensiones de terreno, gobernó sabiamente entre los naturales, de cuya República fue nombrado gobernador vitalicio, siendo él mismo quien fundó las primeras consistoriales para sede del gobierno; contrajo matrimonio con Magdalena, procreó cinco hijos. Diego de Tapia se casó con María García, con la cual procreó a Luisa, que años más tarde tomó los hábitos religiosos y fue fundadora del convento de Santa clara de esta ciudad (EHQ7).

Su idea inicial en relación al acueducto es: "Fue construido por órdenes del Sr. Villa del Villar, ya que el pueblo le pidió que les pusiera un tipo de drenaje para llevar agua a sus hogares, lo construyó para beneficio de la ciudadanía". (CIF) Hace referencia al personaje histórico, e incorpora al cuasipersonaje pueblo como quien pide se realice dicha obra. Resalta el hecho de que de todo el grupo, Era fue la única que menciona al pueblo como parte del relato de la construcción del acueducto. Esta idea está documentada por historiadores tales como Ignacio Urquiola, pero por lo general no es mencionada en los relatos escolares ni populares.

Tiempo histórico. Era retoma en su definición inicial elementos temporales, en un primer momento como fechas y años, y en un segundo momento, intentando hacer una relación pasado-presente. Para tratar de explicar su idea de tiempo compara procesos a partir de su duración:

Aquí en hechos, era como sucesos como la Revolución, la Independencia. Son más como pasajes que fueron pasando. Y el tiempo es que cada hecho tiene su tiempo en la historia, es como por ejemplo el de los dinosaurios abarcó toda una era, y después ya vino lo de la aparición del hombre sobre la Tierra. Entonces abarca un tiempo. Desde ahí se abarca una fecha de inicio que conforme va pasando el tiempo va cambiando la característica de ese hombre, de ese ser humano (EIMC7).

Trata de pensar a la historia en procesos de larga duración, pero al combinarlo con la noción de tiempo como fecha, pierde ese sentido de proceso.

Aunque menciona la continuidad pasado-presente, en el ejemplo de tema que desarrolla en la entrevista inicial, maneja la idea de que Roma existió sólo en el pasado, pero en la misma entrevista modifica su idea:

Ent: Dices el pasado de Roma, ¿Roma existe o existió?

Era: Existió

Ent: ¿Qué se estudia en historia sobre Roma?

Era: Su cultura y también la historia del cristianismo, a Herodes, por eso me remitía a Roma

Ent: Entonces Roma ¿será un tema actual o pasado?

Era: Sería actual, no, sería de las dos cosas. El pasado sería el inicio de los católicos, y actual porque ya nos referiríamos a la casa del Santo Papa.

Ent: ¿Podrías estudiar la Roma pasada y la actual?

Era: Sí, e ir entendiendo qué diferencias hay entre la Roma actual y la del pasado, por qué ha ido cambiando (EIMC7).

Para Era las fechas y duración de periodos es el elemento central de su idea inicial de tiempo histórico, y aunque menciona la relación pasado-presente, los ubica como separados, incluso piensa en ciertos lugares sólo desde el pasado: “Roma existió”. A partir de la reflexión provocada durante la entrevista, se percata de la continuidad histórica de Roma.

En relación al **propósito de la historia**, Era está de acuerdo en que la historia debe provocar el orgullo nacional y que lo más importante es saber historia nacional. Resalta el énfasis que da al tema de Roma, justificando su importancia en relación con la religión que practica.

En el caso de Era, desde el inicio define a la historia como un estudio, ubicando como objeto de este los antepasados. Hace referencia a los fósiles como evidencias de ese pasado, los cuales se van basando, afirma ella en los hechos que van ocurriendo y en el tiempo. De alguna manera trata de vincular evidencias, hechos y tiempo, pero como en una especie de sumatoria de elementos sin poder establecer un articulación entre ellos. En su misma construcción encontramos otro intento de definición en el que precisa que la historia estudia el pasado y se

remite directamente a un lugar en concreto, Roma, explicando la trascendencia de ese lugar en el presente, en relación al cristianismo. Por lo que la ubicamos en una postura interpretativa-identitaria con rasgos objetivistas en esta parte de su epistemología personal de la historia. Aunque por la diversidad de objetos de estudio que va enunciando y la intención de relacionar el pasado con el presente, la ubicamos en una postura constructivista.

En el proceso. La historia es...

En la entrevista en relación al texto histórico como fuente secundaria, al preguntársele sobre las características del texto, surge la distinción entre texto histórico y libro de texto:

Era: Es un texto histórico, se supone que está basado, confrontado, ¿así se dice? eh.. tiene una base que ya lo valida, que son hechos reales.

Ent: Y si hablamos de un libro de texto de historia, ¿cuál sería su diferencia?

Era: Que son más cuando se les explica algo de historia a los niños se les da lo esencial, no se les mete tanto, porque de por sí no entienden la historia. En este si te especifica muy bien, no te habla en términos muy técnicos, sino que tú puedas ir entendiendo la lectura, hasta te ponen pies de página, lo que en los textos del niño nunca vienen (ELF7)

El texto histórico es identificado por Era como el que refiere hechos reales, con profundidad y con referencia a otros textos. Es decir, se fija en las características del texto en sí mismo para considerarlo como histórico.

En la entrevista en relación al texto de la fuente histórica, hace referencia constantemente a actividades económicas y productivas como ya lo venía haciendo desde un inicio:

Era: Me sorprendió de cómo desde el siglo XIX empezaron a traer fábricas a Querétaro; se preocuparon por la economía, para que estas fábricas también lo que reforzaron mucho fue el desempleo que provocó la nueva tecnología, como pudiera decirse. Y la fábrica de Hércules, que era propiedad de Cayetano Rubio, y que aún existe, pero ya es propiedad privada (ELFH7).

Va incorporando la dimensión política:

Ent: Además de la parte económica ¿con qué otra dimensión de la sociedad se relaciona?

Era: Con la política, porque aquí el primer cargo le da un privilegio a los indígenas, porque antes si ellos no tomaban el agua, eran los jefes, si no llegaba el indígena a tomar el agua no podía llegar un español

Ent: Si lo político lo relacionas con el agua ¿quién tenía derecho al agua?

Era: Los indígenas (ELFH7).

Esta incorporación del ámbito político le va permitiendo reconstruir el conflicto, los problemas y contradicciones sociales:

Era: Aquí lo que me interesó es que el convento de Santa Clara fue uno de los responsables de la contaminación del río... Ahí era el pleito porque decían. Uno entre el uso del convento de Santa Clara y entre los indios ya que daban un mal uso a las aguas. Aquí lo que hizo el alcalde, una solución temporal fue que se hizo una revisión del reparto del agua entre los indios y el Convento de Santa Clara, porque decían que el convento, tomaba más agua de la que le correspondía, entonces los que no tenían ese recurso se quedaban sin agua, esto era lo que les molestaba a los indios... (ELFH7.)

Durante el proceso, en la entrevista de la fuente histórica, Era se enfrenta a la dificultad de ubicar el suceso regional en relación a la historia nacional, sin lograr vincularlo:

Ent: Cuando vas leyendo ¿conectas algo de la historia del país?

Era: Sí, pero de historia de México, las culturas de antes...

Ent: ¿Puedes conectar algo con las culturas de antes?

Era: Sí, porque aquí decían de las zanjas, de cómo le hacían antes, aquí no, era de acuerdo al cauce del río

Ent: ¿Algo de la historia nacional?

Era: No... (ELFH7).

En la entrevista también ubica relaciones de causalidad y las contradicciones que se van generando:

Ent: ¿Crees que estas fábricas que mencionas fueron de beneficio para la población?

Era: En parte, porque los que se quedaron desempleados los ocuparon ahí, pero no porque los que tenían sus trapiches, vinieron a dar en la torre a sus negocios (ELFH7).

Desde el principio Era se esfuerza por conectar el pasado y el presente, y en el proceso observamos cómo concreta este elemento en sus narraciones para los niños:

FINALMENTE, se logró la realización del Plan General de Agua y drenaje que abandonaría las antiguas instalaciones hidráulicas, por entonces, los socavones y manantiales dieron signos serios de agotamiento, el acueducto y antiguas cañerías pasaron a ser vestigios históricos y la población por fin obtuvo verdaderamente agua potable con el consecuente impacto en la salud pública, sin embargo con la sobre explotación de las aguas subterráneas, el problema de suministro siguió y sigue vigente (DN7).

En el relato para niños ubican puntualmente el problema, las causas, soluciones y la continuidad hacia el presente. El elemento de conflicto y problemas sociales, lo ubica como el centro en el texto que elabora para los niños:

Anteriormente nuestra ciudad contaba con diversos problemas: uno era la escasez del agua y otro el drenaje de aguas sucias, el cual provocaba muchas

enfermedades, ya que a través de las aguas sucias utilizadas para el riego de las hortalizas por medio de acequias; por lo tanto el sistema para llevarla hacia el pueblo, viviendas, fábricas eran las acequias. La gente no respetaba la cantidad que les correspondía, sino que tomaban el agua de otros y esto provocaba que no llegara el agua suficiente a los destinatarios, provocando reacciones de inconformidad del pueblo. (DN7).

En sus reflexiones conceptualiza el tema del agua como un problema social y cultural del cuidado del agua (RA7), poniendo como actor principal al pueblo, es decir a un cuasipersonaje y señala la relevancia de la historia desde la causalidad y la continuidad temporal:

Es impresionante que nuestra vida es historia y siempre cualquier tema ha tratar debemos buscar hechos históricos para abrimos el panorama e ir obteniendo conclusiones sobre las consecuencias que atraen estos sucesos (RA7)[...] es lo mismo que sucede en la actualidad el que tiene más dinero es el que manda... Conforme fue aumentando la población se vio la necesidad de emplear maneras de distribución del agua y hasta hoy en día es un gran conflicto tenerla como decía el texto "A PIE DE CASA". (SFH7).

En la reflexión de las actividades se puede identificar cómo va construyendo la idea de cambio como objeto de estudio, afirma que al haber recorrido físicamente los lugares,

Fuimos observando los cambios que ocurren con el transcurso del tiempo, pero también influye en este caso el ser humano. La presa tiene unas compuertas las cuales eran abiertas para dejar salir el agua; esto lo hacían con el propósito de que al salir fuera con mayor fuerza. Ahora el agua que lleva, bueno, ya es poca y está muy contaminada. (RA7).

En este texto se puede identificar cierta discusión con ella misma de si los seres humanos influyen en los cambios o estos ocurren por sí mismos.

En el proceso observamos cómo va oscilando entre construir los sucesos como una trama compleja de relaciones donde participan actores colectivos y atribuir la causalidad a las acciones individuales de personajes. Este último rasgo puede explicarse a partir de la dificultad que muestra al no poder relacionar temporalmente un suceso con un proceso más global, en este caso el momento histórico del país.

Al final. Era: La historia es:

En el mapa conceptual afirma lo siguiente:

La historia es la reconstrucción de los sucesos de las épocas y etapas, que pueden ser medidas en años, siglos y lustros. Los sucesos son cambios para bien o para mal y el progreso para mejorar. La reconstrucción de los sucesos se sustenta en

textos o fuentes que son primarias y secundarias. La enseñanza de la historia se compone de dos partes: la disciplina científica, a cargo de los historiadores, que buscan un conocimiento comprobable, lógico y útil para comprender la actualidad y el contenido escolar. (MCF7).

En lo que se refiere a su concepto de historia la define como una reconstrucción de sucesos, e incorpora el sentido de suceso como cambio, tratando de distinguirlo del de progreso. Así también señala el papel de las fuentes en esta reconstrucción. Al volver a referirse a la historia en relación a la enseñanza, resalta su carácter como conocimiento comprobable y lógico, incorporando el papel del sujeto producto, el historiador. Podemos afirmar que se inclina hacia una postura constructivista, aunque su concepto de tiempo sigue anclado a la idea cronológica.

Resalta el hecho de que en su definición de enseñanza logra ubicar y diferenciar el aspecto disciplinario y didáctico, manejando un concepto complejo de la enseñanza. Enfatiza en la parte del contenido, haciendo referencia al conocimiento científico y al escolar. En este último incorpora como una característica la influencia ideológica del estado resaltando el interés político de este “conservar el orden social”.

