

# La educación a través del tiempo

## Historias y enseñanzas

**Luz Elena Galván  
Lafarga**  
Coordinadora



Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México

LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO:  
HISTORIAS Y ENSEÑANZAS

Gobierno del Estado de México

Lic. Raymundo Edgar Martínez Carbajal  
*Secretario de Educación*

Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México

Dra. Ada Esthela Rosales Morales  
*Directora*

Dra. María del Carmen F. Sánchez Flores  
*Coordinadora Académica*

Dra. Silvia Sánchez Rivera  
*Coordinadora de Investigación*

Mtra. María del Carmen Mendieta Pérez  
*Coordinadora de Difusión y Extensión*

Mtra. Josefa Mejía García  
*Jefa de la Unidad de Apoyo Administrativo*

**Comité Editorial ISCEEM**

Dra. Ada Esthela Rosales Morales  
*Presidenta*

Mtra. María del Carmen Mendieta Pérez  
*Secretaria*

Dra. María del Carmen F. Sánchez Flores  
Dra. Silvia Sánchez Rivera  
*Consejeras Técnicas*

Dr. Miguel Ángel Sobrino Ordóñez  
Mtra. María del Carmen Flores Ceja  
Mtro. José Miguel Nava Vite  
Mtro. Ben Hur García Hernández  
Mtra. Josefa Mejía García  
*Vocales*

**La educación a través del tiempo:  
historias y enseñanzas**

Coordinadora

Luz Elena Galván Lafarga

Investigadora del CIESAS y  
Docente del ISCEEM

D.R. © Luz Elena Galván Lafarga

D.R. © Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ISCEEM  
Ex Rancho Los Uribe, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo. C.P. 50030  
Toluca, Estado de México. Teléfono (01 722) 2 72 70 22  
Correo electrónico: isceem\_dif@edomex.gob.mx  
Página web: www.isceem.edu.mx

ISBN: 978-607-9055-16-5

No. de Autorización CE: 205/01/74/12

Impreso en México / Printed in Mexico

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sea cual fuere el medio -mecánico, electrónico o de cualquier otro tipo- sin el consentimiento por escrito del editor.

## Índice

Introducción	
Luz Elena Galván Lafarga <i>Investigadora del CIESAS y Docente del ISCEEM</i>	9
<b>Capítulo I. Acercamientos teórico-metodológicos, nuevos temas y fuentes en la Historia de la Educación</b>	
La Pedagogía de la Acción como dispositivo institucional. Aspectos micropolíticos de su implantación en el Estado de México. 1922-1940	
Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos <i>Docente-Investigador del ISCEEM</i>	19
El cuerpo como categoría de análisis en la Historia de la Educación	
Luz Elena Galván Lafarga <i>Investigadora del CIESAS y Docente del ISCEEM</i>	29
La Escuela Municipal de Sordomudos. Una aproximación histórica a su nacimiento y organización interna, 1866-1867	
Isabel Vega Muytoy <i>Docente-Investigadora y Doctoranda del ISCEEM</i>	57
La Escuela Activa Freinet: un camino de Francia a México	
María de Lourdes Guadarrama Pérez <i>Docente-Investigadora y Doctoranda del ISCEEM</i>	87
<b>Capítulo II. Historia Regional de la Educación</b>	
Niños y niñas en las escuelas decimonónicas de Metepec	
Elizabeth Camacho Macedo <i>Docente-Investigadora del ISCEEM</i>	111
La Escuela Normal Mixta de la Ciudad de Toluca, 1936-1949. Una historia en construcción	
Elisa Estrada Hernández <i>Docente-Investigadora del ISCEEM</i>	137
<b>Capítulo III. La enseñanza de la Historia</b>	
La docencia de la historia. Una práctica de investigación del profesorado.	
María Eugenia Luna García <i>Docente-Investigadora del ISCEEM</i>	165
El tiempo/espacio histórico en la enseñanza de la Historia	
Graciela Isabel Badía Muñoz <i>Docente-Investigadora de la UAEM y Doctoranda del ISCEEM</i>	185

## El tiempo/espacio histórico en la enseñanza de la Historia

Mtra. Graciela Isabel Badía Muñoz  
Docente-Investigadora de la UAEMéx, Doctoranda del  
programa de doctorado del ISCEEM, generación 2008-2010

### Introducción

El presente artículo es parte del trabajo intitulado *La Construcción del Tiempo/Espacio Histórico en la Enseñanza de la Historia del Bachillerato Universitario Modalidad a Distancia de la UAEMéx*, este es resultado de la investigación realizada como estudiante del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, de la promoción 2008-2010.

Cuyo primer capítulo trata sobre los conceptos de tiempo y espacio como condición de posibilidad para que el sujeto sea consciente de su historicidad, cuya raíz teórica y metodológica la podemos encontrar principalmente en la *Escuela de los Annales*, sin embargo, por lo general, en las aulas encontramos un desconocimiento respecto de la teoría que subyace a los contenidos disciplinarios y una excesiva preocupación por la pedagogía que implica la *praxis educativa*.

Considerando lo anterior, el presente texto tiene por objetivo hacer un breve recorrido historiográfico sobre las reflexiones y sugerencias que han realizado algunos investigadores, maestros y pedagogos nacionales y extranjeros sobre las dificultades que entraña la enseñanza-aprendizaje de la Historia; específicamente incidiendo en las nociones espacio-temporales implicadas en los diversos niveles y modelos educativos.

### Autores nacionales

Para Victoria Lerner, *el tiempo* es un tema obligado en la mesa de los investigadores, se discute, en profundidad, cómo dividirlo en temporalidades de manera que el estudiante de educación básica logre comprender que la Historia se construye, esto es, que evoluciona. Así

mismo, el tiempo es una noción abstracta propia de la Teoría de la Historia que, en el momento de aplicarla al campo de la enseñanza, se tropieza con dificultades para su comprensión y aprehensión, entre las que figuran: la falta de relación entre hechos y secuencias de los programas, el manejo de temporalidades, además de la inmadurez cognitiva y la poca relación significativa. Para algunos investigadores el niño pequeño vive en la inmediatez, difícilmente distingue el hoy, el ayer y el mañana (Lerner, 1995); paulatinamente, a través de su vida cotidiana, inserta los convencionalismos temporales y les va otorgando nuevos significados.

En consecuencia, los recursos didácticos utilizados para la enseñanza de los conceptos de tiempo y espacio deben diseñarse en estricta correspondencia a la capacidad de abstracción de los consultantes. Con ello, es necesario adaptar el lenguaje, los conceptos, los temas, los métodos y las formas didácticas y literarias a los intereses de los sujetos conforme a su edad (Lerner, 1993).

Ante esta propuesta maestros, investigadores y diseñadores han creado todo tipo de materiales por medio de los cuales se evidencian los procesos temporales, como son: las *líneas del tiempo*, los murales de historia, las genealogías, dominós, biografías, las secuencias de imágenes o la evolución de objetos materiales cotidianos.

El propósito de estos materiales es, exclusivamente, que los niños aprendan que las cosas cambian en el transcurso del tiempo. Para optimizar su uso, se insiste en algunas estrategias como son: comparar constantemente los objetos de diferentes momentos (vestidos, coches, puentes, etc.) y recuperar vivencias de diferentes generaciones (Lerner, 1995).

En relación a la noción de *espacio*, tanto los historiadores como los geógrafos, reconocen que la Historia se escribe en coordenadas espacio-temporales imposibles de separar. Al espacio, inicialmente lo podemos definir como el escenario que enmarca lo acontecido, pero, por razones prácticas, se hizo una selección de culturas y temáticas y, en consecuencia, se privilegian sus espacios, dividiendo la enseñanza de la historia en: Historia Universal, Historia Nacional e Historia Local. Al dividir en *parcelas el espacio* surge la necesidad de replantear cómo tratar estas historias, cómo correlacionarlas en un pasado común.

Para Victoria Lerner Sigal y Luis González y González (1968) la forma de abordar el *espacio* en la historia es una condición para que el sujeto pueda estructurar el tiempo; por ejemplo, a los niños se les

facilita la comprensión del espacio y el tiempo si les son significativos, por tanto, inicialmente debería conocer su historia local, pues sostiene vínculos con su entorno inmediato; después, es importante ubicar a su comunidad en un concepto espacio-temporal más grande, como puede ser el estatal, el nacional y, por último, aspirar al entorno mundial. Andrea Sánchez Quintanar, por su cuenta, se ha encargado de estudiar cómo se estructura el conocimiento histórico en el aula de todos los niveles educativos; cómo el niño y el adolescente organizan el tiempo y el espacio histórico; cómo el profesor plantea el problema del sujeto histórico en el bachillerato; cómo se logra establecer el diálogo entre la Historia con otras ciencias humanas. Además de estas interrogantes, la autora profundiza en la discusión de la Historia a través de la educación extraescolar; por ejemplo, el impacto en la construcción de la Historia a través de los medios de comunicación masiva.

Para Sánchez Quintanar (1995) y Mireya Lamonedada Huerta y Luz Elena Galván Lafarga (1999) son multifactoriales los aspectos que afectan el conocimiento histórico, entre los que podemos mencionar: la percepción de la disciplina, el inadecuado abordaje de los contenidos, la organización educativa, las imposturas profesionales, los problemas de índole pedagógico para el ejercicio magisterial.<sup>1</sup> En consecuencia, las tres investigadoras coinciden en que los problemas más serios que afronta la enseñanza de la historia son la falta de formación didáctica y pedagógica del historiador para transmitir los saberes propios de su oficio, sumadas a las deformaciones profesionales de índole teórico metodológico y epistémico (Sánchez, 2005).

