



**HISTORIA, ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN MI LIBRO DE
HISTORIA. SEXTO GRADO**

(TEXTO GANADOR EN EL CONCURSO CONVOCADO
POR LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA PARA
LA RENOVACION DE LOS LIBROS DE TEXTO
GRATUITOS)

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestría en Educación, campo
Docencia y Divulgación de la Historia

presenta:

AROLDO LAGUIRRE WENCES

Director de Tesis:

XAVIER RODRIGUEZ LEDESMA

INDICE

Pág.

INTRODUCCION.....1

1. Historia de Mi libro de historia. Sexto grado1

2. Mi libro de historia. Sexto grado, un texto alternativo para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela primaria.....6

3. Metodología.....10

CAPITULO I. UN MARCO TEORICO DE REFERENCIA ACERCA DE LA HISTORIA, SU METODOLOGIA Y SU FUNCION17

1. Reflexión previa.....17

2. La historia: algunas concepciones.....22

3. Algo sobre los métodos de la historia30

4. Funciones sociales de la historia.....45

5. A propósito de los libros de historia para niños.....52

6. La elección: una convergencia de explicaciones básicas en torno a la historia, su metodología y su función ..53

CAPITULO II PERFILES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA.....59

1. Conocer los alumnos, los contenidos, los ámbitos, la didáctica.....60

2. La enseñanza y el aprendizaje.....64

CAPITULO III. LA CONSTRUCCION DE LA HISTORIA EN MI LIBRO DE HISTORIA. SEXTO GRADO82

1. La construcción teórica de la historia.....82

2. Los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje son también sujetos de la historia.....89

MCM 24/II/98

3. Una historia que nos permite aproximarnos lo más posible a los hechos del pasado para comprender mejor el presente y poder construir un futuro más justo.....91
4. Una historia mentirosa produce una imagen falsa de la realidad.....95

CAPITULO IV. MEDIOS Y ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA CONSTRUCCION, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN MI LIBRO DE HISTORIA. SEXTO GRADO.....99

1. Lecciones y estrategias didácticas para ayudar a los niños y niñas a resolver las dificultades que manifiestan en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia.....106
2. Lecciones y estrategias didácticas donde se utiliza la empatía y los juegos de simulación para la comprensión de la historia.....110
3. Lecciones y estrategias didácticas para el descubrimiento y la reconstrucción de los hechos históricos: buscando pistas.....121
4. Lecciones y estrategias didácticas para los trabajos orales y escritos: debates.....128
5. Lecciones y estrategias didácticas para aprovechar las posibilidades históricas del medio y de los estudios familiares: historia viva e historia contada.....138
6. Lecciones y estrategias didácticas para el uso de los medios de comunicación en la reconstrucción de la historia.....142

CONSIDERACIONES FINALES.....	147
APENDICE A.....	152
APENDICE B.....	189
APENDICE C.....	204
BIBLIOGRAFIA.....	206

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es deudora del alentador apoyo de mi esposa e hijos. Mi gran agradecimiento a Xavier Rodríguez Ledesma por sus valiosas observaciones y su sólido apoyo profesional. También quiero agradecer a Tere Garduño, Víctor Gómez y Rosalba Aguirre la revisión del texto inicial y sus importantes comentarios.

INTRODUCCION

1. Historia de Mi libro de historia. Sexto grado

Era el miércoles 7 de enero de 1993 cuando, reunidos en la cafetería de la Universidad Pedagógica Nacional, Ana María Prieto, Irma Ballesteros, Abel Bonilla y yo, quienes seríamos los autores de Mi libro de historia. Sexto grado, comentábamos la convocatoria al concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos aparecida en los diarios de ese día, signada por la Secretaría de Educación Pública. Se habían abierto a concurso, entre otros, los libros de texto para historia de cuarto, quinto y sexto grados.

Analizamos la posibilidad de participar. Se hizo un balance en el que se consideraron, entre otros aspectos, los tiempos para concluir la propuesta, los proyectos en los que ya trabajábamos concernientes a la enseñanza y aprendizaje de la historia, cierta inseguridad acerca de la confiabilidad del proceso. Concluimos esos primeros comentarios sin llegar a un acuerdo, pero nos dejamos la tarea de pensarlo muy bien y de reunirnos el lunes siguiente con una decisión personal.

El día de la cita, totalmente convencidos, decidimos elaborar propuestas para cuarto, quinto y sexto grados de historia. Desde luego invitaríamos para ello a todos los conocidos y amigos,

docentes e historiadores que quisieran participar. Nos dimos a la tarea de convocarlos.

A la primera reunión amplia acudimos cerca de cuarenta personas, entre maestros, sociólogos e historiadores. Se analizó una vez más la convocatoria, se plantearon y valoraron algunos problemas, se socializó el interés por participar y nos fijamos tareas de búsqueda, recopilación y sistematización de materiales, tales como estrategias didácticas y productos de investigación de carácter epistemológico, historiográfico y pedagógico.

A la segunda reunión amplia solamente asistimos cerca de doce personas. Ante este pequeño fracaso tomamos la decisión de elaborar únicamente dos propuestas de libro de texto: las de quinto y sexto grados.

A partir de ahí, quienes construimos el libro de sexto grado, sabedores de que se contaba sólo con tres meses para concluirlo, trabajamos intensamente, en ocasiones hasta dieciocho horas al día, para entregar en tiempo y forma la propuesta. En la tarea estábamos involucrados y comprometidos autores, diseñadores e ilustradores, todos apoyados por la Universidad Pedagógica Nacional.

En el día fijado por la convocatoria se entregó la propuesta de libro y el miércoles 23 de mayo, después de un mes, nos enteramos por los diarios que habíamos ganado. Nuestra alegría fue

inmensa.

A fines de mayo se nos dieron algunas recomendaciones para afinar la propuesta. El libro revisado y totalmente terminado, listo para su impresión, fue entregado oportunamente. Fue aceptado e, incluso, se le asignaron colofón e ISBN.

Un jurado compuesto por historiadores, maestros y padres de familia eligió nuestro trabajo como el mejor de entre todas las propuestas presentadas a concurso; la SEP lo premió y, sin embargo, no fue publicado como libro de texto gratuito por esa misma institución. Se expresaron causas pretendidamente de orden educativo, entre otras, que no se hicieron los cambios y ajustes pedidos. Como coautor aseguro que se tomaron en cuenta todas las observaciones hechas por el jurado y que se realizaron los cambios solicitados. Es más, los ajustes y cambios fueron analizados y aprobados, de otra manera no se hubiera dado colofón al libro.

Las causas por las cuales no se editó el texto no fueron ajenas a sospechas que vieron justificaciones de carácter político, por lo cual el caso generó una polémica que se ventiló en varios medios de comunicación a nivel nacional, sobre todo en los meses de agosto y septiembre de 1993.

El reportero Manuel Moreno Domínguez recogió en *El financiero* del 20 de agosto de 1993 lo siguiente: "Enrique Krauze aseguró que

los textos que decidió no publicar la SEP son un esfuerzo apreciable". En el mismo diario, el día 21 de agosto, al reseñar un debate en torno a los libros de historia en una librería del Paseo de la Reforma, el mismo reportero expresa lo siguiente:

...Jesús Martín del Campo ... apuntó que se aplicó una evaluación y seguimiento distintos en el libro de historia que con el resto de los textos sometidos a concurso y finalmente se decidió que los de historia fueran congelados... Por su parte el escritor Paco Ignacio Taibo II coincidió en que los libros eran publicables aunque evidentemente corregibles, para lo cual hubo tiempo suficiente y esto no se les hizo saber a los autores.

En su característico lenguaje sarcástico dijo que la paranoia lo ha obligado a pensar que existe un complot para evitar que estos libros salgan a la calle y bajo su óptica el impedimento central se basó en que estos libros no presentaron una mano blanda en la Relación de México con Estados Unidos, en la del desarrollo porfiriano y en la relación con el clero... Sostuvo que lo que queda de hoy en adelante es debatir de manera pública los libros de texto y la forma de proceder de la SEP, a fin de lograr que el régimen no acabe con la historia nacional.

Los cuatro autores de Mi libro de historia. Sexto grado somos profesores normalistas, con estudios de posgrado en el campo de la historia y la educación. La obra es un libro para alumnos y profesores de primaria hecho por profesores de primaria. Tal vez por eso y por los debates públicos en torno al texto los maestros de primaria se interesaron mucho en la propuesta pedagógica que les ofrecíamos. Hemos acudido a su llamado y en respuesta a su interés hemos presentado el libro en muchos lugares del país.

Otros sectores de la población también fueron motivados por el

texto. Algunas editoriales privadas se interesaron en imprimirlo para su publicación. (Optamos por una edición personal de tres mil ejemplares, a la fecha se ha hecho una reimpresión de la primera edición de dos mil ejemplares más.) Estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y de algunas escuelas normales también quisieron conocerlo y valorarlo, lo mismo que numerosos padres de familia.

Debido a que el libro es en sí mismo una propuesta novedosa para la enseñanza y el aprendizaje de la historia decidí hacer una tesis de Maestría en Educación: campo Docencia y Divulgación de la Historia para ampliar la comprensión, interpretación y explicación tanto del concepto de historia como de las formas básicas de enseñanza y aprendizaje presentes en él, que dan sustento epistemológico, historiográfico y pedagógico a la propuesta.

Mi libro de historia. Sexto grado para la enseñanza y aprendizaje de la historia en el sexto grado de educación primaria, fue calificado por académicos de alto nivel en el campo como el mejor y, por eso mismo, seleccionado, de entre muchas otras propuestas, para ser premiado. Puedo adelantar que, después de haber hecho sobre él un estudio y seguimiento que me permitió comprobar su mérito y su pertinencia, ratifico que puede y debe ser utilizado por profesores y estudiantes en la enseñanza, aprendizaje y construcción de la historia en la escuela primaria. Esto es, justamente, lo que trato de demostrar en los capítulos III y IV de

esta tesis. En el capítulo I se describe un marco teórico referencial acerca de la historia, sus métodos y sus funciones sociales. El capítulo II es un esbozo teórico-experiencial sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria.

2. Mi libro de historia. Sexto grado, un texto alternativo para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Las sucesivas polémicas que se desataron a partir de la revisión de los libros de texto gratuitos para la enseñanza de la historia reflejaron el interés por el rescate del pasado y el uso que se hace de él. También estuvo presente la preocupación de cómo construir la identidad nacional y transmitirla de generación en generación.

He comprobado que la historia es un tema importante de enseñanza y aprendizaje porque, como dice Milán Kundera¹, "un Estado que puede inducir al olvido de la historia puede hacer polvo a su pueblo." Efectivamente un pueblo con una conciencia histórica pobre o falsa puede ser fácilmente engañado y presa de toda clase de manipulaciones no sólo desde adentro, sino también desde afuera.

Hay en los pueblos una conciencia histórica pobre, cuando éstos no rescatan, o lo hacen de manera limitada, la memoria

¹KUNDERA, Milán, *El libro de la risa y el olvido*, México, Seix Barral (Biblioteca Breve), 1992, p. 87.

colectiva, cuando no recuperan ni reconstruyen los hechos del pasado que les dan identidad y cohesión como grupo humano, cuando no recogen las esperanzas y utopías de quienes les antecedieron para intentar su realización en el presente.

Hay en los pueblos una falsa conciencia histórica cuando estos, lejos de reconstruir su propio devenir histórico, consumen los discursos o relatos de una historia reconstruida por otros con una clara intención ideológica, cuando aprenden discursos históricos intencionadamente falsos o en los cuales, al reconstruirlos, se pone el énfasis en un fin ideológico-político, más que un propósito teórico.

Mi libro de historia. Sexto grado no se parece a los textos tradicionales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia por varias razones:

1º Los textos tradicionales presentan un solo enfoque de los acontecimientos históricos. Nuestro libro, en cambio, ofrece diferentes puntos de vista. El doctor Luis González y González del Colegio de Michoacán y el maestro Alejandro Figueroa Valenzuela de la ENAH, quienes fueron miembros del jurado que valoró el libro, personalmente nos manifestaron su satisfacción por ello. También el historiador Enrique Krauze, a quien le pedimos su opinión, se mostró complacido por esta característica presente en el texto. No así Olac Fuentes Molinar, a la sazón Subsecretario de la SEP, quien

calificó peyorativamente a nuestro texto de relativista.

En el capítulo dedicado al porfirismo, por ejemplo, además de la versión oficial de la "historia de bronce" se pueden analizar, aunque sintetizados, los argumentos de la clase adinerada, de los "científicos", de amas de casa, trabajadores, campesinos, indígenas, periodistas, artistas e inversionistas extranjeros.

El historiador Luis González en varias de sus obras llama "historia de bronce" a la historia de caudillos que se hicieron heroicos, más que en las luchas sociales y en el batallar guerrero, en las plazas públicas de nuestras ciudades en las cuales se encuentran sus estatuas de bronce. Allí se les venera con coronas florales y guardias de honor en sus aniversarios. Nosotros no quisimos reducir la historia a esa sola versión.

2a Los personajes de la historia son vistos como actores vivos de ella, participando en situaciones reales. Esto se hace con la finalidad de que los niños y niñas comprendan que la historia es el resultado de un proceso complejo de intencionalidades, voluntades e intereses que muchas veces se oponen. No se da a los alumnos, como en la historia tradicional que se ha hecho para ellos, un cuento de buenos y malos, de héroes y villanos, sino que se procura involucrarlos en el desarrollo social de fuerzas, de voluntades e intereses a veces encontrados. Se procuró presentar los hechos de la historia como producto de un proceso social de

sucesivos encuentros entre diversos intereses, valoraciones políticas y visiones que no sólo son patrióticas, sino también económicas, religiosas y culturales.

3ª Las estrategias didácticas están diseñadas para que los niños y niñas construyan la historia, no para que memoricen fechas y hechos de un pasado muerto, por eso se les pide:

- Que se pongan en el lugar de las personas que contribuyeron a hacer la historia, de tal forma que puedan analizar el contexto en que éstas actuaron y, al igual que ellas, también tomen una decisión como si efectivamente participaran en procesos históricos.
- Que participen en debates, expresen sus puntos de vista y escriban sus conclusiones.
- Que elaboren líneas del tiempo y reconstruyan historias paralelas.
- Que, "buscando pistas", encuentren y reconstruyan los hechos históricos.
- Que descubran las posibilidades históricas del medio inmediato y de los estudios familiares.
- Que utilicen los medios de comunicación en la reconstrucción de la historia.

Se trató de elaborar estrategias con base en los postulados de la corriente pedagógica constructivista, desde los referentes

teóricos de varios autores como Cesar Coll, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, Elena Martín, Henri Pulckrose, entre otros, pero también desde la práctica educativa de los autores desempeñada en diversas escuelas primarias, secundarias y de nivel superior.

3. Metodología

La experiencia de este estudio me previene en cuanto al método. Pude comprobar que no hay recetas aplicables en todo tiempo y lugar y para cualquier disciplina, por lo menos a lo que se refiere a las histórico-sociales. Lo que existe es una labor, por nombrarla de alguna forma, artesanal de averiguación y explicación, de investigación y exposición.

Hay también, sí, un enfoque u orientación general que posibilita un acercamiento al objeto de estudio, de tal manera que pueda verse y examinarse como totalidad. En el caso de Mi libro de historia. Sexto grado esto implicó un examen del mismo en el presente, pero considerando su pasado y su proyección; y en tanto que es una propuesta pedagógica, se analizaron su intencionalidad didáctica, sus aciertos y limitaciones pedagógicas, además de los aspectos epistemológico, ontológico, político y social que permean el texto, puesto que, en cualquier caso, la historia que se reconstruye y las formas básicas de aprendizaje y enseñanza que se diseñan tienen su base en las concepciones que se poseen acerca de la realidad, la educación, la política, la sociedad.

A riesgo de ser reduccionistas no es posible elaborar conclusiones aisladas. Los aspectos individuales o parciales se comprendieron a partir de la totalidad y del sentido plural del texto. Pero, recíprocamente, fue a partir del análisis de los detalles y aspectos individuales como se pudo entender el sentido de la totalidad.

El desarrollo de mis ideas no progresó siempre en línea recta hacia adelante, hacia mejores concepciones. En muchas ocasiones fue necesario retornar, deshaciendo, negando, reafirmando y reelaborando conceptos. No siempre se va de superación en superación en el desarrollo del proceso. A veces es preciso retroceder.