En los monólogos de la fase final, logra utilizar la voz de un personaje pero como un actor perteneciente a un colectivo teniendo como eje conductor hechos en una relación causal compleja, articulando cambios positivos y negativos:

Soy Josefina una habitante antes que llegaran las fábricas aquí a Querétaro, nuestros trabajos eran manuales, eran los obrajes y trapiches,...producíamos manteles, ropa de algodón,... A la llegada de las fábricas se fueron desapareciendo los obrajes y trapiches, pero el aumento del empleo fue mejorando. No me puedo quejar, la mayoría del pueblo trabajaba en la fábrica de Don Cayetano Rubio. El uso que se le daba al agua era para lavar las telas después de teñirlas, creo que esto provocó la contaminación del río (MP7)

Articula la complejidad social con la voluntad de un personaje en específico:

Soy Cayetano Rubio, uno de los genios emprendedores de Querétaro, gracias a mi fue creciendo en lo industrial tuvo muchos beneficios con el establecimiento de mis fábricas, ...como quería tener suficiente agua para mi fábrica, elaboré un plan para succionar más de la que me permitían, ...fui creciendo y el estado ha sido una zona industrial y yo me fui haciendo más rico, terminé con los obrajes, es decir con los artesanos (MP7)

En este monólogo juega con el personaje como actor individual con intencionalidades que modificaron la vida de una sociedad. Aunque al principio lo ubica como parte de un grupo. Es decir, tiende a la construcción de cuasipersonajes.

Síntesis. En la definición de la historia considerando el núcleo conceptual, objeto de estudio, los componentes (personajes, sucesos, tiempo) y propósito, observamos cómo su EP se va moviendo entre una postura objetivista, interpretativa-identitaria y constructivista crítica, fortaleciéndose en el proceso la tercera, pero conservando rasgos objetivistas.

En el inicio. Era: La historia se produce y valida...

Sujeto productor. En la entrevista inicial cuando se le pregunta quién realiza el estudio de los antepasados, afirma que los antropólogos que son los que analizan los fósiles, pero después al preguntarle directamente que quién estudia la historia dice con duda:

Era: ¿serían lossss historiadores?

Ent: ¿Conoces algún historiador?

Era: nop

Ent: ¿El semestre pasado revisaste el trabajo de algún historiador?

Ruth: que yo recuerde no,

Ent: ¿qué has leído de historia?

Ruth: Leímos uno, el año pasado, que era más de la Revolución, el Zarco.

Abarcaba cómo se vivía en ese tiempo. (EIMC7)

En un curso anterior habían abordado el tema de la guerra cristera con apoyo del texto de Jean Meyer, pero Era no lo ubicó como historiador o no lo recordó. Así también en la materia de Historia Regional el grupo leyó textos de historiadores, aunque en su mayoría eran propiamente cronistas. Como mención primera a un libro de historia hace referencia al nombre del personaje de una obra literaria, relacionándolo con la Revolución Mexicana. A partir de lo cual surge el tema del libro de texto y al preguntársele que quién escribe los libros de texto, dice: “supongo que un historiador”.

Observamos entonces que el historiador como sujeto productor del conocimiento histórico está difuso en su concepción de la historia, desde su definición inicial. En la entrevista al irle cuestionando en relación a quien es quien estudia los antepasados, menciona otros científicos, confundiendo al antropólogo con el arqueólogo. Si bien va apareciendo el término historiador, se va configurando con duda y confundiéndolo con el personaje y título de una novela. Pese a haber visto el semestre pasado un tema con apoyo de un documental de un historiador (La Cristiada, de Jean Meyer), este no es reconocido como tal. El historiador como

sujeto productor es difuso y le resulta difícil acercarse mentalmente a lo que hace este científico. Al considerar a la historia como un estudio en sí mismo, deja fuera de su concepción al actor de tal estudio. En este aspecto la ubicamos en una postura objetivista, en el sentido de que la historia como objeto existe independientemente de un sujeto.

Fuentes. Desde un inicio Era, incorpora a su noción de historia el elemento de las evidencias, nombrando específicamente a los fósiles y las reliquias, es decir tienen un concepto limitado de fuentes, pero sabe que la historia debe partir de pruebas que den cuenta de los hechos.

En el cuestionario declara estar de acuerdo en que sólo cuentan las evidencias escritas (CIF7), y no está del todo de acuerdo en que los actores informen sobre lo que sucedió ni en la validez de las leyendas como la mejor forma de conocer la historia del lugar. Es decir, apoya la idea de ciertos criterios para validar una fuente histórica.

Validez. Rechaza la idea de que un conocimiento científico sea verdadero sólo por estar escrito en los libros o dicho por un historiador y que la historia sea lo que cada quien entienda del pasado. Al diferenciar entre un texto histórico y las leyendas afirma: “que el histórico, se supone que está basado, confrontado, ¿así se dice? eh.. tienen una base que ya lo valida, que son hechos reales”. Es decir la validez reside en que lo que se diga coincida con hechos reales.

Modificabilidad. Afirma que el pasado no cambia, pero sí lo que se piensa de este. Está de acuerdo en que cada nueva generación debe revisar y rehacer el conocimiento histórico.

En el proceso. Era: La historia se produce y valida...

Durante la entrevista en relación al texto-fuente histórica,

Ent: ¿Quién escribe el libro?

A: (revisa el texto) Cecilia Landa Fonseca

Ent: ¿Quién crees sea esa persona? ¿a qué se dedicará?

A: Me supongo, imagino yo que ha de ser en parte historiadora, pero también se ha de dedicar a algo del agua, porque a un historiador no solamente le importa un tema, como que ella se está basando o su interés, fue para ver cómo nuestros antepasados llevaron el agua, cómo fue su uso, por qué, cómo lo usaron, es en parte historiadora

Ent: ¿qué te hace pensar que es historiadora y por qué dices que es historiadora?

A: Porque investigó, y no solamente en una fuente, sino que va buscando más y se va a hechos o a temas y qué más, yyyy, mmm, monumentos. (ELFH7).

Con inseguridad afirma que el que escribe el texto es una historiadora, infiere que además es alguien que se dedica a algo relacionado con el agua. Va tratando de encontrar una

justificación a su creencia y la argumenta en función de la acción de investigar, entendiendo por esta el buscar en varias fuentes, incluyendo monumentos. Desde el inicio la ha sido difícil construir la imagen del sujeto productor, en este momento y con base en lo que leyó del texto va construyendo la relación de historiador e investigación, pero sin dejar fuera la posibilidad de que otra persona que tuviera una ocupación relacionada con el tema podría haber escrito el texto. Quizá el estar abordando un objeto de estudio poco común en las ciencias sociales, es lo que le causa cierta dificultad para identificar a la autora el texto como historiadora.

Fuentes. En la entrevista del texto-fuente histórica, identifica que las citas a pie de página refieren al documento de dónde se tomó el dato. Al preguntársele qué entiende por investigación histórica afirma:

Ent: ¿qué entiendes por fuentes de investigación en historia?

Era: Son como los lugares o la bibliografía donde estoy basándome en esta investigación. Por ejemplo aquí dice: los documentos que establecieron con el alcalde ya no se encuentran, aquí en lo del archivo histórico, entonces una fuente es que ahí donde los documentos más antiguos, ahí voy a buscar, que están ahí registrados. (ELFH7).

Identifica, aunque con dificultad en su expresión, lugares y documentos que sirven de base a una investigación. Vincula la idea de archivo histórico y documentos antiguos. Cabe señalar que el semestre anterior hicieron una visita al archivo histórico de la ciudad como parte de la materia de Historia Regional.

Ent: ¿qué entiendes por una fuente primaria y secundaria?

A: La de primaria es la que está en primera mano, la que yo puedo, son ya cosas mássss

Ent: Dame un ejemplo, en este tema ¿cuáles serían las fuentes primarias?

A: (revisa el libro) La primaria sería la de, es que establecía el alcalde un proyecto, que estableció en lassss, hay ojea el material) Aquí está (p.45) es historia de la cuestión agraria mexicana en el estado de Querétaro. Es primaria porque de ahí sacan citas textuales que están anotadas en el libro. (ELFH7).

Le resulta difícil definir lo que es una fuente primaria, su primer intento es afirmar: “las de primera mano”, busca en el texto alguna referencia y vacila entre un documento de la época y el nombre de un libro, optando por el libro (fuente secundaria), argumentando que es primaria porque de ahí se toman citas textuales.

Se le cuestiona si las fuentes son sólo documentos y afirma que no, que también pueden ser la ruinas y los monumentos, a partir de preguntarse el porqué se hicieron. Se le pregunta en relación al texto leído:

Ent: Este libro, ¿es una fuente histórica?

A: Sí, porque está hecho por unnn historiador y también está avalado de documentos históricos

Ent: ¿Lo puedo usar para informarme sobre un tema?

A: Sí

Ent: ¿Qué tipo de fuente será, primaria o secundaria?

A: Mmm, Creo yo que primaria

Ent: ¿Por qué?

A: No secundaria, porque primaria aquí se ubica porque ya está descartando hechos de los que ya están en documentos primarios, que no están al alcance de nosotros, entonces ya es secundaria, porque nos lo facilita y amplifica más el contenido de los documento antiguos que aquí menciona, para nosotros. Nos lo dicen de una forma más concreta(ELFH7).

Aquí ya observamos un cambio en su definición de libro de historia, ya no es sólo el texto en sí, sino que también incorpora quién y qué contiene. Después de afirmar que es una fuente histórica por ser escrito por un historiador y estar avalado en documentos históricos, duda entre clasificarlo como primaria o secundaria. Sin embargo, ella misma construye en ese momento su definición de fuente secundaria: como un texto que facilita y amplifica el contenido de documentos antiguos, siendo más concretos al no referirse directamente a los documentos antiguos. En este momento, Era se va acercando a la idea de historia como un relato construido bajo cierto procedimiento. En las reflexiones del proyecto cierra esta idea.

Aprendí que...en cualquier hecho de nuestro país se vive la historia y ella nos ayuda a comprender estos sucesos con ayuda de los textos que pueden ser de primera o segunda fuente, qué quiero decir con ello, que las de primera son los textos que fueron escritos en el momento del hecho y los de segunda son textos que utilizan textos primarios, es decir, son la interpretación de los textos primarios o citan otros autores. (RA7).

Validez. Rechaza la idea de que un conocimiento científico sea verdadero sólo por estar escrito en los libros o dicho por un historiador y que la historia sea lo que cada quien entienda del pasado.

Al final. Era: La historia se produce y valida...

La historia es la reconstrucción de los sucesos de las épocas y etapas, que pueden ser medidas en años, siglos y lustros. Los sucesos son cambios para bien o para mal y el progreso para mejorar. La reconstrucción de los sucesos se sustenta en textos o fuentes que son primarias y secundarias. La enseñanza de la historia se compone de dos partes: la disciplina científica, a cargo de los historiadores, que buscan un conocimiento comprobable, lógico y útil para comprender la actualidad y el contenido escolar....(MCF7)

Al final la mención de las fuentes es incorporada por Era como parte de su definición de historia, así como el papel del sujeto productor. Posiblemente el haber reconocido desde un inicio de que el conocimiento histórico tenía que estar basado en evidencias y que se puede modificar lo que se dice del pasado, aunado a la identificación del papel de las fuentes en la construcción del texto-fuente histórica, así como la reflexión en relación a las actividades realizadas le fueron permitiendo acercarse a la idea de la historia como reconstrucción de sucesos con base en fuentes históricas.

Síntesis. En relación a la construcción del conocimiento histórico, Era tenía desde el principio la certeza de que para saber qué sucedió en el pasado, se requieren evidencias, en el proceso fue construyendo e incorporando la noción de fuentes históricas, que si bien en un principio se le dificultó diferenciarlas, sí logró hacer la distinción e incorporarlas en su definición final. Cabe señalar que fue la única que realizó un actividad que se les solicitó y que consistía en revisar todo el material previamente seleccionado con respecto al tema y clasificarlo de acuerdo al tipo de fuente que fuera. El aspecto que le fue clave para modificar su postura fue la noción del sujeto productor. Titubeante se fue acercando al concepto y al final también lo incluye. Sabía que se requiere ciertos criterios para validar un conocimiento, y al final hace su propia conexión, al establecer que esta validación se da por la coincidencia con los hechos reales, con lo que “realmente sucedió” y logrando que el conocimiento histórico sea comprobable, lógico y útil para comprender la realidad. Es decir, incluye el proceso de producción, desde una postura objetivista.

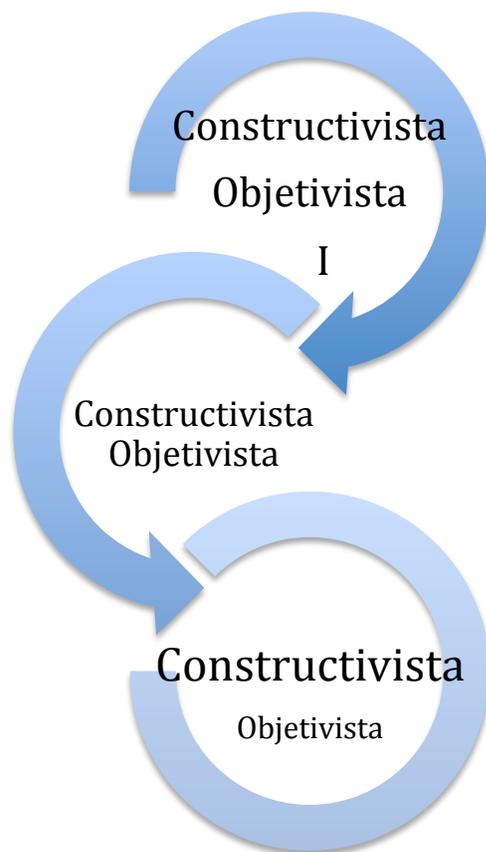
Afirma que la historia es una reconstrucción, refiriéndose a que se produce a través de una investigación que se basa en evidencias.