Lo anterior afecta de tal manera que el historiador-enseñante, quien desconoce la teoría de la historia subyacente a las nociones de temporalidad, periodizaciones y espacialidad, no podrá iniciar, en forma adecuada, a sus aprendices en la dinámica del tiempo, que relaciona el pasado con el presente de quien lo aprende (Galván, 1999: 35).

Respecto de la espacialidad, Sánchez Quintanar, Frida Díaz Barriga, Julia Salazar Simón y González coinciden en que el *espacio histórico* debe ser concebido como el ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo. A diferencia del *tiempo*, la percepción

<sup>1</sup> Las evaluaciones más bajas en los exámenes de CENEVAL son las relacionadas al área de Ciencias Sociales y Humanidades; además que las materias con mayor porcentaje de reprobación en el Bachillerato Universitario de la UAEMéx., son las de corte Histórico. Información proporcionada por el Mtro. Félix Nateras.

del *espacio histórico* puede reproducirse en la mente a través de imágenes plásticas o mediante recursos literarios (narración).

En el CIESAS,<sup>2</sup> las historiadoras Mireya Lamonedada y Luz Elena Galván, dedicaron gran parte de su tiempo a investigar el estado que guarda la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos desde la óptica de la historia social y, en particular, han insistido en la dificultad que entraña la enseñanza de la temporalidad.

Entre los problemas de formación del historiador que detectaron estas investigadoras y que repercuten directamente en la práctica profesional docente figuran: la ausencia de investigaciones relativas a cómo y quién difunde el conocimiento histórico en los diferentes niveles educativos, la desvinculación existente entre la docencia y la investigación, la falta del área de especialidad en docencia de la historia en los planes de estudio en las universidades.

Respecto de este último punto, las autoras reportan la dificultad intrínseca que supone para el estudiante de bachillerato el aprender conceptos abstractos relacionados con el *tiempo y espacio histórico*.

La historia como disciplina se entretene en coordenadas de tiempo y espacio. El tiempo, en la historia, es entendido como *el tiempo de los hombres organizados en sociedades*, y el espacio se entiende como *una manera de organizarse en el tiempo*, pero si lo limitamos a estas dimensiones se reduciría al *transcurso y al radio de operaciones* menospreciando lo humano, la densidad de la existencia.<sup>3</sup>

Considerado lo anterior, existen tres formas de organizar el tiempo: como secuencia (trascuro), como radio de operaciones -en el espacio-, y en relación a la velocidad de los cambios y a sus combinaciones (Galván y Lamonedada, 1999).

Con base a la organización de los tiempos, nos encontramos en diversos tipos de procesos sociales, según sea su dimensión: por temporalidad (ubicación en cantidad de tiempo), algunos que ocurren en su totalidad en superficies reducidas, otros en lugares entre sí lo más distante y algunos con ritmo muy lento, casi estático, y otros vertiginoso.

Con relación a lo antes expuesto, es claro que las dos autoras han retomado el concepto de tiempo y espacio propuesto por la Escuela de los Annales, en particular, la idea de continuidad del tiempo ex-

<sup>2</sup> Centro Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

<sup>3</sup> Galván y Lamonedada citan a Sergio Badu.

puesta por Marc Bloch, así como la idea de las diferentes duraciones de Fernand Braudel.

La idea del tiempo como un continuo y la teoría del tiempo múltiple braudeliiana son los sustentos teóricos para la propuesta didáctica que trabajaron conjuntamente estas investigadoras en el uso de la línea del tiempo, como un recurso psicopedagógico en la elaboración de los libros de texto de primaria.

La línea del tiempo no es una cronología detallada, pues no sólo presenta referentes (hechos) sino que favorece la comprensión del *tiempo histórico*, ya que, a través de ella, se pueden observar las diferentes temporalidades en un desarrollo tecnológico, como pueden ser los calendarios, los instrumentos o la medición del tiempo.

Este recurso didáctico fue aplicado inicialmente en educación básica por lo que dependiendo de la edad eran las características del diseño, pero posteriormente se amplió su uso en otros niveles educativos.

A partir del año 2000, los libros de texto para nivel bachillerato paulatinamente sufrieron modificaciones substanciales tanto en su estructura teórica disciplinaria como en su abordaje didáctico. En ellos encontramos capítulos en los que se introducen al lector en las principales corrientes historiográficas a partir de las cuales se construye el conocimiento histórico, así como la implementación de apoyos didácticos que permiten al consultante el uso indirecto de fuentes primarias, además de ejercicios de construcción de la temporalidad.

Las historiadoras Mireya Lamonedada y María Eulalia Ribó escribieron el libro de *Historia Universal del hombre moderno al contemporáneo* y en su primer capítulo, introducen al consultante en el *conocimiento histórico* a través de los siguientes contenidos: definición de historia en general, método, la historia como ciencia, qué son las fuentes, cómo interactúa la historia con otras disciplinas, quién es el sujeto histórico, qué es la historia como ciencia, qué es el espacio histórico, qué es el tiempo histórico, qué es el cambio y la continuidad, relación pasado-presente, la causalidad, la empatía, el objeto de estudio de la historia y el para qué sirve la Historia.

Este trabajo tiene un valor especial, pues en su diseño y contenidos se reflejan las sugerencias pedagógicas y didácticas hechas en diferentes espacios de discusión. Además de abordar en forma simple y precisa conceptos historiográficos, bajo la óptica de la escuela de

los Annales de Francia que facilitan al educando la comprensión y construcción del conocimiento histórico.

El libro cuenta con una excelente selección y organización de contenido de fácil comprensión. Otro aspecto relevante son los recursos didácticos presentes en el texto: epígrafes, fotografías, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, atlas históricos, actividades de evaluación y, al inicio de cada una de las unidades, la *línea del tiempo*.

Su primer capítulo titulado: *El conocimiento Histórico*, introduce al lector al sentido primigenio de la Historia, las autoras comienzan el texto explicando el origen mitológico de Clío y las diferentes funciones de la Historia según la época y la sociedad, hacen una breve mención de las principales corrientes historiográficas del siglo XIX y XX resaltando, en particular, la corriente positivista y la de los *Annales*.

De esta última describen, de manera concisa, cómo ha ido evolucionando su pensamiento y enfatizan que la importancia de la Historia radica en entender el presente a través del conocimiento del pasado y viceversa; destacando que los historiadores de los Annales consideran que toda manifestación humana se convierte en una fuente digna de ser considerada para el estudio de la historia (Lamoneda, 2002: 6).

En relación a los conceptos que enmarca esta obra son abordados a partir de la *historia social* y se encuentran ubicados en el apartado nombrado *El conocimiento histórico*:

*Historia*: ciencia cuya finalidad es la comprensión del cambio a partir de la ubicación de los acontecimientos en el contexto que caracteriza la época en la que se inscriben.

Es el estudio del pasado, en sus conexiones con el presente y los cambios que los grupos humanos experimentan en el tiempo.

*Fuentes*: es la materia prima del trabajo del historiador.

*Sujetos*: el ser humano como sujeto de la historia; hombres en el pasado desde nuestra perspectiva actual.

*Tiempo*: los hombres y las sociedades se mueven en el tiempo, para definir el tiempo tendremos que usar términos como: periodización, acontecimiento, etapa, cronología, proceso, etcétera.

*Empatía*: se define como el hecho de no juzgar las acciones de los hombres en el pasado desde nuestra perspectiva actual; sino de comprenderlas desde las circunstancias de ese mismo pasado.

*Espacio*: el espacio en la historia no se reduce a la localización, sino se ve como el producto de las interrelaciones humanas, es producto de la construcción social.

*Cambio y continuidad*: hablar de la historia es hablar del cambio, lento o rápido, perceptible o invisible. Pero también es reconocer aquello que permanece y las particularidades con que lo hace.

*Relación pasado-presente*: el estudio de la Historia nos permite comprender el presente que vivimos e incluso tomar decisiones sobre el futuro, entenderemos la relación del pasado con el momento actual.

*Objeto de estudio*: todo aquello en que interviene la acción humana.

*Método*: como ciencia la historia requiere un método de análisis.

*Causalidad*: los hechos históricos son producto de una compleja interacción de diversas causas. Identificar este tipo de relaciones es tarea de todo aquel que pretende comprender el proceso (Lamoneda, 2002: 7).

En especial Lamoneda y Ribó retoman la explicación del tiempo histórico de Tuñón como una realidad compleja formada por muchos elementos temporales más simples que se entrecruzan, se oponen, se afirman, se indeterminan en una articulación tan simple como vasta. El tiempo histórico se relaciona con duraciones, sucesiones, simultaneidad y cambios de hechos sociales. Lo diferencian del *tiempo personal*, al cual lo definen como la sucesión de hechos significativos de una vida en particular. Tanto el tiempo histórico como el personal tienen presente, pasado y futuro, y lo acaecido produce cambios y transformaciones en ambos.

Las autoras enfatizan en sus lectores el *concepto de tiempo y la importancia de su medición*, a partir de fechas marcadas por los principales calendarios religiosos del mundo, como el cristiano, el musulmán y el chino.

Todos ellos utilizan fechas de referencia universales para poder ubicar y medir la duración de un acontecimiento histórico. Es de notar que este texto, de manera muy didáctica, hace hincapié en sus lectores al respecto de la existencia de los diferentes calendarios religiosos del mundo que nos ayudan a ubicar acontecimientos en el tiempo y espacios geopolíticos específicos. En algunas ocasiones, éstos comparten referentes (fechas y personajes), tales son los casos de los calendarios judío, cristiano y el musulmán, los tres conviven al mismo tiempo y son dominantes en sus respectivas regiones.

