

Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío

Three models of teaching history, three paths for the teaching of Clío

Rodolfo Huerta González*

* *Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca (México). Es Maestro en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes están “El tiempo histórico y el aprendizaje significativo. Propuesta de una línea de tiempo para la comprensión del tiempo histórico” (2022). Sus temas de interés son Enseñanza de la historia y Cuadernos escolares en historia. Correo electrónico: rhuerta12@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-4623-8087>

101

Historial editorial

Recibido: 20-marzo-2025

Aceptado: 04-julio-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío

Three models of teaching history, three paths for the teaching of Clío

Resumen

En este artículo se discuten tres modelos para la enseñanza de la Historia en Educación Básica, que pueden aplicarse en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), recién implementada, que tiene como eje central la enseñanza situada a través de contenidos educativos familiares, comunitarios y regionales. Así, se realizó un análisis documental de tres modelos: el de Educación Histórica, el del Razonamiento Pedagógico y el de historia local/regional del Proyecto Curricular de Humanidades, concluyendo que pueden complementarse entre sí, con el apoyo de fuentes primarias y conceptos históricos para el aprendizaje y, además, los conocimientos específicos para la enseñanza histórica de los profesores.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, modelos de enseñanza, educación histórica, pedagogía de la Historia, formación de profesores.

Abstract

This paper discusses three models for teaching History in Basic Education that may be applied within the recently implemented Nueva Escuela Mexicana (NEM), which focuses on situated teaching through educational content centered in family, community, and regional contexts. A documentary analysis of three models was conducted: Historical Education, Pedagogical Reasoning, and the local/regional history approach of the Humanities Curricular Project. The study concludes that these models can complement one another, supported by the use of primary sources, historical concepts for learning, and the specific pedagogical knowledge required for the teaching of history.

Keywords: Latin America, cultural studies, subaltern studies, postcolonial studies, decolonial studies.

Trois modèles d'enseignement de l'histoire, trois chemins pour enseigner Clio

Trzy modele nauczania historii, trzy ścieżki do nauczania Clio

Résumé :

Cet article discute de trois modèles pour l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement de base, qui peuvent être appliqués dans la Nouvelle École Mexicaine (NEM), récemment mise en œuvre, qui a pour axe central l'enseignement contextualisé à travers des contenus éducatifs familiaux, communautaires et régionaux. Ainsi, une analyse documentaire de trois modèles a été réalisée : celui de l'éducation historique, celui du raisonnement pédagogique et celui de l'histoire locale/régionale du projet de programme d'études en sciences humaines, concluant qu'ils peuvent se compléter mutuellement, avec le soutien de sources primaires et de concepts historiques pour l'apprentissage et, en outre, des connaissances spécifiques pour l'enseignement de l'histoire des enseignants.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire, modèles d'enseignement, éducation historique, pédagogie de l'histoire, formation des enseignants.

Streszczenie:

W tym artykule omówiono trzy modele nauczania historii w edukacji podstawowej, które można zastosować w nowo wdrożonej Nowej Szkole Meksykańskiej (NEM), której głównym celem jest nauczanie sytuacyjne za pomocą treści edukacyjnych z zakresu rodziny, społeczności i regionu. Przeprowadzono analizę dokumentów dotyczącą trzech modeli: Edukacji Historycznej, Myślenia Pedagogicznego oraz historii lokalnej/regionalnej z Projektu Programu Nauczania Humanistyki, wnioskując, że mogą się one wzajemnie uzupełniać, dzięki wsparciu ze strony źródeł pierwotnych i pojęć historycznych w nauce, a także specyficznej wiedzy historycznej nauczycieli.

Słowa kluczowe: Nauczanie historii, modele nauczania, edukacja historyczna, pedagogika historii, kształcenie nauczycieli.

Introducción

La implementación en el ciclo escolar 2023-2024 del nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM) permite pasar, en cuanto a la enseñanza de la historia en la Educación Básica, la discusión de qué contenidos deben estar presentes en el currículo y qué métodos de enseñanza de la historia son los más adecuados desde una visión interdisciplinaria.

En este sentido, en este artículo se analizan tres proyectos didácticos para la enseñanza de la Historia que se han encontrado en la literatura especializada: el Modelo de Educación Histórica, el Modelo de Razonamiento Pedagógico y el Proyecto Curricular de Humanidades (HCP, Humanities Curriculum Project). El primero y el tercero tienen elementos comunes (el trabajo con fuentes primarias y el desarrollo de habilidades históricas), y el segundo se refiere a los conocimientos pedagógicos y disciplinares de historia, que los profesores deben desarrollar a través de sus experiencias y reflexiones de su práctica docente. La comparación entre sí abre nuevas interrogantes acerca de los conocimientos pedagógicos y los de la propia disciplina histórica, que los profesores de educación básica tendrían que poseer para lograr aprendizajes significativos de la historia.

El Modelo de Educación Histórica

El Modelo de Educación Histórica (MEH) es una propuesta desarrollada en países anglosajones como Reino Unido, Australia y Canadá, lugares donde, desde años atrás, se trabajaba la historia local, regional o por lengua (en Canadá, la región francófona de Quebec tenía su propia historia diferente a la parte angloparlante canadiense), y en Estados Unidos, donde la historia se escribía en cada una de las entidades federativas; estos programas de historia local o regional fueron criticados y sustituidos, a mediados de los ochenta por los nuevos que proponían recuperar las historias nacionales de cada país (Peck y Seixas, s.f.).

Este modelo plantea que la historia debe ser enseñada en primaria y secundaria tal como la elabora el historiador profesional, a través de la consulta de fuentes primarias, y cómo escribe, reflexiona e interpreta la historia, es decir, a través de los problemas fundamentales del estudio del pasado: de significación histórica (cómo se decide lo que es importante), evidencia histórica (cómo se sabe sobre el pasado), continuidad y cambio (cómo se da sentido al complejo flujo de la historia), causa y consecuencia (por qué pasaron los acontecimientos y sus consecuencias), perspectivas históricas (cómo se pueden entender mejor a las personas del pasado) y dimensión ética (cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente) (Ponce, 2015).

Se afirma, en este sentido, que el trabajo con fuentes primarias en la formación docente origina tres núcleos que inciden favorablemente en la enseñanza de la historia: “planteamiento de problemas de aprendizaje histórico, análisis y cuestionamiento de fuentes históricas, y desarrollo de respuestas interpretativas por medio de la construcción de textos expositivos o argumentativos” (Ibagón, 2016, p. 126). Esto se plantea en la formación de los futuros profesores; sin embargo, el autor no aclara en cuanto tiempo se llevó este proceso de formación, al parecer fue un semestre.

De este modo, el MEH plantea que los alumnos de primaria y secundaria deben aprender historia tal y como un historiador consulta los archivos y escribe la historia. Se afirma, entonces, que la enseñanza en las asignaturas de Historia de primaria y secundaria tienen que enfocarse en los problemas, los métodos y en la consulta de fuentes primarias y no simplemente abordar en clases cotidianas las narrativas de los textos escolares (Mora y Ortiz, 2016).