Utilicé la hermenéutica como movimiento abarcante de comprensión que incluye al sujeto y al objeto. Dicho de otra manera, la comprensión en el movimiento del todo.

La percepción del sujeto implica ya una comprensión, pero se accede a la interpretación de lo comprendido y a su aplicación exitosa cuando el objeto dice más que la percepción inmediata.

Gadamer² afirma que cuando se toma un libro como objeto de estudio, se le hace hablar y se dialoga con él, aflora la verdad,

² GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1988, pp. 331-377.

el texto se despoja del velo y el sujeto puede ver, a veces, más de lo que el autor quiso decir, entonces se hacen visibles las verdades y se trascienden. Es lo que hice con Mi libro de historia. Sexto grado y con muchos otros que utilice para este estudio.

Esther Cohen³ escribió en una bella imagen lo siguiente:

Acechar a la doncella del palacio, es decir, al Texto, es un acto que se lleva a cabo siguiendo paso a paso las diversas etapas. Sólo al final la doncella se desprende del velo y el místico caballero lector se convierte en amo de la casa.

Es más difícil dialogar con un texto, es decir, con el lenguaje escrito que con el lenguaje oral de un interlocutor; la voz viva constantemente se está retroalimentando. En cambio, en el diálogo con el lenguaje escrito siempre existe la posibilidad de malentendidos, es entonces cuando se hace necesaria la hermenéutica. Aquí la utilicé como una técnica para la comprensión de los contenidos en cuanto a la concepción, métodos y funciones de la historia habidos en Mi libro de historia. Sexto grado y de las formas básicas de aprendizaje y enseñanza que propone.

En ocasiones, lleva demasiado tiempo hacer una lectura hermenéutica; sobre todo en textos para los cuales no se poseen los referentes teóricos necesarios, o en los que por su propia índole resultan densos o farragosos.

³ COHEN, Esther, "El laberinto", en *Acta Poética*, Revista del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, Núm. 9-10, 1989, pp. 79-116.

Hacer la lectura de textos valiosos por su temática e interesantes por su tratamiento, aunque difíciles de comprender, resulta una grata aventura de búsqueda en diccionarios especializados, en otros autores, en comentaristas, etcétera. Lamenta uno, a veces, el mucho tiempo que se invierte, porque no se pueden leer otros libros; no obstante, Gabriel Zaid⁴ dice al respecto:

... la medida de la lectura no debe ser el número de libros leídos, sino el estado en que nos dejan... Lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer.

El esfuerzo hermenéutico de la comprensión tuvo lugar en este trabajo justamente porque Mi libro de historia. Sexto grado fue objeto de malentendidos derivados de posiciones político-ideológicas y oposiciones pedagógicas. De cualquier manera, hubo desacuerdo de la Secretaría de Educación Pública con el libro en cuestión, lo que generó un debate público dado en la prensa nacional entre los meses de julio y septiembre de 1993.

Todo desacuerdo reclama una explicación y este estudio del texto tiene, entre otras, esa finalidad. Por eso el uso aquí de la hermenéutica, pues ésta posibilita la comprensión, interpretación, explicación, exposición y aplicación de lo comprendido para reestablecer el acuerdo.

⁴ ZAID, Gabriel, *Los demasiados libros*, Barcelona, Anagrama, 1996, p. 19.

¿Cómo reestablecer el acuerdo conmigo mismo, con mis compañeros coautores, con los jurados, quienes aclamaron el libro y después (no todos) lo descalificaron?

Intenté llevarlo a cabo rehaciendo el camino hacia el libro, volviendo a él por la vía de la hermenéutica y de la etnografía: preguntando, contestando, refutando, objetando, argumentando en diálogo con el texto para comprender su peculiaridad y reproducir lo producido y haciendo un seguimiento etnográfico⁵ de la aplicación de algunas de las estrategias didácticas que propone.

La reproducción es distinta de la producción no sólo porque la comprensión se hace desde otro ángulo y en otro tiempo, sino porque vale el hecho de que junto con la comprensión de lo "claro y distinto" también se comprende lo oscuro y confuso y se evita reproducirlo.

Para el descubrimiento de la virtud del texto, su comprensión e interpretación fue necesario también utilizarlo en el aula y hacerle un seguimiento etnográfico, puesto que para conocer las cosas hay que actuar con ellas o sobre ellas y transformarlas con la actividad humana.

⁵ Me remito aquí al término *etnografía* de acuerdo al uso que se le da en investigación educativa. Cfr. GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988. También WOODS, Peter, *La escuela por dentro*, Barcelona, 1987.

No es posible constuir o adquirir conocimiento por medio de la mera conteplación sensual del sujeto. Siempre harían falta para ello la acción y la reflexión. Heráclito⁶, en uno de sus aforismos, dice que "El sol tiene la anchura del pie humano." Efectivamente, si nos guiamos sólo por la contemplación el sol nos parece de ese tamaño. De ahí la importancia de acercarnos al objeto de estudio y actuar con él o sobre él. Yo tengo un conocimiento mejor sobre la papaya porque la siembro, la cultivo, la cosecho y la como, que aquél que únicamente la ve y la come y, mejor aún que aquél que sólo la ve. Justamente porque yo he realizado una actividad sobre la papaya como práctica agrícola y como necesidad alimenticia la conozco mejor.

En este caso se realizó una práctica educativa y de investigación con el libro, se observó el uso que de él hicieron profesoras y profesores, niños y niñas, se realizaron los registros de observación respectivos y se analizaron éstos para valorar, interpretar y comprender lo que pasa al poner en práctica las estrategias didácticas. Porque además se necesita un otro con quien dialogar.

Mediante registros de observación en diversas escuelas pude comparar los constructos generados a partir de la observación de la clase de historia y perfeccionar algunas categorías conceptuales

⁶ HERACLITO, *Fragmentos*, traducción del griego, exposición y comentarios de Luis Farré, Buenos Aires, Aguilar, 1968, p. 112.

acerca de las formas básicas de enseñanza y aprendizaje propuestas en el libro. Al descubrir y describir lo que acontece en el aula con el uso de Mi libro de historia. Sexto grado pude comprender mejor la propuesta pedagógica que se hace y resignificarla.

En este trabajo la observación etnográfica me apoyó en la reflexión y crítica de la propuesta que hacemos en el libro en cuestión para emprender su mejoría. La etnografía constituyó la posibilidad de reflejar lo que sucede en el aula al poner en práctica las estrategias didácticas que se proponen. Me ayudó a descubrir algunos problemas que, al hacer propuestas didácticas, en ocasiones pasan desapercibidos.

CAPITULO I. UN MARCO TEORICO DE REFERENCIA ACERCA DE LA HISTORIA, SU METODOLOGIA Y SU FUNCION

1. Reflexión previa

"Preguntas de un obrero que lee"

¿Quién construyó Tebas la de las siete puertas?

En los libros aparecen los nombres de los reyes.

¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?

Y Babilonia, destruida tantas veces,

¿quién la volvió siempre a construir? ¿En qué casas

de la dorada Lima vivían los constructores?

¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue terminada

la muralla china? La gran Roma

está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?

¿Sobre quiénes

triunfaron los césares? (...)

El joven Alejandro conquistó la India.

¿El solo?

César derrotó a los galos.

¿No llevaba siquiera cocinero?

Felipe de España lloró cuando su flota
fue hundida. ¿No lloró nadie más?
Federico II venció en la Guerra de los Siete Años
¿Quién
venció además de él?
Cada página una victoria.
¿Quién cocinó el banquete de la victoria?
Cada diez años un gran hombre.
¿Quién pagó los gastos?
Tantas historias.
Tantas preguntas.

Bertolt Brecht

Las preguntas del obrero en este poema de Bertolt Brecht nos hacen reflexionar acerca de lo parcial que suele ser el discurso o relato histórico que elaboran los historiadores.

Antes se escribían y se registraban en la historia únicamente las gestas de los reyes, de los emperadores, de los caudillos, en una palabra, de los poderosos. El pueblo llano, las masas populares, las luchas de los marginados, el esfuerzo y el sacrificio de los pobres no contaba a los ojos de esa historia escrita.

Afortunadamente, los historiadores comienzan a rescatar lo que antes se ocultaba, callaba o simplemente se ignoraba: la

importancia de todos los grupos humanos en el devenir de la sociedad.

"¿Quién construyó Tebas la de las siete puertas?" se pregunta el obrero que lee. La historia escrita calla, nada nos dice de aquellos albañiles, cantereros y operarios. Sin embargo, la pregunta lleva una carga reflexiva que puede impulsar una búsqueda y un cambio de actitud en la reconstrucción de la historia.

Nada en el devenir de la sociedad se ha hecho sin la intervención de las manos de los trabajadores: campesinos, obreros, artesanos contribuyen con su trabajo en el desarrollo de los pueblos y por ende en el transcurrir histórico. Estos trabajadores anónimos, junto con los soldados olvidados, no han sido solamente auxiliares o testigos de la historia, sino sujetos activos de ella.⁷

Las concepciones de historia, los métodos para reconstruirla, comprenderla y explicarla, así como la función que se le asigna, cambian de acuerdo con el tiempo o el lugar en que se elaboren o dependiendo también de los sujetos que la reconstruyan, comprendan, escriban y expliquen.⁸

⁷ CHESNEAUX, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, México, Siglo XXI, 1991, pp 159-169.

⁸ Cfr. Marc Ferro. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 1990, pp. 9-16

En este apartado se analizarán algunas concepciones, métodos y funciones de la historia, cuyas diferencias responden, justamente, a que han sido elaboradas y diseñados en diversos tiempos y lugares y por historiadores o investigadores también diferentes.

La historia como disciplina, campo de estudio o campo epistémico tiene también un pasado que comienza, para el hombre occidental, con las descripciones geográficas y etnográficas de Hecateo de Mileto (hacia los años 550-475 a.C.).

Después de Hecateo la historia de la historia comprende, recoge y reconoce una larga lista de obras históricas y nombres de quienes, unos con mayor acierto que otros, se dedicaron a hacerlas.

Desde los tiempos de Hecateo hasta nuestro siglo muchos hombres han dedicado buena parte de su vida a hacer historia, a definirla, a fijarle sus límites, a diseñar sus métodos y a asignarle sus funciones. ¿Qué aportaron Herodoto, Tucídides, Polibio, Salustio, Julio César, Tito Livio, Tácito, San Agustín, Maquiavelo, Voltaire, Vico, Kant, Hegel y Marx a la ciencia histórica? Indagarlo nos llevaría toda una vida de estudio, y sin duda haría una vida rica e interesante quien lo hiciera.

En este análisis teórico acerca de la historia, sus métodos y funciones me remito sólo a algunos autores contemporáneos. Sin embargo, considerando que el estado actual de una ciencia, más aún

cuando se trata de las ciencias del espíritu, es el resultado de múltiples superaciones del estado anterior de esa misma ciencia y que en cada superación algo se conserva de la tradición, es decir, de lo viejo, entonces en las explicaciones de los contemporáneos estarán presentes, aunque de manera sintética, en el sentido dialéctico de la palabra síntesis, muchas de las ideas de los viejos autores. Esta noción presente en la tradición dialéctica acerca del desarrollo de la ciencia cobra vigencia, de alguna forma, en Khun⁹; puesto que, según este autor, en toda ruptura epistemológica o revolución científica, aunque puede haber un cambio radical de enfoque, permanecen ciertas categorías de análisis, conceptos y formas de proceder de paradigmas científicos anteriores.

Y es que todo esfuerzo científico por explicar la realidad, toda investigación, es necesariamente parcial, no hay explicaciones acabadas, ni verdades para siempre. Fernand Braudel en el prólogo a *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Tomo I, dice al referirse a la obra citada:

... se de antemano que sus conclusiones serán revisadas, discutidas desplazadas por otras, y que deseo que así sea. Así progresa y tiene que progresar la historia.¹⁰

⁹ KUHN, Tomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1985, 319 p.

¹⁰ BRAUDEL, Fernand, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Tomo I, México FCE, 1987, p. 14.

Ciertamente, las explicaciones, conclusiones y verdades anteriores son "revisadas", "discutidas" e incluso "despalzadas" por la ciencia actual, pero siempre en diálogo con ellas.

2. La historia: algunas concepciones

En el desarrollo de este tema se examinan diversas concepciones de la historia para que, con base en ellas y en los saberes experienciales, se analice, confronte, comprenda e interprete la concepción histórica presente en Mi libro de historia. Sexto grado.

La historia se define de diversas maneras porque hay diferentes formas de acercarse a ella y porque su construcción responde a intencionalidades a veces no tan sólo diversas, sino hasta contradictorias. El concepto de historia se elabora también atendiendo al sentido que se le da a la misma y al objeto de estudio que se le asigna.

Marc Bloch fue un historiador francés que nos dejó un bello e interesante libro acerca de la teoría y métodos de la historia. La obra en cuestión se llama *Introducción a la historia*; en ella, Bloch afirma que la historia es una ciencia que está en "marcha", en movimiento, puesto que, entre otras razones, atendiendo a la etimología de la palabra *istorin* que significa averigurar, asegura que esta ciencia es un esfuerzo para conocer mejor, por lo tanto,

implica un proceso, una dinámica, un movimiento.

Bloch escribió su libro en la prisión, recluso por los nazis. En la contraportada de su libro, publicado en español por el Fondo de Cultura Económica, puede leerse:

Marc Bloch, prisionero de guerra, fue fusilado por la barbarie nazi en 1944 y no pudo ver impresa su obra, escrita en un campo de concentración.¹¹

Estas circunstancias desafortunadas, terribles, no le impidieron a Bloch elaborar una de las más frescas pero al mismo tiempo rigurosas y legítimas definiciones de la historia: "La historia es la ciencia de los hombres en el tiempo."¹² ¿Por qué de los hombres? ¿Por qué en el tiempo? La historia es una ciencia de los hombres porque son éstos los que se mueven en la cancha del tiempo, son las acciones humanas las que generan el desarrollo social. La historia estudia el proceso de vida de los individuos ubicados en las tres dimensiones temporales: presente, pasado y futuro, de allí que sean los hombres el objeto de la investigación histórica y no el pasado como convencionalmente se asume.

El historiador, como todo estudioso, elige su objeto de estudio y lo que elige son los hombres. Se afirma comúnmente que la historia es la ciencia que estudia el pasado. Si el historiador eligiera el

¹¹ BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1992, 159 p.

¹² *IBIDEM*, P. 26

pasado como su objeto difícilmente podría hacer ciencia de él porque no podría delimitarlo, puesto que no permanece vivo ni puede repetirse. Tampoco es lo físico o la naturaleza lo que estudia esencialmente el historiador; es cierto que lo físico actúa sobre el hombre y lo social, pero sobre todo, cuando él mismo ha puesto en movimiento a lo físico; cuando a propósito modifica su ámbito para aprovecharse mejor de la naturaleza.

Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprehender a los hombres.¹³

La historia quiere "aprehender" a los hombres en el tiempo, es la ciencia cuyo objeto de conocimiento son los hombres en el tiempo. El historiador busca, reflexiona, analiza, averigua, investiga las acciones humanas, piensa a los hombres ubicados en el tiempo, en la duración.

A propósito de "duración", Braudel¹⁴ se refiere al tiempo ante la necesidad de entender los ritmos de la duración. Dice que hay una historia de ritmo lentísimo o de larga duración, casi inmóvil. Es esta la historia de las cosas inanimadas y del paisaje; cuyo ritmo es la larga duración de un tiempo geográfico. Hay también un

¹³ *IBIDEM*, p. 25.

¹⁴ Cfr. BRAUDEL, Fernand, "La larga duración", en *La historia y las ciencias sociales*, México, Alianza editorial, 1989, pp. 60-106.

ritmo lento, de mediana duración que corresponde a la historia de los grupos sociales, de los estados, culturas y civilizaciones; es este un tiempo social. Finalmente se tiene un ritmo breve, de corta duración que corresponde a la historia "cortada" no a la medida de los grupos humanos, sino a la del individuo, es la historia del acontecimiento casi periodístico, breve, rápido, oscilante, que marcha al ritmo rápido de la vida del individuo que vive los acontecimientos. "Cada actualidad reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteayer, de antaño."

Para Bloch el tiempo histórico es la "atmósfera", el campo donde se mueven los hombres, donde ocurren los hechos y pueden apreciarse, reflexionarse, entenderse, reconstruirse.

El escritor mexicano Carlos Fuentes al referirse al tiempo en uno de sus libros dice lo siguiente:

El tiempo puede ser muy distinto para muchos pueblos.