Por tanto, al lector que le interese comprender cierto acontecimiento histórico del mundo musulmán tendrá que estudiar, necesariamente, sus referentes espacio-temporales que marcan esa cultura como son: antes o después de la Hégira.<sup>4</sup>

En relación al espacio histórico, en este texto se retoma la postura de los *Annales de Francia*, en particular la de Fernand Braudel, del cual las autoras nos dicen:

Cada civilización está sujeta a un ámbito y a unos límites más o menos estables: de ahí que cada una de ellas tenga una geografía en particular, la suya, que implica toda una serie de posibilidades, de sujeciones dadas; algunas prácticamente permanentes, que nunca son las mismas para más de una civilización. Como resultado tenemos una abigarrada superficie del mundo, en la que los mapas indican, a voluntad, zonas de casas de madera, de adobe, de bambú y de papel, de ladrillos o de piedras, zonas de producción de diferentes fibras textiles: lana, algodón, seda; zonas de grandes cultivos de base: arroz, maíz, trigo. Los restos varían, y de la misma manera las respuestas que les dan (Lamoneda, 2002: 14).

Para poder entender el espacio es indispensable el manejo de la cartografía no sólo porque le permite al lector ubicarse en un lugar como escenario, que inicialmente condiciona las formas de vida de los sujetos, pero con el paso del tiempo nos deja observar cómo el espacio se redimensiona en espacio histórico, el cual implica la transformación intencionada del espacio por la acción del hombre a través del tiempo.

Para terminar con este texto, considero interesante comentar que a pesar de que esta obra inicia cada uno de sus capítulos con una línea del tiempo, las autoras omiten en su capítulo introductorio, nombrado *El Conocimiento Histórico*, cómo se construye este apoyo pedagógico que evidencia la construcción del tiempo histórico diacrónico y sincrónico.

Con gran éxito, las antropólogas Gloria Delgado de Cantú y Harim B. Gutiérrez del ITESUM<sup>5</sup> recientemente, en el primer volumen de la *Historia de México, el proceso de gestación de un pueblo* y en su quinta edición y *el Mundo Moderno y el Contemporáneo*, ya incluyen un capítulo donde abordan exhaustivamente los rasgos esenciales de la Historia como ciencia social, su propósito y conceptos fundamentales, así como los diferentes pasos implicados en la investigación histórica.

<sup>4</sup> Término relativo a la migración de los musulmanes de la Meca a Medina, en el 622 después de Cristo este acontecimiento es el año primero del Mundo Islámico.

<sup>5</sup> Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de los Mochis.

Al igual que Lamoneda y Ribó, estas autoras, resaltan el carácter dinámico de la Historia, refiriéndose a ella como una disciplina que, a través del presente, pretende entender el pasado, en otras palabras, comprender a las sociedades actuales como producto de una evolución que las transforma a lo largo de varias etapas históricas descubriendo, al mismo tiempo, las causas o factores de determinantes en tales transformaciones.

Entre las categorías de la Historia, las autoras trabajan seis rasgos esenciales: *el hecho histórico*, creado por el historiador a partir del análisis de los datos de la realidad social y cultural que obtiene de las fuentes consultadas; el sujeto de la historia, se trata de los protagonistas, de grupo de seres humanos que intervinieron en el evento de estudio.

Un punto de concordancia con Lamoneda y Ribó es lo que Cantú titula como *la interacción entre aspectos de la vida social*: que implica la existencia de una vida compleja de interrelaciones que ocurren dentro de la sociedad, tanto entre los propios individuos y grupos, como entre las diferentes esferas o aspectos de la vida social (Historia Total).

En el apartado titulado *Marco conceptual*, las autoras presentan al lector conceptos básicos para la construcción del conocimiento histórico entre los que figuran: causalidad, cambio y permanencia. La causalidad es la búsqueda de las causas que expliquen los acontecimientos sociales, el propósito más importante en la construcción del hecho; *el cambio* se encuentra íntimamente ligado a la causalidad, lo vemos presente en la historia de la humanidad en términos como evolución, revolución, desarrollo, retraso y decadencia. La continuidad se ubica en el tiempo y pareciera ser opuesta al término de cambio, sin embargo no es así, ésta supone aquellas estructuras que subyacen casi inmóviles en los procesos históricos (Delgado, 2005).

En relación al *tiempo histórico*, Delgado y Gutiérrez retoman a Lerner Sigal al considerarlo como la columna vertebral de la Historia, ya que éste es incluyente de otros conceptos como son: cronología, secuencia, relación causa-efecto, continuidad-permanencia.

Al *tiempo histórico* lo relaciona a sus representaciones gráficas partiendo de la idea que éste es el espacio de tiempo en que ocurren los fenómenos sociales, expresados en cortes periódicos requeridos por una temática específica. Los periodos son representados temporal y numéricamente. En el caso de la Historia Universal, la línea cro-

nológica general se basa en el esquema occidental expresado en una recta numérica que toma el cero como centro o punto que divide la historia de la humanidad en antes de Cristo (números negativos) y después de Cristo (números positivos).

A diferencia de Lamonedada y Ribó, la obra de Delgado y Harim Gutiérrez es mucho más elaborada en contenidos y recursos, en particular se diferencia en la profundidad con la que explica la construcción del *tiempo histórico*, a partir de su representación gráfica mediante la línea del tiempo y a través de un cuadro sincrónico-diacrónico.

En relación al espacio geográfico, vincula al tiempo histórico a los lugares particulares en donde ocurrieron los acontecimientos como son: áreas culturales, región, zona, continente, país, territorio, localidad, ciudad, municipio, etcétera, no sólo por razones de ubicación geográfica, sino por la diversidad de ambientes ecológicos que influyen en la manera en que se efectúa el aprovechamiento de los recursos naturales y sobre las actividades políticas, económicas, sociales y culturales realizadas por los protagonistas de los hechos históricos.

Para concluir con estas autoras, considero indispensable comentar que sus libros tienen un enfoque más antropológico que histórico y se distinguen por una buena estructura metodológica, además que en el tratamiento de sus contenidos se evidencia la historia social y cultural (Delgado de Cantú G., 2005).

El equipo coordinado por Clara Inés Ramírez González, de la Universidad Nacional Autónoma de México, elaboró el texto *Conocimientos fundamentales de Historia* (2009), que, aparte de cubrir los contenidos temáticos explícitos en el programa -que son similares a los mencionados en las anteriores obras- se distingue en particular por incluir un apartado intitulado la *construcción del conocimiento histórico*. En algunos de sus puntos generales coincide con lo expuesto por Lamonedada y Ribó, Delgado y Gutiérrez, sin embargo, se caracteriza por incluir un apartado especial sobre las diferentes corrientes historiográficas y su forma de construir historia.

Al abordar el concepto de *tiempo*, al igual que varios de los autores anteriores, lo relacionan con las unidades de medida convencionales, cuyos referentes son los movimientos de translación y rotación de la tierra, sin embargo, también el tiempo es una abstracción de la conciencia del sujeto que lo percibe, que continuamente reelabora (tiempo personal).

La primera aproximación que hace este texto sobre el tiempo es al definirlo como "el transcurrir de la realidad humana que se transmite de una generación a sus subsecuentes en un proceso de síntesis" (Ramírez, 2009: 294).

Respecto del tiempo histórico, los autores recuperan a Eric Hobsbawm en relación a su tesis sobre el *tiempo histórico* como diferente al tiempo cronológico, dicho en otras palabras: el siglo histórico no es lo mismo que el siglo calendario, es decir, no se ajusta exactamente a lo que es la centuria, respecto a lo anterior, la temporalidad no es el simple transcurrir de los años medidos, sino se debe entender como los periodos en los cuales se encuentran elementos de cohesión, en unidad histórico-cultural.<sup>6</sup>

La especialista en didáctica de la historia, Cristina Marcela Arce, ha dedicado gran parte de su vida profesional al diseño de apoyos didácticos para educación media básica, en particular, junto con María Cristina Montoya Rivero y Rosalía Vázquez Estrada, es coautora de los libros de texto de *historia uno y dos* actualmente vigentes, de la editorial Patria.

En estas obras, la aproximación de los contenidos se hace mediante una *historia explicativa* en la que se pone el énfasis en la multicausalidad de los acontecimientos para comprenderlos de manera integral.

Desde el punto de vista pedagógico, sus diseños tienen correspondencia con el paradigma socio-constructivista y pretenden desarrollar las competencias requeridas para la comprensión del mundo social.

Lo anterior se alcanzará mediante las actividades del apartado titulado el *Taller del historiador*, donde los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer y analizar fuentes primarias, así como aplicar técnicas propias del quehacer historiográfico, todo esto adaptado al perfil del consultante.

Marcela Arce Tena, en su investigación de grado titulada *La enseñanza de la Historia: una historia* (2009), destaca la participación activa de historiadores e instituciones educativas y de investigación en la construcción del currículo 2006 de educación media, así como el manejo de la organización cronológica-temática que consiste en un

<sup>6</sup> El equipo de Ramírez González, recupera la idea de tiempo histórico, propuesta por Hobsbawm en su obra *Historia del Siglo XX*.

análisis diacrónico de la vida social, es decir, los temas vistos a lo largo del tiempo (Arce, 2009: 181).

La autora destaca otra de las fortalezas de los programas 2006 que consiste en la estructura de los contenidos en tres ejes que permiten articular los propósitos con el enfoque y organización de los mismos (Arce, 2009: 180), "derivados de competencias y propósitos generales de la enseñanza de la disciplina: comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia".<sup>7</sup>

En específico, en el capítulo III titulado *La vida en el aula. Problemas relacionados con el tiempo y espacio históricos*, señala la importancia y dificultades que entrañan estas categorías, además coincide con otros autores ya mencionados en las bondades de apoyos didácticos elaborados bajo principios teóricos que permitan la comprensión y construcción de las nociones de tiempo y espacio como son las líneas del tiempo y el uso de los mapas.