Según Mora y Ortiz (2011), esta propuesta procura innovar la enseñanza de esta asignatura a través de la interacción con fuentes primarias, la determinación de conceptos de primer orden y el uso de conceptos analíticos, denominados de segundo orden, con la finalidad de fomentar el Pensamiento Histórico y la conciencia histórica como competencias situadas; además, plantea como fuentes históricas museos, archivos históricos, bibliotecas de fondos antiguos, sitios históricos y arqueológicos, escenarios familiares, escolares y/o comunitarios próximos

a los alumnos, recursos como cines, música, literatura e Internet, todas como experiencias de aprendizaje.

En este mismo sentido, el programa de la Licenciatura de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, Plan de Estudios 2018, implementado en las Normales del país, estableció que el aprendizaje de los alumnos tenía que partir de la investigación en fuentes primarias, aunque incluía las fuentes secundarias también, así como la recreación histórica; por ello, proponía, para los futuros profesores, la interpretación de fuentes primarias y secundarias para la comprensión de la historia y el manejo de conceptos analíticos para alcanzar el conocimiento histórico (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, pp. 12 y 15).

Esta perspectiva de la enseñanza de la historia propone dos tipos fundamentales de conceptos:

- Los de primer orden, “que constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 125); es decir, son los conceptos de un periodo histórico determinado: el periodo prehispánico, la Conquista de México, la época virreinal, la Independencia de México, las Leyes de Reforma, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, etc.
- Los de segundo orden son aquellos que “las herramientas de comprensión como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos como historia” (Lee y Ashby en Arteaga y Camargo, 2014, pp. 125-126).

106 Los elementos de segundo orden son el *tiempo histórico*, que es el concepto angular para los historiadores, que hace posible historizar (ubicar, pero sobre contextualizar) procesos ocurridos en el pasado (económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales, etc.) pero que es necesario ubicarlos en eras, épocas o etapas diversas en el tiempo pasado con sociedades humanas con características diferentes a las de otras épocas. Como lo ha señalado Arteaga y Camargo (2014), el tiempo histórico siempre involucra una relación entre el espacio y el tiempo que permite a

los historiadores situar, a través de estas coordenadas, los hechos pasados. Una de las claves del historiador es el tiempo y el lugar en que ocurrió.

Otros elementos son el *cambio y la continuidad*; al respecto, sostienen Arteaga y Camargo (2014) la pertinencia “de asociar la noción de tiempo histórico con la de cambio y continuidad, formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?” (p. 127).

Para Arteaga y Camargo (2014) la *empatía* se vincula al supuesto de que las personas que vivieron en el pasado no pensaban ni procedían como lo haríamos nosotros y al tratar de revelar los procesos del pasado en que participaron individual o colectivamente, es obligadamente analizarlo en su propio contexto, desde sus propias experiencias personales y en el marco político, económico, intelectual y cultural en que vivieron y no desde nuestro propio marco referencial por ser, obviamente, muy diferente.

La *causalidad* se asocia a la de cambio, es decir, cuáles son los elementos de una sociedad dada en un tiempo y lugar dados, que experimentan determinadas contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales que ocasionan cambios o transformaciones en un tiempo y sociedad dada. Precisamente, el trabajo del historiador radica en identificar e interpretar, a partir de teorías sociales, las causas o razones de tales fenómenos y, por supuesto, los cambios producidos, así como las continuidades.

Para esta corriente educativa, la *evidencia* se refiere al uso de fuentes históricas primarias y secundarias, donde podemos conocer indirectamente el pasado con evidencias materiales y registros, marcando una distancia con las narraciones que se encuentran en libros, enciclopedias; en Internet y otras fuentes secundarias (como los libros de texto).

Se propone el análisis de las fuentes primarias porque

constituye el procedimiento básico por el cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera. Las evidencias nos permiten formular las preguntas y elaborar respuestas autónomas, así como debatir la validez de las distintas

interpretaciones y narraciones ya realizadas (Arteaga y Camargo, 2014, p. 128).

En *relevancia histórica*, Seixas y Peck (citados en Arteaga y Camargo, 2014), proponen los siguientes criterios para determinar la relevancia:

El evento/persona/proceso que tuvo *profundas* consecuencias, para *mucha* gente, durante un *largo período* de tiempo; y el evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecían en zonas de franca invisibilidad. La relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede definirse atendiendo a *alguno* de estos criterios anteriores y no necesariamente a los dos (pp. 129-130).

La propuesta de dominio de los conceptos de segundo orden conlleva a que, en las aulas, los alumnos trabajen con evidencias obtenidas de las fuentes históricas, fundamentalmente primarias, con el fin de:

- Identificar a la historia como un tipo de conocimiento que facilita comprender procesos acontecidos en el pasado, así como sus relaciones con el presente.
- Elaborar interrogantes e hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en los procesos del pasado y sus vínculos con el presente, utilizando conceptos históricos de primer y segundo orden.
- Entender de modo reflexivo la importancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos de segundo orden, la consulta de fuentes históricas y la discusión en comunidad.
- Debatir a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos de pasado (Arteaga y Camargo, 2014).

El Modelo del Razonamiento Pedagógico

Este modelo plantea lo que el profesor debe dominar para enseñar una materia y, especialmente, la flexibilidad para abordar los diferentes contenidos y seleccionar las metodologías de enseñanza y aprendizaje más adecuadas. Ha sido desarrollado para la enseñanza de las matemáticas (Shulman, 2005) y es un método mucho más complejo que el anterior porque requiere de varios tipos de conocimientos pedagógicos, algunos generales y otros muy específicos, tanto de los contenidos de la asignatura, como de aspectos de los alumnos y de elementos contextuales.

Sostiene seis tipos de conocimientos, incluidos los disciplinares; respecto a estos, retoma principalmente el conocimiento del contenido escolar, establecido en los programas del currículo, fundamentalmente basado en el conocimiento disciplinar y plantea que las implicaciones para la formación del profesorado “apuntan a la necesidad de aprender las materias en términos de sus contenidos didácticos” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005, p. 1), marcando así una diferencia sustancial entre el profesional, cualquiera que sea, y el profesor.

Así, revalidan la idea de Chevallard (2000), que el conocimiento sabio no puede ser el mismo que el conocimiento enseñado, pues el primero es complejo, abstracto, construido en la experimentación, reflexión e investigación de años, por lo que pasa por una transposición didáctica de tal forma que pueda ser enseñado en los diferentes niveles educativos. En este sentido, marca una diferencia sustancial con el modelo de Educación Histórica que deja de lado cualquier proceso didáctico en la enseñanza de la historia porque afirma que debe ser aprendida tal como el historiador lo construyó, por eso su insistencia en el uso de fuentes primarias.