Síntesis caso Era.

Podríamos afirmar que Era fue moviéndose entre posturas objetivistas, interpretativas y constructivistas. Objetivistas en el sentido del lugar central que le da las evidencias y el poner al sujeto productor en un segundo plano; interpretativa al conceptualizar a la historia no sólo como sucesos sino como el estudio del pasado; y constructivista al haber ido siguiendo la idea de la vinculación del saber histórico con la investigación de una diversidad de temas y desde diferentes ámbitos y enfoques. La dimensión crítica se puede identificar en la complejización que va logrando del objeto de estudio de la historia, al pasar de ubicar simplemente el origen del ser humano a los problemas y contradicciones sociales, incorporando el concepto de cambio

y tratando de diferenciarlo con el de progreso. Incorpora de manera constante la noción de tiempo histórico, oscilando entre sólo pensarla como fechas y periodos, y tratando de establecer relaciones causales entre pasado y presente, es decir continuidad temporal. En relación a los personajes al inicio se encontraba anclada a la idea del personaje como actor individual con motivaciones personales, aunque tiene aproximaciones al personaje colectivo termina combinando ambas ideas de personajes, atribuyendo con mayor facilidad a un personaje del pueblo el carácter colectivo. Podríamos decir que Era reafirmó su postura constructivista inicial, transitando y conservando ideas objetivistas.

Figura. 13. Representación movilización PE Era.



Síntesis. Comparación Sol y Era.

Tanto Sol como Era mantienen una escucha activa, en el sentido de que analizan lo que escuchan y a partir de ello van revisando sus propias ideas, pudiendo con cierta habilidad encontrar contradicciones y huecos en sus ideas, analizan sus propias representaciones. Lo cual les permite reconstruir sus ideas con un rumbo claro. En el caso de Sol, su principal reto fue entender y aplicar nociones temporales. En el caso de Era, entender qué son las fuentes históricas y qué tipo de relato es la historia. Aunque no se puede decir que ambas llegaron a sus metas con suficiente claridad, sí pudieron al final de proceso construir un significado coherente y claro desde su propia postura epistémica. Durante el proceso ambas jugaron con elementos tales como cambio social, conflicto, diferentes perspectivas, relación causal compleja, cuasipersonajes, tiempo de larga duración, el identificar que hay un proceso de investigación detrás de una fuente secundaria. Ambas lograron clarificar sus posturas: Sol con una tendencia objetivista más definida y Era con una tendencia constructivista con elementos críticos mejor articulados que a un inicio. Era, además logra diferenciar el aspecto disciplinario del didáctico.

¿Cuáles fueron sus diferencias?

Sol, tenía un fuerte peso objetivista e interpretativo, con rasgos constructivistas y relativistas, con la idea central de que la historia son los hechos en sí. Era, tenía mayor peso constructivista, sobre todo en relación a la diversidad de objetos de estudio de lo social y a la idea de historia como un producto de indagación. Es decir, la epistemología personal de Era, era más definida que la de Sol y tendía hacia una postura constructivista.

¿Qué les limitó a ambas?

- De alguna manera las dos estuvieron ancladas en la idea de una realidad social preconstruída, ya dada, preexistente que hay que descubrir.
- La idea de ciencia desde el paradigma naturista. La historia como ciencia, busca “decir qué sucedió en realidad”.
- El no tener referentes para poder pensar en el quehacer del historiador como un científico social y productor de un relato.
- El anclarse a una noción de tiempo cronológico.
- La dificultad en el manejo de ciertas nociones económicas, tales como modos de producción ¿qué es la producción industrial? ¿qué otro tipo de producción hay?

¿Qué de su contexto pudo haber influido en permanecer en su postura epistémica inicial?

Probablemente, Sol pensaba en la historia desde un vínculo más estrecho con el saber académico escolar, que reforzaba su objetivismo. Era, la pensaba desde un vínculo con saberes sociales más allá de lo escolar, es decir, el familiar, comunitario, fortalecido además con el saber escolar, lo que estimulaba el pensar la historia desde la vivencia, imaginación y conocimiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo y desde dónde investigar a la historia como parte del conocimiento científico en el ámbito escolar?

El reto teórico y metodológico del presente estudio fue articular tres dimensiones en el análisis de proceso de aprendizaje: lo psicológico, lo disciplinario y lo didáctico. A partir de la revisión teórica inicial se construyó este supuesto: en el trabajo didáctico de la historia como situación-problema confluyen tres grandes vertientes: el discurso disciplinario de campo de construcción del conocimiento, las prácticas y saberes escolares del ámbito educativo formal y la epistemología personal, la cual involucra posturas ante el conocimiento y procesos cognitivos en contextos de aprendizaje situado. La epistemología personal es una reconstrucción individual de la experiencia y de los saberes disciplinarios y escolares, presentes en el contexto sociocultural.

La teoría de las epistemologías personales da cuenta de las creencias y conocimientos de los sujetos en torno a qué es el conocimiento y qué es conocer. En su aplicación a dominios particulares, es un constructo que se ha utilizado para comprender cómo los sujetos van formándose una visión con respecto a cierto tipo de conocimiento, en el caso de esta investigación, nos centramos en el de tipo histórico.

Sostengo la idea de que es necesario, en el estudio de las EP en dominios específicos, retomar el propio discurso disciplinario, en este caso el historiográfico, que de manera indirecta, difusa, explícita e implícitamente, se comunica, a través del currículo escolar y prácticas formativas e informativas en diferentes ámbitos sociales. Es así que se amplió la definición de la epistemología personal a las creencias y conocimientos de los siguientes aspectos: cuál es el objeto de estudio de la historia, qué elementos conceptuales se utilizan para nombrar y analizar tal objeto, cómo y quién produce este conocimiento, cómo se valida, qué tan modificable es y para qué sirve.

La epistemología del discurso disciplinario es un campo de conocimiento en movimiento, se reconstruye, tiene su propia lógica. La revisión de las diferentes posiciones ante el conocimiento histórico a lo largo de la historia, me permitieron identificar la complejidad en la construcción de este saber disciplinario. Sin pretender reducir dicha complejidad, pero con

finés metodológicos, resultó necesario tratar de conjuntar paradigmas que ayudaran a interpretar lo que sujetos actuales construyen en un contexto de formación docente. Estos paradigmas, formulados a manera de categorías de posturas epistémicas son *construcciones puente*, que nos permiten vincular el discurso especializado con el conocimiento de los que no especialistas. Responde a una necesidad de poner etiquetas para poder nombrar, objetivar formas de pensar, pero no pretenden ser construcciones cerradas, son construcciones discursivas sujetas a discusión y transformación. Las cuatro categorías son: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria, constructivista-crítica. Éstas no son excluyentes, comparten rasgos, como puede ser las fuentes históricas, pero se trató de definir las claramente a partir de su núcleo conceptual y del objeto de conocimiento, los demás elementos tendrían una congruencia teórica entre sí.

Cada postura puede tener su justificación y validez en el campo disciplinar, pero habría que preguntarnos cuál es más acorde con la formación de los educandos en los niveles pre universitarios, que si bien no busca sean historiadores, sí puedan comprender, analizar y confrontar el conocimiento histórico. En este sentido, nos inclinamos hacia la postura constructivista-crítica, la cual permite mirar el conocimiento histórico como tentativo, sujeto a reinterpretación, producto tanto de una preparación conceptual y metodológica como de una visión particular hacia la vida en sociedad. Esta mirada nos permite deconstruir para reconstruir, y en esta reconstrucción podemos encontrar sentido a las acciones humanas, reconociendo la participación del ser humano en la realidad presente, pasada y futura.

Esta investigación parte del interés general en el campo de la enseñanza de la historia, poniendo el foco de análisis en futuros maestros de primaria, estudiantes en proceso de formación docente en un contexto específico (institución particular con una filosofía educativa religiosa). Una característica que comparten con otras poblaciones de estudiantes normalistas, es que cursan el mismo plan de estudios y en general se les puede considerar sujetos “no expertos” en la disciplina histórica, con ciertas limitaciones de dominio con respecto a este campo de conocimiento.

Desde el punto de vista teórico, las ideas en torno a la enseñanza y el aprendizaje no se consideran como parte del constructo de epistemologías personales. Sin embargo, uno de los hallazgos de este estudio fue que en el caso de sujetos en formación para la enseñanza, las EP y el uso de términos disciplinarios se combinan con sus conceptos y subjetividades en relación a

la enseñanza y el aprendizaje. Para fines de un desempeño como docente esta diferenciación es necesaria para poder, a su vez, articularla coherentemente y de manera explícita en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza con sus educandos. De acuerdo a los datos de las redes semánticas aplicadas, tal diferenciación puede encontrarse muy avanzada hacia los últimos grados de la carrera, lo cual nos indica que de manera indirecta el currículo vividos puede estar influyendo en dicha reconstrucción. Sin embargo, sería necesario profundizar este hallazgo e indagar en otros contextos formativos, inclusive con maestros en servicio.

Posturas epistémicas de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria.

Al indagar específicamente las ideas en torno a la historia como disciplina, encontramos la predominancia de la postura que denominamos objetivista. Desde esta postura la historia son los sucesos, hechos, acontecimientos del pasado, interesa ubicar personajes, secuencia cronológica, relaciones causales a manera de leyes; se busca el origen de todas las cosas (naturales y sociales), se basa en evidencias empíricas, no interesa el sujeto productor en sí mismo, el propósito es saber lo que realmente sucedió en tanto se parte de que la realidad ya está dada, lo que cambia es qué tanto sabemos de esa realidad en función de la disposición de evidencias físicas. Este hallazgo coincide con los resultados de otras investigaciones, que si bien nombran este constructo de otra manera tendría un sentido similar, para Evans (1988) es el historiador científico, para Yilmaz (2008), la historia objetiva, para Lee y Ashby (2000) y Maggioni (2010) la historia como copia.

Al desglosar con más detalle cada postura y a partir de ello interpretar los datos, formulo la idea de que estas posturas epistémicas no son homogéneas en los constructos individuales de los participantes del estudio de caso; la cual permite afirmar, junto con los hallazgos de Evans (1988) que los sujetos no expertos tienen una combinación de rasgos de las cuatro posturas. A nivel del grupo del estudio de caso, se identificó la predominancia de alguna postura dependiendo del aspecto analizado: la objetivista predomina en lo que afirman qué es la historia, sus componentes y la producción; la relativista, está muy presente en el criterio de validez, en tanto es un aspecto que no se cuestiona; la interpretativa-identitaria es característica del propósito; la constructivista-crítica en objetos de conocimiento. La postura epistémica es una construcción individual y en el caso de maestros en formación, es diversa entre un mismo grupo y al interior de cada sujeto. Este resultado contrapone la afirmación de Hofer en el

sentido de que las epistemologías personales tienen congruencia en cada persona. En el contexto escolar en un proceso de formación docente, estas ideas, al movilizarse y confrontarse con situaciones que les implican su explicitación y toma de conciencia, presentan contradicciones, no identificables por los sujetos. Esta diversidad interna en la construcción epistemológica de cada sujeto nos llevan a coincidir con Maggioni (et al, 2010), en que la concepción epistemológica en los estudiantes no sólo depende del contexto escolar sino que tiene relación con otros aspectos culturales e ideológicos e históricos de cada sociedad.

Otro hallazgo, que viene a confirmar lo encontrado por Lee y Ashby (2000), Leinhardt y Ravi (2006) y Maggioni (et al., 2010), fue la invisibilidad del sujeto constructor y del proceso de construcción de la historia, es decir, hay poca referencia al historiador, y cuando se menciona es de manera vaga y haciéndolo equivalente con arqueólogos, antropólogos, novelistas, entre otros. En el caso del estudio de Maggioni (et al., 2010), se les presentaron a los sujetos del estudio diferentes versiones sobre un hecho con los datos del productor, pero ni en la argumentación de sus ideas ni en sus definiciones de historia, fue mencionado al productor de esa información, “la fuente habla por sí misma y si es escrita y de “primera mano”, se le atribuye más validez, sin cuestionar quién, por qué fue producida. En el caso de los sujetos del presente estudio, al inicio los estudiantes ya habían cursado una materia utilizando textos de historiadores, pero en la entrevista inicial no los nombraron o en algunos casos, dudaron o lo incluían con otros profesionales (arqueólogos, antropólogos, a saber). En la situación didáctica uno de los elementos clave fue la lectura de una fuente histórica secundaria, como parte de la entrevista se les preguntó directamente sobre la autora, pero ninguno la ubicó explícitamente como historiadora, a lo sumo afirmaban, es una persona interesada en el tema, dejando fuera el concebirla como una profesión. Al final, de los ocho, sólo tres participantes, mencionaron al historiador como parte de su definición de historia.