Los antiguos mexicanos celebraron y temieron a la vez una sucesión de cinco soles que anunciaban el principio y el fin, la muerte y el renacimiento, en tanto que los antiguos peruanos imaginaron al tiempo como una serie de horizontes fusionándose los unos a los otros, siempre inalcanzables pero siempre abiertos. En el occidente pienso que la más hermosa definición del tiempo la dio Platón en el Timeo, cuando nos dice que "El tiempo es la imagen móvil de la eternidad".

Hablándole a esta imagen que se mueve, acompañando esta sucesión de soles, dentro de esta fusión de horizontes, nosotros mismos, inevitablemente actuamos, pensamos, hablamos y escribimos, deseamos y recordamos, vivimos y

morimos.¹⁵

El tiempo histórico, el tiempo de la historia no es un pasado, es un continuo que incluye el pasado, el presente y el futuro. Se piensa a los hombres en el tiempo, pero en el tiempo considerado como continuo que comprende el pasado, el presente y el futuro. Se trata de pensar al hombre en el presente para entender su pasado y de pensarlo en el pasado para entender su presente e influir en su futuro.

No hay, pues, más que una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos.¹⁶

Jacques Le Goff¹⁷ parte de la definición etimológica de la palabra historia para elaborar su propia concepción de esta ciencia. Dice que el vocablo procede del griego antiguo *istorin* que significa "averiguar" o "indagar" y que ése es el sentido con que Herodoto lo emplea en su clásica obra *Historias*.

En las lenguas romances la palabra historia -dice Le Goff- remite por lo menos a tres diferentes significados; así, la

¹⁵ FUENTES, Carlos, *Tres discursos para dos aldeas*, Buenos Aires, FCE, 1993. p. 74.

¹⁶ BLOCH, Marc, *op. cit.* p. 40. Al respecto, en un poema de Washington Delgado puede leerse: "Escucharé a los muertos hablar/ para que el mundo no sea como es,/ pero debo besar un rostro vivo/ para vivir mañana todavía."

¹⁷ LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1991, 269 p.

historia es:

19 La indagación o averiguación de las "acciones realizadas por los hombres": La historia es averiguación.

29 El objeto de la averiguación o indagación, es decir, "las acciones realizadas por los hombres", la sucesión de los hechos humanos: La historia es el devenir de la sociedad.

39 El relato o discurso que hace el historiador acerca de los hechos realizados por los hombres: La historia es relato.

Así pues, en principio se tienen tres historias: a) la historia indagación, es decir, como proceso de investigación; b) la historia realidad, es decir, como las acciones realizadas por los hombres, o como devenir real de la sociedad o sucesión de los acontecimientos humanos, y c) la historia relato, es decir, la historia como relato de ese devenir real de los acontecimientos o acciones realizadas por los hombres.

Le Goff le asigna estos significados a la historia como premisas que le van a permitir elaborar su propia concepción de historia. Partiendo de tales significados analiza la dualidad

historia realidad-historia estudio. Es decir, analiza las relaciones y diferencias que se dan entre la historia como realidad social y la historia como conjunto de conocimientos de esa realidad manifestada en relatos: libros, ensayos, historietas, videogramas, películas, museos, etcétera. Remitiéndonos a los significados del párrafo anterior se diría que Le Goff estudia las relaciones que se establecen entre la historia realidad y la historia relato.

Le Goff analiza, pues, los vínculos entre la historia como devenir real de la sociedad y la historia como saber o reconstrucción discursiva de ese devenir, y se pregunta: ¿puede el hombre revivir la historia como realidad social o solamente le es dado hacer una reconstrucción de esa realidad? ¿Se puede revivir la sucesión de acontecimientos de la historia viva o únicamente se hace un relato de esa sucesión de acontecimientos? Además, si se hace una reconstrucción de los hechos reales, ¿es ésta válida para todos siempre, eternamente, o hay que poner en cuestión esas reconstrucciones y relatos elaborados a partir de la historia viva?

Se hace aquí una distinción entre la historia real entendida como proceso social del devenir humano y la historia como saber teórico que explica ese devenir de la sociedad. Entre ambas está el proceso o la historia como averiguación. Certeau¹⁸ confirma al respecto:

¹⁸ CERTEAU, Michel de, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 35.

Por esta razón, entiendo por *historia* esta práctica ("una disciplina"), su resultado (el discurso), o su relación bajo la forma de una "producción". Ciertamente, en el uso ordinario el término *historia* connota a su vez a la ciencia y a su objeto --la explicación que se *dice* y la realidad que ya pasó o está pasando.

Los tres significados que en principio se describen (historia indagación, historia realidad social e historia relato) se reducen a dos: la historia real o devenir de la sociedad y la historia relato o saber contado de esa realidad. La historia como indagación sólo es el proceso de investigación. A partir de la indagación o averiguación sobre la historia real se hacen diversos relatos, versiones o explicaciones que forman el conjunto de la historia contada.

Braudel¹⁹ dice al respecto que de la historia "viva y sustancialmente una" se han hecho recortes que se recogen en los discursos de la "historia-relato"

Los relatos, explicaciones o versiones históricas son las diferentes reconstrucciones que elaboran los historiadores a partir de la historia real. Es por eso que resulta difícil proclamar una historia contada única como el incuestionable saber histórico.

No obstante, se aclara que cada nuevo esfuerzo de los historiadores por hacer una reconstrucción más veraz de la historia real posibilita también una explicación cada vez más válida y

¹⁹ BRAUDEL, Fernand, *El mediterráneo... op. cit.* pp. 18-19.

legítima de la historia como saber.

Finalmente, ¿qué es la historia para Le Goff? ¿La historia realidad como proceso de vida social, la historia estudio como relato del transcurrir de la vida social, la historia indagación como proceso de investigación de las dos primeras, o las tres?

A propósito de los métodos de la historia y de sus funciones en los siguientes apartados se valoran las concepciones de historia de otros autores: Carr, Ferro, Goldman, Brom y Collingwood.

3. Algo sobre los métodos de la historia

Todos los hombres tenemos historia, es decir, todos somos seres históricos. Como parte de la sociedad participamos en su devenir, justamente porque somos seres activos en los acontecimientos sociales. ¿Cómo acercarse a esos acontecimientos o hechos para traducirlos en cuerpo de conocimientos? ¿Cómo registrar los acontecimientos sociales y reconstruirlos en un relato, video, diaporama, película, museo, periódico mural, etcétera?

Es importante considerar que la historia es una ciencia social en construcción, por eso mismo no sólo sus conceptos deben ser flexibles sino también su metodología. No obstante, debemos esforzarnos por encontrar y utilizar los métodos y las formas que nos permitan expresar, lo más veraz que sea posible, las acciones

humanas.

Los autores que se estudian para esta temática asientan como premisa que es imposible reconstruir los hechos humanos "tal como fueron" y presentarlos así en un discurso o relato, porque quien los reconstruye lo hace desde su particular punto de vista. Es decir, en la historia como en las demás ciencias, quien reflexiona, examina, analiza, estudia y reconstruye siempre lo hace desde sus intereses, desde su propio ser histórico cargado de valoraciones, ideología, referentes teóricos o ausencia de ellos; de identidad nacional, racial, de género, de clase, etcétera. De tal manera que el historiador, o quien quiera escribir acerca de los hechos humanos, o de "los hombres en el tiempo", no puede despojarse de todo ello y ser imparcial para ir a los acontecimientos sociales y estudiarlos como si fueran "cosas" ajenas a toda valoración e ideología, desligadas de su carga humana.

Ciertamente es importante hacer un esfuerzo para acercarse a "los hombres en el tiempo", descubrir los hechos pasados, registrarlos y describirlos con el mayor rigor teórico haciendo el mejor uso de los testimonios que se encuentren. Pero...¿podemos creer, sin más, en todos los testimonios históricos sin examinarlos, analizarlos y criticarlos? ¿Podemos aceptar sin valoración lo que los testigos de la historia manifiestan como su verdad?

La historia es una ciencia en movimiento, y por eso mismo es dinámica: su estudio y reconstrucción también reclaman acción por parte del sujeto, acción que se concrete en obra, y ésta no es solamente registro de lo dado por los datos y testimonios, sino también reconstrucción de los mismos. La historia como cuerpo de conocimientos, como saber, es, finalmente, una síntesis de lo dado por los testimonios de los hechos y de lo creado por el historiador a partir de ellos.

Valga aquí una digresión que, sin embargo, ayuda a aclarar esta idea:

Rafael F. Muñoz, quien fuera célebre como periodista y escritor de novelas, cuentos y memorias de la Revolución Mexicana, a los dieciséis años tuvo su primera entrevista con Pancho Villa; desde entonces, la figura del caudillo del norte se convierte en tema persistente de su obra literaria. Vaya como ejemplo *¡Vámonos con Pancho Villa!*, que es una de las mejores novelas de la Revolución Mexicana. Rafael F. Muñoz, como periodista, anduvo en la "bola", viajaba con los ejércitos en campaña y enviaba al periódico noticias de las batallas. Encuentros, hazañas y derrotas eran testimoniados por él en crónicas y reportajes.

Como cuentista, F. Muñoz escribió muchos relatos, entre otros: "El hombre malo", "Si me han de matar mañana..." y "El feroz cabecilla". Pues bien, en este último cuento el autor muestra cómo

los hechos históricos al pasar "de mano en mano", al ir de uno a otro sujeto, se deforman.

En síntesis, F. Muñoz narra que una gavilla de poco más de veinte campesinos alzados en armas van en retirada cargando con varios heridos. Cansados de la larga marcha y del peso de los lesionados deciden deshacerse de ellos. En el primer poblado que encuentran los dejan en una pequeña iglesia en ruinas. Los rayos y la lluvia de una tremenda tormenta acaban con la iglesia y los moribundos. Cuando los soldados federales llegan sólo encuentran a un sobreviviente mutilado de ambas piernas y delirando por la fiebre. Deciden fusilarlo sin más, pero antes le preguntan cómo se llama. El moribundo, con balbuceos, contesta que su nombre es Damián Domínguez.

El capitán del pelotón informa a su coronel que dispersó a un centenar de alzados, comandados por un feroz cabecilla de nombre Damián Domínguez, causándoles numerosas bajas. A su vez, este coronel informa al general de brigada de la "hazaña" de haber dispersado totalmente a mil campesinos pronunciados, y después de capturar a Damián Domínguez, feroz cabecilla que los comandaba, se le sometió a juicio sumarísimo, se le condenó a muerte y se le fusiló al instante. El general de brigada envía entonces su parte al general en jefe de las fuerzas armadas, pero duplica el número de alzados derrotados. Así las cosas, cuando el parte de la "batalla" le llega al presidente Porfirio Díaz se habla de cinco

mil campesinos derrotados totalmente en una heroica acción armada.

Los periodistas recogen esa última versión y también le ponen algo de su cosecha al publicarla en los diarios. Informan que la Revolución ha sido aniquilada en esa parte del país. Así queda el registro hemerográfico como testimonio histórico.

Aunque éste es un cuento, tiene mucho de verdad, expresa lo que suele suceder en casos semejantes. Entonces... ¿Qué hacer con los testimonios? ¿Podemos creer en todos ellos sin examinarlos, sin juzgarlos, sin valorarlos? La historia, como toda ciencia, reclama del sujeto acción, imaginación, abstracción, creación.

La historia personal, la historia del barrio, de la colonia, de la pequeña comunidad, la historia local y la historia nacional requieren construirse y reconstruirse constantemente. Marc Bloch,²⁰ desde su perspectiva, orienta para hacerlo. Bloch le propone al estudioso de la historia que se acerque a los testimonios para construir el conocimiento del pasado. Afirma que sólo recurriendo a ellos se puede hablar "de las épocas que nos han precedido". Así, una gran parte del conocimiento de los hombres o de las acciones humanas se debe a los testimonios que otros proporcionan al investigador. Pero Bloch no se queda en la mera recomendación de ir a los testimonios, también dice qué son éstos, cuántos tipos hay, cómo descubrirlos, cómo interrogarlos, cómo hacerlos "hablar".

²⁰ BLOCH, Marc, "La observación histórica", en: *op.cit.* pp. 42-64.

Por tanto, ¿qué son los testimonios? Son "huellas", es decir, marcas que los sentidos perciben de los fenómenos y acontecimientos que ocurren. De ahí que se afirme que la historia es un conocimiento por "huellas" y el historiador debe ser un sagaz observador e interpretador de ellas. Las generaciones pasadas dejaron "huellas" que son datos, testimonios para ser interrogados. Sólo se cuenta con ellos y es lo único que el pasado ofrece para conocerlo.

Hay una gran diversidad de testimonios históricos. Todo lo que el hombre ha hecho, todo lo que ha pasado por su mano es susceptible de proporcionar información sobre él: sus escritos, sus utensilios, su morada, sus obras de arte, etcétera, son valiosos testimonios del pasado humano.

Los testimonios son de carácter voluntario e involuntario. Los voluntarios son intencionales, son datos dejados a propósito, relaciones o relatos hechos deliberadamente para dejar información sobre el pasado. Los involuntarios son los restos o vestigios que se descubren y que fueron dejados por los hombres del pasado sin ninguna intención de que quedara huella para conocerlos en el futuro.

Las relaciones de los cronistas de la Conquista de México son testimonios voluntarios; los reportajes sobre la guerra en Chiapas también son intencionales, pues su propósito es informarnos sobre

los acontecimientos que ya están siendo históricos. En cambio, los restos (vasijas, juguetes de barro y demás objetos) de las culturas prehispánicas encontrados en Guerrero, al construir la Autopista del Sol, son sólo desechos de los antiguos habitantes surianos. Sin embargo, son valiosos testimonios involuntarios para reconstruir la historia. Estos indicios, que sin intención de legarlos como testimonios fueron dejados por las pasadas generaciones, posibilitan conocer el pasado; a veces como fuente única, otras como fuente auxiliar y complementaria al ser contrastados con otros testimonios voluntarios.

Sin embargo, los testimonios por sí mismos no dicen nada, es el historiador el que los hace "hablar". La mera observación y registro de los datos no basta, hay que obligarlos a que expresen todo su bagaje informativo. Hay que interpretarlos. Las huellas se manifiestan cuando se sabe descubrirlas, los testimonios "hablan" cuando se sabe interrogarlos.

En muestra inevitable subordinación al pasado, condenados como estamos a conocerlo únicamente por sus rastros, por lo menos hemos conseguido saber mucho más acerca de él que lo que tuvo a bien dejarnos dicho. Bien mirado, es un gran desquite de la inteligencia sobre los hechos.²¹

¿Qué tiene que hacerse para descubrir huellas y hacer "hablar" a los testimonios?

²¹ *IBIDEM*, p. 53.

Bloch afirma que la historia es "la ciencia de los hombres en el tiempo"; si es así, el objeto de estudio de la historia son los hombres. Entonces, ¿cómo utilizar los testimonios para reconstruir los hechos humanos? ¿Cómo es el papel del sujeto en esta tarea?

De acuerdo con Marc Bloch, ¿cómo organizar una búsqueda de testimonios para investigar la historia de la comunidad y cómo usar esos testimonios para reconstruirla con los alumnos de educación primaria?

Ante todo, responde Bloch, para extraer de los testimonios toda su riqueza informativa es necesario un instrumento guía: cuestionario, encuesta, entrevista. Aquí es importante considerar el papel activo del sujeto; las encuestas, los cuestionarios y las entrevistas desde el principio deben tener una dirección, una intencionalidad, un fin. La mera observación pasiva no dice mucho, el registro que se haga de ella es infecundo. En el principio está el investigador o historiador, él es quien interroga y los testimonios "hablan" sólo cuando se sabe qué y cómo preguntar. Desde el principio, el sujeto, el investigador, el historiador ha de tener claro qué preguntar, cómo preguntar y para qué preguntar. Los instrumentos, sean éstos cuestionarios, entrevistas o encuestas, han de ser flexibles, abiertos a todas las posibilidades de recolección de datos; si en el camino aparecen indicios que perseguir, ha de hacerseles un seguimiento aunque no se haya previsto en ellos. Los instrumentos son guía, "no cartabón".

Pero si los instrumentos y la direccionalidad e intención que les da el investigador son importantes, no lo es menos la diversidad de testimonios. El sujeto (historiador-investigador) no puede quedar satisfecho y cerrar su investigación con lo que le dice un solo tipo de testimonios. Por el contrario, debe acudir a una diversidad de ellos, de distinta naturaleza: escritos, relatos orales, imágenes, objetos, canciones, esculturas, fotografías, filmes, periódicos, etcétera. La consulta de testimonios de diversa índole da claridad a los resultados de la investigación. Finalmente, el relato de la reconstrucción histórica es una narración a muchas voces. En ella "habla" una diversidad de testimonios.