La autora hace su aproximación a estas categorías citando a Trepát y Comes, quienes nos dicen que no se trata de "realidades objetivas, reales y absolutas; sino de representaciones, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en la representaciones, que hacemos de la realidad";<sup>8</sup> por tanto, la representación temporal del pasado debe ser considerada como algo discontinuo y heterogéneo, manejar nociones temporales, ser aprendido a través de conceptos con ritmo y duración y deben ser aplicados adecuadamente en la enseñanza secundaria.

Coincide con Galván y Lamoneda en que la necesidad de ubicar el espacio-tiempo llevó a la invención de las cronologías, las cuales, en esencia, son códigos que nos permiten ubicarnos en el tiempo, de ahí lo importante de conocer nuestra propia cronología y hacer que el discente domine los instrumentos de medida del tiempo, que entienda cómo se estructura y aplica la noción de periodización y la conformación de cronologías; la autora establece distinción entre tiempos (cotidiano, histórico, biológico, psicológico y social) para poder comprender la diferencia. Marcela Arce Tena nos invita a reflexionar respecto de cómo percibimos el transcurrir del tiempo.

<sup>7</sup> Citado por la autora del programa. Educación Secundaria. Historia, programa de estudio, punto relativo a la implantación, 2005/2006. SEP, México, pág. 13.

<sup>8</sup> Citado por Arce Tena a Cristófol, A., Trepát y Pilar Comes (1998). *El tiempo y espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE/Grac.

Coincide con Galván, Lamoneda, Torres Bravo y Santisteban Fernández en la importancia de explicar el tiempo cronológico a través de sus instrumentos de medición como son los calendarios, en particular, el uso de una fecha significativa:

Los griegos contaban a partir de la primera olimpiada, los romanos a partir de la fundación de Roma, los cristianos a partir del nacimiento de Cristo y como herencia, el mundo occidental retoma el año del nacimiento de Cristo como eje referencial y divide la Historia en Antes y después de Cristo, y los musulmanes a partir de la Hégira (622 d.C.) que corresponde a la huida de Mahoma de Medina (Arce, 2009: 85-86).

Arce Tena nos explica con lujo de detalle las unidades de medición del tiempo, desde la corta hasta la larga duración, distinguiéndose de otros autores al afirmar que, aparentemente, éstas son de fácil comprensión, sin embargo, recalca que es excepcional encontrar personas adultas que comprendan cómo se estructura el tiempo.

Retoma a Fernand Braudel y nos dice que el tiempo histórico son aquellos fragmentos largos y alejados de nuestro presente:

La Historia lo ha dividido en períodos, también convencionales, que se conocen como eras, épocas o etapas con el propósito de estudiarlas; cada una de ellas cuenta con características comunes que permiten agruparlas; sin embargo, el ritmo de la humanidad no está exento de rupturas ni es el mismo de todas las épocas o civilizaciones; por eso no puede hablarse de tiempo único. Cada sociedad en sus diversos momentos tiene un ritmo de cambio diferente; el tiempo histórico al ser abstracto y heterogéneo, es decir tiene diferentes ritmos y está sujeto a medidas convencionales más complejas que utilizan diversas referencias, como el nacimiento de Cristo, ya mencionado; para el mundo occidental, que dificultan su comprensión. Los acontecimientos anteriores se señalan (a.C.) y se miden en sentido inverso al tiempo posterior (d.C.). Este corte, no puede comprenderse de manera lógica, porque obedece a decisiones de la comunidad de historiadores; se trata de un convencionalismo que nos ayuda a ubicarnos en el ámbito temporal (Arce, 2009: 86-87).

Su propuesta es de corte histórico pedagógico y se basa en la idea de enseñar a los adolescentes a pensar y comprender los hechos históricos. El trabajo lo construye a partir de las ideas de las duraciones múltiples de Fernand Braudel, de la teoría de la enseñanza y difusión de la historia de André Segal, y sobre las propuestas psicopedagógicas relacionadas a la construcción y percepción del tiempo de Cristófol Trepát, Pilar Comes, Mario Carretero, Ignacio Pozo y Joaquín Prats.

Otro enfoque interesante es la propuesta que nos hace Julia Salazar Sotelo, la cual privilegia el uso de la narrativa como un recurso introductorio para la construcción del tiempo en la infancia.

La idea fundamental del trabajo de Salazar Sotelo, es que considerando aquellas competencias comprometidas en el pensamiento histórico como son: la imaginación creativa, el pensamiento analógico, el comparativo de información y la elaboración de conclusiones, se puede alcanzar mediante una estructura *lógico secuencial* de la historia, que les permite comprender en forma gradual el modo de razonar de esta asignatura y, progresivamente, construir su andamiaje conceptual (Salazar, 2006: 11).

El alumno de educación básica encuentra sus referentes en situaciones concretas, sólo así le es imaginar y crear abstracciones. A través de ella la historia vivifica los hechos pasados, adquieren significatividad y, con ello, éstos se hacen presentes.

La narrativa histórica se evidencia en relación a la manera de organizar (secuencias de simples a complejas) y dar sentido a la realidad caótica, y a la significación de los acontecimientos pasados, esta dinámica se hace desde un presente que imprime historicidad al pasado. La narrativa circula permanentemente en el plasma del tiempo, ya que está imbuida de la conciencia del presente de quien describe, se encuentra abierta a discusión a su permanente reconstrucción como producto social con historicidad.

Salazar Sotelo coincide con Sánchez Quintanar en que la percepción del espacio histórico puede reconstruirse y recrearse en la mente mediante el uso de imágenes plásticas de diversa naturaleza o escenarios físico, pero también pueden ser elaboradas a través del lenguaje. Estas visualizaciones del espacio permiten ejercitar una facultad de la mente humana que es la *imaginación*, en su justa acepción de producción de imágenes, al mismo tiempo, puede desarrollar otra habilidad mental que es la de trasladar los procesos históricos en el tiempo, mediante la reproducción de escenarios (Sánchez, 2006).

Bajo la óptica de la pedagogía, Frida Díaz Barriga, a través de su experiencia en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, nos enumera algunos de los problemas más representativos en la enseñanza de la historia:

La existencia de una visión fragmentada y reduccionista de las Ciencias Histórico/ Sociales, la cual se ve reflejada tanto en currículum como en las prácticas educativas y en los textos escolares.

El desconocimiento de los procesos de construcción del conocimiento histórico/social y de las ideas y experiencias previas de los alumnos de bachillerato (...).

Díaz Barriga nos dice (...) que un fenómeno generalizado en educación media superior es ignorar al discente en su papel de aprendiz y como actor social.

La impartición de una historia de las instituciones, que está siempre condicionada a una determinada posición social y es el resultado de tensiones y controversias sociales.

En lo que toca a la participación del profesor, se ha obviado la importancia que tiene el estudiar cuestiones como su pensamiento didáctico en el caso particular de las Ciencias Histórico/Sociales; la postura historiográfica o paradigma científico-social en que se ubica; las representaciones que posee respecto al alumno o al acto educativo y cómo es que estos aspectos están condicionados por su propia trayectoria y condición social (Díaz, 1998: 8-9).

**Díaz Barriga concuerda con Carretero(1995) en que los conceptos históricos sociales se dificultan debido a los siguientes aspectos:**

El discente tiene pocos conocimientos previos o experiencias directas que dificultan la comprensión de nuevos conceptos haciéndolos imprecisos, pobres y fragmentarios.

Los conceptos históricos son cambiantes, tanto en función de la perspectiva asumida como en el tiempo, por tanto más que trabajar con categorías bien definidas, el profesor trabaja con conceptos difusos.

La comprensión de muchos conceptos históricos y sociales requieren a su vez conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia, cuestión que resulta difícil para los adolescentes.

Dada la polisemia de los conceptos históricos (su significado depende del momento histórico, del contexto, de la postura historiográfica, de la influencia cultural, etcétera), se dificulta la creación de modelos mentales convergentes y prototipos conceptuales o esquemas de conocimientos válidos.

La autora insiste en la importancia de recuperar las experiencias de docentes y estudiantes de nivel medio superior para elaborar diagnósticos que permitan reestructurar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en este nivel de estudios.

En el caso particular del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, los estudiantes tienden a considerar que las Matemáticas y las Ciencias son de mayor utilidad

que la Historia, aunque, en su seguimiento, también encontró que en otros casos la asignatura de Historia figuraba entre las favoritas.

Otro hallazgo interesante fue documentar que el interés y gusto por la Historia "decrece con la edad, y finalmente, los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les podría servir fuera de la escuela" (Díaz, 1998: 11).

En relación a las habilidades cognitivas, Díaz Barriga nos dice que hay pocos estudios que hayan profundizado sobre las destrezas que implica la construcción del conocimiento histórico, coincide con Carretero y Limón en la detección de las siguientes habilidades: noción de tiempo histórico, la empatía ante agentes históricos, el razonamiento relativista, la explicación histórica y causalidad y, por último, el pensamiento crítico.

Estas habilidades interactúan entre sí y se construyen paulatinamente, en ellas se ponen de manifiesto las complejas relaciones entre el desarrollo del individuo y el aprendizaje fomentado a través de un cierto modelo de enseñanza.

En particular sólo revisaremos la relacionada con el tiempo Histórico. Para Frida Díaz Barriga el cambio histórico se nos presenta en el contexto de tiempo histórico e implica una secuencia cronológica espacio-temporal. La comprensión del tiempo histórico conlleva nociones de temporalidad de los hechos o acciones (Díaz, 1998: 46).

La investigadora destaca que a los adolescentes se les dificulta comprender y construir el lapso de tiempo que existe entre dos periodos, así como determinar qué tan reciente es un acontecimiento histórico, ubicado en la larga duración, cómo son las divisiones cronológicas de antes de Cristo y después de Cristo (larga duración).

Barriga concuerda con Carretero, Jurd, Pozo y Ascencio en que existen diferentes acepciones sobre el término de tiempo histórico, entre las que figuran:

El orden de acontecimientos dentro de una secuencia (tareas de seriación piagetianas).