Tanto la heterogeneidad de las posturas epistémicas como la invisibilidad del sujeto constructo, podrían comprenderse desde el enfoque de las representaciones múltiples. A partir de la revisión, análisis y discusión de Pozo (2001) puede ubicarse desde tres intereses teóricos del campo de la psicología cognitiva: desde los teóricos del aprendizaje situado y los partidarios del enfoque contextualista del cambio contextual, quienes defienden la construcción de representaciones en contextos de actividad y respuesta a demandas específicas del contexto. Pozo (2001), sostiene la idea de que hay que estudiar el contenido de la mente, en tres sentidos:

información, conciencia y cultura, siendo la unidad de análisis central las representaciones mentales como un contenido de la memoria. Así también que hay dos sistemas de organización básico: el implícito y el explícito. El implícito está conformado básicamente por información asociada de manera intuitiva y el explícito por representaciones que, a través del uso del lenguaje, se van haciendo conscientes y conforman lo que llamaríamos conocimiento. La explicitación implica un proceso de re-construcción, en el cual se van configurando tres elementos: el objeto de la representación, la relación epistémica (dónde y cuándo se obtuvo esa información, así como su validez) y la agencialidad (quien tiene esa representación). El nivel implícito se puede identificar básicamente en la memoria procedimental y se utiliza en situaciones que requieren respuestas inmediatas, responde básicamente a un nivel funcional pragmático. El nivel explícito se relaciona con la memoria semántica y simbólica y se utiliza en situaciones que requieren reflexión, creación, confrontación con otras representaciones, es decir, un trabajo propiamente epistémico.

Desde el enfoque de representaciones múltiples, se afirma que si bien una representación al volverse explícita supera el nivel implícito en el sentido de su complejidad, también conserva elementos de ese nivel, los cuales pueden ser producto de procesos de asociación intuitivos e incluso de las construcciones culturales tales como el lenguaje o la representación cultural de un objeto. En el caso del presente estudio podemos afirmar que el hecho de que los sujetos se vieron ante la necesidad de formular a través del lenguaje su idea de la historia, esto les llevó a la resignificación de la información, pero sólo a un nivel inicial de simbólico, centrándose en el aspecto del contenido de la historia, el cual, a través de su formación ha sido el más presente a través tanto de la instrucción escolar como de las narraciones culturales. La tarea enfrentada (el leer e interpretar un texto de historia con el fin de dar respuesta a ciertas interrogantes) les fue llevando a la necesidad de construir otros elementos tales como la relación epistémica como la agencialidad. Pozo (2001) destaca que este último elemento es el más complejo de construir, es decir, el darse cuenta de que la representación que tengo, en esta caso de la historia, es “mi representación” y diría yo, aún más complejo es pensar que ese objeto es la representación “de otro agente”, es decir del constructor del relato, del historiador.

Elementos contextuales de las posturas epistémicas: lo social y lo individual.

Acordes con el enfoque contextualista intermedio asumido en esta investigación se intentó de manera permanente buscar posibles conexiones entre lo dicho por los sujetos y elementos contextuales. A partir de lo cual se incorporó información con respecto al currículo, características socioculturales y factores de tipo motivacional hacia el aprendizaje de la historia. A partir de lo anterior asumimos que la tendencia hacia alguna postura epistémica puede explicarse como producto de una serie de influencias del currículo escolar, desde su paso por la escuela en los primeros niveles. La invisibilidad del sujeto y proceso de producción es explicada por Lee y Ashby (2000) como parte del proceso de desarrollo del sujeto, sin embargo, encontramos situaciones curriculares que pueden estar vinculadas con este hecho: en los libros de texto, por lo menos en México, no se menciona esta profesión y el contenido que ahí se presenta, por lo general, expone una historia sin autor y con una sola versión de los hechos. Por otro lado, salvo momentos coyunturales, la producción de historiadores profesionales está fuera del alcance de la mayoría de la población. Habría que indagar qué tipo de libros y en qué espacios los historiadores socializan su trabajo. A partir de la presente investigación, afirmo que no basta con trabajar textos de historiadores, se requiere instrumentar otras maneras de poner en contacto al estudiante con esta profesión.

La diversidad de objetos de conocimiento, que ubicamos con un rasgo de la postura constructivista crítica, presente en varios de los participantes del estudio, se podría explicar en tanto que varios de ellos cursaron la primaria a partir de la reforma del 93. A partir de esta reforma a través de los libros de texto se pretendió aplicar la historia a diversos aspectos de la realidad, incluso la vida cotidiana. No se puede afirmar que haya una influencia directa, lo dejamos formulado a manera de hipótesis para otros estudios.

La postura epistémica está mediada por factores contextuales e ideológicos, tales como el acceso a “bienes históricos”. Esto va más allá de crecer en un ámbito rural o urbano, o de nivel educativo de la familia, sino que está vinculada con el tipo de relación que el sujeto establece con otros (familiares, comunidad), a partir de lo cual se construye una idea de lo que es y para qué sirve la historia. Como ya documentó Barton (2010) se ha comprobado que los discursos familiares y de la comunidad tienen mayor peso que el discurso escolar. En el caso del presente estudio esto se observó en el tipo de relatos referidos principalmente por algunos sujetos en torno a lo que personas de su familia o comunidad les habían narrado y el cual era un recuerdo

muy presente al pensar en la historia, incluso cierto conflicto entre el relato familiar y el escolar (ver vaso Sara). Por otro lado, la mayoría de los sujetos, cuando se les pidieron producciones libres, elegían temas conectados de alguna manera con la religión, lo cual coincide con la vinculación que estos participantes tenían con la práctica religiosa. En general, se encontró escasa o nula experiencia con fuentes históricas secundarias, es decir, documentos o libros producidos a partir directamente de investigaciones históricas.

El proceso de construcción de una epistemología personal de la historia se puede dar como producto de la participación cotidiana en el ámbito escolar, aun sin la explicitación curricular de esta dimensión del conocimiento a enseñar, ya que de manera implícita circulan discursos, prácticas, creencias que pueden estar influyendo las EP hacia ciertas posturas. Los participantes no tenían propiamente un discurso epistémico de la historia, pero sí pudieron hacer referencia a algunos elementos de la historia como disciplina; esto se va definiendo más claramente hacia el último grado de la carrera cursada, en el caso de este estudio. Esta construcción es implícita y limitada, a la vez que tiende hacia la postura que denominamos objetivista.

Los estudios sobre EP y variables culturales y contextuales, se han enfocado a comparar la cultura occidental y oriental (Hofer, 2008). Se requiere precisar qué aspectos de la cultura se están considerando y tomar en cuenta diferencias dentro de un mismo contexto, como es el caso de la relación con el contexto social (familia, comunidad). El estudio del pensamiento en el grupo de religiosas, nos permitió identificar posturas relativistas, las cuales, también se dan en los laicos, aunque en las religiosas fueron más evidentes.

Partimos de la idea de que la interpretación del discurso escolar, se ve mediada por factores personales tales como: la motivación personal, la percepción de sí mismo, la valoración de la dificultad, la relevancia del conocimiento histórico y el compromiso cognitivo. Estos elementos fueron importantes para el análisis de la movilización o no de posturas epistémicas a través del trabajo con una situación-problema.

Movilización de las posturas epistémicas.

En el presente estudio, se plantearon como objetivos identificar qué conocimientos y creencias tiene un grupo de estudiantes antes, durante y después del trabajo con un tema desde

la situación problema en historia y analizar los cambios que se producen en el proceso, así como los elementos que lo favorecen u obstaculizan.

Se encontraron diferentes grados y tipos de movilización. En ninguno de los participantes se encontraron cambios radicales en su postura inicial, pero sí de algunos aspectos de su construcción epistémica. Comparando el antes y el después, se ubican la movilizaciones desde lo que podríamos considerar cierto retroceso, al eliminarse por lo menos en la explicitación de sus ideas, menciones que podrían ir apuntando hacia alguna visión de la historia como una construcción. Otros casos, si bien no transformaron los conceptos clave en su definición, los reacomodaron y se identificaron cambios en su actitud hacia el aprendizaje, en otros además incorporaron la mención de dos aspectos centrales: el sujeto productor y el uso de fuentes históricas. En particular, en tres casos sí se observó una mayor precisión en su concepto y tendencia hacia una visión constructivista.

Una de las características del proceso de construcción del objeto de estudio fue el ir y venir entre dos constructos: cambio conceptual y epistemologías personales. El primero ayudó en un inicio a situar la inquietud de la necesidad de identificar algo que tendría que cambiar en la manera de pensar la historia. Las investigaciones desde este enfoque, en particular las que se ubican en una perspectiva contextualista, señalan la dificultad de provocar de manera intencional una transformación radical en las ideas previas de los aprendices de científicos. Estos estudios se ubican en conceptos de las teorías científicas, desde las cuales son definidos de antemano. Esta visión nos llevó a tratar de ubicar “la teoría científica de la historia”. Esta teoría no fue encontrada, sino que a partir de la revisión historiográfica se ubicaron diferentes teorías, algunas de ellas radicalmente opuestas y vigentes en el discurso disciplinario. Por otro lado, estudios previos (Torney-Purta, 1994, Berti, 1994; Limón y Carretero, 2006) ya han señalado la complejidad de estos cambios particularmente en el área de conceptos sociales. Por lo anterior, ya se sabía de antemano que la situación didáctica propuesta no bastaría para modificar las ideas de los sujetos, aun así nos empeñamos a identificar algunos cambios. Sin embargo, como se puede constatar en los resultados, ninguno de los sujetos presentó tal transformación radical. Por otro lado, al optar por ubicar conceptos epistémicos, implicaba por sí mismo intentar trabajar con estructuras de pensamiento muy profundas, las cuales han sido producto de un proceso de construcción implícita por parte de los sujetos y, sostengo, profundamente arraigadas. Esta situación nos llevó finalmente a optar por manejar simplemente

el término “movilización de posturas epistémicas”, dejando abierta la posibilidad de seguir indagando en torno a las condiciones y la necesidad de transformar de manera profunda estas estructuras, las cuales consideramos son la base para ubicar otras categorías y conceptos de la historia, tales como cambio, tiempo histórico, causalidad, entre otros. De acuerdo con la argumentación de Pozo (2007, en prensa), en general la teoría del cambio conceptual se ha encontrado con que si bien se ha logrado, a través de estrategias directas, lograr que los alumnos lleguen a asimilar conocimientos científicos, no se puede afirmar que eso implique que abandonen sus conocimientos cotidianos e incluso que esto fuese necesario, llegando incluso a valorar como avance el que el sujeto sea capaz de adquirir y manejar representaciones y conocimientos adecuadas a diferentes tareas y situaciones (Pozo, 2007, en prensa). Por otro lado, habría también que considerar que la comprensión de la representación científica requiere desarrollar pericia, la cual se obtiene a través de la experiencia y reflexión en el campo de construcción del conocimiento, es decir, requiere contextos de aprendizaje particulares e incluso elaboraciones metacognitivas del conocimiento científico, en el cual también, particularmente en el caso de la historia, encontramos concepciones alternativas. Lo cual en el caso de los estudiantes de nivel preuniversitario e incluso universitario pero no especializado, resultaría quizá poco viable tomando en cuenta los propósitos formativos de estos niveles.