En vista de que hay que hacer "hablar" a testimonios diversos es importante auxiliarse de personas que sepan interrogarlos. Es decir, para interpretar ciertos testimonios se requiere de especialistas. De lingüistas, filólogos, arqueólogos, entre otros, pero siempre teniendo todos como prioridad el objeto de estudio: "los hombres en el tiempo".

En la investigación histórica el trabajo en equipo es una necesidad. En ocasiones son necesarios ciertos especialistas que ayuden con sus técnicas y herramientas específicas, puesto que no todas las huellas son testimonios, ni todos los testigos dicen siempre la verdad. Hay relatos y objetos falsos, hay narraciones mentirosas en las cuales es importante descubrir su falsedad y desecharlas como testimonios. La observación y el registro empírico

de los datos no son suficientes, hay que valorarlos, comprenderlos, interpretarlos. Es importante poner el énfasis en la valoración e interpretación de los testimonios intencionales, reflexionar y considerar quién los emite, en qué contexto, con qué fin.

En este sentido, Edward Hallet Carr²² es muy incisivo. Dado que los hechos históricos no son independientes de quien los estudia, el autor niega el empirismo como método, es decir, invalida la posibilidad de estudiar los hechos "como cosas", aislados del sujeto que los analiza y quiere comunicar.

Carr juzga que la historia que hicieron los positivistas durante el siglo XIX carece de legitimidad plena por ser una historia que consigna los hechos "puros", una historia que asume como principio la independencia de los hechos ante las interpretaciones del historiador. Por ello resulta ser una historia incompleta. Los positivistas ponen el énfasis en los hechos, testimonios o documentos; consideran que la interpretación y comprensión de los mismos por el historiador los deforma.

Sin embargo, en su crítica al empirismo-positivismo Carr no cae en el extremo contrario de privilegiar o poner el énfasis en el sujeto. No critica al empirismo para ubicarse en el subjetivismo o en el relativismo, puesto que ambos le parecen incompletos para la

²² CARR, Edward Hallet, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1962, pp. 9-40.

construcción de la historia. Lo que él propone es una actitud dialéctica. El estudioso ha de hacer un gran acopio de hechos o testimonios y seleccionarlos, clasificarlos e interpretarlos. Si sólo se hace el acopio y el registro de los hechos sin interpretarlos se está en presencia de una historia únicamente fáctica, y por lo mismo incompleta, pues le falta la interpretación que es "la savia de la historia".

Así como la historia no es solamente un acopio de hechos, tampoco es un mero producto de la mente del historiador. La historia como saber ha de recoger los hechos y la interpretación de los mismos por el historiador en un intercambio activo. El historiador actúa sobre los hechos y éstos sobre él. Los hechos son las raíces de la historia, y el historiador es quien les da sentido; por ello, Carr afirma que la historia es "un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado".

Lucien Goldmann también propone asumir una actitud dialéctica en la investigación histórica.

Sólo la actitud dialéctica puede realizar la síntesis entendiendo el pasado como etapa y camino *necesario y valioso hacia la acción de los hombres de una misma clase en el presente, para realizar una comunidad auténtica y universal en el porvenir.*²³

²³ GOLDMAN, Lucien, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984, p. 15, (Con cursivas en el original)

Chesneaux²⁴ critica la importancia que ciertos estudiosos de la historia le dan al par categorial diacronía-sincronía (estudio diacrónico: análisis vertical a través de la dimensión del tiempo; estudio sincrónico: análisis horizontal en la contemporaneidad); él propone que "en lugar del cuadrículado diacronía-sincronía, al cual el observador es *exterior*, se puede considerar una especie de espiral en el centro de la cual se encuentre el observador *interior* del campo histórico". Sugiere una relación activa entre el sujeto que construye la historia, el pasado y el mundo en que vivimos. El historiador debe ubicarse en el interior del campo histórico, debe ser un sujeto activo dentro del mismo y no un observador pasivo y externo, sino el activador que ubicado en el centro de la *espiral* del devenir de los hechos los haga "hablar".

Chesneaux manifiesta que es preferible el análisis cualitativo al cuantitativo. No niega la importancia que puede tener la cuantificación como técnica útil, pero previene de la insuficiencia de su utilización como método o técnica única. Los datos que aporta la cuantificación han de ser analizados cualitativamente. Por ejemplo, no basta con elaborar el cuadro estadístico de los presos en el penal de Lecumberri, en noviembre de 1968; es necesario, además, el análisis reflexivo de las motivaciones por las cuales delinquieron, se necesita examinar las causas de la delincuencia en esa época y su trascendencia hacia la muestra.

²⁴ CHESNEAUX, Jean, *op. cit.* pp. 60-86.

Este autor afirma que hay que reconstruir la historia mirando en torno nuestro, mirando a los hombres, las cosas y los acontecimientos actuales. Vale interrogar al pasado en función de las necesidades del presente. Es necesario -dice- construir un discurso o relato histórico diferente al que ha hecho comúnmente el historiador "convencional", un relato que puede iniciarse con el presente puesto que éste tiene primacía sobre el pasado. Insiste en la necesidad de invertir la relación pasado-presente; el esfuerzo del historiador debe responder a las exigencias del presente.

Si el presente tiene primacía sobre el pasado, es porque únicamente el presente impone y permite cambiar el mundo.²⁵

Ciertamente se trata de comprender la sociedad del pasado, pero para aumentar el conocimiento de la sociedad del presente. Puesto que, sólo si se posee una buena imagen del presente podrá construirse un mejor futuro. Conocer el presente es condición indispensable para que el proyecto personal o social de futuro sea viable y pueda competir exitosamente con otros. Si se tiene una falsa imagen del presente se lucha contra fantasmas en la construcción de la realidad social.

Por otra parte, afirma que los hechos históricos ocurrieron y no es posible modificarlos; pero el conocimiento que se construye y se posee de ellos no es verdadero o falso "de una vez para

²⁵ *IBIDEM*, p. 66.

siempre", porque es percibido, reconocido y reconstruido de diferentes maneras, en diferentes tiempos, con diferentes intencionalidades.

Con el progreso de los métodos y técnicas también se perfecciona la posibilidad de hacer una mejor reconstrucción de los hechos y acercarse cada vez más a la verdad. Si bien los hechos históricos no son "verdaderos o falsos de una vez para siempre", sí son susceptibles de enfoques de investigación progresivos cada vez más próximos a la realidad y, por ende, a la verdad.

Lo que deforma a los hechos y los oculta no son las intenciones y valoraciones sociopolíticas con que inevitablemente se acude a ellos, sino las falsas pretensiones de objetividad que propone el positivismo, las cuales hacen a un lado las características específicas de los hechos y de quien los estudia.

En cuanto a los testimonios, Chesneau dice que es una falsa distinción la que hacen los historiadores entre *fuentes* (testimonios o materiales primarios) y *trabajos* (escritos de otros historiadores) puesto que todo material, sea *fuentes* o *trabajo*, expresa de manera incompleta la realidad histórica. Sin embargo, son ellos los testimonios o huellas que tenemos de los hechos, y a ellos hay que acudir. ¿Cómo actuar con las fuentes y los trabajos para reconstruir el pasado? Hay que interrogarlos mirando en torno nuestro, teniendo en cuenta las necesidades del presente de modo

que fuentes y trabajos refracten la realidad respondiendo a las preocupaciones y urgencias sociales.

Juan Brom²⁶ dice que la averiguación y comprobación de los testimonios es solamente una parte de la tarea del investigador. Una vez que se han encontrado los datos y comprobado su autenticidad se hace necesario interpretarlos y explicarlos; ésta es la segunda parte de la tarea.

El verdadero objeto histórico no es un objeto, sino que es la unidad de lo uno y de lo otro, una relación en la que la realidad de la historia ²⁷persiste igual que la realidad del comprender histórico.

De acuerdo con todos los autores examinados en este apartado, para estudiar un acontecimiento social ha de tenerse presente que:

- No basta con la observación y el registro de los testimonios, sino que hay que hacerlos "hablar".
- Ha de considerarse el papel activo del sujeto en todo el proceso.
- Ha de atenderse cómo, por qué, de dónde y desde dónde recoger la información de los hechos.
- Es importante analizar cómo el acontecimiento social que se elige es vivido y valorado desde diferentes actores (grupos humanos, identidades de clase,

²⁶ BROM, Juan, *Para comprender la historia*, México, Nuestro Tiempo, 1975, pp. 32-43.

²⁷ GADAMER, Hans-Georg, *op cit.*, p. 370.

racial, étnica, sexual, social) y desde diferentes factores. Es decir, atiende a la relación entre el sujeto, el acontecimiento estudiado y el mundo en que se vive.

- La cuantificación es una técnica valiosa, pero sólo eso. Los datos que proporciona deben ser analizados cualitativamente.

4. Funciones sociales de la historia

Pero como yo poseo la historia, la historia me posee a mí; por ella me siento iluminado, pero ¿para qué sirve la luz?

P.P. Pasolini.

Con el estudio de este tema se tiene que resolver un problema: ¿Para qué sirve la historia? ¿Para qué estudiamos y enseñamos historia? Al tratar de resolver estas cuestiones nos referimos al papel o función que los hombres queremos darle a la historia como ciencia. Es decir, ¿cuál es la función o funciones sociales de la historia?

"El espejo roto" es un pequeño texto de Marc Ferro²⁸ escrito a manera de conclusión en su libro *Cómo se cuenta la historia a los*

²⁸ FERRO, Marc, *op. cit.*, pp. 465-470.

niños en el mundo entero.

En ese texto Ferro aclara que el pasado no es igual para todos. La historia de las naciones de América Latina, Asia o Africa que reivindican su identidad nacional choca con una pretendida historia universal cuyo eje y centro es Europa.

Desde otro ángulo, la historia de los vencidos es diferente a la historia de los vencedores. La historia oficial o institucional de los vencedores responde a intereses opuestos a los que pretende la historia de los vencidos. Los vencedores usan el poder ideológico de un discurso histórico que ellos elaboran para mantener el dominio económico, político y social sobre los vencidos. Estos, por su parte, al sentirse dominados, explotados, privados de su historia, luchan aquí y allá por reivindicarla y, a veces, logran elaborar discursos históricos paralelos a los de los dominadores, pero con otro sentido, con una función diferente: reivindicar su pasado y su presente. Así pues, es difícil, si no imposible, proclamar una historia única. Las diferentes historias responden a diversos intereses: de identidad nacional, de poder, religiosos, mercantiles, políticos, reivindicativos, etcétera. Esta diversidad de intereses justifica la convivencia y lucha de varias historias, o en su caso, de historias paralelas.

La historia oficial muere con las instituciones que la elaboran y proclaman; la historia de los vencidos tiene el mismo

destino cuando se proclama como historia oficial.

Reconstruir la historia con esas historias sería "aberrante", dice Ferro. El propone reconstruir la historia "sobre bases nuevas" que tengan como fuente la experimentación. Sería impostura, por otra parte, pretender una historia única, porque todavía existen diversos intereses sociales, políticos, económicos, raciales y hasta de género. Por lo cual es difícil proclamar una verdad histórica única. Si fuere así, ¿quién la posee?

Bloch²⁹ -a propósito de las funciones de la historia- comienza por preguntarse "...¿para qué sirve la historia?" Pero no se queda en la interrogación sino que da respuesta amplia a su pregunta. La historia sirve al *homo faber*, al *homo politicus*, al *homo teoricus* y al *homo ludens*. Es decir, a la historia se le asigna una función práctica para uso del hombre práctico, una función político-social que legitima posiciones ideológicas y posturas y acciones políticas, una función teórica que busca validar científicamente ciertas construcciones históricas y una función lúdica que provee de relatos amenos que distraen y divierten como lo hace el juego o el arte.

Es verdad que, incluso si hubiera que considerar a la historia incapaz de otros servicios, por lo menos podría decirse en su favor que distrae.³⁰

²⁹ BLOCH, Marc, *op. cit.*, pp. 9-20.

³⁰ *IBIDEM*, P. 11.

Si se va a construir o reconstruir la historia es preciso que se sepa para qué. Bloch ayuda a reflexionar sobre ello.

¿Para qué sirve la historia? ¿Para qué interrogar al pasado? ¿Para qué tomarse el trabajo de hacer "hablar" a los testimonios? ¿Qué función se le asignará a la historia que se va a construir o reconstruir en la escuela con los niños?

Si la historia sirve al *homo faber*, al *homo politicus*, al *homo theoreticus* y al *homo ludens*, entonces la historia posee una función práctica, una función político-social, una función teórica y una función lúdica.

Jean Chesneaux³¹ explica la función político-social de la historia desde dos campos opuestos: el poder y las luchas populares. Examina por qué y para qué se convoca y llama a la historia desde el poder y para qué se construye, se enseña y se divulga. Concluye que, desde el poder, la historia se utiliza para la defensa del orden político y socioeconómico establecido, en protección de los intereses de las clases dirigentes.

Pareciera que Chesneaux sólo reivindicara el uso político-social de la historia y descalificara otros usos. Sin embargo, justamente porque pone el énfasis en la función político-social de la historia insiste en la importancia de la función teórica de la misma. En

³¹ CHESNEAUX, Jean, *op. cit.*, p. 49.

este sentido, Chesneaux estaría de acuerdo con Bloch al reivindicar la función teórica de la historia cuando dice: "El rigor científico [...] es [...] una de las condiciones de un análisis político coherente."³² Es decir, una historia puramente ideológica o mentirosa que no sea el resultado de una labor teórica rigurosa produce una imagen falsa del pasado y, por lo tanto, no sirve como justificación político-social a fin de proponer una sociedad mejor y luchar por ella, justamente porque una historia mentirosa lleva a un conocimiento mentiroso del presente, conduce a una lectura errónea de la realidad social actual. No se puede luchar con éxito por transformar el mundo cuando se tiene una imagen falsa del mismo. De ahí la necesidad de una historia válida científicamente.

¿Cómo luchar por un mejor presente si se tiene una imagen falsa de él? ¿Qué hay que hacer para darle un uso distinto a la historia a fin de que ésta sirva a las clases populares? Ante estas interrogantes Chesneaux insiste en la necesidad de construir o reconstruir una historia distinta a la que se construye desde el poder con el fin de que ésta sirva también a las clases marginadas.

Desde el campo de las luchas populares debe construirse o reconstruirse una historia científica, teóricamente legítima, para aspirar a una comprensión y a una lectura verdadera de la realidad social y poder planear la lucha política sobre bases sólidas.

³² *IBIDEM*, p. 49.

Así pues, la función de la historia del *homo teoricus* sirve al *homo politicus*. O mejor dicho, el *homo politicus* debe aspirar a una historia científicamente válida.

Luis González³³ reflexiona acerca de las diversas funciones que la sociedad le asigna a la historia y las describe asociadas con los respectivos géneros históricos. Para González existen principalmente los géneros siguientes en historia: historia antigua, historia crítica, historia de bronce e historia científica. A cada género le corresponden funciones diferentes.

La historia antigua es principalmente lúdica, distrae con su lectura; la historia de bronce es pragmática, utilitaria, de dominio, reverencial (se reverencia a los héroes nacionales, a los símbolos históricos, a los símbolos patrios, a los monumentos levantados para honrar a los próceres, a los lugares donde se realizaron las gestas heroicas, etcétera), pero es también ejemplarizante porque proporciona ejemplos de heroísmo y fervor patrios; la historia crítica es liberadora, contestataria y de denuncia, útil para reivindicar el heroísmo de los vencidos y traer al presente las utopías del pasado; la historia científica es teórica, se legitima por su énfasis en ser producto de la investigación rigurosa.

³³ GONZALEZ, Luis, "De la múltiple utilización de la historia", en PEREYRA, Carlos, *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1990, pp. 53-74.

CUADRO CONCEPTUAL
CUATRO GENEROS - CUATRO FUNCIONES

HISTORIA ANTIGUA	HISTORIA CRITICA	HISTORIA DE BRONCE	HISTORIA CIENTIFICA
Sirve para divertir, se puede leer la historia anticuaria como se lee una novela, con gusto.	Sirve para organizar una actitud contestataria, de denuncia, en oposición al orden establecido.	Sirve para enaltecer a los héroes, valores e ideologías en que se sustenta el orden establecido.	Sirve para darle legitimidad teórica al esfuerzo por conocer el paso de los hombres en el tiempo.