El método de Razonamiento Pedagógico tiene semejanza con uno aplicado a las Matemáticas, denominado “Conocimiento Matemático para la Enseñanza (*Mathematical Knowledge of Teaching*, MKT) que propone una codificación específica de este conocimiento” (Carmona y Climent, 2012, p. 166). A diferencia del MEH, el de Razonamiento Pedagógico y el MKT tienen la ventaja de ser modelos cimentados en el estudio y análisis de experiencias docentes concretas, que producen teorías fundamentadas en las prácticas profesionales frente a grupo, muy distantes de cómo piensan

y crean conocimientos disciplinares los matemáticos, historiadores y otros científicos.

Así, el modelo asume que la comprensión de la materia o asignatura por parte del profesor, posibilita su transformación para hacerla “enseñable” a los alumnos, en la que intervienen diferentes tipos de conocimientos (que serán mencionados líneas abajo), siendo para estos autores, el conocimiento didáctico del contenido el principal elemento. Esta manera de conocer y comprender los contenidos didácticos de la materia o asignatura respectiva, es lo que diferencia al profesor del especialista de un área determinada del saber (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Estos autores se acercan al constructivismo al insinuar que el conocimiento didáctico de cada materia se construye con y sobre el conocimiento de los contenidos, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005). Sin embargo, este planteamiento se podría refinar aún más, pues el conocimiento didáctico general debe ser adecuado para cada asignatura escolar, porque cada una de ellas es diferente, por lo que se bosquejan, desde la pedagogía y las didácticas específicas.

Por otro lado, el profesor, siguiendo a Ausubel (2002), debe determinar cuáles de las ideas de anclaje son adecuados para el tema histórico a abordar en clase, pues según el aprendizaje significativo, es necesario conocer las ideas o saberes previos, pero específicamente adecuados al tema, no cualesquiera, sino solo aquellos que tengan cercanía cognitiva con la nueva información y que hayan sido adquiridos a través de la memoria semántica. Obviamente, es necesario conocer también los intereses y necesidades de los alumnos.

110 La condición anterior hace una enorme diferencia con respecto al MEH. Sin embargo, los autores mencionan una segunda: la que encontraron entre profesores expertos y principiantes realizando estudios comparativos entre ambos. Gudmundsdóttir y Shulman (2005) encontraron que los conocimientos, la comprensión y las habilidades se expresan, a veces con vacilación y, en otras, con maestría entre los principiantes, pero estos elementos son desarrollados, en cambio, con

facilidad por los expertos, llegándose a preguntar qué sabían o ignoraban los profesores y que les facilitaba enseñar de una u otra manera.

Su estudio tomó como sujetos de investigación a dos profesores que enseñaban Ciencias Sociales en secundaria en Estados Unidos; uno tenía 37 años de servicio, y el otro era principiante; ambos eran buenos en lo que hacían, pero la discrepancia esencial era el dominio de la materia para enseñarla, pues el de más años mostraba mayor conocimiento didáctico del contenido; los autores se centraron en las maneras en que el profesor experto entendía y enseñaba su asignatura y realizaba cosas en el salón que definitivamente no hacía el profesor principiante (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Este modelo focaliza el conocimiento del profesor, en general, en dos componentes:

- Conocimiento pedagógico general, conocimiento de las características de los aprendices, conocimiento del contexto educativo y conocimiento acerca de objetivos educativos y valores.
- Contenidos específicos que el profesor enseña (conocimiento del contenido, conocimiento del currículum y conocimiento didáctico del contenido) (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Como puede observarse, este modelo de enseñanza es más complejo que el MEH. Los tres primeros tipos de conocimientos son generales y los tres últimos más específicos orientados al contenido de una materia, cualquiera que sea, lo que da una idea de la complejidad de la enseñanza de cualquier asignatura en cualquier nivel educativo, no solo en nivel primaria.

El proyecto: *Place, Time and Society* (Lugar, Tiempo y Sociedad)

A diferencia del MEH que se basa exclusivamente en el estudio de la Historia, *Place, Time and Society* fue una propuesta interdisciplinaria establecido en 1971, en Inglaterra, para alumnos de 8 a 13 años. Retomaba conocimientos de historia, geografía y ciencias sociales y estuvo profundamente arraigado en la convicción de que la historia tendría que estudiarse a través de tres ejes fundamentales: lugar, tiempo y sociedad.

Fue un programa de Ciencias Sociales elaborado en la Universidad de Liverpool, Inglaterra (Armas y López, 1989).

En este proyecto, no hubo ni diseños concretos ni materiales editados previamente ya que cada situación educativa se creía única en cuanto al alumnado, profesorado, institución y entorno, por lo que cada grupo escolar debía realizar un diseño curricular específico. El análisis así de la Humanidad se justificaba por su dimensión social, histórica y espacial, por la necesidad de que los alumnos formaran un conveniente sistema de valores desde la empatía.

Lugar, Tiempo y Sociedad pretendía el impulso de destrezas intelectuales tales como el análisis, interpretación, tratamiento y comunicación de la información. También destrezas sociales no solo en relación con los individuos y grupos de su entorno inmediato (en el aula o escuela, la comunidad), sino de la sociedad en general a través de la empatía. Las destrezas físicas también fueron promovidas con manipulación de equipos y aparatos, pero también explorar las posibilidades expresivas corporales para comunicarse y expresar ideas y sentimientos.

Otro punto importante era el impulso de cualidades personales y de actitud para animar el interés por las dificultades de la Humanidad desde posturas críticas y de tolerancia, animando la posibilidad de canje de valores como de comportamientos. Por otro lado, los conceptos que se pretendieron que adquiriera el alumnado eran de dos tipos:

- Sustantivos: comunicación, poder social, valores y creencias, causas y consecuencias.
- Metodológicos: semejanzas y diferencias, cambio y continuidad, diferencias y cambio, causas y consecuencias; cuestión en que coincide con el MEH.

112

Para aplicar esto, el profesor organizaba el currículo en unidades que permitían la adquisición de los conceptos, las destrezas y las cualidades personales ya mencionadas. La secuenciación era diferente para cada grupo y se despliega a lo largo de temas variados (de distintas disciplinas) que incluían entornos alejados del alumno.

Algunos ejemplos ilustraban una característica esencial de este tipo, que fue la diversidad de aplicaciones del modelo curricular: la planificación educativa para el desarrollo del concepto metodológico de cambio y continuidad —indispensable para adquirir de forma adecuada las ideas de tiempo, secuenciación o proceso— se realizaba de forma diferente, en varias zonas de Inglaterra:

- En el Distrito de Peak (zona rural), se examinaba la continuidad de las actividades agrarias y, por otra, las transformaciones que se iniciaban en la zona al ubicarse segundas residencias para los habitantes de ciudades próximas y desplegarse actividades terciarias.
- En el de Sheffield (centro industrial regional) se estudiaba la transformación de la zona en un centro regional a partir de su desarrollo industrial.