Tanto el enfoque contextualista del cambio conceptual como el de epistemología personal están de acuerdo en que el compromiso cognitivo es fundamental para lograr la movilización de ideas. Al inicio del estudio se tenía como supuesto que el gusto por la materia podría condicionar el interés del sujeto que aprende. Sin embargo, tanto los resultados de este estudio como de otros (Mason, Gava & Boldrin, 2008, Sinatra & Manson, 2008, Manson & Scirica, 2006) muestran que dicho interés no se refiere necesariamente al gusto por el conocimiento en cuestión, sino que intervienen otros factores tales como el conocimiento previo y el tipo de material con el que se trabaja. Hay que precisar que el compromiso cognitivo puede derivarse de dos condiciones: gusto por el conocimiento en cuestión o bien conciencia de la necesidad de dicho conocimiento. En el presente estudio la necesidad estaba dada por la profesión para la cual se estaban preparando. Sin embargo, también hay que señalar que una disposición negativa, pese a que exista la conciencia de la necesidad, es un obstáculo para asumir dicho compromiso (Lalo). Es decir, en este aspecto consideramos que la conciencia de la necesidad, una disposición positiva o neutra, conocimientos previos reconocibles y valorados por el sujeto,

confianza en la capacidad de aprendizaje, cierta capacidad analítica de sus propias ideas y la visión del conocimiento como algo accesible, son factores esenciales para la fijación de metas, lo cual se identificaron en los casos en los que se identificaron movilizaciones significativas (Era, Sol, Ruth y Teresa). En síntesis, el compromiso cognitivo concretado en la fijación de metas de manera individual, es el factor motivacional central para estar en disposición de revisar y modificar las ideas previas.

Algunos conocimientos previos actuaban a favor de la reconstrucción, tales como informaciones previas del contenido. Sin embargo, la concepción epistemológica de la realidad fue determinante para poder movilizar su postura epistémica. Aquellos sujetos que partían de la idea de una realidad fija, inmutable, tendieron a mantenerla y a incorporar otros elementos, ya sea hacia una postura objetivista o bien hacia una postura interpretativa. Sostengo entonces que este sería el aspecto clave a movilizar en dichas construcciones, ya sea de manera directa o indirecta. Así también el anclarse a la idea de tiempo reduciéndolo a la cronología y la dificultad de manejar otras nociones sociales en la comprensión de los fenómenos, son limitantes para la reconstrucción. Un elemento que puede favorecer es el poder tener referente de variedad de relatos históricos, al poder darse cuenta de que hay diferentes interpretaciones, incluso comparando las narraciones de los contextos de tradición oral, lo cual podríamos afirmar que contribuyen a la capacidad de imaginación histórica.

En el análisis del proceso, en la mayoría de los participantes se identificó una intensa actividad cognitiva, al confrontar de manera constante sus ideas previas y la nueva información. Lo cual si bien era inducido en sí por las técnicas aplicadas (entrevista, escritos reflexivos,...), en algunos casos en particular se pudieron obtener evidencias discursivas de que tal actividad ya era parte de sus estrategias de aprendizaje (Era, Sol, Sara, Ruth). Las técnicas aplicadas también la favorecieron. Pese a ello, un hallazgo relevante en este sentido, es que lo construido durante esos momentos reflexivos, no fue suficientemente estable para incorporarse a su explicitación final de la idea de historia.

Potencialidad de la situación problema como estrategia didáctica.

En particular, el abordaje didáctico propuesto en este estudio denominado “situación-problema”, es relevante para movilizar las posturas epistémicas de los aprendices, dado que implica problematizar una realidad, recurrir a estrategias de producción del conocimiento

propias de la disciplina; en este caso, el análisis e interpretación de fuentes históricas diversas y realizar un proceso de formulación de hipótesis. Sin embargo, habrá que considerar que en la escuela, por lo menos a nivel preuniversitarios no se busca formar historiadores, pero sí sujetos críticos, en el sentido de que, conociendo el cómo se construye determinado conocimiento, puedan por ellos mismos darle validez, es decir, el poder emitir una postura a partir de un análisis epistémico.

Coincido con los críticos de estos enfoques didácticos, en que el contexto de producción de la escuela y el de los ámbitos científicos son muy diferentes con respecto a la necesidades de conocimiento, a las lógicas y recursos para la generación de nuevos saberes (Torney-Purta, 1994). El formar sujetos con criterios epistémicos se refiere a que si bien no se requiere por lo menos a niveles preuniversitarios manejar el lenguaje epistemológico, si se puede tener acceso a criterios de validez, utilizando ejemplos concretos de conocimientos producidos por la disciplina. Este proceso, además de que les daría fundamentos la formación de una ciudadanía crítica, podría ir brindando bases para un trabajo profesional en el campo de la investigación histórica a futuro.

El trabajo de la historia desde el enfoque de la situación-problema, da condiciones para movilizar posturas epistémicas, siempre y cuando se pueda realizar de una manera sistemática, completa y un ambiente educativo que lo favorezca. Pero no basta por sí mismo. Esta manera de trabajar “provoca temor”, en tanto es algo “diferente” y que puede percibirse como imposible. Por lo que se requiere que el formador cuente con las herramientas teóricas y metodológicas para llevarlo a la práctica y con claridad del trasfondo epistemológico: el trabajar con situaciones problemas en historia requiere “dar cuenta del proceso de construcción de este conocimiento, con sus lógicas, complejidades y contradicciones”.

El desarrollo de una experiencia didáctica de este tipo, requiere además condiciones institucionales: que el equipo docente tenga una visión común, que esté consciente de las implicaciones tanto a nivel de procesos cognitivos que se buscan propiciar, así como la necesidad de reestructurar formas de distribución de tiempos, tareas y espacios actuales en los espacios de educación formal, los cuales han venido operando bajo una lógica de división y trabajo individual.

En el presente estudio, por cuestiones de la misma situación de aplicación, parte del grupo participó en todo el proceso diseñado: desde la problematización hasta la transformación

del contenido en material didáctico y estrategias para ser trabajadas con niños de diferentes edades. Otros sólo participaron en algunas actividades. En general, no se encontraron diferencias relevantes explicables por la extensión de la participación. Lo que sí considero clave fue lo siguiente: la problematización, el trabajo con un tema actual y que de manera tradicional no sería un objeto común en la historia: el agua; el contacto directo con fuentes primarias tales como lugares actuales, la comunicación con diferentes actores sociales involucrados (biólogo, ingeniero) y la lectura comprometida de una fuente secundaria, pero principalmente el haberse fijado de manera individual una meta específica. Estos elementos fueron detonadores para la movilización de sus ideas y representaciones de la historia, al haberles proporcionada la posibilidad de abordar y tratar de entender el conocimiento histórico desde otras perspectivas y sentidos diferentes a los tradicionalmente presentados por la escuela (fechas y datos a memorizar e intentos de encontrarle sentido a partir sólo de la reflexión).

La estrategia didáctica sirvió para movilizar sus ideas previas y asimilar otros elementos, sin embargo, considero que para lograr una transformación radical de sus posturas epistémicas, se requeriría además de un trabajo de explicitación de sus posturas y la intervención de un agente educativo que les pudiera acompañar en ese proceso de reconstrucción, analizando a fondo la implicación de cada postura, tanto para la construcción del conocimiento histórico como para su comprensión.

Aportación metodológica.

Metodológicamente, se pretendió explorar estrategias que, retomando los principios de los métodos cualitativos y cuantitativos, pudieran implementarse para tratar de dar cuenta de procesos de cognición situada. Una dificultad fue el diseñar y aplicar técnicas lo suficientemente diversas y abiertas para permitir captar una variedad de datos, pero en ciertos momentos se requería mayor precisión. Por otro lado, también se buscó que las técnicas se adecuaran a la dinámica de trabajo escolar, pero sistematizando y analizando a profundidad los datos, lo cual no siempre es posible en el trabajo docente. Lo que más desconcertó en cierto sentido a los participantes, fueron las entrevistas, ya que si bien se les había explicado que era una manera de saber qué pensaban, en un primer momento lo ubicaron como una forma de evaluar sus conocimientos. Ya en el proceso se dieron cuenta de que no era tal, y que a la vez era una forma de hacerlos reflexionar sobre sus propias ideas.

En la realización de esta investigación, como parte de un proceso de formación en investigación, aprendí lo que significa: “construir el objeto de estudio”. Lo cual fue un proceso intenso y emocionante, aunque en momentos frustrante, al no poder encontrar la vía para conceptualizar y ordenar toda la información. Apliqué una gran cantidad de recomendaciones leídas en manuales y pude constatar su utilidad. Entre ellas el ver el proceso de investigación como una tarea imaginativa y constructiva, en la que hay ciertas reglas, pero siempre hay áreas para la innovación; todo ello en función de la búsqueda y comprensión del fenómeno, el cual es finalmente la construcción del propio investigador.

Queda pues una propuesta de categorías a partir de las cuales se pueden construir instrumentos estandarizados o bien hacer el análisis de discurso de otros participantes en otros contextos. Esto puede ser aplicado tanto con fines de investigación como de intervención educativa.

Implicaciones para la educación.

Las EP se construyen de manera un tanto individual y espontánea, pero es necesario trabajar con ellas en los contextos formativos, no a manera de cursos teóricos, sino a través de prácticas de enseñanza situadas. Coincidimos con autores como Leinhard, Statinton, Virji y Odoroff (1994) que la enseñanza debe incluir discusiones explícitas sobre las características del conocimiento en cuestión. En este contexto de formación docente, en específico, resulta relevante que los estudiantes vayan diferenciando los aspectos disciplinarios de los didácticos, así como las características particulares del conocimiento a enseñar. La identificación del sujeto productor y el uso de fuentes, no es un conocimiento espontáneo en los estudiantes en formación docente, por lo que es urgente incorporar estos elementos disciplinarios en la didáctica.

Si queremos caminar de manera consistente hacia la construcción de una didáctica de la historia con un potencial crítico y de transformación, resulta relevante indagar en los futuros maestros, sus creencias en relación a la historia y su enseñanza, lo cual, complementado con estudios que nos permitan observar cómo diseñan y desarrollan situaciones de aprendizaje específicas, nos posibilitará construir estrategias a través de las cuales se induzcan procesos de explicitación y cambio de concepciones, que les permitan a su vez, enseñar la historia a los niños, retomando las características epistemológicas de la disciplina y adecuar las estrategias a

las necesidades de los aprendices. Todo ello para construir bases sólidas en la formación de actores sociales críticos y participativos y por qué no, futuros profesionales de la historia.

Su transformación requiere que los formadores trabajen para que éstas sean explicitadas y analizadas por el mismo sujeto. Por lo que también habría que analizar cuáles son las posturas epistémicas de los propios formadores de maestros. Se recomienda retomar los trabajos en torno a la “duda epistémica” de Chandler, Boyes y Ball, 1990 (citados en Bendexin, 002), para seguir pensando y diseñando estrategias didácticas de formación docente.

Limitaciones del presente estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.

Una primera limitación del estudio es la posibilidad de generalizar a otras poblaciones estos resultados, partiendo de que el método utilizado fue el de casos, con una población específica; que si bien nos permitió indagar con cierto nivel de profundidad, requeriría ser confrontado y analizado con otros casos y poblaciones.

El proceso mismo de construcción, restricciones teóricas o metodológicas, y la dificultad de disponer de mayor tiempo para el trabajo directo con los participantes, nos llevaron en algunos momentos a improvisar o modificar instrumentos, los cuales en términos estrictos deberían haber sido probados (cuestionario de ideas previas, entrevistas a profundidad) y validados (escala Likert). Sería importante ir diseñando instrumentos que pudieran ser aplicados en otros estudios, modificando y mejorando los que aquí se utilizaron.

Por cuestiones de extensión de la tesis, sólo se expuso el análisis de dos participantes, pero se cuenta con el análisis completo de todos los demás. Habré de buscar formas de presentación de dichos resultados que permitan seguir aportando a las conclusiones aquí expuestas. Aunque he de aceptar que se contó con una cantidad suficiente de datos, estos no siempre fueron de la mejor calidad, lo que limitó la posibilidad de estudiar casos interesantes como pudo ser el proceso de Ruth y Teresa, con quienes por diferentes motivos no se pudieron obtener todas las evidencias necesarias para el análisis.

Se pretendía identificar y analizar procesos cognitivos, a través de la técnica de pensamiento en voz alta, pero esto no fue posible dado el tipo de tarea elegida, lectura de un texto completo, así como por la falta de experiencia del investigador en ese campo. En estudios posteriores se recomienda acotar la tarea para poder implementar esa técnica, que consideramos

nos acercaría más a los procesos cognitivos que se pretendía identificar. Queda abierta esta deuda teórica y metodológica.

La relación entre la filiación religiosa y la postura epistémica de la historia es un resultado ante el cual no pudimos establecer conclusiones contundentes, dado que requeriría conocer la construcción epistemológica general de las religiosas y compararla con sujetos laicos e incluso de diferentes religiones. Habría que indagar con mayor profundidad cómo influyen las creencias religiosas en la idea de historia. A partir de los casos aquí presentados, la postura constructivista crítica confronta al sujeto con el corpus de dogmas, por lo que habría que indagar cómo lo resuelve. Esto adquiere relevancia en el contexto de México, dado que en nuestra sociedad la presencia de maestros con ideología abiertamente religiosa, ha sido característico sobre todo en instituciones privadas que atienden a diferentes sectores sociales de la población. Queda ahí abierta la hipótesis para poder ser confrontada en otros estudios en este campo.