El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo (clasificación piagetiana).

Sentido de continuidad entre el pasado y el presente; implica relaciones causales a largo plazo, así como concebir a la sociedad en construcción.

Esta última involucra las dos anteriores y tienen por condición de posibilidad, para su buen desarrollo, la madurez cognitiva y su adecuada instrucción que dependerá del modelo de enseñanza en el que se encuentre inmerso el sujeto.

La autora nos comenta que es frecuente que los *docentes* confundan el *tiempo histórico* como la mera memotécnica de fechas y acontecimientos, cuya función es netamente referencial, o también suponer que si los planes o programas de estudio se encuentran organizados cronológicamente, esto bastaría para que el discente se ubique espacio-temporalmente; sin embargo, el tiempo histórico requiere de la comprensión de conceptos opuestos como son los de duración y permanencia.

Frida Díaz Barriga al igual que Jurd, señalan que la noción de tiempo histórico es multifactorial porque requiere de los siguientes aspectos:

La construcción de categorías y nociones temporales que implican simultaneidad; como por ejemplo dos sociedades en estadios de desarrollo diferentes.

La construcción del *tiempo histórico* requiere de la adquisición de instrumentos y códigos que, le faciliten la comprensión de la cronología, de tal modo que el adolescente pueda entender la denominación y la duración de los grandes periodos y subperiodos de la historia de la humanidad y así como poder relacionar y datar aspectos relativos a cada periodo coincidentes en una o varias culturas.

La comprensión y el uso del sistema de representaciones icónica del tiempo histórico, esto implica que el sujeto pueda utilizar e interpretar adecuadamente representaciones en planos, mapas, atlas, etc.

El uso correcto de indicadores de medición del tiempo al referirse en términos de periodos y épocas (Díaz, 1998: 47).

Barriga y Pozo (1985) nos explican que las nociones que estructuran el tiempo histórico implican subhabilidades relacionadas a tres aspectos específicos, los cuales son: el manejo de la cronología (duración, orden, eras cronológicas), la sucesión causal (tiempo y causalidad, tipos de relación, y teorías causales -conceptos-) y continuidad temporal (integración sincrónica y diacrónica).

Con base en la teoría de Piaget la autora comenta que la noción de *espacio* se construye antes que la de tiempo, y que algunos autores como Pluckrose proponen estrategias didácticas como el uso de

las líneas del tiempo con el fin de evidenciar, en el discente, la corta y larga duración de los acontecimientos históricos.

Otra estrategia para la comprensión del tiempo histórico es el empleo del pasado próximo del alumno como punto de partida en la construcción de la temporalidad: partiendo de hechos significativos de la vida del sujeto se pueden estructurar niveles paralelos como son el tiempo personal, el tiempo familiar, el tiempo local, entre otros.

Otras estrategias son el uso de mapas mentales, secuencias o cronologías, mapas históricos, periódicos murales, exposiciones, collage, principalmente.

Para terminar este apartado quisiera concluir comentando que, después de algunos años de silencio, vuelvo a la mesa de discusión la problemática de la enseñanza de la Historia y su inevitable relación con la conformación de la conciencia histórica.

Ante un mundo globalizado es indispensable replantear la función de las Ciencias Sociales y, en particular, el de la Historia como sustento de la identidad social.

El texto titulado *La formación de una conciencia histórica* (2006), coordinado por Luz Elena Galván Lafarga, reúne investigadores y maestros de los diferentes escenarios a reflexionar sobre la función la enseñanza de la Historia. El texto recupera diecinueve artículos cuyas temáticas se dividen en dos grandes rubros: el primero relacionado a la importancia y dificultades que supone la Historia como elemento aglutinador de la Conciencia Histórica; el segundo presenta algunas propuestas para la actualización de la enseñanza de la Historia.

Sobre esta obra, María Esther Aguirre Lora y María Bertely Busquets nos comentan que sus temáticas inciden en la construcción del sentido de los saberes históricos, su proyección en la formación de las identidades colectivas, en la formas de olvido y de recuerdo que subyacen en la memoria colectiva de las actuales sociedades, inmersas en complejos y multifacéticos reordenamientos sociales; todos los autores convergen, de diversas maneras, en la enseñanza de la historia (Aguirre y Bertely, 2007).

Entre algunos de los artículos, que corresponden a la naturaleza de este trabajo, es pertinente destacar el titulado *Reflexiones sobre la Historia que se enseña*, de Andrea C. Sánchez Quintanar. Entre sus ideas principales figuran: el estado precario que guarda la enseñanza de la Historia ante los nuevos retos que imperan al mundo globaliza-

do, los nuevos paradigmas educativos altamente mediatizados que han otorgado en el currículo mayor importancia a las ciencias duras, que son el sustento de los desarrollos tecnológicos, y se han olvidado de replantear la Historia como disciplina que permita la construcción de una identidad. Para Quintanar, el conocimiento histórico es indispensable para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo que permitan al sujeto comprender su realidad social.

Oresta López Pérez, en el artículo titulado *Enseñar Historia como un saber necesario para comprender la complejidad*, partiendo de la teoría de la Complejidad de Morín, reflexiona sobre los retos preponderantes para renovar la enseñanza de la Historia, retomando los nuevos aportes historiográficos y pedagógicos aplicados a las reformas vigentes. Entre los retos inherentes a las nuevas demandas figuran: enseñar a investigar para crear habilidades de pensamiento histórico, la investigación tiene que ser entendida como praxis áulica, la enseñanza de la Historia debe de correlacionarse con los conocimientos emergentes. Sin embargo, en los escenarios áulicos actuales existe, según la autora, una inadecuación entre saberes desunidos y la falta de relación con otros conocimientos transversales implicados en el currículo; además considera indispensable conjugar el análisis y la síntesis en el conocimiento histórico.

La segunda parte del libro comienza con el artículo intitulado *Teoría y práctica de la enseñanza de Clío*, escrito por Luz Elena Galván Lafarga. La autora actualiza la discusión sobre la enseñanza de la historia: el significado mitológico de Clío, hace un breve recorrido de las diferentes corrientes historiográficas y, en particular, incide en la riqueza temática y metodológica y la interdisciplinariedad de la forma de hacer Historia de la *Escuela de los Annales de Francia* y su relación con la enseñanza de la disciplina.

En el artículo de Belinda Arteaga, nombrado *Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior*, la autora hace una reflexión en la que destaca la importancia de la Historia Problema, la problematización y el cuestionamiento del conocimiento de la verdad, confrontándola con la Historia de corte positivista.

La historia Problema se centra en el estudio crítico de las fuentes en documentos, en una lectura entre líneas, en la detección de las omisiones, busca en cuestionar lo ya dicho.

Arteaga nos invita a arriesgarnos a romper con las experiencias previas para diseñar nuevos escenarios, recupera las propuestas de

los dos primeros Annales, distingue lo singular de la Historia global la cual nos enfrenta con objetos complejos y multidimensionales en cuya cohesión dialogan, interdisciplinariamente, ciencias con lenguajes, ritmos, métodos y logos diferentes.

De la misma forma nos describe las características de los métodos convencionales de corte positivista como son: el método catequístico de preguntas y respuestas unívocas, lineales e incontrovertibles; la historia ejemplarizante o modélica, donde se ilustraban paisajes de la vida nacional; y, por último, la historia de los acontecimientos, de los hechos históricos, aquella que tiene que ver con batallas, la biografía, los héroes, caudillos y gobernantes.

La escritora nos invita a la reflexión al decirnos que los hombres necesitan, más que doctrinas, métodos, y, más que instrucción, educación.

Aunque el propósito de esta investigación atiende a la enseñanza de la historia en educación media superior, considero pertinente comentar los puntos principales del artículo titulado *Un caso en la Educación superior: enseñar historia a futuros historiadores*, de Josefina Mac Gregor, pues la mayoría de los maestros que imparten las asignaturas relacionadas con Ciencias Sociales y, en especial, la de Historia, se forman en la universidad y padecen una serie de carencias que reproducen dentro del aula.

La autora nos dice que el paradigma Universitario del siglo XXI en la enseñanza es discordante porque éste propone el desarrollo integral de las capacidades intelectuales y motrices de los jóvenes, sin embargo, sigue imperando la educación tradicionalista.

La problemática en las universidades e instituciones de nivel superior, en torno a la Historia, es compleja por la relación entre docente y discente, la falta de calidad de contenidos, las diferentes formas de instrucción y, además, de la forma en el currículo de Historia.

Las instituciones tradicionalistas propician en los jóvenes la desvinculación entre lo que se enseña y su entorno social.

Mac Gregor retoma a Schwartz, Gardner y Lewin. El primero propone que para poder educar se requiere la pedagogía de la elección y del contrato, la cual consiste en una educación dinámica y abierta, de corte constructivista. Mientras que Gardner nos dice que el joven que se educa en el nivel superior debe desarrollar sus inteligencias o habilidades para poder comprender y aprehender los conocimientos

que el docente proporciona como son: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y reflexiva. Las configuraciones didácticas de Lewin, o pedagogía del desarrollo, son los nuevos paradigmas en los que se tienen que englobar al profesor y al discente para desenvolver y perfeccionar las relaciones de enseñanza-aprendizaje

Para terminar, la enseñanza de la Historia requiere hacer una revisión minuciosa de la teoría del aprendizaje aplicado a los procesos históricos por medio de métodos y técnicas pedagógicas.