Se podría estar en desacuerdo con Luis González en el sentido de que solamente la historia que ubica en el último género puede tener el rango de científica; porque, según entiendo, él no usa la palabra "científica" en el sentido positivista o científicista, sino en el de legitimidad o validez teórica que se busca también desde otros enfoques. Tal vez algunos autores de la que él llama "historia crítica", por ejemplo, reclamen para sus obras el calificativo de científicas, puesto que los fenómenos sociales son susceptibles de conocimiento científico. Sin embargo, su clasificación ayuda a distinguir las funciones de la historia.

Una historia didáctica para los niños de educación primaria tendría que optar por las cuatro funciones, mediante un esquema que las integre, siempre y cuando se eviten los extremos folletinescos de la historia de bronce.

En un texto ya viejo, pero clásico, que trata sobre la

historia, su teoría, su método y su sentido, R.G. Collingwood³⁴ hace un esfuerzo de síntesis para explicarnos su concepción de historia ("lo que la historia es"), el objeto de que se ocupa esta ciencia ("de qué trata"), "cómo procede y para qué sirve".

¿Qué es la historia? "Un tipo de investigación o inquisición". ¿Cuál es su objeto, es decir, de qué se ocupa? De averiguar las cosas gestadas (*res gestae*), "...de contestar cuestiones acerca de las acciones humanas realizadas en el pasado". ¿Cuál es su método, es decir, cómo procede? "...su método consiste, esencialmente, en la interpretación de testimonios". ¿Para qué sirve? Para enseñarnos "lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que es el hombre". La historia sirve porque nos ayuda a saber qué somos, quiénes somos, por qué estamos en el mundo y para qué. Ese es el sentido y justificación de la historia para R.G. Collingwood.

5. A propósito de los libros de historia para niños

Juan Brom es un historiador y maestro de historia que se ha ganado un alto reconocimiento por su obra académica. Con la autorización que le da su trabajo, este autor hace recomendaciones acerca de las características que deben reunir los libros de texto

³⁴ COLLINGWOOD, R.G., *Idea de la historia*, México, FCE, 1972, pp. 17-20.

para niños;³⁵ entre otras, señala las siguientes:

- Que sean atractivos.
- Que constituyan un apoyo para el trabajo de los niños y los maestros.
- Que tengan una guía.
- Que sus contenidos abarquen lo sucedido hasta el momento actual.
- Que el niño sea considerado como sujeto de la historia, no sólo como testigo o espectador de ella.
- Que tengan una orientación, pero también que señalen la existencia de otras interpretaciones, es decir, diversos puntos de vista sobre el pasado.
- Que inciten a pensar y analizar el desarrollo de la sociedad.

6. La elección: una convergencia de explicaciones básicas en torno a la historia, su metodología y su función

Para este marco teórico referencial se han elegido autores marxistas y de *Annales*, no para hacer un análisis comparativo de las dos teorías historiográficas, sino para tomar en consideración

³⁵ BROM, Juan. "¿Ciudadanos o súbditos?: los textos de historia", en *Dialéctica*, revista de la Universidad de Puebla, Núm. 23-24, invierno de 1992-primavera de 1993. pp. 22-25.

ciertas convergencias en torno a principios e ideas básicos que me posibiliten un marco historiográfico global para la reconstrucción de la historia en la escuela.

El principio explicativo más ampliamente compartido es, sin duda alguna, el que se refiere a la importancia de la actividad del sujeto en la reconstrucción de la historia, el principio que concibe el quehacer histórico como un proceso dinámico de reconstrucción del devenir de la vida de los individuos.

Tan pronto como se expone este proceso activo de vida, la historia deja de ser una colección de hechos muertos, como lo es para los empiristas, todavía abstractos o una acción imaginaria de sujetos imaginarios como para los idealistas³⁶.

Todos los autores aquí considerados ponen énfasis en la necesidad de que el historiador no sea un sujeto que solamente contemple y registre los hechos, sino que realice el esfuerzo de la interpretación y explicación histórica a través de un proceso de comprensión, imaginación y creatividad durante el cual él es un agente activo. Al respecto, cabe una vez más citar a Marx³⁷, quien en la Tesis 1 sobre Feuerbach dice que el objeto, "las cosas, la realidad", el mundo sensible deben ser concebidos como práctica, como actividad humana concreta, y no como mera *contemplación* o

³⁶ MARX, Carlos y Federico Engels, *La ideología alemana*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982, p. 26.

³⁷ MARX, Carlos y Federico Engels, "Tesis sobre Feuerbach" en, *Obras escogidas en tres tomos*, T.I, Moscú, Editorial Progreso, 1986, p. 7.

actividad únicamente *sensorial*.

De aquí se desprende la convergencia de concebir a la historia como una actividad práctico-crítica de investigación acerca de los hombres y sus relaciones en el escenario del espacio y el tiempo, de creación teórica y de producción de discursos o relatos. La historia como la realidad social, el proceso para entenderla y lo inteligible.

¿Cómo aparece inteligible en el discurso histórico la realidad social, es decir, el acontecer humano, lo vivido? De muchas maneras por supuesto, es decir, cada historiador produce (como discurso) una historia, nunca la Historia. Concebida como discurso o relato no hay Historia única. Cada investigador reúne los testimonios de los hechos con los cuales trabaja y les da un significado que expresa a través de un discurso verbal, aunque cierto historicismo, lo mismo que el marxismo ortodoxo, proclamen una única Historia, con mayúsculas. No obstante, es conveniente resaltar la importancia de la crítica para la valoración de los discursos históricos, ejercicio que reclaman algunos autores aquí considerados.

Un segundo principio de convergencia es el esfuerzo por esclarecer la vida de los grupos sociales. Los autores tratados se aproximan a un propósito que comparten: la reconstrucción del transcurrir activo de la vida de las sociedades, el entendimiento y la comprensión de la historia como una dinámica social, como un

proceso en el cual los hombres y sus relaciones desempeñan el papel crucial.

Hay un tercer principio de convergencia que es necesario destacar: la necesidad de hacer de la historia una ciencia; que el trabajo que realizan investigadores e historiadores acerca de los hombres y de las relaciones que establecen se realice con rigor científico. Que se haga el esfuerzo de una exaltada y abundante recopilación y registro de testimonios, pero también de una imaginativa y creativa reconstrucción teórica a partir de los mismos.

Finalmente, creo que también hay cierta convergencia con respecto a las funciones de la historia. Los autores que aquí se reseñan le asignan una función práctica, una función político-social, una función teórica e incluso una función lúdica.

Chesneaux se distingue por su insistencia en reivindicar la función crítica y revolucionaria de la historia, intención que comparto. Creo que la esperanza más grande que puede tenerse es lograr una convivencia humana más justa, esto le da sentido y plenitud a nuestra vida.

Sobre todo, sin embargo, había esperado una cosa, la liberación, que tenía la cualidad de ser justa además de hermosa, de afectar también a los otros, además de a mí. Y, entonces, de pronto comprendí que quien espera una cosa así, vive con mayor fuerza y verdad que quienes no esperan nada. Y pasando de mi insignificante situación

a algo más elevado, pensé que lo mismo podía decirse de quienes esperan cosas mucho más importantes, como el retorno de Jesús sobre la tierra o el triunfo de la justicia para los desventurados³⁸.

Un esquema de convergencia teórica así organizado en torno a ciertos principios y categorías que explican la historia, su metodología y funciones abre la posibilidad de construir el conocimiento histórico en la escuela primaria. Un autor o teoría particular constriñen las posibilidades de acción.

Ciertamente, cuando uno se remite a un grupo de autores y teorías se corre el riesgo de caer en un conglomerado ecléctico de principios, que lejos de complementarse se rechazan. Aquí se procura que eso no ocurra, se pretende que los conceptos, las categorías y los principios descritos puedan integrarse globalmente en un esquema teórico que sea posible utilizar como premisa en la reconstrucción, enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela primaria; por ello se eligieron estos autores y no otros.

Los autores y obras seleccionados posibilitan un marco global de referencia histórica coherente. El integrar en un esquema explicaciones sobre la teoría de la historia constituye un conjunto de conocimientos articulados que de otra forma se construirían y adquirirían, tal vez, de manera reduccionista, parcial o dispersa.

³⁸ MORAVIA, Alberto, *La campesina*, Barcelona, Lumen, 1993, 284 p.

Por supuesto, esta intención no es novedosa ni original, se ha propuesto a lo largo de la historia de la ciencia y la filosofía. Por ejemplo, Hans Aebli y Jerome Bruner³⁹, entre otros, han hecho lo mismo con respecto a la didáctica y la pedagogía. De ellos soy principal deudor en esta ocasión.

Así, no describo varios autores y teorías para compararlos y elegir uno, elijo a todos. Me quedo con la ensalada, puesto que he procurado que esta sea digerible, bien sazonada, con verduras, legumbres y aderezos que se integran y articulan. Si Bloch me explica el tiempo histórico, Braudel me remite a la duración y los dos, sin que se contradigan, son de gran utilidad.

³⁹ Cfr. AEBLI, Hans, *Doce formas básicas de enseñar*, Madrid, Narcea, 1988, también BRUNER, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.

CAPITULO II. PERFILES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Se utiliza aquí el término perfiles en el sentido de ofrecer sólo algunos rasgos de la imagen de una cara, los de un lado y desde un ángulo específico; no obstante, un perfil bien tomado muestra lo esencial.

Generalmente se habla del proceso enseñanza-aprendizaje tal como aquí está escrito, con guión en medio. Juzgo que no siempre se dan juntos la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros quisiéramos, efectivamente, que así fuera, pero a veces ocurre que los docentes enseñamos y los alumnos no aprenden, o los que aprenden son muy pocos. Por fortuna éstos a veces aprenden sin que nadie les enseñe. En situaciones de la vida cotidiana los sujetos aprenden realizando actividades para resolver problemas vivenciales, muchas veces solamente observando como lo hacen otros. En estos casos no existe una intención de enseñanza y sin embargo se da el aprendizaje.

Cuando ocurren juntos enseñanza y aprendizaje en el mismo proceso, en todos los sujetos de una clase, incluido el maestro, es que está sucediendo un hecho extraordinario: se ha encontrado la didáctica casi perfecta. Sin embargo, esto ocurre excepcionalmente. Ciertamente que algunos alumnos aprenden en toda clase, pero éstos suelen ser los menos.

Aunque no siempre se dan juntos la enseñanza y el aprendizaje, para los maestros es difícil hablar por separado de la una o del otro, porque cuando se enseña es para que se aprenda. La enseñanza siempre tiene como intencionalidad el aprendizaje.

¿Qué son la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar y para qué? ¿Cómo aprender? ¿Qué aprender? ¿Para qué aprender? ¿Cómo son los sujetos que aprenden? ¿Qué actitudes han de asumir los sujetos que participan en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuál es el papel de la sociedad y la institución escolar en el proceso? ¿Cómo actuar con los contenidos escolares?

Estas son las cuestiones que, desde un ángulo específico, desde un particular punto de vista (el de un candidato a Maestro en Educación: campo docencia y divulgación de la historia), pretendo resolver con estos perfiles.

1. Conocer los alumnos, los contenidos, los ámbitos, la didáctica

En todo proceso de enseñanza y de aprendizaje se desea que los alumnos construyan conocimientos, adquieran habilidades, capacidades y destrezas, se formen ciertos hábitos, actitudes y valores y descubran caminos y procesos con qué y por dónde acceder a nuevas formas de aprender.

Para ello el maestro que guía, apoya, favorece, ayuda en las

acciones y tareas del aprendizaje y las coordina tiene que organizar su práctica educativa tomando en cuenta cuatro conocimientos básicos que debe poseer: el del alumno, el de la materia que enseña, el del ámbito social y el de la didáctica.

Conocer al alumno implica saber cuáles son sus características psico-somáticas, sociales y culturales, su etapa de desarrollo intelectual, su nivel de crecimiento físico, sus habilidades y limitaciones psicomotoras, sus gustos, sus resistencias, sus destrezas, sus actitudes y hábitos y sus conocimientos. Si no se conoce a los sujetos que aprenden, cómo saber si las estrategias didácticas que se diseñan para ellos van a tener éxito.

No se tendrían buenos resultados con niños de cinco o seis años si se aplicara una estrategia didáctica elaborada a partir de códigos simbólicos, donde tuvieran que realizar actividades de aprendizaje mediante el uso y proceso de información verbal y simbólica. En esta etapa de desarrollo se requieren secuencias didácticas con base en actividades de manipulación de objetos⁴⁰.

Por su parte, conocer la materia que se enseña implica que se poseen y dominan los contenidos del saber humano que los alumnos van a reconstruir y a aprender. Es saber común de todo maestro que cuanto más se domine la asignatura que se imparte mejor se

⁴⁰ Cfr. PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral, 1984, pp. 11-104.

enseñará. Así mismo, cuanto más se esfuerze el profesor en hacer explícitos los contenidos de aprendizaje, mayor será la posibilidad para que los estudiantes puedan comprenderlo, reconstruirlo y explicarlo. También en el docente habrá mayor claridad y comprensión.

Ahora bien, conocer el ámbito social consiste en ubicarse histórica y socialmente en el contexto: en el ámbito inmediato (grupo, escuela) y en el mediato (barrio, comunidad, población, etcétera). Para que el aprendizaje sea significativo tiene que responder a las necesidades y problemas que plantea el ámbito social. Además, han de tomarse en cuenta las condiciones reales y características del grupo, de la escuela, de la comunidad, de los padres de familia, de la entidad o estado y del país, así como las metas y fines que este último se plantea con la educación: fortalecer la identidad nacional, formar investigadores o técnicos, o solamente instruir para la creación de mano de obra, entre otras.

Todo lo que corresponde a los ámbitos se remite a los sujetos: ¿Cómo son los estudiantes ahora y qué hombres queremos para mañana? ¿Para qué enseñar y aprender?, pero también a los contenidos o materias: ¿Qué enseñar, qué aprender?

El conocimiento de la didáctica tiene que ver con el cómo enseñar. Conocer la didáctica más propia implica saber cómo elaborar estrategias o secuencias de enseñanza y aprendizaje. Por

ejemplo, ¿qué estrategia utilizar para enseñar el tema de La Conspiración de Querétaro? ¿La historieta, el teatro guiñol, el juego de simulación, un mural de la historia, la transmisión verbal por el maestro?

Si se conocen los alumnos, los contenidos, el ámbito y la didáctica, cualquier materia puede enseñarse⁴¹, siempre y cuando los contenidos se les presenten a los niños en la forma y con actividades que sean congruentes a su etapa de desarrollo: manipulando objetos (con niños de seis y siete años), elaborando representaciones a partir del trabajo con objetos concretos y sus relaciones (con niños de ocho a once años) o descifrando códigos simbólicos (con niños de doce a catorce años)⁴².

Niños de educación primaria (seis a catorce años)

Niños de seis y siete años	Niños de ocho a once años	Niños de doce a catorce años
Manipulando objetos concretos realizan actividades prioritariamente intuitivas	Trabajando con objetos concretos realizan actividades prioritariamente relacionales	Pueden decodificar códigos simbólicos y realizar operaciones lógicas

Estos conocimientos básicos que requiere todo profesor no se utilizan aisladamente. Conocer y utilizar la didáctica más eficaz

⁴¹ Cfr. LINAZA, J. "Introducción" en Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, México, Alianza, 1986, pp. 9-29.

⁴² Cfr. PIAGET, *op. cit.*

están unidos al conocimiento del desarrollo de niños y niñas, al de los ámbitos y al de los contenidos de aprendizaje. Además estos cuatro saberes, indispensables para realizar la labor de enseñar, están permeados por un saber ontológico y epistemológico que se refieren a las cuestiones de ¿qué es la realidad? y ¿cómo puede conocerse?

Si se responde que la realidad es dinámica, que se transforma y está en permanente devenir, entonces todo se haya en esa vorágine del cambio permanente: los sujetos, los contenidos, los ámbitos, la didáctica estarán también en movimiento, transformándose e innovándose como parte de la realidad. Las formas, métodos, técnicas y procedimientos para conocer la realidad tendrán también que modificarse en un momento dado de su devenir porque ésta ya no será igual. De tal manera que una pedagogía única y válida para todo tiempo y lugar es imposible.