REFERENCIAS

- Arce, M. C. (2009). *La enseñanza de la historia. Una historia* (Tesis de maestría), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México, Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17. México: SEP.
- Arredondo C. y Bembo S. (2001). *La formación docente en el profesorado de historia*. Argentina: Homo Sapiens.
- Barabtarlo, A. (1993). Modelos educativos y formación docente para las ciencias sociales, *Acta Sociológica*, 8, 31-45.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiante acerca de la historia. *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, (Trad. S. Silvestre), 9, 97-114.
- Bell, P & Linn, M. (2002). Beliefs about science: how does science instruction contribute? In B. Hofer & Pintrich P. (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191-208). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bendixen. L. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. Hofer, and P. Pintrich (Eds), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191-208). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Benejam, P., Hernández, J. y Prats, J. (2003). Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34.
- Benejam, P., Hernández, J. y Prats, J. (2010). Resolución de problemas y didáctica de la historia. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63.
- Berti, A.E. (2004). Children´s Understanding of the Concept of the State. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp.49-76). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bidle, B.M. & Anderson, D. (1986). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, I* (pp 93-148). México: Paidós.
- Bloch, M. (1949/2000). *Introducción a la historia*. (Trad. P. González, & M. Aub). México: FCE.
- Boggino, N. (1997). Como elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Invitación a una sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.
- Braudel, F. (1968). *Fernand Braudel: La historia y las ciencias sociales* (Trad. J. Gómez). Madrid, Alianza Editorial.
- Burke, P. (1990/2006). La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989. (Trad. A.L. Bixio). Barcelona: Gedisa.
- Bourdé, G. y Martin, H. (1992). *Las escuelas históricas* (Trad. Lajo y Frígola). España: Akal.

- Carretero M., Pozo J. I. y Asencio M. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asencio (Eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp.103-137). Madrid: Visor.
- Carretero, M (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Madrid: Paidós.
- Carretero, M. & Voss, J. (1994). *Cognitive and Instructional Process in History and the Social Science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu editores.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Argentina: Amorrortu editores.
- Carretero, M. (1995). Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Rosa A. y González M.F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Argentina: Paidós.
- Clinchy,, B. (2002). Revisiting women's ways of knowing. In B.Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 63-88). New Jersey/ London: Lawrence Erbaum Associates, Publishers.
- Coffey, A. & Atikson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (Trad.E. Zimmerman). Colombia. Universidad de Antioquía.
- Collins, A.M & Quillan, M.R (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 8, 240-247.
- Camilloni de, A.R.W. (2007). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la escuela infantil y primaria* (Trad. P. Manzano). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Morata.
- Corenstein, M. (s.f) Métodos de investigación en educación III: La investigación interpretativa etnográfica. México: ILCE.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12. Recuperado de <http://www.situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm>
- Danto, A. C. (1965/1989). *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia* (Trad. F. Birulés). Barcelona, España: Paidós.
- Delval, J (2004). Stages in the Child's Construction of Social Knowledge. En M. Carretero, & J. Voss (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp.77-102). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Delval, J. (1986). *Crecer y pensar; la construcción del conocimiento en la escuela*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1938).
- Díaz –Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Díaz–Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 521-554.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2001), Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 521-554.
- Díaz-Barriga, F. (1998). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 521-554.
- Díaz-Barriga, F., J.A., García y P. Toral. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y educación*, 20(2). 143-160.
- Díaz-Barriga, F., Monroy, M., y Muria, I. (2003). Análisis de los trabajos sobre educación media superior. En A. López y Mota (Eds.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, tomo II, Colección La Investigación Educativa en México 1992- 2002 (pp. 121-136). México: COMIE, SEP, CESU.
- Diez-Martínez, E. (2003). La comprensión de la organización social en el niño y el adolescente: el caso del empleo y del desempleo como elementos de estructuración del conocimiento social. *Revista Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, 20, 97-120.
- Duit, R. (2006). Enfoques del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias. En W. Schnotz, S.Vosniadou y M.Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 219-250). Buenos Aires: Aique .
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688.
- Elizalde L. (2001). El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria con respecto a la enseñanza de la historia. En *Memorias del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Elizalde, L. Pérez, C. y Torquemada, A. D. (2005). El pensamiento del profesor de primaria: su relación con las acciones pedagógicas en la enseñanza de la historia. *Tribuna pedagógica*, 14, 75-80.

- Elizalde, L. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria con respecto a la enseñanza de la historia* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología UNAM, México.
- Ericsson, K. A y Simon, H. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data. Revised Edition*. London, England: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 12 (3), 210-240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 101- 138.
- Evans, R.W. (1988). Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. *Theory and Research in Social Education*, 16(3), 203-225.
- Evans, R.W. (1990). Teachers' conception of history. *Theory and Research in Social Education*, 17, 210-240.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27-42.
- Farías, F. (2009). La Epistemología de las Ciencias Sociales en la Formación por Competencias del Pregrado. *Cinta Moebio*, 34, 58-66. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/34/farias.html>
- Friera S., F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Furnham, A. (1994). Young People's Understanding of Politics and Economics. In M. Carretero, & J. Voss (Eds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp.17-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, H. M. (2004). *Efectos de dos contextos de adquisición en el aprendizaje de un texto sobre tiempo histórico* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- García O, J. A. (2008). *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del C.C.H. una propuesta para su enseñanza* (Tesis de maestría). Docencia para la Educación Media Superior, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Giordan, A., y Vecchi, G. D. (1988). *Los orígenes del saber*. Sevilla, España: Diada Editores .
- Guyver, R. Y Nichol, J. (2004). From Novice to Effective Teacher: A Study of Postgraduate Training and History Pedagogy, *International Journal of historical learning, teaching and research*, 4(1). Recuperado de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/7contents.htm>
- Halldén, O. (1994). Constructing the learning task in History Instruction. En M. Carretero, & J. Voss (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp. 187-200). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harmer, D. & Elby, A. (2002). On the Form of a Personal Epistemology. In B.Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. New Jersey/ London: Lawrence Erbaum Associates, Publishers.
- Hicks, D. (2005). Continuity and constraint: Case studies of becoming a teacher of history in England and the United States. *International Journal of Social Education*, 20(1), 18–40.

- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). *Inventando Tradiciones* (Trad. P. Méndez). Publicado en *Revista Bitarte*, 18, 39-53. Original E. Hobsbawm & T. Ranger (1983). *The Invention of the Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and Educational Construct: An introduction. In B. Hofer, and P. Pintrich. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (2002). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hofer, B. (2008). Personal Epistemology and Culture. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp.3-24). Australia: Springer.
- Hubert, M. (2004). La situación problema como facilitador en la actividad del profesor en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3. Recuperado de <http://www.situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm>.
- Keating, J. & Sheldon, N. (2011). History in education: trends and themes in history teaching 1900-2010. In D. Ian (Ed.), *Debates in History Teaching*. London and New York: Routledge, (kindle edition).
- Knobel, M. & Landkshear, C. (2001). *Maneras de ver: análisis de datos en investigación cualitativa* (Trad. J. Sierra). Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Kilpatrick, T (1918). The Project Method, *Teachers College Record* 19 (September 1918): 319–334. Disponible en <http://historymatters.gmu.edu/d/4954>
- Kuhn, D, & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. Hofer, and P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas* (3a ed.). (Trad. C. S. Santos). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962)
- Kunh, D., Weinstock, M. & Flaton, R. (1994). Historical reasoning as theory-evidence coordination. In M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp. 377-402). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Leave, J. (1991). *La Cognición en la práctica* (Trad. L. Botella). Barcelona: Paidós.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Leinhard, G. & Ravi, A. (2006). Changing Historical Conceptions of History. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 328-341). New York: Routledge.

- Leinhardt, G., Statinton, C., Virji, S.M. & Odoroff, E. (1994). "Learning to Reasons in History: Mindlessness to mindfulness". In M. Carretero, & J. Voss (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp.131-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, 19(75), 44-53.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357-380.
- Limón, M. (2005). Formación de conceptos y cambio conceptual. En F. Gabucio (Ed.), *Psicología del pensamiento* (pp. 59-63). Barcelona: Editorial UOC.
- Limón, M., y Carretero, M. (2006). Datos contradictorios y cambio conceptual en los expertos en historia. En W. Schnotz, S.Vosniadou y M. Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 139-176). Buenos Aires: Aique.
- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically* (Thesis doctoral). Faculty of the Graduate School. University Maryland, College Park, USA. Recuperado de http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/10797/1/Maggioni_umd_0117E_11443.pdf
- Maggioni, L., Fox E. & Alexander, P. (2010). When change does not mean progress: Historical thinking, intertextual reading and domain-specific epistemic beliefs in the context of one high-school history class. Paper to be presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver (May, 2010). Recuperado de http://www.education.umd.edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/Publications_files/Lilian_a%202010%20Change%20Progress.doc.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpretina a controversy and in topic-specific belief change (Resumen) *Contemporary Educational Psychology*, 20, 2, 103-129. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.01.001
- Mason, L., Gava, M. & Boldrin, A. (2008). On warm conceptual change: the interplay of texto, epistemological beliefs and topic interest. *Journal of Educational Psychology*, 100, 2, 291- 309. Resumen recuperado de <http://web.ebscohost.com.pbidi.unam.mx>
- Mason, L & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding (Resumen). *Learning & Instruction*, 16,2, 249-509. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.09.007
- McDiarmid, W. (1994). Understanding History for Teaching: A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers. In M. Carretero, & J. Voss (Eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp. 159-186). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- McKernan, J. (1999). *Investigación- acción y currículum*. España: Morata.
- Meinecke, F. (1943). *El historicismo y su génesis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, M.G. (2009). La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México. México: El Colegio Mexiquense.

- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercer, N. (2000). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos (Trad.G.Sánchez). España: Paidós.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2ª ed.). California, USA: SAGE Publications.
- Monroy, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio con profesores de ciencias histórico sociales en el Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Mora, V. y Flores, F. (2003). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula, Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, COMIE.
- Muis, K. y Sinatra, G. (2008). University Cultures and Epistemic Beliefs: Examining Differences between two academic environments. In M.S Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 137-150). Australia: Springer.
- Muñoz, C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. *Geoenseñanza*, 10 (2), 209-218.
- Oresta, L. (1996). Los retos de una nueva didáctica de la historia y la importancia de enseñar a investigar. *Básica: Revista de la Escuela y del Maestro*, 13, 28-35.
- Pagés, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. España: Universidad Católica Valparaíso. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=596331>
- Palmer, B. y Marra, R. (2008). Individual Domain-Specific Epistemologies: Implications for Educational Practice. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 325-350). Australia: Springer.
- Pecharromás, I. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. Pozo, N. Scheur, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.243-264). Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? (Trad. M.E. Nordenflycht). Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Recuperado de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/ciencia_tecnologia/ciencias2/documentos/proyectos.pdf
- Perry, W.G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering & Associates (Eds), *The Modern American College* (pp.76-1116). San Francisco: Jossey-Bass
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pintrich, P. (2002). Future Challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389-414). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (pp.53-86). Buenos Aires: Aique.
- Pla, S. (2005). Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato. México: Colegio Madrid, Plaza y Valdés.
- Pla, S. (2011). ¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (Trad. G. Solana). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Morata.
- Pozo, J.I. (1985). *El niño y la historia*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, J.I (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J.I. (2007, en prensa). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo y Flores, F. (Ed.), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. Antonio Machado Libros, Madrid: OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá.
- Pozo, J., Crespo, M. G. y Sanz, A. (2006a). Cuando el cambio no significa sustitución: representaciones diferentes para diferentes contextos. En W. Schnotz, S. Vonsniadou y M. Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (Trad. S.Gugliotella y M. Rodríguez) pp. 251-268. Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J., Scheur, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E y De la Cruz, M. (2006b). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.A., Sanz, A., Gómez Crespo, M.A y Limón, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las ciencias*, 9(1), 83-94.
- Pozo, J.I. y Carretero, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y A. Mikel (Eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (139-163). Madrid: Visor.
- Prats, J. (2002). La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Quian, G. & Pam, J. (2002). A comparison of Epistemological beliefs and Learning from science text between American and Chinese high school students. In B.Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 365-386). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ramírez, R. (1998). La enseñanza de la historia por medio de problemas”. *Cero en Conducta*, 46, 55-65. México.