### Investigadores de otras latitudes

Por su parte, los trabajos de Carretero, ya clásicos, versan desde la psicopedagogía piagetiana a las ciencias sociales, en particular la relación que existe entre desarrollo cognitivo y la enseñanza de la historia, la comprensión y la causalidad histórica, diseño curricular y el patrimonio cultural como un recurso para la enseñanza de la historia, además de la evaluación en las ciencias sociales (Carretero, 1993). Son varios los trabajos de este autor relacionados a la forma en cómo el sujeto estructura el concepto de tiempo, el tratamiento psicopedagógico de éste, las estrategias de enseñanza-aprendizaje a partir de técnicas de instrucción relacionadas con el arte.

Para Carretero, el conocimiento histórico se logra siempre que se establezcan relaciones de continuidad y permanencia utilizando herramientas conceptuales que tengan sentido en el mundo presente.

El tiempo es la columna vertebral de la historia, requiere una acción didáctica específica y sistémica que opere con las distintas categorías del tiempo y cambio (secuencia y duración), pero, para percatarse de ello, se requiere de referencias (datos), de ahí la utilización de cronologías que son un simple medio y no un fin.

Como se puede notar con anterioridad, los trabajos de Mario Carretero han sido retomados por la mayoría de los investigadores mexicanos como sustento pedagógico en los rediseños de planes, programas, estrategias y apoyos didácticos para la enseñanza de la Historia.

Otros autores, como Santisteban Fernández y Torres Bravo, realizan un análisis de la estructura del tiempo histórico y de los problemas que entraña su enseñanza bajo la perspectiva del tiempo social y el tiempo histórico. Sobre esto podemos comentar que para Santisteban la noción de temporalidad es condicionada por el tipo de aprendizaje en el que se encuentre inserto, además de relacionarse a las experien-

cias del sujeto (aprendizaje significativo), este historiador propone la desconstrucción del tiempo para permitir su reconstrucción.

El tiempo histórico se desprende de la construcción de la misma Historia, su comprensión se aplica en apartados que son el tiempo religioso (creencias), el tiempo físico-biológico (ciencias), el tiempo social y/o personal (vida cotidiana).

El tiempo histórico, por su naturaleza, puede ser finito e infinito, en relación a su alcance; lineal o cíclico; según su direccionalidad objetivo o subjetivo (pensamiento). La temporalidad humana se maneja a partir de tres de sus tiempos o categorías: el presente supone el aquí y el ahora (radica la identidad personal y colectiva), pero es el punto de intersección entre pasado y futuro, éste último implicará tres aspectos: desde las creencias (escatológico o apocalíptico-milenarismo, mesianismo), desde la ideología (las utopías) y desde la ciencia (la prospectiva). El pasado se sustenta en la memoria, individual y colectiva, en él se reflejan nuestras concepciones del mundo y, por tanto, de la historia (Santisteban, 2006).

Trepát y Comes (1998) hacen un exhaustivo análisis del tiempo histórico integrando algunos elementos filosóficos, históricos y de la didáctica de la historia, nos hablan del tiempo a partir de sus diferentes connotaciones, para ello coinciden con Santisteban y Torres Bravo al establecer la diferencia entre tiempo cronológico y tiempo histórico.

Resaltan las dificultades que entrañan las definiciones y conceptos sobre el tiempo, así como las características de su naturaleza, hacen mención de los cambios de concepción del tiempo físico a lo largo de la historia de occidente.

Ambos concuerdan con Carretero en que el sentido social del tiempo establecerá la diferencia entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico. Para ello hacen una reflexión del tiempo que parte de la experiencia (individual y colectiva) en los tres momentos del tiempo, una misma realidad o categorías: donde revivimos (fue -memoria-); en el ahora (es), y cómo la proyectamos (lo que será). Estos tres tiempos se insertan, a su vez, en una conciencia del tiempo colectivo que rige en cada sociedad la experiencia global.

Cada civilización, que nos precede, construye su sentido particular del tiempo, es decir, su concepción sobre sus orígenes (memoria primordial). En el discurso de su presente y la finalidad de la marcha social (expectación de los finales - tiempo escatológico) se con-

formarán el sentido del tiempo colectivo, que es el resultado de una mentalidad determinada, lo encontramos presente en *los imaginarios*, relacionado al paso de los cambios y de los movimientos, a lo largo del tiempo en una civilización particular.

Según su "mentalidad o imaginario", las concepciones del tiempo que directamente han influido en el pensamiento occidental son: *El carácter cíclico* (Kuklos) del pensamiento clásico grecoromano y el eterno retorno (épocas doradas y penurias): Los clásicos vieron en el *tiempo* el desarrollo de su historia como una repetición sucesiva de procesos parecidos a los que se podían observar en la naturaleza. Bajo esta óptica, la Historia no tenía ninguna finalidad, no se podía ubicar una fecha de los "orígenes"; sin embargo, los poetas y filósofos elaboraron la noción de *Annus Magnus*, era un periodo de tiempo en el que se renovaba el universo y empezaba el curso de todas las cosas naturales (mito del Ave Fenix -500 años-). La libertad del hombre como protagonista de la Historia se reduce a descubrir y a intentar cambiar el destino (tragedias griegas).

Otra tradición de gran relevancia para nosotros es el pensamiento judeo cristiano, se diferencia de la concepción grecoromana por su *carácter lineal del tiempo*, aunque su origen es judaico, adquiere características propias extremas con el cristianismo: propone un proceso sucesivo que se despliega -el propósito de Dios sobre la tierra- y que los cristianos denominan *providencia*, ya que es trazado desde afuera y, progresivamente, enriquecidos por la experiencia humana y un final último (Trepát, 1998: 24).

El tiempo comenzó con el primer día de la creación y la historia es el camino progresivo hacia el estado definitivo, que es la salvación o la perdición. El tiempo social se subordina al fin de los tiempos (plan de Dios), los salvos entrarían al estado del tiempo inmóvil, llamado Aion o estado de contemplación (Trepát, 1998: 24-25). Esta concepción del tiempo, con connotaciones religiosas, se encuentra presente en versiones laicas, especialmente explícitas en la visión marxista donde es patente el sentido último de los tiempos (la utopía de una sociedad sin clases, más justa, o más desarrollada tecnológicamente).

Pero para Trepát y Comes el sentido del tiempo de hoy, en occidente, ya no es lineal y progresivo, sino que es el resultado de un pesimismo: Existe la conciencia de que el futuro puede ser peor que el presente. El futuro dependerá de las acciones que realicemos como colectivo, somos constructores de la sociedad que merecemos tener. Por tanto, la historia se encuentra concernida al tiempo social y huma-

no y servirá, básicamente, para poder conocernos y, en consecuencia, poder actuar pensando en el futuro.

La palabra *tiempo* se expresa en dos formas, con connotaciones diferentes: *Xrónos* y *Kairós*. El tiempo como un inevitable, destructor, imparable, relacionado a medida, es *Xrónos*; mientras que *Kairós* es el tiempo existencial, básicamente presente, conveniente y creativo, su plural, *Oi Kairoi*, designa a las circunstancias que ocurren alrededor del hecho (conjunto de tiempos). *Kairós* se puede entender como tiempo constructor y explicador antagónico a *Xrónos*.

En relación al tiempo cronológico y sus medidas, tanto en Trepát como en Comes coinciden con Joan Páges (1998) en que la enseñanza de las Ciencias Sociales, en particular la Historia, se asocia al tiempo cronológico.

La cronología analiza al tiempo cronológico, éste es un soporte para cualquier construcción del tiempo social o humano.

Considero pertinente retomar la opinión de J.F. Fayard que nos dice que ignorar la cronología e intentar hacer historia sin fechas ni periodizaciones, sin construcciones de estratos temporales que nos permitan situar hechos, es condenar a confundir todo y a no comprender nada (Fayard, 1985: 65).

Trepát y Comes concuerdan con Galván, Lamóneda, Sánchez Quintanar, Ramírez González y Delgado, en considerar que para alcanzar una adecuada comprensión del concepto de tiempo son indispensables los aprendizajes de los rudimentos de los tiempos civiles que deben transformarse en significativos para los discentes, por esto es conveniente que los docentes introduzcan a los niños y jóvenes en el tiempo mediante la historia de los conceptos temporales y sus instrumentos de medición, cómo son: relación de medición, la temporalidad respecto de los movimientos de los astros, qué significan los nombres de los días de la semana, quién los bautizó, por qué se llaman así los meses, qué son los calendarios civiles, cuál es la diferencia entre calendarios civiles y religiosos, cómo se fueron conformando los calendarios, en cuánto tiempo se unificó nuestro calendario, para qué sirve un reloj, quiénes lo inventaron, cuándo y dónde se inventó el reloj más exacto del mundo, principalmente.

Lo anterior es un requerimiento indispensable ya que el dominio de los conceptos temporales como: hora, semana, mes, quinquenio, sexenio, calendario y era, son comprendidos paulatinamente por el sujeto, debe utilizarlos continuamente. En particular, el concepto de

*era*, marca el cambio de tiempo cronológico a tiempos históricos. Para Fayard (1984: 65) el tiempo cronológico nace del tiempo histórico.

Para Torres Bravo, en su libro *Enseñanza del tiempo histórico* (2001), al igual que en los autores anteriormente mencionados, la temporalidad es indispensable en la construcción del conocimiento histórico. Considera que el tiempo es la esencia epistemológica de la Historia y de los procesos sociales, pero en el ámbito escolar no se logra un adecuado dominio de los elementos temporales haciéndolos poco significativos. En relación al tiempo histórico, lo aborda bajo el término del presente histórico en busca de los estados socioculturales que dan cuenta de los sucesos y procesos.

Incide en marcar la simultaneidad cronológica y la contemporaneidad histórica (distintos presentes en un mismo tiempo) por lo que la cronología no debe ser entendida como una relación lineal, sino como un entramado temporal dinámico, donde se aprecie la concepción del tiempo múltiple, de acuerdo con el ritmo de cambio y la duración.