2. La enseñanza y el aprendizaje

El desarrollo del individuo es un proceso socialmente mediado, durante el cual la enseñanza juega un papel crucial puesto que guía, apoya, favorece y encauza la formación social. Por ello la intervención del profesor es determinante en el desarrollo del niño, es decir, en la adquisición de habilidades cognitivas, la

construcción de conocimientos, el refinamiento de la sensibilidad y el ensanchamiento de la concepción del mundo.

La enseñanza es una forma de diálogo e interacción entre el profesor, el alumno, la sociedad y los contenidos, durante la cual los sujetos aprenden a construir conceptualmente la realidad con el apoyo del maestro que guía y favorece el proceso. El proceso de enseñanza, las actividades que se realizan y el diálogo que se establece adoptan una u otra forma en función de los propósitos que se fijan y de la edad de quien aprende.

A lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el profesor no es únicamente guía, es también un ayudante, un apoyo que va aportando a los alumnos lo que Bruner⁴³ llama "prótesis" y "andamios", es decir, los apoyos necesarios para que niños y niñas resignifiquen aprendizajes anteriores y construyan nuevos conocimientos.

La enseñanza desde esta perspectiva tiene como finalidad alentar, guiar, apoyar y favorecer el desarrollo de los alumnos, ampliar y ensanchar sus capacidades; para ello les proporciona una serie de elementos que no poseen de manera innata.

¿Qué elementos? Los que requieren según su edad y sus

⁴³ BRUNER, Jerome S. *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988, pp. 135-172.

estructuras mentales, de acuerdo con el desarrollo del proceso y que se concretan en estrategias didácticas.

Me gusta mucho la metáfora de Bruner en este sentido, cuando habla de "asistir" con "prótesis" y "andamios" a los que aprenden. La prótesis siempre es de acuerdo con el tamaño de los miembros que la requieren y el andamio tan bajo o alto según vaya la construcción de los muros o paredes. Así también en la enseñanza las prótesis y andamiajes serán conformes con el grado de desarrollo alcanzado por los individuos que requieren la asistencia y guía. Los elementos que se les proporcionarán para desarrollar su habilidad cognitiva, ampliar sus capacidades, favorecer la construcción de conocimientos y la formación de hábitos y actitudes serán los que requieren en un momento dado de su desarrollo. Por supuesto aquí, al igual que en Bruner, se hace referencia a niños normales la palabra "prótesis" está usada metafóricamente. No se habla de la prótesis que requieren los minusválidos.

Las ayudas didácticas se conciben como "prótesis" porque posibilitan la amplificación y el mejor uso de músculos, sentidos y capacidad de razonar; como andamiaje porque ayudan en el ajuste para construir conocimientos y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas. El andamiaje va modificándose, ajustándose en la medida que la construcción lo requiera a lo largo del proceso.

Los contenidos del saber que han de ser construidos y aprendidos, las destrezas que han de ser adquiridas, las actitudes y hábitos que se han de favorecer en el proceso tienen que ser presentados al alumno de manera accesible, en razón de sus posibilidades, dado su desarrollo actual y potencial.

Así, de acuerdo con las explicaciones acerca del desarrollo y aprendizaje del niño, la tarea de enseñar empezará con procedimientos enfáticamente activos, manipulativos e intuitivos para los niños y niñas más pequeños y continuará con formas que pueden ser simbólicas y reflexivas para acceder a los conceptos y estimular los procesos lógicos del pensamiento, puesto que el lenguaje va adquiriendo importancia en el procesamiento de la información.

Para enseñar una determinada materia o asignatura en la escuela primaria es necesario organizarla, estructurarla y dosificarla tal como los niños y niñas perciben, comprenden e interpretan los fenómenos y las cosas en un momento dado de su desarrollo, pero considerando también su desarrollo potencial.

Se trata de pasar los contenidos u objetos de aprendizaje, que generalmente se encuentran estructurados para la interpretación y elaboración adulta, a un nuevo formato que pueda ser percibido, comprendido, interpretado y reconstruido por niños y niñas. La

categoría de formato creada por Vygotski⁴⁴ ha sido desarrollada por Bruner⁴⁵ para ejercer una intervención educativa en la que niños y niñas aprendan a construir teóricamente el mundo con la ayuda o asistencia de los adultos. El saber construido socialmente y en posesión de los adultos se traduce a una nueva forma de presentación para que sea reconstruido por los alumnos mediante un procedimiento prioritariamente activo. Secuencialmente el formato ha de irse retraduciendo y reelaborando, con relación al desarrollo potencial de los infantes. Vygotski afirma que para los niños en cada momento de su desarrollo existe una zona potencial del paso siguiente, que también la llama zona de desarrollo próximo y que

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz⁴⁶.

Es importante, entonces, elaborar estrategias o secuencias didácticas que posibiliten a los niños y niñas realizar el siguiente paso de su desarrollo mediante el aprendizaje. Y un problema prioritario para ello, según afirma Bruner en la obra citada arriba, es cómo convertir, traducir y presentar el

⁴⁴ VYGOTSKI, Lev Semionovitch, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1987, 183 p.

⁴⁵ BRUNER, Jerome S., *Desarrollo... op. cit.*, 278 p.

⁴⁶ VYGOTSKI, Lev Semionovitch, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica-Grijalbo, 1988, p. 133. (cursivas en el original).

conocimiento en un formato adecuado para ellos.

Un niño de seis años, por ejemplo, será capaz de descubrir nociones como las de clase y frecuencia estadística siempre y cuando se le ofrezca la oportunidad de "jugar" con objetos de diversos tamaños, colores, formas, etcétera, y de manipularlos y confrontarlos. Cuando manipule y confronte con la ayuda y guía del maestro, concluirá que pueden agruparse, ordenarse, clasificarse y contarse objetos diversos.

Un niño de diez años podrá percibir las tribulaciones de Miguel Hidalgo el 15 de septiembre de 1810, si entra en empatía con él mediante un juego de simulación. Si traducimos los conocimientos históricos en un formato que incluya el juego les será más fácil a niños y niñas comprenderlos y reconstruirlos más tarde.

La empatía es la posibilidad de entrar en una relación afectiva con los otros, de asumir actitudes de solidaridad con los demás; consiste en tomar por un momento su posición espacial, temporal, ideológica, política, etcétera. Ponerse en el papel o asumir la situación de los otros es importante para entenderlos y valorarlos. Los juegos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje se apoyan en la empatía, es decir, hablando con una imagen, se trata de "ponerse en los pantalones del otro", para asumir por un momento su papel y desde allí tomar una decisión. (Cfr. en esta tesis apartado 2 del capítulo IV)

Las estrategias para enseñar tienen que irse modificando conforme avanza el grado de desarrollo de los sujetos que aprenden. En la escuela primaria hay tres momentos de desarrollo muy claros: 1) el de la manipulación y la intuición en los niños y niñas de primero y segundo grado, 2) el de la representación de imágenes y organización de la percepción a partir de trabajar con las cosas mismas, en los niños y niñas de los grados intermedios y 3) el de la posibilidad del uso de códigos de símbolos para el procesamiento de la información en los niños y niñas mayores⁴⁷.

Los contenidos de aprendizaje, por lo tanto, pueden presentarse a los niños y niñas como prácticas o tareas que pongan el énfasis en la manipulación de objetos (seis a siete años), en la percepción de imágenes a partir de los objetos (siete a once años) o en la codificación de símbolos (doce a catorce años).

La enseñanza primaria, así pensada, no solamente cumple una función socializadora o de cuidado de los infantes mientras sus padres trabajan, sino que además promueve el desarrollo cognitivo y la adquisición de destrezas. Esta última y la función socializadora son las funciones más importantes de la escuela, son las acciones básicas que toda institución educativa debe ejercer. El servicio de custodia de los niños pueden ofrecerlo otras instituciones.

⁴⁷ PIAGET, Jean, op. cit. pp. 11-107. Cfr. también de este autor *Estudios de psicología genética*, Buenos Aires, Emece, 1973, pp. 9-33.

¿Cómo hacer posible que los alumnos lleguen más allá de donde se encuentran en un momento dado de su desarrollo? Es esta sin duda la cuestión en que ha de poner el énfasis la enseñanza primaria; puesto que los alumnos en este sistema son sujetos que permanentemente están modificando sus estructuras mentales siempre hacia una etapa mayor de maduración. La educación primaria ha de asistir, mediante estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el desarrollo de los niños y niñas.

Por otra parte, el hombre es por naturaleza un ser en busca de lo posible, procura siempre ir más allá. Las abejas durante milenios han hecho lo mismo, el hombre, al contrario, siente la necesidad de mejorar lo que hace y se esfuerza para lograrlo, para ello ha creado instituciones educativas que favorecen el desarrollo y el aprendizaje. Siempre hay una distancia entre lo que se es y lo que se pretende ser, recorrerla y llegar a la meta son cuestiones que el proceso de enseñanza y aprendizaje deben asistir.

¿Cómo ir más allá de lo que somos? Toda estrategia de enseñanza ha de considerar esta cuestión. En dónde se está y hasta dónde se quiere llegar.

Toda secuencia de acciones que tienen como objeto la enseñanza y por ende el aprendizaje ha de tener como propósito trascender lo dado o habido en el sujeto en un momento dado de su desarrollo, ha de ir más allá de lo que el individuo es, se trata de ensanchar sus

destrezas, ampliar sus conocimientos, resignificar sus saberes, actitudes y valores.

Los alumnos como sujetos de la enseñanza y el aprendizaje poseen conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos previos, referentes teóricos que han construido con antelación; al entrar en un nuevo proceso de reconstrucción y construcción de conocimientos los saberes que se poseían son resignificados a la luz de las nuevas elaboraciones teóricas, pero éstas también son resignificadas.

Conocimientos previos	resignificación	construcción de saberes
Nuevos conocimientos previos para reiniciar el proceso		

Finalmente lo que el individuo llega a poseer como saber en su desarrollo es el producto de numerosos y complejos procesos cognitivos en los cuales la enseñanza juega un incuestionable papel.

Si el desarrollo es dinámico y siempre es un ir más allá, las estrategias que se diseñen para la enseñanza también lo serán.

Dado el dinamismo y la complejidad del proceso educativo, la enseñanza, lo mismo que toda práctica educativa, ha de concebirse en permanente invención e innovación. Siguiendo la metáfora de Bruner los cambios de prótesis y andamios no sólo son necesarios por el desarrollo diferenciado de los alumnos, sino también por el

avance del saber humano y por las características y necesidades del ámbito social.

Desde este esbozo se puede afirmar que la enseñanza es la oportunidad de provocar, de "disparar" el interés en los estudiantes para que realicen actividades que desencadenen procesos de aprendizaje. Es decir, a partir de la enseñanza es posible poner en movimiento la actividad de los alumnos para garantizar su aprendizaje. A través de ella se guía, orienta y asiste a quienes manifiestan dificultad para realizar acciones y establecer relaciones necesarias para la construcción, reconstrucción, aplicación y distribución del conocimiento.

Los niños y niñas desean resolver problemas que para ellos son básicos o relevantes, ya sea en situaciones de la vida familiar, escolar o social, pero en ocasiones no les es posible descubrir las razones por las cuales se "atoran" y no pueden continuar con éxito en la búsqueda de soluciones; es entonces cuando las acciones didácticas del profesor resultan interesantes y el trabajo grupal se convierte en una ayuda indispensable. La tarea de enseñar resulta significativa cuando ayuda a los alumnos a introducirse en el mundo de la cultura⁴⁸, en una comunidad donde se manejan ciertos

⁴⁸ Aquí se usa cultura en su concepto antropológico del producto del hacer humano, entendiéndola como el bagaje de conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, usos y costumbres que una sociedad históricamente ha construido, asume y posee. En este caso también se entiende como el agente encargado de estimular el desarrollo de la capacidad mental y de elaborar y proporcionar los elementos para lograrlo, como cultura pedagógica.

conocimientos y destrezas que ayudan a solucionar problemas asumiendo, además, determinadas actitudes y valores. Conocimientos, destrezas, actitudes y valores que, quien enseña, ya posee y practica.

El profesor tiene la tarea de facilitar el camino por el cual los alumnos han de llegar a la construcción y adquisición de conocimientos; su mayor dominio de la materia, le otorga la oportunidad de dar asistencia a niños y niñas para seleccionar y organizar contenidos, utilizar los materiales, elegir libros y clarificar conceptos.

El profesor ha de ser un estudiante más; pero también un experto. Ha de ser un investigador que, junto con los demás, indague y descubra el conocimiento. De cualquier manera, debe tenerse presente que es más un recurso que una autoridad⁴⁹.

Ahora bien, ¿qué es lo que puede motivar o disparar el interés para realizar actividades didácticas tendientes a desencadenar la construcción o reconstrucción del conocimiento? Se puede dar una orden o acudir a la buena voluntad de los alumnos, pero ni la una ni la otra garantizan que realizarán con interés las actividades que se les proponen si éstas no parten de situaciones vivenciales, en el caso de la historia, de momentos, periodos o hechos

⁴⁹ AEBLI, Hans, *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea, 1991, pp. 33-93

históricos que sean significativos para ellos, de los cuales posean ya algunos referentes. Las inquietudes o problemas que se tienen son los principales motivadores de interés para realizar actividades de aprendizaje.

No se trata de proporcionar a los alumnos soluciones hechas a inquietudes, intereses o problemas que se intuyen desde fuera. Se requiere, por el contrario, que las estrategias didácticas y las acciones de aprendizaje partan de las vivencias e intereses de los alumnos.

Si esto es así, el motor del proceso es siempre la problemática a resolver. Los recursos didácticos son los apoyos que se proponen para ayudar a realizar las actividades y hacer las conexiones precisas que posibiliten la reconstrucción de la cultura y el conocimiento que la comunidad socialmente ha construido a lo largo de su historia⁵⁰.

Pero la construcción y reconstrucción de conocimientos no resuelven por sí los problemas; se necesita además la ejercitación y aplicación de soluciones. Descubrir, construir, ejercitar, aplicar son acciones que mantienen vivo el interés, siempre y cuando esclarezcan inquietudes, resuelvan problemas y generen nuevas ideas.

⁵⁰ *IBIDEM*, PP. 19-93, Cfr. también Gómez, Carmen y Coll, César, "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en *Cuadernos de Pedagogía* Núm. 221, Barcelona, enero de 1994.

Acción y pensamiento se hayan enlazados en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Antes de actuar se piensan, se analizan, se planean las actividades, pero, después de realizadas éstas, es necesario reflexionar y valorar lo hecho. Así, el pensamiento es el antecedente pero también la continuación de la acción. La reflexión crítica⁵¹, antes y después de las acciones didácticas que se ejercen, obliga a ir a la teoría para enriquecer los contenidos de aprendizaje y fundamentar la práctica educativa. Si no se reflexiona, critica y teoriza sobre el objeto de estudio y sobre la práctica con la cual se reconstruyen conocimientos, las acciones se vuelven rutinarias. Pero si sólo se reflexiona sobre la teoría misma, sin hacerlo sobre las acciones que son el objeto y punto de partida de toda práctica educativa, el resultado no es el pensamiento, sino mera fantasía, es decir, se reflexiona en el vacío, el pensamiento no es tal porque, en este caso, no tiene sustantividad. El proceso de enseñanza y aprendizaje ha de juzgarse teóricamente en su desarrollo material registrable en todos sus momentos. La práctica es el objeto de un quehacer pedagógico, pero es la teoría la que la fundamenta y le da sentido.

Construir y reconstruir estructuras de acción y pensamiento, engarzarlas en nuevas construcciones, en un proceso continuo y solidario de ayuda mutua que resuelva los problemas comunes y

⁵¹ Se concibe aquí la crítica como la reflexión, análisis y valoración de lo dado, establecido y sustentado para esclarecerlo, explicarlo y trascenderlo, es decir, para poder ir, cualitativamente, más allá de lo dado.

coadyuve al bien general es, finalmente, lo que le da sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

Las secuencias, estrategias y acciones de aprendizaje que se diseñen y apliquen deben tomar en cuenta las vivencias del alumno para que durante el proceso construya conocimientos que favorezcan su formación y le permitan resolver necesidades prácticas, así el aprendizaje le será significativo. Ha de partirse de las vivencias del sujeto y regresar a ellas con nuevos conocimientos y habilidades, con nuevas experiencias de aprendizaje que posibiliten la vinculación práctica-teoría-práctica.

Para que los alumnos puedan avanzar con éxito en la construcción de sus conocimientos, los maestros tenemos que considerar la etapa de desarrollo físico y mental en la que se encuentran y los referentes teóricos que poseen. A partir de lo que el alumno es y de lo que posee como bagaje teórico puede reflexionar, analizar y resignificar sus saberes y construir otros.