- Ranke, L. (1979). *Pueblos y estados en la historia moderna* (Trad. W. Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ranke, L. (1981). *Historia de los papas en la época moderna*. México: FCE.
- Red Historia a Debate (2001). Manifiesto de Historia a Debate, en <http://www.h-debate.com>
- Reyes, I (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 9, (1), 81-97
- Ricoeur, P. (1995), *Tiempo y narración*, Tomo I, (Trad. A. Neira). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999/1978). *Historia y narratividad* (Trad. Aranzueque). Barcelona: Paidós/ICE Universidad de Barcelona.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España : Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M.J. (1998). La construcción del conocimiento físico y social: génesis y procesos de cambio. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo Cognitivo* (pp. 397-413). Madrid: Síntesis.
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-70). Argentina: Amorrortu editores.
- Salazar, J. (1999). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia? México: UPN. Colección Educación (10).
- Sánchez, A. (2001). La enseñanza de la historia en la escuela primaria”. *Entre Maestr@s*, 2(3), 9-17.
- Schnotz, W. y Preuß, A. (2006). Construcción de modelos mentales dependientes de las tareas como base para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 87-136) (Trad. I. Gugliotella y M. Rodríguez) Buenos Aires: Aique.
- Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (2006). *Cambio conceptual y educación* (Trad. Gugliotella y M. Rodríguez). Buenos Aires: Aique.
- Schommer, M. (2002). An Evolving Theoretical framework for an Epistemological belief system. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.103-118). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schraw, G. Bendixen, L. & Dunkle, E. (2002). Development and validation of the epistemic belief inventory. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-276). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Planes y programas de estudio, Reforma integral de la educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica.

- Secretaría de Educación Pública (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y cambio)*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/puntos_continuidad_cambio.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2009a). *Propuestas de trabajo para las asignaturas ene el plan y programas de estudio 2009*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/>
- Secretaría de Educación Pública (2009b). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y cambio)*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/>
- Secretaría de Educación Pública (2009c). *Reforma Integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básico*. México: SEP. UPN. Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/HISTORIA_web.pdfhtt
- Shommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504
- Shommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435- 443
- Shommer, M., & Walker K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87, 424-432
- Sinatra, G. & Mason, L. (2008). Beyond knowledge: learner characteristics influencing conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 560- 582). New York and London: Routledge.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.
- Taboada, E. (1995). Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica. *Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*, Escuela Normal Superior de México.
- Taboada, E., Garduño, T., Gómez, G., Soria, G. y Fonseca, J. (2003). Análisis de Trabajos sobre educación básica. En A. López y Mota (Eds.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, tomo II, Colección La Investigación Educativa en México 1992- 2002 (pp. 43-120). México: COMIE, SEP, CESU,
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. Argentina: UNESCO-Siglo XXI.
- Torney-Purta, J.(1994) Dimensions of Adolescents' Reasoning about Political and Historical Issues: Ontological Switches, Developmental Processsed, and Situated Learning. In M. Carretero, & J. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science* (pp.103-122). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Torres, P. A. (1998). Creencias del profesor de historia de eso de la comunidad de Madrid sobre la enseñanza de la historia y el tiempo histórico. *Íber Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 5(18). 107-119.
- Torres, P.A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones Torre.
- Torres, P.A. (2001b). Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trepat, C. (1999). Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico (2ª ed.). Barcelona: Grao.
- Trepat, C. y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. (5ª ed.). Barcelona: Ice de la Universidad de Barcelona, Graó.
- Vainfas, R. (1996). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. *Anuario Colombiano de historia*, 23, 219-233.
- Valadez A. (2003). La enseñanza de la historia y el desarrollo de la identidad nacional. *Práctica educativa*, 7, 33-46.
- Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valls, R. (2005). Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia. España: OEI. MAPRE TAVERA.
- VanSledright (2002). In search of America`s past: Learning to read history in elementary school, New York, Teachers College Press.
- Vázquez, L.E. (1992). *Un alzado porfirista se pronuncia: "Una historia para el pueblo, Ireneo Paz y sus obras histórico literarias* (Tesis de licenciatura). Facultad de Filosofía y letras, UNAM, México.
- Vázquez, R. S. (2006). *Necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia. Los maestros de 5o y 6o grados de la escuela primaria: Una reconstrucción desde la visión de los profesores* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/ IPN, México.
- Vázquez, J. (1978). *Historia de la historiografía*. México: Ediciones Ateneo, S.A.
- Velázquez, R. y Taboada, E. (2003). Análisis de los trabajos sobre educación superior. En A. López y Mota (Eds.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, tomo II, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002 (pp. 137-156). México: COMIE, SEP, CESU.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W. Schnotz, S. Vonsniadou y M. Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 35-52) (Trad.I. Gugliotella, y M. Rodríguez). Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. (Trad. A. Silvestri) Madrid: Aprendizaje, Visor.

- White, H. (1987/1992). *El contenido de la forma* (Trad.Vigil). España: Paidós.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.
- Wiser, M. & Aimm, T. (2001). Is heat hot?' Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, 11, 331-355.
- Wood, P. & Kardash, C. (2002). Critical Elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B.Hofer, & P. Pintrich. *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231-260). New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling of Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101 (3), 158-174.
- Zermeño, G. (2002). *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*. México: El Colegio de México.

ANEXOS

Anexo 1. Problemas, acuerdos y desacuerdos entre los teóricos de las epistemologías personales

Anexo 2. Acciones del estudio en el contexto de la actividad escolar

Anexo 3. Descripción del material analizado. Contexto de producción

Anexo 4. Perfil de los participantes del grupo de trabajo

Anexo 5. Matriz de posturas epistémicas

Anexo 6. Esquema conceptual de la situación problema

Anexo 7. Cuestionario de ideas previas

Anexo 8. Guía de entrevista. Concepciones epistemológicas de la historia a partir de la lectura e interpretación de una fuente histórica secundaria.

Anexo 1.

Tabla 18. Problemas, acuerdos y desacuerdos entre los teóricos de las Epistemologías Personales

Problema	Acuerdos	Desacuerdos
1. Naturaleza del constructor: epistemología personal.	Incluyen aspectos de cognición individual o personal con respecto a la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer.	¿Qué otros aspectos están incluidos en estas construcciones epistemológicas? ¿La inteligencia, el ambiente de aprendizaje, las creencias del self...?
2. Dimensiones y organización de las epistemologías personales ¿Cuántas y cuáles son las posibles dimensiones? ¿Cómo se organizan éstas?	Categorías de clasificación: <ul style="list-style-type: none"> • Simplicidad del conocimiento • Fuente del conocimiento • Criterios de validez • Creencias sobre la velocidad del aprendizaje • Creencia sobre la naturaleza de las habilidades (innatas o adquiridas) 	<p>Los unitarios holísticos: Ubican fases, niveles de desarrollo, jerárquicos. (Perry, Baxter, Hallet, Sokol, Moore, King, Kitchener, Kuhh, Weinstock)</p> <p>Los contextualistas extremos: Variedad de recursos que los estudiantes construyen en situaciones específicas (Hammer, Elby)</p> <p>Contextualistas intermedios (Hofer) Existen dimensiones generalizables pero se activan en función del contexto y del dominio disciplinar. Las concepciones de un mismo sujeto pueden variar en función de la situación que se le presenta</p>
3. Generalidad o especificidad del pensamiento epistemológico	Se afirma aunque no por todos, que el pensamiento epistemológico varía en función del dominio,	El término dominio se aplica de manera poco consistente, unos lo usan para referirse a áreas de la vida, otros a disciplinas. ¿Hay o no estructuras generales? Hace falta investigación para delimitar cuáles son las diferencias entre los dominios.
4. Naturaleza del proceso de desarrollo ¿El pensamiento epistemológico llega a ser más sofisticado con el desarrollo? ¿habría un punto máximo deseable?	Hay formas más complejas que otras.	<p>Unitarios- Holísticos: Sí, hay un nivel máximo de desarrollo. Avanza con la edad y la experiencia escolar</p> <p>Contextualistas extremos: Dado que el contexto determina, el nivel de desarrollo varía junto con éste. No hay punto máximo de desarrollo.</p> <p>Contextualistas intermedios: Pensamiento complejo es el balance entre la dimensión subjetiva y objetiva del conocimiento. Para los que toman como referente el dominio: las características de el pensamiento complejo son las del dominio.</p>

<p>5. Mecanismos de cambio ¿Qué es lo determinante en el cambio para el cambio de las epistemologías personales? ¿los procesos psicológicos internos o el contexto?</p>	<p>El desarrollo epistemológico es una función tanto de mecanismos psicológicos internos como de limitantes y facilitadores contextuales,</p>	<p>Desarrollistas: Los procesos psicológicos internos son determinantes para el cambio o no cambio El contexto es necesario pero no suficiente. Contextualistas: El contexto social facilita o limita el desarrollo. Los procesos internos no son necesarios pero no suficientes.</p>
<p>6. ¿Cuál es la relación entre las epistemologías personales, la cognición y la motivación y el aprendizaje?</p>	<p>Las epistemologías personales facilitan o limitan la cognición en ámbitos académicos, si como la motivación y el aprendizaje. (Schommer, 1990, 1993, 1995, Hofer y Pintrich, 1997)</p>	<p>Desacuerdo en explicar cómo se relacionan.</p>
<p>7. ¿Hay diferencias en las epistemologías personales en función del sexo o pertenencia a grupos sociales o étnicos?</p>	<p>No hay diferencias significativas.</p>	<p>Los contextualistas explican las diferencias por las construcciones culturales de cada grupo. Las mujeres tienen un acercamiento más subjetivo al conocimiento (Baxter, 2002)</p>

Nota. Elaborada con base en el texto de Hoffer & Pintrich (2002)

Anexo 2.

Tabla 19. Acciones del estudio en el contexto de la actividad escolar regular

Materias relacionadas	Semestre	Mes	Etapa del trabajo de campo	Acciones con otros grupos	Sujetos involucrados en la situaciones de investigación y de trabajo con el problema.	
Historia y su enseñanza I Asignatura Regional	4º.	Feb-10	Etapa 1. Identificación inicial de posturas epistémicas iniciales	Redes semánticas naturales.	36 estudiantes de 1o a 8o semestre (Licenciatura en educación primaria)	Investigadora-docente
			Entrevista inicial. Relato escrito: "Experiencia con la enseñanza de la historia".		8 sujetos del grupo de estudio	Investigadora-docente
Historia y su enseñanza II Geografía y su enseñanza	5º.	Oct-10	Etapa 2. Situación problema. Implementación proyecto: El agua en Querétaro	Preparación "Circuito Infantil". Diseño y elaboración de materia para el taller con niños	Grupo del estudio	Investigadora-docente Responsables taller: maestra de asignatura regional, maestra de Español, investigadora-docente de historia y su enseñanza Investigadora-docente
		Sep-10	Ideas previas y problematización		Grupo del estudio	
		Oct-10	Problematización, Presentación del proyecto y organización del trabajo		Grupo del estudio	
		Nov-10	Búsqueda y selección de información relevante. Recorrido por lugares clave	Preparación "Circuito Infantil". Diseño y elaboración de materia para el taller con niños Implementación del taller con niños	Grupo del estudio	
		Dic-10	Lectura de fuente histórica documental		Grupo del estudio	
		Ene-11			Realización del Circuito infantil Taller de historia y geografía	
		Enero 11	Etapa 3. Posturas epistémicas al final del proyecto		8 sujetos-estudiantes	Investigadora-docente

ANEXO 3. Tabla 20. Descripción del material analizado. Contexto de producción

				Contexto de producción												
Intenciones de las producciones				Expresa construcciones o síntesis personales			Recuerdos episódicos significativos	Para pensar, descubrir o resolver problemas específicos			Comunicación con otros (niños)					
Etapa	Técnica/actividad	Instrumento	Tipo de material producido	Ideas específicas solicitadas en relación a algún aspecto	Ideas libres solicitadas a través del cuestionamiento directo o una consigna específica	Narrativa histórica	Vivencia personal	Problematización de ideas	Lectura de texto histórico	Reflexión-síntesis de actividades	Comunicar a niños	Denominación del material de análisis	Clave	Anexo No.		
Identificación de posturas epistémicas iniciales	Red semántica		Escrito. Listados de términos		X							Red semántica inicial				
	Mapa conceptual		Gráfico		X							Mapa Conceptual Inicial	MCI			
	Entrevista individual		Texto escrito. Transcripción de oralidad		X	X	X					Entrevista inicial con base en mapa conceptual	EIMC			
	Relato de experiencia con el aprendizaje de la historia		Texto escrito				X			X		Experiencia con el aprendizaje de la historia	EAH			
	Ensayo sobre un tema de historia de Querétaro	Texto libre más unas preguntas síntesis	Escritos		X	X		X	X	X		Ensayo Final Historia de Querétaro	EFHQ			
	Cuestionario previo al inicio del proyecto	Cuestionario de ideas previas	Escrito	X	X	X						Cuestionario ideas previas	CIP			
	Elaboración de preguntas problematizadoras		Listados de preguntas problematizadoras		X			X		X		Problematización	Prob			
Situación-problema	Actividades del proyecto	Carpetas de evidencias	Escritos, gráficos, imágenes.		X		X	X		X		Reflexión actividades realizadas	RA			
	Entrevista lectura fuente histórica	Guía de entrevista	Texto escrito. Transcripción de oralidad		X			X	X	X		Entrevista lectura fuente histórica	ELFH			
	Síntesis fuente histórica	Guía de estrategias de lectura para textos expositivos	Escritos y gráficos		X			X	X	X		Síntesis fuente histórica	SFH			
	Diálogos (para niños)		Texto escrito		X	X		X		X	X	Diálogo-narración para niños	DN			
Posturas epistémicas al final del proceso	Red semántica		Escrito. Listados de términos		X							Red semántica final				
	Mapa conceptual		Gráfico		X							Mapa conceptual final	MCF			
	Definición		Texto escrito		X					X		Mapa conceptual final	MCF			
	Monólogos de personajes	Indicaciones generales	Texto escrito		X	X		X		X	X	Monólogos personajes	MP			

Anexo 4.