En relación a las categorías del tiempo, existe la cronología (visión eurocéntrica), el tiempo interno y la periodización que marcan la duración. Para Torres Bravo, el tiempo histórico es un concepto clave estructurante de la historia a enseñar y no sólo un contenido procedimental.

Para Santisteban como para Torres, el tiempo histórico es una construcción, este concepto es básico para abordar la enseñanza de la Historia, pues todo lo que se pretenda historiar está inmerso en la temporalidad (en categorías de tiempo y espacio) en un ser y estar.

A partir de las aportaciones hechas por Jean Piaget respecto a que la noción de espacio antecede a la de tiempo, autores como Henry Pluckrose (1996) y John Bale han investigado cómo desde la temprana edad desarrollan nociones de espacialidad y temporalidad. Ambos autores han recuperado sus experiencias de escuelas de nivel básico en Gran Bretaña sobre las materias de historia y geografía, utilizando, como recursos didácticos para la historia, las fuentes primarias y el patrimonio cultural; en el caso de la geografía el entorno natural, el urbano y la vida de la comunidad a la que pertenece la escuela.

Henry Pluckrose, nos comparte que para los niños pequeños un recurso excelente para la comprensión de la temporalidad radica en los ordenadores gráficos o líneas de tiempo, las cuales en educación básica se utilizan a partir de que el niño enmarque los acontecimientos.

tos memoriales de su vida en un calendario convencional (sus hitos personales), para efectos prácticos, el autor comenta que cada niño pregunta a los expertos en el pasado (sus padres y otros adultos cercanos) para poder comenzar a familiarizarse con la temporalidad convencional (días, meses, años, etc.); estos datos, junto con la información plasmada relacionada a un pasado próximo, adquieren significación en los sujetos, la línea del tiempo se coloca alrededor de su clase, los niños ubican su hitos personales mediante todo tipo de recursos (fotografías, cartas, objetos de vestir, etc). De esta manera el niño aprende la *corta* y la *larga* duración de acontecimientos históricos, así como a relativizar el tiempo real.

Con esto Pluckrose demuestra que en los infantes sí existe una conciencia temporal pero es personal (flujo y reflujo de su vida cotidiana), ellos perciben el tiempo en forma muy lenta (Pluckrose, 2006: 36). Otro aspecto importante a considerar es que los pequeños viven en la inmediatez, mientras el adulto es proyectivo, planifica, y es por ello que se requiere del manejo de los convencionalismos temporales.

Como estrategia didáctica, el uso del espacio para las representaciones del tiempo, a través de la construcción de tablas lineales o líneas del tiempo, su estudio se aboca a estudiantes con edades entre los 6 y los 16 años.

Las líneas del tiempo se estructuran en escalas espacio-temporales, con equipos multidisciplinarios que colaboran ubicando los referentes temporales, seleccionando los acontecimientos, personajes, inventos, fotografías, ligas de apoyo, pudiendo variar enormemente la complejidad de su diseño.

Existen líneas del tiempo interactivas donde el estudiante combina los elementos previamente dados y donde construye su conocimiento.

A partir de lo anterior retoma la idea de duración de Hobsbawm, al comentar que la temporalidad (tiempo convencional) no es paralela al tiempo de la Historia, este último se construye en periodos en los que existen elementos vinculados entre sí como son los sociales, culturales y económicos.

Al referirse a las periodizaciones las define como divisiones temáticas que agrupan a un conjunto de acontecimientos y procesos ligados por un elemento aglutinador. El periodo histórico debe considerarse como un proceso en el que se distinguen ciertos eventos par-

ticulares, sin embargo, las periodizaciones tienen limitaciones como es la visión eurocentrista, cuya naturaleza es excluyente.

Le Goff aborda el problema del tiempo bajo la óptica de la *nueva historia*, ya que en ella concurren tanto la supremacía de la historia económica y social, la larga duración y la historia de las mentalidades, propiciando que la historia tradicional se fuese modernizando. En el cuadernillo del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, intitulado *Investigación y Enseñanza de la Historia*, Jaques Le Goff y Antonio Santoni Rugiu abordan desde sus respectivas nacionalidades cuáles son sus experiencias sobre los procesos de transmisión y apropiación de los saberes históricos, este texto hace sugerencias y señalamientos sobre algunos aspectos que consideran los autores nodales para la construcción del discurso historiográfico contemporáneo.

En particular, Jacques Le Goff, en su ponencia titulada *Una mirada sobre el caso francés*, parte de su convicción de que la investigación, la docencia y la difusión deben de encontrarse íntimamente relacionadas.

Para él es indispensable que los maestros que imparten clases en secundaria estén actualizados permanentemente, no sólo en aspectos pedagógicos y didácticos sino que participen en eventos con investigadores en historia, donde estos últimos compartan los resultados obtenidos.

Considera que se incremente la cantidad y calidad de revistas que pongan de manifiesto la relación que hay entre investigación y docencia de la historia, en particular se refiere al éxito que ha tenido la revista titulada *Historiadores y Geógrafos*, pues, sin duda alguna, ésta contribuye a difundir los trabajos más representativos de la llamada Nueva Historia.

Al referirse a la instrucción superior, el autor subraya la necesidad de favorecer la movilidad entre profesores universitarios y organismos de investigación de primer nivel, ya que a través de ellos, docentes e investigadores, pueden construir y compartir el conocimiento a través de la docencia, todo esto es posible dentro de un cuadro académico administrativo de tipo flexible.

Le Goff coincide con Santoni en que es indispensable que los jóvenes conozcan las diversas tendencias que forman parte de la *Nueva Historia*, así como sus problemas, objetivos, métodos y recursos materiales de cada una de ellas. Ambos insisten en la adecuada selección y adaptación de los contenidos conforme al perfil de los educandos.

En relación a la estructuración de los programas y métodos de enseñanza, Le Goff considera que deben colaborar psicólogos, pedagogos e historiadores, sin embargo, enfatiza que hay conceptos cuyas connotaciones son diferentes para cada disciplina como, por ejemplo, el concepto de tiempo.

En relación al tiempo y el espacio Le Goff comenta:

El espacio es de más fácil comprensión; los estudiantes deben de entender que la historia se hace en el espacio.

El cuadro geográfico, por tanto, es esencial; dicho cuadro se desenvuelve bajo la acción de la historia. La historia es el Pigmaleón de la geografía. Se rechaza el determinismo geográfico, pero la geohistoria es una realidad que, de acuerdo con mi criterio, se debe proponer a los alumnos. Quiero subrayar, además, la particular importancia de la cartografía; una cartografía legible que evidencie el fenómeno estudiado y no se limite a situar algunos puntos en el mapa (Le Goff, 1995: 10-11).

En relación al tiempo de la historia, Le Goff discurre sobre los trabajos realizados por Fernand Braudel, ya que es imposible considerar al tiempo como algo uniforme y lineal, ahora ya es visto a partir de su multiplicidad, su irregularidad y, por supuesto, como un ente socializado.

Le Goff concuerda con varios de los autores antes mencionados en la multiplicidad del tiempo:

...en el medioevo existe el tiempo lineal de la historia cristiana después de la creación (anales, crónicas, cronologías de los cancilleres); el tiempo circular de la naturaleza y de la liturgia; el tiempo escatológico de la preparación para el juicio universal y para la eternidad; el tiempo campesino y el tiempo ciudadano; el tiempo de la iglesia y el tiempo del mercader; el tiempo de las campanas y el tiempo de los relojes metálicos... Se trata de tiempos medidos en modo diverso. (Le Goff, 1995: 11).

Aunque Le Goff acepta la naturaleza múltiple de las duraciones por la densidad de los eventos, considera pertinente plantear que la larga duración no debe llevarnos a la idea de una historia inmóvil.

Le Goff, al igual que otros autores ya mencionados, considera que tanto el docente como el estudiante deben de entender los fundamentos de la cronología, la información que subyace a la idea de año, su inserción en el ciclo natural, la manera en la que se conceptualizó y la forma en la que se estructuraron los calendarios, el fundamento de éstos en los movimientos de los astros.

Coinciden Le Goff y Santoni en que la cronología es de naturaleza mutable, por lo que debe de abarcar fechas y períodos -el mal uso de la cronología supondría que el estudiante memorizara la fecha de aparición de un invento. Las fechas de una cronología deben ser aquellas que tuvieron gran resonancia o escoger aquellas cuyas implicaciones fuesen relevantes en la vida de las sociedades.

A diferencia de algunos de los autores ya expuestos, Le Goff es cauteloso con el uso de las fuentes, pues considera que los niños y jóvenes deben de recuperar el pasado a través de la memoria activa, "entendiendo por ésta aquella que es capaz de utilizar, descomponer y volver a componer en diversas formas sus adquisiciones" (Le Goff, 1995: 25).

Al igual que Sánchez Quintanar y Salazar Sotelo, Le Goff coincide en que la historia, en estos momentos, ha retomado la narración y el relato histórico como recurso didáctico para iniciar a los niños y jóvenes en el discurso histórico (Le Goff, 1995: 27).

Para finalizar con este autor, él nos invita a integrar, como estrategia de enseñanza de nuestra disciplina, la historia de los imaginarios, pues la Historia se entreteje entre sueños, imaginaciones, fantasmas.

Así también, a través de las comparaciones entre sociedades en el tiempo y en el espacio, "permitirá sustituir la historia universal desprovista de problemática, con una historia general, una historia pensada a partir de la humanidad" (Le Goff, 1995: 29-30).

En relación a Antonio Santoni Rugiu, respecto a su conferencia intitulada *La Mirada del Caso Italiano*, al igual que Le Goff, hace su abordaje a partir de la historia social, las ideas centrales de este trabajo son: el rescate y la revaloración de los hechos aparentemente secundarios cuyas aportaciones eran consideradas como insignificantes pero, con el tiempo, se descubren sus repercusiones; se preocupa por entender el papel que juega la historia en la formación de los estudiantes de educación básica, las diferentes formas de construir el acontecer histórico, así como de recuperar la historia de la enseñanza de la historia en la Italia contemporánea. Un aspecto de particular importancia es el uso unidireccional e indiscriminado del método regresivo.