El proceso de aprendizaje ha de centrarse en la *co-operación*; esta palabra doble implica la acción interiorizada (operación) y la interacción (co-operación) entre los sujetos. Establecer compromisos de corresponsabilidad entre el profesor y los alumnos reclama, justamente, la *co-operación*. Operar con los demás, realizar acciones con los otros y con las cosas, establecer sus relaciones para construir el conocimiento, para enseñar y aprender.

Construir requiere de acción. En situaciones vivenciales y escolares se aprende mediante la acción. La palabra *actividad* es fundamental en los procesos de construcción de aprendizajes. En las situaciones de aprendizaje lo que atrae a los sujetos son las actividades más que los contenidos. Los niños y niñas elaboran intuiciones y conceptos a partir de las relaciones que logran establecer al manipular objetos. Esto no significa que los contenidos no sean importantes, sino que, para que éstos sean realmente aprendidos, deben venir y ser el resultado de actividades atractivas. "Conocer la pera -dice Mao- es comérsela, es decir, transformarla por una *relación activa*."⁵²

Se insiste en que esto no debe entenderse en el sentido de que los contenidos no sean importantes en la escuela. En la práctica escolar se enseñan y reconstruyen conjuntos de conocimientos, lenguajes y valores que son contenidos, sólo que deben ser cultura vivenciada. Ha de quedar claro que la escuela no puede dejar de producir y difundir cultura, y ésta incluye por igual a los procesos y contenidos. En la práctica educativa actividades y contenidos se hallan inseparablemente interrelacionados.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un continuo proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos a los saberes culturales elaborados socialmente.

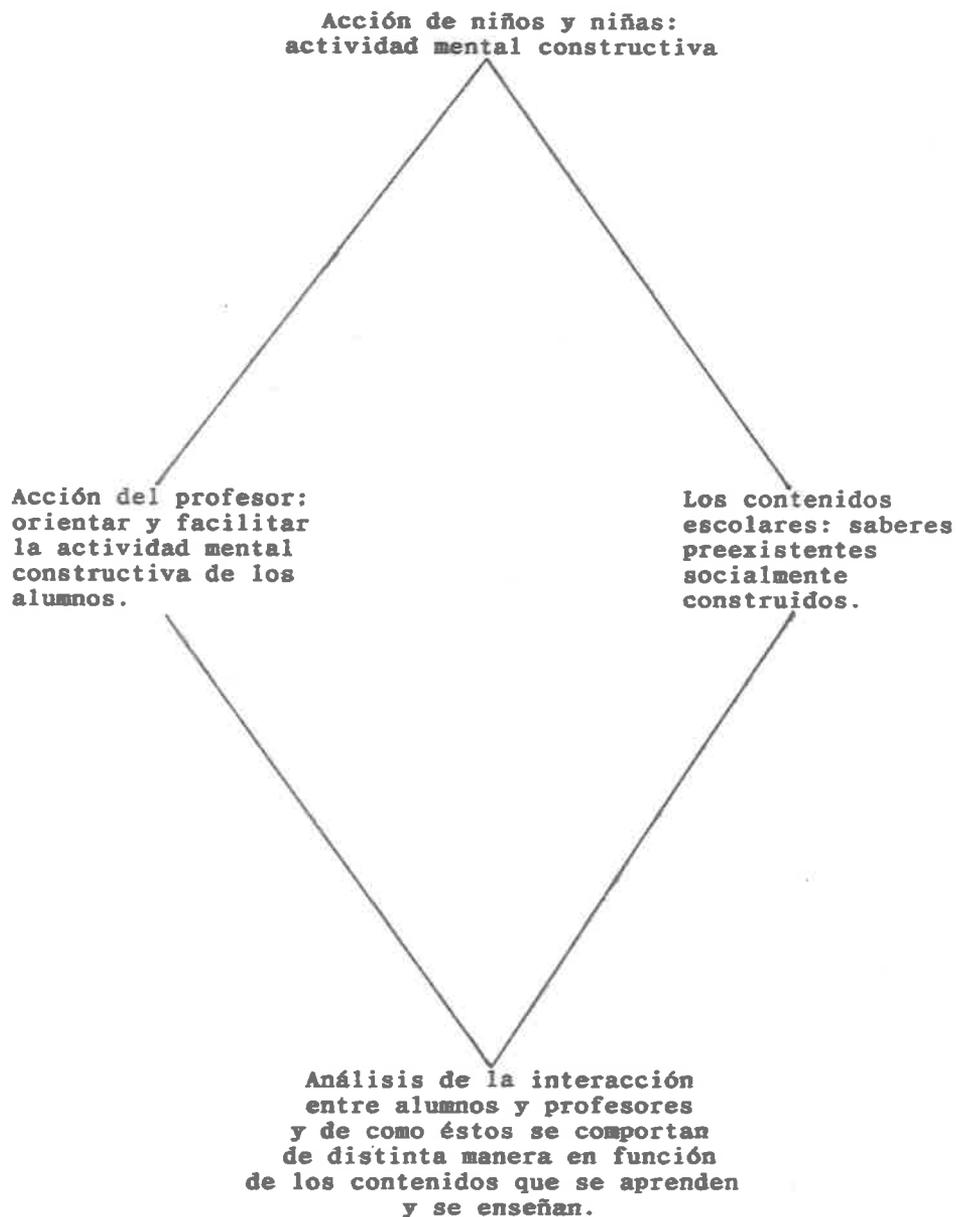
⁵² CHESNEAUX, Jean, *op. cit.*, p. 85.

En todo proceso en que se pretende enseñar y aprender están presentes los ejes de análisis que se explican en los siguientes cuadros:

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

LOS SUJETOS DEL PROCESO	SOCIEDAD E INSTITUCION ESCOLAR	LOS CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE	LAS ACCIONES PEDAGOGICAS
<p>ALUMNO: Responsable y constructor de su propio aprendizaje. Nadie puede sustituirlo en esa tarea. Activo en la construcción de aprendizajes escolares. Consulta, selecciona y crea contenidos.</p> <p>MAESTRO: Coordinador de las acciones didácticas, guía y favorecedor del desarrollo y aprendizaje. Selecciona, elabora y facilita contenidos de aprendizaje. Engarza los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados. Sin su ayuda es muy improbable que se reconstruyan significados valiosos de los contenidos escolares.</p>	<p>SOCIEDAD: Productora de saberes socialmente organizados. Permite la interacción entre alumnos, profesores y padres. En ella los sujetos se comportan de distinta manera en función de los contenidos que enseñan y aprenden.</p> <p>INSTITUCION ESCOLAR: Facilita el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales. Promueve el desarrollo de los niños y jóvenes en un doble sentido de socialización e individualización. Favorece la interacción de todos los sujetos que intervienen en el proceso.</p>	<p>No son arbitrarios, sino significativos. Son seleccionados, construidos y reconstruidos, no son copia o reflejo, por el contrario, son producto de un proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos tienen prioridad. Los procesos mentales de quien aprende se llevan a cabo generalmente sobre contenidos y saberes culturales ya elaborados, preexistentes. Los contenidos no son propiedad del maestro o de los sabios, sino tema de construcción individual y social. En la enseñanza son traducidos a un nuevo formato.</p>	<p>Si el constructor de casas requiere un andamio, también el constructor de conocimientos lo necesita. Las acciones pedagógicas conforman el "andamiaje" o ajuste de la ayuda didáctica, el cual va modificándose a lo largo del proceso. Las acciones pedagógicas facilitan el acceso al saber. Sirven para construir significados y darle sentido a lo que se aprende. Proponen actitudes dialógicas para el mejor intercambio y construcción de conocimientos. Posibilitan prácticas biofílicas, es decir, de amor a la vida; y de acción y reflexión de la realidad.</p>

**LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA:
UN ROMBO INTERACTIVO**



CAPITULO III. LA CONSTRUCCION DE LA HISTORIA EN MI LIBRO DE HISTORIA. SEXTO GRADO

1. La construcción teórica de la historia

Es claro que hay una historia viva y una historia contada. La historia viva es el proceso en que se desarrollan las interacciones humanas, es el resultado de un entrelazamiento de perspectivas y acciones sociales que ejercen una fuerza, la cual produce el movimiento y la transformación social.

Los hombres actúan movidos por fines que responden a valoraciones, intereses e ideologías y, al tratar de llevar a cabo sus proyectos para lograr sus fines, generan el movimiento y dinamismo de la sociedad. Por eso la sociedad es estable sólo por momentos. En los lapsos de estabilidad la sociedad acumula una energía inmensa que al manifestarse por sus fines, metas o propósitos fatalmente la rompe y genera cambios. Quien se empeña en mantener permanente la estabilidad, fracasa. Este movimiento de fuerzas humanas individuales y de grupos sociales para luchar por la realización de sus proyectos y lograr sus fines es la historia viva.

Los historiadores, al hacer el recuento de esta dinámica social, al recoger en escritos, películas, diaporamas e historietas el movimiento de los grupos sociales, hacen la historia contada.

Para que haya historia contada debe haber previamente historia viva. La historia contada no puede surgir de la nada o de la pura imaginación del historiador. La cantera o material con que se hace la historia contada es la historia viva. Pero ésta, al convertirse en pasado, no es igual para todos, porque sólo quedan huellas de ella, testimonios que hay que saber descubrir para interrogarlos y hacerlos "hablar".⁵³

Los historiadores, individualmente o en grupos de trabajo, se interesan por determinados testimonios; no obstante, en ocasiones, aunque ciertos individuos o grupos sigan y recojan los mismos hechos les dan diverso tratamiento y los organizan y expresan también de diferente manera. Por eso hay muchas versiones de la historia contada, diversas imágenes de un pasado que no es igual para todos.

La tarea de hacer la historia contada es un trabajo de construcción teórica. ¿Por qué construcción? Porque a partir de la búsqueda de las huellas y testimonios que deja la historia viva y del trabajo que se hace sobre éstos para que se descubra y

⁵³ Cfr. FERRO, Marc. *ob. cit.* pp. 9-15 y LE GOFF, Jacques, *ob. cit.* 269 p.

manifieste la verdad de los acontecimientos que hicieron la historia viva, se construyan los relatos o discursos de la historia contada.

Aquí se utiliza el término construir en su acepción común de lo que hace el albañil subido en su andamio, o el artesano en su taller. El uno construye una barda, el otro un sarape multicolor. Ambos al final tienen una obra. De la misma manera quien construye la historia, al final del proceso tiene una obra: un discurso o relato que bien puede estar expresado en un libro, una película, una historieta, etcétera. Los medios son muchos, las historias que se construyen también.

Si la obra del albañil es una construcción arquitectónica y la del artesano artesanal, la de quien construye la historia es una construcción teórica. Ciertamente si el discurso histórico se expresa en una película o historieta puede ser también artística, pero si la intención prioritaria es reconstruir de la mejor manera la historia viva, la obra que se elabora para explicarla será, sobre todo, una construcción teórica.

Así, la teoría es la visión y explicación inteligible de la realidad, en este caso de la realidad histórica o de lo que en este escrito se ha venido llamando historia viva.

La teoría es una construcción intelectual que se hace a partir

de los datos que nos proporciona la realidad, en este caso la realidad histórica. La construcción teórica de la historia es la explicación que se hace a partir de los testimonios o huellas que dejan los hechos históricos. Pero la construcción teórica de la historia no consiste solamente en la recolección, observación y registro de datos o testimonios. Al ser explicación, es también interpretación y comprensión de quien la explica. La construcción teórica de la historia es un producto humano y, como tal, lleva la huella del hombre que la construye.

Como toda construcción teórica, la de la historia requiere de método, de técnicas de búsqueda, acopio, interpretación y explicación de los datos o testimonios que deja la historia viva. Dado que los testimonios históricos no son independientes de quien los investiga, puesto que son huellas de hechos humanos, éstos no pueden verse como si fueran cosas totalmente aisladas y ajenas al sujeto que los analiza y quiere comunicar.

La construcción teórica de la historia se hace, sin duda, a partir de los hechos, pero en la explicación que se da de los mismos están presentes, necesariamente, las interpretaciones del historiador. El estudioso, investigador o historiador hace un gran acopio de datos o testimonios de los hechos históricos y los selecciona, clasifica, interpreta y explica.

La construcción teórica de la historia no es solamente un

acopio de hechos, tampoco es un mero producto de la mente del historiador. La obra histórica como explicación inteligible recoge, en una unidad, los hechos del pasado y la interpretación de los mismos por el historiador. Esto ocurre por medio de un intercambio interactivo entre el historiador y los hechos. El producto es la obra histórica. El historiador, estudioso o investigador actúa sobre las huellas de los hechos y les da sentido. Los testimonios, restos o huellas que dejan los acontecimientos históricos son las raíces de la historia; el historiador trabaja con ellos y les da sentido, les asigna un fin.

El camino o método para la construcción teórica de la historia es un proceso de interacción entre el historiador y los testimonios que dejan los hechos. El estudioso o historiador actúa sobre los hechos, pero éstos también actúan sobre él, modificando ciertos referentes, esquemas o estructuras que ya poseía, previas al estudio o construcción teórica a realizar.

Durante el proceso se establece un diálogo mutuamente enriquecedor entre el estudioso y los hechos, entre el presente, personalizado por quien estudia los hechos, y el pasado, personalizado por los testimonios dejados por la historia viva.⁵⁴

En Mi libro de historia. Sexto grado se intenta lograr que los alumnos y maestros localicen testimonios, los observen, los

⁵⁴ Cfr. GOLDMAN, Lucien, *ob. cit.*

registren y los hagan "hablar". Se rescata el papel activo del sujeto en todo el proceso. Se procura enseñar a interpretar la información de los hechos desde el presente, considerando asimismo la importancia de analizar cómo los hechos sociales que se eligen son vividos y valorados desde diferentes actores (sujetos y grupos humanos con diversas identidades: de clase, racial, política, étnica, sexual, social) y desde diferentes factores. Se atiende a la relación dialéctica que se da entre el sujeto que estudia, el acontecimiento estudiado y el mundo en que se vive.

En Mi libro de historia. Sexto grado la historia se concibe, en primera instancia, como la historia viva. Esto es evidente, por ejemplo, en la lección "Todos tenemos historia" (véase apéndice A), pero inmediatamente después también se define como una construcción teórica, producto de un esfuerzo que implica una búsqueda o averiguación en las huellas dejadas por el devenir de la sociedad, es decir, en los testimonios de la historia viva. Por eso se concibe también como una construcción de conocimientos históricos.

Pero esta construcción no es única. De la historia viva se hacen muchas historias contadas en relatos o discursos. Algunas más veraces, otras más amenas, algunas un tanto fabulosas o mentirosas, etcétera. Entre más pierden rigor teórico, tales historias contadas se acercan más al mito, a la fábula o a la mentira intencional.

Esta postura que asume la existencia de diversos relatos o

discursos teóricos de historia está presente en Mi libro de historia. Sexto grado y dio pretexto para que algunas personas e instituciones calificaran el libro de relativista. Sin embargo, no es así, puesto que en el texto se clarifica que si bien no hay una historia totalmente conclusa como única versión del devenir humano, si hay versiones que pueden calificarse de legítimas y teóricamente válidas, aunque incompletas. Finalmente, la historia es también el proceso mismo de averiguación.

Es por eso que en Mi libro de historia. Sexto grado constantemente se habla de construir el conocimiento histórico, y no sólo de aprender y enseñar la historia. Y ¿cómo no insistir en la reconstrucción de la historia si constantemente nos damos cuenta que la imagen del pasado cambia cuando las necesidades e intereses del presente y los proyectos posibles del futuro también lo hacen? Para todos es sabido como durante el sexenio de 1989 a 1994 se pretendió darle un giro a la historia para lavar la imagen del porfiriato y justificar acciones políticas que validaran un proyecto de país muy semejante al de ese periodo de la historia de México. Desde otra perspectiva, con la finalidad de realizar en el presente las aspiraciones del movimiento armado zapatista, el EZLN reivindica la imagen de Emiliano Zapata . Es claro, entonces, que la historia es dinámica. En Mi libro de historia. Sexto grado se plantea el dinamismo de la historia y se pretende que los niños aprendan a entenderla y reconstruirla permanentemente, justo porque ésta nunca está concluida.