O en los mismos dos distritos, el concepto sustantivo de conflicto/consenso —acuerdo/resistencia, pacto, etc.— se estudiaban en Peak y se analizaba el conflicto que surgió por el uso de terreno para actividades agrícolas o para la construcción de vías de comunicación, al tiempo que se resaltaba el consenso social sobre la autonomía local, mientras que en Sheffield se analizaba la disminución del consenso cívico que se producía en la ciudad y el conflicto entre ciertos intereses industriales y algunas reivindicaciones vecinales.

Por otro lado, la secuenciación de hechos estribaba en gran medida de las edades y particularidades del alumnado. Indudablemente un desarrollo curricular para edades de ocho a 12 años brindaba grandes contrastes con otro propuesto a un grupo de 12 a 14; aunque en ambos se incluían el mismo tipo de conceptos, que se modificaban en su profundidad a mayor edad de los alumnos, las destrezas que se debían desarrollar, etc.; así, por ejemplo, a los ocho años un grupo de alumnos dedicaba el primer trimestre a canciones y juegos propios de la edad para, a través de ellos, ir asimilando conceptos como la comunicación (lenguaje, movimiento, símbolo), semejanzas/diferencias (tamaño, importancia, organización) y continuidad/cambio (tiempo, transformaciones, periodización).

En el segundo trimestre se estudiaba la familia y, en el tercero, una sociedad primitiva. A los 12 años, ese mismo grupo, después de abordar en el primer trimestre la Segunda Guerra Mundial (y centrarse en la adquisición de conflicto/consenso y causas y consecuencias) y el segundo trimestre al estudio de Sudamérica (para desarrollar ideas acerca del poder; conflicto/consenso; valores y creencias; causas y consecuencias); terminaba el curso con el estudio de Gran Bretaña y Europa en el que nuevamente incidía en conceptos estudiados a lo largo de los catorce trimestres anteriores.

Una propuesta bastante distinta en la forma (contenidos) pero con idénticos planteamientos pedagógicos se realizó en Liverpool para alumnos y alumnas de 12 a 14 años. Los mismos conceptos se estudiaban a través de contenidos diferentes y profundizaban con un análisis de Liverpool en la actualidad y su evolución histórica y también en la realidad pasada y presente de África del Sur. Dos sociedades con elementos comunes y profundas diferencias, distantes y relacionadas estrechamente en su historia (tráfico de esclavos, guerra de los Boers, etc.).

Los estudiantes de 12 a 14 años manejaban informaciones más complejas que los de 8 a 12; realizaban análisis más rigurosos y dominaban un léxico más rico, pero compartían los mismos objetivos y métodos de aprendizaje, pero a un nivel superior (Armas y López, 1989).

Resultados

Los planteamientos centrales de los modelos esbozan un cambio más allá de las actitudes hacia la enseñanza de la historia, de lecturas del libro de texto y actividades de aprendizaje como resúmenes escritos, uso de estampas o monografías comerciales y en los modelos de enseñanza. Es cierto que hay que dejar algunas o muchas de las prácticas de la enseñanza de la Historia, pero es urgente un cambio fundamentalmente de las creencias epistémicas de los profesores, independientemente del modelo que apliquen, obviamente en diferente grado para cada uno de los tres modelos aquí reseñados.

En este sentido, el MEH enfrenta varias dificultades. En primer lugar, los profesores de educación básica no tienen una amplia y fundada preparación en el trabajo propio del historiador, porque en su formación profesional solo llevan tres materias referidas a la enseñanza de la historia. Por otra parte, esta propuesta tiene muy poco que ver con el trabajo del historiador, quien no solo recurre a una fuente histórica, sino que analiza una diversidad de archivos y escritos de testigos contemporáneos al hecho pasado y obras escritas de otros historiadores para tener un contexto lo más amplio posible para comprender mejor la sociedad del pasado que pretende estudiar.

En segundo lugar, una fuente histórica por sí sola, por muy completa que sea, no representa toda la complejidad de un hecho histórico. El trabajo del historiador no se basa en una sola fuente. Esta tiene que ser confrontada con otras primarias y con testimonios de actores contemporáneos a ese hecho, lo que le permite acercarse a la cultura, la mentalidad, las formas de pensar y ver la sociedad y el mundo de ese grupo humano del pasado. Debe leer trabajos de otros historiadores que han estudiado el tema en cuestión para tener una visión global del periodo que pretende comprender.

En tercer lugar, el historiador profesional consulta los documentos a través de preguntas de investigación previas (y no después como lo plantea el MEH), y armado con una teoría del cambio social, cualquiera que sea esta, lo que le permite detectar información importante para entender las causas, precedentes o antecedente y las consecuencias e impactos y, finalmente, comprender cualquier hecho histórico y, ahora sí, hacer una interpretación histórica.

En cuarto lugar, los autores que proponen el MEH indican el modo en que los profesores deben trabajar las fuentes históricas con sus alumnos, que consta de tres etapas:

- Fundamentación: uso de la fuente como base para construir el conocimiento histórico.

- Demostración: es el medio por el que se transita para construir el conocimiento histórico.
- Verificación: como límite que sirve como cerca para el historiador, imposibilitándole que pueda crear sin argumentos fácticos, su tema de investigación (Hurtado, s.f., p. 1).

Por otro lado, el modelo de educación histórica o, por lo menos, la gran mayoría de sus representantes en lengua inglesa, rechazan totalmente el concepto de transposición didáctica, en el sentido de que el saber sabio debe sufrir ciertas deformaciones para poder ser reelaborado en el aula por los alumnos de diferentes edades, convirtiéndose, por tanto, en saber enseñado; se parte de la idea de que los conocimientos escolares son, en su gran mayoría abstractos, y que la didáctica de las asignaturas debe ser de tal forma en proceso de abstracción-concretización (para ser enseñado) no corra el riesgo de perder el poder comprensivo de fenómenos complejos en las edades escolares (Chevallard, 2000).

El trabajo del historiador profesional sobre un tema obliga el uso de varias fuentes: archivos familiares, parroquiales, municipales, estatales, gubernamentales, diferentes acervos privados, realiza entrevistas. El principio de investigación es tener una variedad de fuentes de información, para conocer una diversidad de puntos y contrastarlos entre sí, para analizar las posturas de diferentes actores que participaron en, o conocieron, los hechos y comparar sus disímiles puntos de vista a través de lo escrito y lo dicho.

116 Además, los tres elementos citados en el MEH son los elementos necesarios o fundamentales del trabajo del historiador, pero no permiten por sí solos la interpretación de las fuentes. El trabajo real del historiador requiere una teoría del desarrollo y del cambio social, cualquiera que sea: marxismo, funcional, estructural-funcional, positivista u otras. Estas teorías permiten darle un sentido a la información contenida en las fuentes. El historiador relabora varias veces las hipótesis y las preguntas de investigación, en función de la información hallada y de las constantes

lecturas que se hacen de fuentes contemporáneas al hecho y materiales actuales.