Tabla 21. Perfil de los participantes del grupo de trabajo

Código	Seudónimo	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Tiempo viviendo en Qro	Relación con religión	Participación en taller con niños
1	LALO	23	m	Michoacán	8 años	laico/creyente	No
3	RUTH	26	f	Puebla	4 años	religiosa	No
4	SOL	21	f	México, DF	4 años	laica	Si
5	SARA	28	f	San Luis Potosí	13 años	religiosa	SI
6	TERESA	38	f	Querétaro	38 años	Religiosa	No
7	ERA	21	f	Guanajuato	2 años	Laica/creyente	No
8	MARIA	25	f	Chiapas	2 años	Religiosa	No
9	MARTHA	35	f	Chiapas	2 años	religiosa	No

Anexo 5. Tabla 22. Matriz de posturas epistémicas

	OBJETIVISTA	RELATIVISTA	INTERPRETATIVA-IDENTITARIA	CONSTRUCTIVISTA-CRÍTICA
La historia es (nucleo conceptual)	Historia son los sucesos del pasado	Relatos, narraciones del pasado. Construcción personal y totalmente subjetiva por parte del autor del relato	Estudio del pasado a través de discursos escritos, orales, rituales, ya estructurados que hay que transmitir de una generación a otra.	Construcción discursiva, producto de la negociación constante entre factores objetivos (evidencias) y subjetivos (interpretaciones, posiciones, intereses del científico), en el marco de cierta normatividad (explícita y no explícita) en las comunidades académicas.
se compone de	Sucesos, personajes, tiempo cronológico. Relaciones causales como leyes	Sucesos, personajes, trama de hechos. El tiempo es difuso. La causalidad son las intenciones humanas (deseos e intereses personales)	Personajes-heroicos, grupos destacados. Acciones en un tiempo nombrable por fecha, corta duración. Relaciones causales en función de propósitos políticos (gobiernos, guerras)	Intenciones humanas de sujetos como parte de un colectivo en un contexto social, histórico y político. Relaciones causales y temporales, entre pasado y presente, definiendo el tiempo en procesos de corta, media y larga duración.
da cuenta de (objeto de conocimiento)	Origen y proceso de cambio, como progreso	Cualquier acontecimiento, en particular vida y obra de personajes importantes.	Acontecimientos, tradiciones, herencia cultural (ritos, costumbres)	Dinámica de la sociedad, articulando lo económico, político, ideológico, cultural y tecnológico, con especial atención a momentos o procesos conflictivos (complejidad social)
se elabora con base en	Evidencias empíricas: objetos físicos, testimonios escritos (fuentes primarias)	Recuerdos colectivos (leyendas, mitos, fantasía)	Documentos como fuentes primarias, secundarias y literarias.	Problematización de los discursos históricos y evidencias, a partir de la formulación de preguntas y su contestación con base en evidencias empíricas y marcos teóricos explicativos.
es producida por	No se menciona, es difuso.	Buen narrador	Especialistas (historiadores)	El científico social es un especialista y recurre a otros campos disciplinarios.
para	Saber qué sucedió	Disfrutar narraciones interesantes. Mostrar buenas lecciones de vida	Fortalecer el sentido de pertenencia y unidad de grupo	Comprender la complejidad de lo social, así como las identidades para deconstruirlas e imaginar rumbos deseables de futuro.
relación realidad-conocimiento-sujeto	El conocimiento es producto de la evidencia misma. El investigador tiene que mantener su propia visión al margen de lo que el objeto expresa. La realidad ya está dada, sólo hay que descubrirla.	La realidad es una construcción subjetiva a través de un relato.	No es objeto de discusión. La posición político- ideológica del especialista es ignorada.	El sujeto cognoscente construye conocimiento a partir de su interacción con ésta, y a la vez la modifica al aplicarle sus esquemas de conocimiento.
siendo valida si	Si se dice "realmente lo sucedido"	No está en cuestión	El estatus social y académica del autor	Argumentación lógica, coherencia del procedimiento de indagación y explicitación de los marcos interpretativos
modificable	Los hechos del pasado no cambian, sólo lo que se <u>sabe</u> de ellos	El relato puede ser modificado por la interpretación del narrador y del escucha	Los hechos del pasado no cambian, sólo lo que <u>se piensa</u> de ellos	En tanto los hechos históricos son contruidos, se pueden modificar, deconstruyendo la subjetividad de los sujetos que la producen

Anexo 6. Figura 14. Esquema conceptual situación problema



Anexo 8. Cuestionario de ideas previas

¿Cuáles son mis ideas con respecto a la historia?
Creencias y conocimientos

Nos interesa conocer las creencias y conocimientos de los estudiantes normalistas, por lo cual solicitamos tu colaboración en este sencillo ejercicio. El objetivo es identificar las ideas con base en las cuáles actuamos de manera cotidiana, por lo que no es necesario trates de buscar la respuesta correcta, sino la que creas sea la correcta.

Nombre _____ Edad _____	
Lugar de nacimiento: _____	
En caso de no haber nacido en Querétaro, ¿desde que edad has estado en Querétaro? _____	
Tipo de escuelas a la que asististe: Primaria: Pública/privada Secundaria: Pública/ Privada Bachillerato: Público/privado	
I. Piensa en 10 palabras que se te vienen a la mente cuando escucha la palabra "historia". Escríbelas.	II. Ahora ordénalas de mayor a menor según consideres sea el término que mejor defina lo que para ti es la historia.
1	1º
2	2º
3	3º
4	4º
5	5º
6	6º
7	7º
8	8º
9	9º
10	10º

II. Con base en esas palabras redacta una definición de historia.

Para mi la historia es....

Menciona 3 ideas con respecto a qué problemas crees que existen para aprender historia

1

2.

3.

Mencione 3 ideas con respecto a cómo debe enseñarse la historia

1

2

3

¿Consideras que se puede enseñar historia desde preescolar? Sí / No ¿Por qué?

Tacha la casilla que corresponda a lo que crees con respecto a la historia. No importa la respuesta “correcta” si no lo que tú consideres que corresponde a lo que piensas.

	En total desacuerdo	Parte en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La historia es el pasado en general.				
La historia depende de lo que cada quien entiende del pasado.				
Un conocimiento científico es verdadero cuando está escrito en los libros.				
Un conocimiento científico es verdadero cuando lo dice un historiador.				
El conocimiento histórico una vez elaborado y difundido no cambia.				
El conocimiento histórico depende sólo de las evidencias escritas.				
La historia es una interpretación del pasado.				
La historia se repite.				
Aprender historia requiere básicamente de memoria.				
El testimonio de un actor nos informa sobre lo que sucedió.				
Los estudiantes pueden reconstruir la historia al estudiarla.				
Una de las mejores formas de saber qué sucedió en tiempos pasados es saber las leyendas del lugar.				
Cada nueva generación debería revisar y rehacer el conocimiento histórico.				
Es difícil entender los textos escritos por historiadores.				
Aprender historia es más fácil que aprender matemáticas.				
La historia es contar qué pasó.				
Los niños de primaria están aptos para comprender la historia.				
En historia son importantes las fechas y los personajes				
En la escuela primaria lo más importante es aprender matemáticas y lengua escrita.				
La historia es un conocimiento útil				
La historia es un conocimiento fascinante				
Los niños reprueban historia porque no ponen atención.				
La historia es la vida de los personajes importantes				
Para aprender historia se requiere básicamente leer y entender lo que dice el libro de texto				
Yo tengo dificultades para comprender la historia				
Me da temor que los estudiantes se den cuenta de que yo no sé lo suficiente de historia				
Me atrae leer libros recientes de historiadores				
Lo más importante es saber historia del país.				
Saber historia nos debe ayudar a sentirnos orgullosos por ser mexicanos.				
Lo más importante de los actos cívicos es el espíritu de identidad nacional.				
Para enseñar historia lo más importante es conocer y aplicar técnicas ya probadas.				
Para enseñar historia se pueden plantear problemas históricos.				

¿Con qué frecuencia lees textos de historiadores?

Nunca 1 vez al mes por lo menos 1 vez al año

¿Con qué frecuencia asistes a conferencias sobre historia?

Nunca 1 vez al mes por lo menos 1 vez al año

¿Con qué frecuencia ves documentales históricos?

Nunca 1 vez al mes por lo menos 1 vez al año

Si tuvieras la oportunidad de especializarte en alguna de estas áreas terminando la carrera ¿a cuál le darías prioridad? Pon el número 1 a la más importante y así sucesivamente hacia la menos importante para ti en este momento.

() Ciencias Naturales

() Ciencias Sociales

() Matemáticas

() Español

() Artísticas

() Otra. Especifica _____

Relata brevemente lo que sepas acerca del acueducto de Querétaro y consideres más relevante.

En la parte de atrás o en una hoja anexa elaborar un croquis de la Cd de Querétaro, tomando como puntos de referencia: La Cañada, Fábrica de Hércules, Convento de la Cruz, Plaza de Armas, Jardín Zenea, Jardín Guerrero, Cerro de las Campanas, La Alameda, Molino de San Antonio, Plaza Galerías, Central Camionera, El acueducto y tu casa.

Anexo 9.

Guía de entrevista. Concepciones epistemológicas de la historia a partir de la lectura e interpretación de una fuente histórica secundaria.

Procedimiento: Solicitar a los sujetos lean la introducción, capítulo 1 y 2 del texto: Landa, C (2004). Agua y Conflictos Sociales en Querétaro 1838 -1876. Cayetano Rubio y sus fábricas textiles. México: Universidad Autónoma de Querétaro. Se les proporcionará una guía con estrategias de lectura generales.

1er momento.

Identificación de características del texto y del autor

¿Qué tipo de texto es? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué diferencia encuentras con otros textos que hablan sobre historia?

¿Qué tipo de fuente histórica es?

¿Quién lo escribe? ¿Quién es esa persona? ¿Para qué lo escribe? ¿A qué se dedicará? ¿Qué hace un historiador?

¿El texto será comprensible para cualquier persona?, ¿qué se requiere para comprenderlo? ¿será comprensible por niños de primaria?

Estrategia de lectura y primeras interpretaciones

¿Cómo has ido leyendo el texto?

¿Qué ideas has encontrado?

¿Consideras que es útil para comprender la historia del agua en Querétaro?

¿Con qué otros materiales o conocimientos los ha ido relacionando?

- a) Recorrido
- b) Materias de historia
- c) Fotos, mapas del CD...
- d) Otra...

Dificultades hasta el momento

¿Qué dificultades has encontrado hasta el momento para comprenderlo? ¿qué requerirías hacer para comprender mejor el texto o ideas específicas?

Tipo de historia.

¿Cómo se aborda la historia en particular en este texto? ¿qué diferencia o semejanzas hay con lo que has visto en otros cursos de historia?

¿Lo que se plantea en el texto, qué tipo de historia es?

Ubicación espacio- temporal del tema

Con base en el título, llevar a la ubicación del lugar y tiempo del ¿dónde se ubica el tema? ¿qué periodo se abarca?

Lo que plantea el texto se ubica en un lugar específico, tendrá algo que ver con lo que sucede en otros lugares?, ¿con lo que sucedía en el país en ese momento?

2do momento. Aclaración de ideas ubicada como erróneas.

- Reflexión sobre la fecha y estructura del texto
- Recomendación de estrategias de lectura
- Comentar términos específicos y confusos del texto.

3er momento. Síntesis e interpretación del texto

Con la posibilidad de consultar el texto y sus notas se les pedirá

- Redacten lo que sucedió con el agua desde la colonia hasta la actualidad
- Se les solicitará hagan un esquema del capítulo 4 del texto y lo expliquen verbalmente ¿Qué sucedió?, ¿quiénes participaron?, ¿de donde toma los datos el autor del texto?
- Se les pedirá escriban un relato a manera de diálogo en los que se plasme lo que sucedió específicamente entre los años de 1838 a 1876.