Para concluir este recorrido historiográfico, considero indispensable hacerlo mediante la lectura de la obra de Jaques Attali, titulada *Historias del tiempo* (1985), pues, a través de ella, se logra concretar las reflexiones de la mayoría de los investigadores anteriormente comentados. Attali realiza una historia del tiempo a través de los di-

versos objetos de medición, el autor recupera las necesidades de las épocas, los principios teóricos de cada uno de los instrumentos, nos abre una ventana a la vida cotidiana vista a través de los inventores de dichos objetos, nos permite observar cómo se transforma la producción de instrumentos a través de sus fabricantes, los diversos usos del tiempo, los tiempos y los ritmos que enmarcan a las costumbres, nos permite reflexionar qué se mide y por qué se mide.

Por la naturaleza propia del tiempo, este texto nos permite observar las múltiples formas de tiempo y cómo éstas se entrecruzan.

El espacio y tiempo histórico nos remite al devenir del hombre mismo en su ser-estar y quehacer, lo encontramos referido en todos los libros de sabiduría del Mundo, tal es el caso del Eclesiastés que nos dice: "Hay un tiempo para todo y un tiempo para cada cosa bajo el sol; tiempo para nacer y un tiempo para morir, para plantar y un tiempo para arrancar lo plantado; para matar y un tiempo para curar, para demoler y un tiempo para edificar; para llorar y un tiempo para reír, para lamentarse y un tiempo para bailar; para arrojar piedras y un tiempo para recogerlas, para abrazarse y un tiempo para separarse; para buscar y un tiempo para perder, para guardar y un tiempo para tirar; para rasgar y un tiempo para coser, para callar y un tiempo para hablar; para amar y un tiempo para odiar, un tiempo de guerra y un tiempo de paz" (Eclesiastés 3, 1-8).

### Bibliografía.

- Aguirre Rojas, Carlos (2005). *La "Escuela" de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*, Contrahistorias, México.
- Arce Tena, Marcela (2009). *La enseñanza de la Historia. Una Historia*, México.
- Arredondo López, Ma. Adelina (2006). "La enseñanza de la historia: un campo de batalla", en Galván Lafarga, Luz Elena, *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, México, pp. 89-107.
- Badú, Sergio (1999). *Tiempo, realidad social y conocimiento*, Siglo XXI, España.
- Barros, Carlos (1996). *Historiografía Fin de Siglos. Apuntes del Diplomado Internacional Corrientes Temáticas y Autores de la Historiografía del Siglo XX*, Universidad Complutense, España.
- Bloch, Marc (2006). *Introducción a la Historia*, Fondo de Cultura Económica, México.

- Braudel, Fernand (1968). *La Historia de las Ciencias Sociales*, Alianza Editorial, España.
- Carretero, Mario (1993). *Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Infancia y aprendizaje*, España, pp. 62-63.
- Delgado de Cantú, Gloria (2005). *El Mundo Moderno y Contemporáneo*, Prentice-Hall, México.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Historia de México. El proceso de gestación de un pueblo*, 5ª. Ed., Vol.1, Prentice-Hall, México.
- Díaz Barriga, Frida (1998). *El aprendizaje de la historia en el Bachillerato: procesos de pensamiento y Construcción del Conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, México.
- Febvre, Lucien (1993). *Combates por la historia*, Planeta-Agostini, España.
- Galván, Luz Elena (1999). "La corriente de los Annales y la Historia Social de la Educación", en Galván, Luz Elena, *Un reto: la enseñanza de la Historia hoy*, ISCEEM, México, pp. 9-23.
- Galván Lafarga, Luz Elena (2006). "La Formación de una Conciencia Histórica", en *La Enseñanza de la Historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, México.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Apuntes de clase de Metodología de la Investigación II*, Dra. Luz Elena Galván, ISCEEM, México.
- Lamonedada Huerta, Mireya (1998). *¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?* Revista mexicana de investigación educativa, 3 (5), pp. 101-112.
- Le Goff, Jacques (1995). "Una mirada sobre el caso francés", en J. y Le Goff, *Investigación y Enseñanza de la Historia cuaderno 10*, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, México.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*, Gedisa, España.
- Pluckrose, Henry (2006). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Morata, España.
- Pozo, Juan Ignacio y Mario Carretero (2001). *Aprender a enseñar ciencia*, Morata, España.
- Ramírez, Clara Inés (2009). *Conocimientos Fundamentales de Historia*, Mc. Graw Hill/UNAM, México.
- Sánchez Quintanar, Andrea (1995). *Enseñar Historia en la Universidad y fuera de ella*, Perfiles Educativos, abril-junio, no. 68.

\_\_\_\_\_ (2005). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, UNAM/PAIDEIA, México.

\_\_\_\_\_ (2006). "Reflexiones sobre la Historia que se enseña", en Luz Elena Galván Lafarga, *La formación de una conciencia histórica*, Academia Mexicana de la Historia, México, pp. 19-45.

Santisteban Fernández, Antoni (1999). *Aprender el tiempo histórico: Desconstruir para reconstruir*, Historia No.1.

\_\_\_\_\_ (2006). *El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial. Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 129-139.

\_\_\_\_\_ (1993). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Histórico Sociales*, Estados de Conocimiento, cuaderno 12 (12), 75.

Trepat, Cristófol (1998). "El aprendizaje del tiempo: actividades y ejemplos", en *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Universidad de Barcelona/Graó, España.

### Consultas en Internet

Aguirre, María Esther y María Bertely (2007) [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003413.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003413.pdf), recuperado el 16 05 de 2010, de [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003413](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003413).

Aguirre Rojas, Carlos (s/f). [www.aportes.buap.mx/17ap1.pdf](http://www.aportes.buap.mx/17ap1.pdf), recuperado el 23 de diciembre de 2008, [www.aportes.buap.mx/17ap1.pdf](http://www.aportes.buap.mx/17ap1.pdf), <http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=la+corriente+de+los+anales+y+su+contribucion+al+desarrollo+de+la+historia+econ%C3%B3mica+en+francia&meta=>

Arrambide Cruz, Víctor (2007). "El espejo de Clío", 19 de abril de 2007, recuperado el 13 de diciembre de 2008, del espejo de Clío, bloc dedicado a temas de Historia, Ciencias Sociales y Letras: <http://elespejodeclio.blogspot.com/2007/04/fernand-braudel-la-historia-y-su-tiempo.html>

Barros, Carlos (s/f). [www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia\\_inmediata/escueladeanales.htm](http://www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia_inmediata/escueladeanales.htm), recuperado el 9 de diciembre de 2008

Biblia Reina-Valera 1602: 21.Eclesiastés 3 (s/f). [http://es.wikisource.org/wiki/Biblia\\_Reina-Valera\\_1602:\\_21.Eclesiast%C3%A9s:\\_3](http://es.wikisource.org/wiki/Biblia_Reina-Valera_1602:_21.Eclesiast%C3%A9s:_3)

Lerner, Victoria (1993). "Libro de historia para niños. Parámetros y dificultades para elaborarlos", revista No.62, octubre/diciembre, U.CEU, editor, recuperado el 10 de mayo de 2009 de [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206208.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206208.pdf).

En este libro se encuentran algunas de las investigaciones que, sobre historia de la educación, se han realizado en el Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). El lector encontrará artículos escritos por investigadores de la institución además de las aportaciones de cuatro estudiantes del Programa Doctoral del ISCEEM, de la generación 2008- 2010. El eje del texto es la Historia de la Educación en dos vertientes. Por un lado se encuentran los estudios que muestran acercamientos teórico-metodológicos, así como el trabajo con nuevos temas tanto a nivel nacional como regional. Por el otro, la enseñanza de la historia y sus autores más representativos.

El libro está dividido en tres capítulos en donde se agrupan ocho estudios. El primero, relacionado con algunas aproximaciones teórico-metodológicos, así como con nuevos temas y fuentes para la historia de la educación, se conforma de cuatro artículos: Juan Bernardo Alfonseca realiza un acercamiento analítico a la documentación escolar federal sobre sus relaciones con comunidades rurales de los distritos de Texcoco y Chalco entre 1922 y 1940; Luz Elena Galván propone la utilización del concepto "cuerpo" como categoría de análisis en la historia de la educación; Isabel Vega pone su mirada en la educación especial a través de la Escuela Municipal para Sordomudos fundada en 1866; y María de Lourdes Guadarrama escribe sobre la Escuela Activa Freinet y su desarrollo en la primaria experimental anexa a la Normal del Estado de México entre 1967 y 1975.

El segundo capítulo versa sobre la historia regional de la educación, sus autoras son: Elizabeth Camacho, cuyo trabajo se relaciona con niños y niñas quienes, en el siglo XIX, asistían a las escuelas del Municipio de Metepec; y Elisa Estrada quien se centra en la Escuela Normal Mixta de la ciudad de Toluca entre 1936 y 1949.

El tercer capítulo se dedica a la Enseñanza de la Historia. Aquí se encuentran dos artículos más. En el primero, María Eugenia Luna García analiza los documentos recepcionales que guarda la Escuela Normal No. 1 de Toluca y, el segundo, escrito por Graciela Isabel Badía, se enfoca a los conceptos de tiempo y espacio como base para que los alumnos y la población en general logren ser conscientes de su historicidad.

*Los autores de este libro invitan al lector a adentrarse crítica y reflexivamente en sus contenidos*

ISBN: 978-607-9055-16-5



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO



GOBIERNO QUE TRABAJA Y LOGRA  
**ENGRANDE**