En realidad, el trabajo con las fuentes primarias es mucho más complejo que lo que plantea el MEH. Su aplicación por profesores ya en servicio o en formación demuestra que no es fácil trabajar las fuentes primarias si no se tiene una verdadera formación profesional en su construcción y análisis como fuentes, que es llevar a cabo el trabajo de los historiadores profesionales.

Trabajos ya publicados muestran algunas de estas debilidades de profesores de educación básica sin experiencia en manejo de fuentes históricas. Bello y Morales (2020) realizaron un taller de actualización con profesores de primaria del Estado de México con crónicas de la conquista (H. Cortés y B. Díaz del Castillo) y un texto crítico (M. León-Portilla.) Al terminar el taller, los participantes comentaron haber aprendido que la tecnología (armas) fue fundamental en la victoria española provocando una gran masacre de indígenas, que las lecturas los remontaban “a ver o imaginar cómo suceden las cosas”, dando por sentado que lo leído era realmente lo sucedido en este evento histórico y concluían que sí era necesario el conocimiento de fuentes históricas para impartir un tema de historia (pp. 29-30).

Según Gonzalbo (2019), las fuentes “no exponen realidades, sino interpretaciones de posibles realidades, la búsqueda de significados...” (a través del conocimiento de la sociedad del pasado donde fueron elaboradas esas fuentes) y “...su interpretación mediante nuestros propios conceptos y prejuicios” (pp. 17-18). Las fuentes se leen en función de las teorías y conceptos seleccionados por el historiador, corresponden a las fases de comprensión mientras que las fuentes secundarias (de testigos contemporáneos y de historiadores profesionales, que deben siempre acompañar a las primeras) corresponden a la interpretación.

Para ejemplificar que las fuentes primarias no son necesariamente la historia en sí, las crónicas de la Conquista lo ejemplifican; elaboradas por algunos testigos, no pueden ser consideradas como una verdad histórica, sino más bien como una realidad retórica con el fin de que la conquista fuera comprensible para los lectores europeos de esa época; para Mendiola

(2003), estos documentos hablan, en rigor, más de la Europa de la época en que fueron escritas, que del mundo mesoamericano y, por lo tanto, no pueden ser tomadas como la historia verdadera de la Conquista (citado en Luna, 2019), tal como se hizo en el ejercicio de actualización con profesores de educación básica arriba citado.

El trabajo con las fuentes históricas requiere no solo leer la fuente histórica y quedarse literalmente con lo que dice esta, como se hizo en el ejercicio de la Conquista. Demanda preguntas o hipótesis previas a la lectura de la fuente, contrastar la información de esa fuente con otras fuentes históricas de la época, modificar las preguntas si es necesario y releer las fuentes nuevamente. Es necesario ubicar esta diversidad de información del periodo histórico específico en un contexto más amplio a través de lecturas complementarias y confrontar estos resultados con la teoría seleccionada y reformular las hipótesis nuevamente y reiniciar, si es necesario, el mismo proceso.

De hecho, cada periodo histórico, cada tema de investigación, en relación a las fuentes primarias, tienen sus propias características, dificultades y oportunidades muy difíciles de circunscribir en una fuente o fuentes primarias como pretende el MEH. Como lo ha mencionado Mendiola (citado en Luna, 2019), para tomar cualquier fuente como histórica, para no caer en tergiversaciones, hay que trasponerla en su (propio) horizonte cultural, puesto que pretender entenderla, de manera inmediata, es una falacia.

Para trabajar con fuentes históricas, hay diversos materiales. Camarena y Villafuerte (2001) han publicado un compendio de tratamiento de fuentes por temática de investigación: fuentes gubernamentales, orales, iconográficas, fotográficas, archivos del Ramo Departamento de Trabajo, entrevistas a migrantes y otros. Por otro lado, Mendiola (2003) analiza el abordaje de las fuentes hispanoamericanas con el tema de la Conquista; y Gilabert (2017) ha elaborado una recopilación de un conjunto de fuentes por periodos de la historia nacional y un análisis para su uso.

Así, el símil de las prácticas científico-sociales de expertos disciplinarios con las prácticas docentes que procuran que los alumnos actúen como matemáticos, historiadores, biólogos, entre otros, ha sido criticado en

diversos estudios que muestran que en el ámbito escolar, se enseña a los alumnos a usar los diccionarios, los mapas geográficos, los archivos históricos, etc., de manera muy diferente a como lo hacen los especialistas; no se trata solo de la cantidad o profundidad de la información que se posee (los profesores) sino sobre todo en la cualidad (los expertos), ya que es un “conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico” de estos últimos (Díaz-Barriga, 2006, p. 24).

Una cuestión importante es dilucidar si la formación del Pensamiento Histórico de alumnos de educación básica puede partir exclusivamente de la historia nacional, como se ha intentado hacer desde décadas. Esto contradice, por entero, las ideas pedagógicas de autores como J. Piaget, R. Hallam y L. Vygotsky, del desarrollo psicológico de alumnos de primaria, y principalmente los principios de la enseñanza situada, elemento central de la NEM. Pero también de historiadores reconocidos que han escrito sus biografías sugiriendo que el pensamiento histórico, y su decisión de ser historiadores, partieron inicialmente del análisis de sus propias vidas: infancia, juventud, etc.

Por ejemplo, los historiadores E. Thompson, E. Hobsbawm y J. Hart, han reflexionado acerca de sus vidas infantiles y juveniles, y escribieron del impacto que estos periodos vitales tuvieron para decidirse a ser historiadores y abordar los temas de toda su vida profesional: historia social, revueltas campesinas, formación de la clase obrera, conciencia de clase, anarquismo, entre otros (Thompson, 2002; Hobsbawm, 2003; Saborit, 2002), lo que sugiere que los alumnos de educación básica podrían iniciar el estudio de la historia, analizando su propia vida personal, la historia de su familia y en grados superiores, de su entidad, del país y, finalmente, la historia mundial.

Es decir, el primer nivel de Pensamiento Histórico en el humano, siguiendo al constructivismo, se genera a partir de la experiencia vital: desde su historia personal, familiar, de la comunidad. En este sentido, el concepto manejado de enseñanza situada del MEH, no corresponde al de la bibliografía especializada en pedagogía. Para Mora y Ortiz (2012) la cognición situada está centrada en el aprendizaje a partir de la interacción con fuentes históricas primarias, el análisis de esa información histórica

mediante los conceptos de “segundo orden” y el *transfer* de conocimientos en actividades de recreación histórica como museología, dramatizaciones y periodismo.

En contrapartida, Díaz-Barriga (2006) considera que el conocimiento situado lo es, porque es parte y, al mismo tiempo, producto de la actividad, el contexto y la cultura concretos en que se desarrollan y lo utilizan los alumnos. Desde esta definición, la historia escolar tendría que empezar desde la historia personal, familiar, comunitaria; en niveles superiores, desde la regional hasta la historia nacional.

Por otra parte, desde la historia, la postura del MEH, al voltear exclusivamente a las fuentes primarias, coincide con la tradicional fórmula de Ranke: la historia se propone describir las cosas “tal como sucedieron” (Bloch, 2001, p. 139); así, este modelo reactiva la actitud de pasividad intelectual de los alumnos ante los hechos históricos abordados destacándose dos problemas principales: el de la supuesta imparcialidad histórica (“tal como sucedieron”), y la idea de la historia vista desde el MEH como una sencilla tentativa de reproducción de lo que realmente sucedió, en vez de plantear un verdadero análisis del cambio histórico como lo pretende el proyecto *Lugar, Tiempo y Sociedad*.

Al contrario, el Modelo de Razonamiento Pedagógico se centra en el desarrollo profesional de los profesores en diferentes aspectos de la docencia, determinando las diferencias entre los profesores novatos y los expertos a partir de sus prácticas educativas cotidianas, colocando en el centro el desarrollo del pensamiento reflexivo del profesor, que marca la distancia entre este modelo y otros de la enseñanza de la Historia. De este modo, parte de una idea de la enseñanza centrada en la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión (Shulman, 2005).

120 Este modelo se ha aplicado más en el caso de las Matemáticas, pero se analiza aquí un estudio de la enseñanza de la Historia. Entre las ventajas generales que presenta, se encuentran:

- Aborda el estudio en seis aspectos de la enseñanza divididos en dos importantes ámbitos: 1) aspectos generales y 2) contenidos específicos, asignándoles el mismo valor pedagógico.
- Analiza el crecimiento profesional de los docentes: de novatos a expertos.
- Determina los aspectos de una/s teoría/s educativa/s aplicada/s en clases reales.
- Investiga el desarrollo pedagógico a partir de la experiencia y la reflexión de los profesores, pero también del desempeño de los alumnos, a través de las diferentes estrategias aplicadas en el salón de clases.
- Pone especial atención no solo al manejo de los alumnos en el aula, sino fundamentalmente al desarrollo de las *ideas* en la clase por parte de los alumnos.
- Los profesores crean por sí solos diversas categorizaciones en función del desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión, pensamiento histórico, etc., de los alumnos, algo esencial en este modelo.
- Ayuda a razonar y sintetizar las experiencias pedagógicas que han impulsado el crecimiento académico de los alumnos y fomenta su análisis por parte del profesor.
- Como lo ha mencionado Shulman (2005), permite el uso de diversos estilos de enseñanza dependiendo del tema y de la experiencia del profesor/a.

Una parte esencial son las categorizaciones que se convierten en el marco conceptual para ordenar el material a usar y las preguntas a formular, que se transforman en andamiajes de los alumnos para organizar su estudio de los diferentes materiales y la revisión de sus propias reflexiones, lo que les

permite a los profesores saber cómo abordar las clases, organizarlas y encuadrarlas para la enseñanza y como repartirlas correctamente para fijar tareas y actividades; así los materiales eran organizados para diversos fines pedagógicos, niveles de dificultad distintos; variados tipos de alumnos y de temas y énfasis en las clases (Shulman, 2005).

En la enseñanza de la Historia, en cuanto al conocimiento pedagógico general, se requiere conocimientos acerca de los procesos mentales propuestos para comprender el aprendizaje, por lo menos, de J. Piaget (como los principios de la psicogenética, los esquemas de conocimiento, los procesos de equilibrio), L. Vygotsky (las zonas de desarrollo próximo y los instrumentos psicológicos), D. Ausubel (la teoría aprendizaje significativo), B. Bloom (con su tipología de verbos), y autores que propusieron diferentes estrategias didácticas de enseñanza como: W. Kilpatrick (proyectos), O. Decroly (centros de interés) y C. Freinet (complejos de interés), entre otros, estrategias que pueden aplicarse en la historia, como disciplina o de manera interdisciplinaria.

Se refiere también a las actividades didácticas para enseñar/aprender historia, como diferentes líneas del tiempo (desde las más simples hasta las complejas, con varios factores, con antecedentes o precedentes y consecuencias, y combinación de aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, donde quede claro la relación entre diferentes aspectos y hechos históricos), y den cuenta de la complejidad de la historia.

Este apartado incluye la enseñanza para la elaboración de preguntas de investigación y de tabla KWL, es decir, Know -qué sé-, Want -qué quiero aprender- y Learn -qué aprendí-, que es un instrumento que sintetiza el proceso de aprendizaje fijando los objetivos a conseguir por el alumno; el uso de videos, películas y cortos; así como novelas históricas para ciertos hechos históricos, y la recomendación de diferentes esquemas de pensamiento, dependiendo lo que el profesor desea que los alumnos aprendan: cuadros comparativos, multiplanos, mapas históricos, diversos diagramas como el árbol, de Ishikawa, de Venn y mapas conceptuales y mentales, carpetas metacognitivas, entre otras.

En cuanto al *Conocimiento de las características de los aprendices*, determinar su desarrollo psicológico (desde Piaget o Vygotsky), la existencia y

pertinencia de los conocimientos previos de los aprendices en el nivel educativo respectivo: Historia de México o del Mundo, si es de su agrado la historia o no, qué se les dificulta de esta asignatura (la temporalidad, cronología, nombres de personajes, antecedentes y precedentes, conceptos históricos, cambios y continuidades, espacio histórico, relación pasado-presente), si la historia significa algo en su vida personal y cuáles son los intereses y las motivaciones para el estudio de la historia.

Una parte muy importante es el desarrollo psicológico de los alumnos con respecto a la noción del tiempo. Piaget descubrió tres etapas en la concepción de las edades humanas en los infantes. La primera etapa, el niño pensaba que las personas tenían más edad por su estatura, pero él crecería más y tendría más edad que otras personas, si éstas dejaban de crecer en altura, ya no tendrían más edad. En la segunda, o las edades estriban del orden del nacimiento, pero las diferencias de edades no se conservan en el desarrollo de la existencia, o bien las diferencias se conservan, pero no dependen del orden del nacimiento. Finalmente, las duraciones y las sucesiones están coordinadas como realmente ocurre (Piaget, 2005).

Un problema mayor en la educación básica, que tampoco se resuelve en otros niveles educativos, es el del tiempo histórico. En este sentido, la escuela primaria ha contribuido porque los alumnos de los primeros años piensan que los hechos históricos sucedieron según el calendario escolar de la SEP. Así, primero ocurrió la promulgación de la Constitución (1824), celebrada en febrero, que la Independencia de México (1821) que se festeja en septiembre. Este mismo hecho ocurrió primero (como ya se dijo, en septiembre) que el descubrimiento de América (1492) que se homenajea en las escuelas en octubre.

Otro ejemplo lo dan las entrevistas a alumnos de quinto grado de una escuela suburbana quienes, al preguntarles las causas de la Conquista de México, afirmaba que se caían mal, no se querían los indígenas y los españoles, que querían territorio y también querían el oro de los mexicas, tenían tanques, por lo que aquellos conquistaron a Tenochtitlan (Huerta, 2015).

Es por ello muy necesario determinar los conocimientos previos o ideas de anclaje, como lo propone Ausubel (2002) acerca de la historia de México, para que a partir de estos se diseñen las actividades subsiguientes, de tal forma que estas ideas sirven para vincularlas con la nueva información. Pero también se requiere saber los intereses y necesidades de los alumnos en cuanto a que quieren aprender, sobre su propia historia, la de su familia, de su comunidad y región, de situaciones cercanas a sus experiencias vitales.

El Conocimiento del contexto educativo y conocimiento acerca de objetivos educativos y valores es un aspecto poco abordado por los profesores en servicio es el conocimiento del contexto educativo, porque se centran en lo que sucede en el interior de las escuelas y de los salones, y no conocen a la comunidad o población a la que le proveen servicio educativo, como puede ser el nivel educativo de los padres así como sus conocimientos históricos, la historia de la comunidad, que se tanto se aprecia la historia comunitaria, local y municipal, tradiciones y costumbres, personas mayores de edad que pudieran proporcionar información histórica a los alumnos.

En cuanto al conocimiento de objetivos educativos y valores, los profesores deben saber cuáles son los objetivos educativos específicos de la enseñanza de la historia (desarrollo del pensamiento histórico, que no es lo mismo que el conocimiento histórico; ubicación del espacio y la temporalidad históricas, los cambios y las continuidades en el desarrollo humano, conciencia personal, conciencia familiar y comunitaria, conciencia histórica) y los valores inherentes al estudio histórico: civilidad, amor a la patria, respeto a la diversidad, desarrollo de la ciudadanía.

Con respecto a los otros tres conocimientos específicos que el profesor enseña, no dejan de ser igual o más importantes, los siguientes:

124

El *conocimiento del contenido* implica que el profesor debe tener un conocimiento si no muy profundo, pero sí cierto dominio del contenido. No basta con que trabaje exclusivamente con la información de los libros de texto, sino que debe haber una mayor preparación del tema, en la medida de lo posible, con lecturas complementarias como libros y artículos de revistas especializadas (*Historia Mexicana, Historias, Secuencia,*

etc.) elaborados por historiadores profesionales con puntos de vista contrapuestos, novelas históricas y artículos de divulgación histórica de buen nivel.

Una parte muy importante del saber del profesor es *conocimiento del currículum* al determinar qué conocimientos de Historia, o de cualquier otra asignatura, son base esencial para aprender otros temas históricos en grados superiores, cómo ciertos conocimientos históricos serán necesarios para comprender otros procesos como los sociales, económicos y políticos que verán en niveles educativos superior y, en general, como se relación el conocimiento histórico con aspectos como su desarrollo de vida.

En cuanto al *conocimiento didáctico del contenido*, en parte, está acotado por el conocimiento previo de los alumnos y el que circunscribe el conocimiento por parte del docente de las percepciones o conceptos erróneos de las formas de manejo de los docentes anteriores, de contenidos o temas y que han aprendido. Pero también implica las diferentes formas disponibles que se tienen para “enseñar las materias y, especialmente, flexibilidad para narrar la materia y seleccionar la metodología adecuada” (Gudmundsdóttir y Schulman, 2005, p. 1).

El conocimiento didáctico del contenido tiene fuertes implicaciones entre docentes experimentados y docentes principiantes. Por ejemplo, Gudmundsdóttir (citados en Gudmundsdóttir y Schulman, 2005) refieren un profesor veterano de Ciencias Sociales que se quejaba año tras año de grupos con alumnos que pensaban, con respecto a la esclavitud de los Estados Unidos, que era la única causa de la Guerra Civil americana; otro profesor comentó que sus alumnos encontraban más difícil comprender la historia que se enseñaba de manera temáticamente que cronológica.

Este tipo de conocimiento revela la distancia didáctica que hay entre profesores novatos y experimentados, a partir de los años de experiencia de los docentes frente a grupo, ya que generalmente los principiantes reproducen los conocimientos adquiridos en las escuelas Normales o universidades, mientras los veteranos reflexionan de sus experiencias anteriores.

Discusión

El MEH es un modelo de enseñanza de la historia, que ejemplifica los hechos históricos, los enfoca como hechos aislados en sí, sin reconocer los cambios sociales, políticos, económicos o culturales, porque carece de una teoría de la historia que explique los cambios ocurridos en diversos ámbitos. Se acerca a una renovación de la forma rankeana de hacer historia, ya dejada de lado por muchos historiadores: “narrar lo que realmente sucedió”, con el uso exclusivo de fuentes primarias.

Un ejemplo de material del periodo mesoamericano creado por el equipo de Grupo de Educación Histórica de Stanford y que presenta una visión estática de las culturas maya y teotihuacana usando vasijas, códices y representaciones en muros de templos junto con preguntas como “quién, cuándo, dónde, por qué, quién es”, cuestiones que debe contestar el alumno (Digital Inquiry Group, 2022). Este tratamiento de fuentes propuesto recuerda lo que Ricoeur (2003) afirmó que “hay que oponer a las invariantes de la sociología dominante, estructuras que siguen siendo históricas, es decir, cambiantes” (p. 254).

El curso del MEH del periodo de la Conquista de México para profesores mexiquenses, donde repiten los hechos sucedidos pero dejan de lado una posible explicación histórica: las contradicciones sociales, políticas y militares entre diferentes grupos (tlaxcaltecas contra cholultecas, texcocanos y tlaxcaltecas contra mexicas), lo que facilitó la Conquista (León-Portilla, 2003); los profesores participantes afirmaron que fue una gran matanza de mexicas durante la caída de Tenochtitlan, que da lugar a la idea de que la victoria española se debió a la valentía y la superioridad de su armamento (Bello y Morales, 2020), y no a las contradicciones sociales y económicas generadas por las guerras floridas y el cobro de tributos, por parte de los mexicas.

126

Otra de las dificultades más fuertes para aplicar el MEH es el uso de fuentes primarias porque están ubicadas en archivos regionales, estatales y nacionales, que tienen accesos sumamente restringidos en los últimos años. Estas propuestas de MEH no responden desde el ámbito pedagógico, al modelo de enseñanza situada porque no abordan los

problemas, necesidades e intereses concretos de los alumnos de educación básica, correspondientes a sus situaciones personales, sus escuelas, familias, pueblos o comunidades.

Estas dificultades, inicialmente detectadas en Canadá y aparentemente insuperables, por parte de los profesores en la aplicación y su resistencia hacia la enseñanza de conceptos potencialmente complejos (Peck y Seixas, s.f., p. 1), como son los de 2°. orden, que son los más importantes para este modelo. En México, con más de 60 años el modelo de la historia de Bronce, la enseñanza con el MEH presenta serias dificultades por el desconocimiento de cómo trabajan los historiadores, concentrándose los profesores de educación básica exclusivamente en la enseñanza del Español y Matemáticas.

En este sentido, la cognición situada requiere, en educación básica, abordar el estudio de la vida personal y familiar de los alumnos (consultando archivos personales, parroquiales y municipales), historizar la comunidad y la región y, en grados educativos de media superior, la historia de la entidad propia y del país. El desarrollo de la conciencia histórica es un proceso que inicia con las experiencias personales de cambios vitales importantes, es decir, la formación de una conciencia histórica personal, que, sin ella, no proceden otros niveles más amplios: conciencia de pertenencia a una comunidad, a un grupo social o económico, a un país, etc.

Conclusiones

Tanto el MEH como el modelo *Lugar, Tiempo y Sociedad*, rescatan elementos comunes como los conceptos de 2° orden, aunque en este último modelo el aprendizaje debe ser mucho más significativo porque parte de las comunidades o regiones donde vivían los alumnos, lo que cumple uno de los principios de la cognición situada.

También ofrece las condiciones para aplicar la cognición situada, pues parte del análisis de comunidades o regiones específicas donde nacieron los alumnos o cercanas a donde ellos viven y que, a partir de su pertenencia

a esas comunidades, pueden profundizar tanto en el Pensamiento Histórico, en tanto a la historia personal y familiar está enraizada en estas comunidades de estudio y posteriormente a la historia regional y nacional, que es el camino más adecuado, una historia desde abajo, y no tanto centrarse en la historia nacional en educación básica.

Otra ventaja es que se adapta a la NEM de manera natural, porque el trabajar a partir de los intereses, necesidades y problemas del grupo, de la escuela, de la comunidad, algunos temas pueden corresponder a un tiempo cercano, una o dos generaciones hacia atrás (padres y abuelos) usando documentos personales (actas de nacimiento, de matrimonio, defunción), entrevistas a los abuelos y adultos mayores, archivos parroquiales, documentos municipales, con los que se pueden construir historias personales, familiares y de la comunidad y que no son considerados en el MEH.

Este modelo trabaja con los conceptos de 1er. orden, pero simultáneamente con los del 2do., no hay una separación como sucede con el MEH en la práctica misma de los docentes, que enseñan los primeros y posteriormente los segundos; estos no se pueden entender sin los primeros, si no se ven simultáneamente, como lo hacen los historiadores profesionales.

Por último, los tres modelos aportan elementos para integrarlos en uno solo; del MEH el trabajo con fuentes primarias: fotos familiares, archivos parroquiales y municipales, historia oral, que ayuden a construir historias personales, familiares y de las comunidades de los alumnos de primaria; junto al desarrollo de los seis tipos de conocimiento de la enseñanza sugeridos por el Modelo de Razonamiento Pedagógico y, finalmente, el análisis de la historia de familias, comunidades, pueblos donde viven los alumnos, junto con los conceptos de 2º orden.

128

Con respecto a secundaria, fomentar la historia municipal o regional en este nivel con el mismo modelo integrador de los tres analizados en este trabajo. La historia nacional y mundial en los siguientes niveles. De esta manera, la historia se adecuará a los principios pedagógicos del constructivismo y del desarrollo cognitivo.

Referencias

- Armas, X., y López, R. y (1989). ¿Ciencias sociales o geografía e historia? *Cuadernos de Pedagogía*, (172), 38-41.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bello, G., y Morales, G. (2020). Conocimientos y saberes de los profesores de primaria sobre la conquista de México: Una exploración a través de la lectura de fuentes históricas. En *Aproximaciones multidisciplinares e interdisciplinares. La Historia de la Educación y la Educación Histórica* (pp. 21-31). Escuela Normal de Querétaro.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el oficio de historiador*. FCE.
- Camarena, M., y Villafuerte, L. (Coords.) (2001). *Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes*. INAH/AGN.
- Carmona, E., y Climent, N. (2012). Comprensión del conocimiento matemático para la enseñanza que sustenta el diseño de una actividad sobre las ecuaciones de la recta en 1º. de bachillerato. *Investigación Matemática XVI*, 165-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=568453>
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Digital Inquiry Group (2022). Reading like a Historian. Teotihuacan. <https://inquirygroup.org/history-lessons/teotihuacan>

- Gilbert, B. (Coord.). (2017). *Diálogos con el pasado a través de las fuentes. Manual de comentario de textos históricos*. Maramargo.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2019). *Hablando de historia: Lo cotidiano, las costumbres, la cultura*. Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qk4>
- Gudmundsdóttir, S., y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790206>
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Crítica.
- Huerta, R. (2015). *Exploración de los conocimientos previos de la Conquista de México en una escuela primaria en Guadalupe, Zacatecas y Acambay, Edo. de México* [Tesis Maestría en Ciencias de la Educación]. Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Hurtado, J. M. (s.f.). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*, 1-7. <https://www.studocu.com/es-mx/document/escuela-normal-miguel-f-martinez/espanol-etica/hurtado-fuentes-primarias-y-secundarias-en-la-construccion-del/81009326>
- Ibagón, N. J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06>
- León-Portilla, M. (2003). *Visión de los vencidos*. UNAM.
- Luna, G. (2019). Lo medieval en la conquista: el problema del vasallaje indígena. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 40(158), 5-26. <https://doi.org/10.24901/rehs.v40i158.364>
- Mendiola, A. (2003). *Retórica, comunicación y realidad: la construcción retórica de las batallas en las crónicas de la conquista*. Universidad Iberoamericana.

- Mora, G. D., y Ortiz, R. (2016). Modelo de Educación Histórica y Formación Docente. *Antítesis*, 9(18), 153-167. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p153>
- Mora, G. y Ortiz, R. (2012). El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de Innovación para la Educación Básica de México. *Enseñanza de las Ciencias*, (11), 87-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700009>
- Mora, G., y Ortiz, R. (2011). El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de Innovación para la Educación Básica. *Histodidáctica*. <https://www.histodidactica.com/el-modelo-de-educacion-historica-experiencia-de-innovacion-para-educacion-basica-2/>
- Peck, C., y Seixas, P. (s.f.). *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos* [Traducción de la DGESPE, SEP]. https://www.academia.edu/5136930/Est%C3%A1ndares_de_pensamiento_hist%C3%B3rico_primeros_pasos
- Piaget, J. (2005). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. FCE.
- Ponce, A. I. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Saborit, A. (2002). México y el expansionismo de Estados Unidos. Entrevista con John M. Hart. *Historias*, (52), 77-88. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index/historias/article/view/13358>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso. Gestión del Aprendizaje de la Historia. Segundo semestre*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/HIS/GwQ6a6C8XK-0725.pdf>

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Thompson, D. (2002). *Obra esencial. E. P. Thompson*. Crítica.