La historia no es más que garabatos que escriben los hombres y mujeres en el suelo del tiempo. El poder escribe su garabato, lo alaba como escritura sublime y lo adora como verdad única. El mediocre se limita a leer los garabatos. El luchador se la pasa emborronando cuartillas. Los excluidos no saben escribir... todavía.⁵⁵

Los procesos históricos son movimientos de las acciones y prácticas de los actores o sujetos sociales. De ahí que la historia sea: 1) lo que objetivamente viven los sujetos sociales y 2) la reconstrucción teórica que se hace de esas vivencias.

2. Los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje son también sujetos de la historia

Con el uso de Mi libro de historia. Sexto grado los alumnos y los maestros, sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se involucran en actividades de construcción teórica de la historia como actores de ella.

Hombres y mujeres inmersos en un mundo de personas con las cuales participan en acontecimientos y cambios. Sujetos que viven la historia local y nacional, que analizan los problemas y conflictos que sortearon sus abuelos y padres y que usan el libro como guía para construir teóricamente la historia. Véase en el apéndice A por ejemplo las lecciones "Todos tenemos historia", "El misterioso caso de la valija perdida" y "El caso de Juan López M."

⁵⁵ MARCOS, Subcomandante insurgente, periódico *La Jornada*, México, D.F., 20 de mayo de 1996, p. 11.

De esta manera, al vivir y construir teóricamente la historia, la conocen. Al hacer un recorrido por la historia del país "viajan" también por su paisaje, por algunos de sus pueblos y ciudades, por su cultura. Así es como se intenta que aprendan a reconocer los distintos grupos sociales que compartimos esta nacionalidad y la diversidad cultural que nos identifica y enriquece espiritualmente.

Como sujetos históricos los alumnos y maestros también se ubican en el mundo, en el cual existen asimismo muchos pueblos y culturas diversas, pero todas igualmente valiosas.

Para "viajar" por México y el mundo la iconografía utilizada en el libro es de una gran ayuda. Las imágenes permiten a alumnos y maestros asomarse al pasado y al presente, moverse en el tiempo y en el espacio.⁵⁶

El trabajo, imaginación y creatividad de los sujetos que participan en la construcción teórica de la historia es condición indispensable para estudiarla utilizando Mi libro de historia. Sexto grado como guía y auxiliar didáctico⁵⁷. Las estrategias

⁵⁶ Al respecto Don Luis González y González dice que "Para conocer la historia de México no hay mejor modo que las imágenes. Casi todos recordamos la chamusquina de pies de Cuauhtémoc, las actividades pastoriles de Juárez niño o la ruptura de cadenas de ese Sansón de la Independencia que fue Hidalgo.", en GONZALEZ Y GONZALEZ, Luis, *Album de México*, Clío-SNTE, 1995, p. 3.

⁵⁷ La corriente pedagógica constructivista, así como el enfoque teórico historiográfico que aquí reivindicamos insisten en la importancia que tienen la imaginación y la creatividad de los sujetos para la construcción del conocimiento histórico.

didácticas del texto están diseñadas para que los alumnos se sumerjan en su historia realizando actividades para reconstruirla.

Por ejemplo, desde la primera lección titulada "Todos tenemos historia" (consúltese apéndice A), se hace ver a los alumnos que ellos son sujetos históricos, que ellos tienen historia. Pero también a lo largo del libro se dan cuenta que la historia viva la hacemos todos. Algunos hombres participan más que otros en los hechos que generan cambios, pero finalmente todos entramos en la dinámica social de la historia viva. No sólo los héroes consagrados son sujetos de la historia, también lo son los soldados anónimos, trabajadores, campesinos, maestros, enfermeras, amas de casa, niños de la calle, etcétera.

3. Una historia que nos permite aproximarnos lo más posible a los hechos del pasado para comprender mejor el presente y poder construir un futuro más justo

Los sujetos están en constante transformación la cual puede potencializarse en fuerzas activas de carácter objetivo que le impriman una dirección determinada a los procesos de cambio. Potenciar el presente hacia los cambios, la innovación o transformación social, es viable puesto que los sujetos dialécticamente están presentes en el devenir social y en la reconstrucción teórica que se haga de ese devenir.

Sin duda en Mi libro de historia. Sexto grado queda explícita la posición política de los autores. En el texto resulta importante conocer la historia como pasado, pero también como presente que ha de ser potenciado, es decir, conocer lo posible de hacerse, determinar las diferentes construcciones posibles de realización por los diferentes actores sociales. En síntesis, conocer el pasado para realizar sus proyectos no cristalizados, pero también conocer el presente y potenciarlo hacia el futuro. Desde esta perspectiva, el libro invita a ejercer una praxis que se materialice y potencie como presente hacia el porvenir. (Véase, por ejemplo en el apéndice A las lecciones: "La revolución constitucionalista", "Los problemas de hoy" "Curemos al mundo")

Así, el presente es producto de procesos pasados, pero potencia proyectos por construir que luchan por ganar una direccionalidad en el futuro.

La historia, además de ser una construcción posible de los actores sociales, es una secuencia de coyunturas como tiempo histórico presente-pasado-futuro, es decir, contiene la posibilidad de influir en el devenir, de imprimirle a la realidad social ciertos proyectos que son en sí mismos la potenciación del presente hacia el futuro.⁵⁸

⁵⁸ Acerca de la importancia de la historia como posibilidad de construir un mejor futuro vease ZEMELMAN, Hugo, *De la historia a la política, la experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas, 1989, 195 p.

El contenido de los procesos históricos está determinado por una articulación de tiempos diferentes y de niveles en alguna relación no predeterminada.

Si queremos una imagen del pasado viable para potenciar el presente hacia el porvenir, es necesario observar con nuevos ojos la historia, redefinir y resignificar la imagen que se tiene del pasado. Meterse críticamente en él para desmitificarlo y rescatar sus proyectos o utopías no realizadas, averiguar en sus fuentes lo que se oculta, deforma o mitifica; esto obliga a una nueva manera de entender la historia y de reconstruirla como posibilidad de acceder al futuro en mejores condiciones.

Se aspiró a organizar una idea de la historia que trascienda el pasado, que se ubique en el presente, puesto que éste contiene el germen de un mejor futuro. Para ello se intentó romper con paradigmas ideológicos y se procuró abrirse al campo de posibilidades que la reconstrucción de la historia, desde las potencialidades del presente, ofrece hacia el porvenir.

Tal vez por ello se calificó a la obra y a sus autores de relativistas, pero el libro es una guía para reconstruir, aprender y enseñar la historia, no una interpretación tendenciosa de ella.

Puesto que los estudios históricos tienen como una de sus finalidades rescatar proyectos del pasado no cristalizados, y en

virtud de que Mi libro de historia. Sexto grado es un texto para niños y niñas de educación primaria, no fue fácil salir totalmente de la "historia de bronce": se encuentran en el libro algunas características de este género histórico como la reverencia a algunos héroes nacionales y a los símbolos patrios e históricos, así como ejemplos de heroísmo y fervor patrio.

A propósito de la "historia de bronce"... ¿Por qué es tan difícil salir de ella? ¿Permanece el peso sobre nosotros de la ideologización infantil? ¿Seguimos asumiendo su importancia pragmática y reverencial para la formación de la identidad nacional y el amor patrio? Estas son cuestiones que, sin duda, merecen otro estudio, sin embargo, las esbozo aquí porque mueven la reflexión.

Los hechos del pasado, lo que comúnmente llamamos historia, eso que ya pasó, siempre tiene importancia en el presente. Los acontecimientos del pasado en Mi libro de historia. Sexto grado son presentados a alumnos y maestros para que se actúe sobre ellos, para que sean estudiados, analizados y reconstruidos desde el presente y en función del presente y del futuro. Esta es una posibilidad expresada incluso textualmente en el libro. En la página 12 se dice:

A través de este libro vamos a conocer la historia de nuestro país, de la cual formamos parte. Hablaremos de lo que pasó, de este modo aclararemos lo que está pasando y fortaleceremos nuestra posibilidad de construir lo que pasará.

A través del desarrollo de las lecciones del libro queda claro que el pasado es solamente una dimensión de la historia, sólo un elemento de los tres que la completan, pues la historia es una totalidad que incluye el pasado, el presente y el futuro. Es en estas tres dimensiones del tiempo en donde se mueven los hombres históricamente. El pasado se reflexiona, analiza y valora desde el presente, casi siempre con la finalidad de influir sobre éste y hacerlo más justo, para lograr en él una mejor convivencia pero también para tener la posibilidad de organizar el futuro de mejor manera.

El estudio del pasado permite conocer qué somos, quiénes somos en el presente, por qué y para qué estamos aquí y también decidir lo que queremos ser en el futuro.

4. Una historia mentirosa produce una imagen falsa de la realidad.

Mi libro de historia. Sexto grado procura que alumnos y maestros, y en general todos los posibles usuarios (y digo usuarios y no lectores porque no es un libro sólo para ser leído, también es una guía que propone actividades para reconstruir teóricamente la historia), intenten la reconstrucción de una historia válida teóricamente, es decir, una historia que se acerque lo más posible a la verdad, que pueda contar con mayor legitimidad los hechos del pasado, que recree lo más verídicamente posible la historia viva, pero también que desarrollen su capacidad de entender el carácter

relativista de las construcciones históricas.

El carácter relativista del conocimiento de la historia dificulta su enseñanza y aprendizaje. Los profesores y los alumnos se encuentran con diferentes versiones o relatos de un mismo acontecimiento histórico que comúnmente provocan confusión. Mario Carretero y Margarita Limón⁵⁹ explican tres niveles de comprensión histórica en los niños y adolescentes: El primer nivel se da cuando los sujetos sólo aceptan una verdad única y asumen una postura absolutista. Para estos sujetos no hay más verdad que la suya. Son incapaces de reconocer y aceptar las discrepancias entre dos o más versiones acerca de un hecho histórico. Únicamente la versión que mejor conocen o la que está de acuerdo con sus ideas o teorías es la válida, las demás son falsas. ¿Cómo hacer para que niños, niñas, maestros y maestras comprendan que en la historia no hay una verdad única, absoluta y acabada?

Mi libro de historia. Sexto grado propone ejercicios de aprendizaje mediante los cuales maestros y alumnos desarrollan su habilidad cognitiva y son capaces de contrastar relatos y "testimonios" contradictorios sobre un mismo acontecimiento histórico. (Véase en el apéndice A "Todo depende del color del cristal con que se mira"). También se intenta, con las estrategias

⁵⁹ CARRETERO, Mario y Limón Margarita, "La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación.", en la revista *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 221, Barcelona, enero de 1994, pp. 24-26.

del libro, que se desarrolle la capacidad para distinguir entre los acontecimientos de la historia viva y la interpretación que se hace de ellos.

Un segundo nivel, según Carretero y Limón, es el relativista radical que consiste en la consideración de que todas las versiones de los hechos históricos serían igualmente legítimas y verdaderas.

Si se revisan diversos relatos, discursos o historias que se han hecho de México o del mundo, se da una cuenta que los hay de diferentes grados de veracidad. En algunos se exageran ciertos datos con la finalidad de fortalecer ideologías o intereses de grupo, de clase o de nacionalidad. Se falsifican testimonios con la intención de resaltar los valores que aclaman esos grupos, clases o naciones.

Una reconstrucción histórica mentirosa, hecha así por decisión expresa o por omisión, es necesariamente inválida para hacer una lectura veraz de la realidad social. Por eso es tan importante que los niños aprendan y comprendan que hay narraciones históricas diferentes. Posteriormente irán descubriendo el grado de legitimidad teórica de cada versión. Éste es uno de los fines que persigue Mi libro de historia. Sexto grado en su insistencia de que los niños trabajen con "testimonios". No se pretende hacer de los alumnos pequeños historiadores, sino sujetos capaces de juzgar los relatos de la historia, ubicándose como seres históricos en

posibilidad de hacer su propia reconstrucción y contrastarla con otras.

En el tercer nivel de comprensión histórica se considera que, aunque todos tenemos el derecho de elaborar nuestra propia versión de la historia, algunas explicaciones resultan más correctas que otras. El grado de veracidad de las diferentes versiones depende de la elección de los testimonios analizados, del valor de las evidencias descubiertas, de la fuerza de los argumentos vertidos y de la capacidad de evaluar puntos de vista alternativos.

Sin embargo ¿quién califica la veracidad? El que se atreva a hacerlo tendría que ser poseedor de una gran habilidad cognitiva que le permita observar, reflexionar, valorar, resignificar los relatos y los acontecimientos que confronta, desplegar su capacidad de evaluar las evidencias a favor o en contra de una o de otra versión y de elaborar juicios. Aún así, su veredicto no podrá nunca ostentarse como único.

En Mi libro de historia. Sexto grado se reconoce la posibilidad de diversas recreaciones de la historia viva y de diferentes lecturas de esas recreaciones.

CAPITULO IV. MEDIOS Y ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA CONSTRUCCION, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN MI LIBRO DE HISTORIA. SEXTO GRADO

En la tarea de elaborar estrategias didácticas para la enseñanza de la historia el docente se enfrenta a muchos problemas que pueden agruparse en tres campos: el histórico, el psicopedagógico y el epistemológico. El primero corresponde al área disciplinaria donde se ubican la historia, su teoría, sus métodos y sus funciones sociales. El segundo tiene que ver con el desarrollo mental y las habilidades cognitivas del niño, la cultura pedagógica del maestro, su experiencia y habilidades en el desarrollo de su práctica educativa. En un tercer campo están las cuestiones de cómo se conoce, aprende y socializa el conocimiento.

Es necesario considerar la intersección de los tres campos para innovar la práctica docente. No basta con conocer la teoría de la historia, manejar cierta información historiográfica o centrarse únicamente en las estrategias didácticas o en las cuestiones de cómo se construye el conocimiento, sino que es necesario considerar en la enseñanza de la historia los tres campos: el disciplinario, el psicopedagógico y el epistemológico. En las secuencias y estrategias didácticas de las lecciones de Mi libro de historia. Sexto grado están presentes estos tres campos inseparables.

En el libro se le ofrecen a los alumnos lecciones y ejercicios que les posibilitan el desarrollo y la adquisición de nociones histórico-sociales, como las espacio-temporales (tiempo, secuencia, causa y efecto, cambio, etcétera) para la construcción del conocimiento histórico. (Véase, como ejemplo, en el apéndice A "Cuando tus abuelos eran pequeños") Se les presentan también estrategias didácticas que los orientan en la construcción y el aprendizaje de conocimientos históricos a la vez que desarrollan su pensamiento y sus habilidades cognitivas.

Los niños y niñas de educación primaria tienen dificultad para construir las nociones y conceptos históricos y sociales. Centrados en su realidad inmediata difícilmente se trasladan en el tiempo y el espacio para comprender que existen y han existido otras formas de vida, otros regímenes políticos, económicos y sociales diferentes de los de su realidad.

El conocimiento del niño va de lo próximo a lo lejano, avanza en círculos concéntricos desde lo que está más cerca hasta lo que se halla más lejos.

En la adquisición de las nociones sociales, por lo tanto, se va de sí mismo a la familia, al barrio, a la ciudad, y de ésta a la región, al estado y al país.

Para no quedarse en la percepción pasiva de su realidad, el

niño, ubicado en su ámbito inmediato, tiene que relacionar y organizar las nociones sociales adquiridas en su inmediatez con los elementos proporcionados por la escuela y con los viajes a otros espacios geográficos, por ejemplo: visitas a otros barrios o colonias de su ciudad, a otras ciudades, al campo, a las zonas arqueológicas o históricas, etcétera. Sólo así se pasa de la percepción inmediata a la interacción con lo lejano, y, mediante la acción práctica y la actividad mental que reclama tal interacción, a la consecuente reconstrucción histórica de la realidad.

El conocimiento directo, adquirido por la percepción del ámbito inmediato, es reconstruido y cobra un nuevo sentido por medio de la interacción y reorganización de éste con los elementos de un saber más general y abstracto dado por la escuela, y a través de la descripción de lugares u objetos más alejados en el espacio y en el tiempo.⁶⁰

Es necesario que los niños y niñas en edad escolar organicen los acontecimientos que viven cotidianamente con los elementos del saber socio-histórico que les ofrece la escuela para que en conjunto cobren un nuevo sentido. No basta con hacer interactuar el conocimiento directo de la realidad inmediata con los elementos del saber histórico que los adultos o los ámbitos lejanos ofrecen, sino que es necesario que los alumnos lo resignifiquen a la luz de los

59 DELVAL, Juan, *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, México, Paidós Mexicana, 1992, pp.310-317

nuevos elementos y lo organicen en sistemas.

Los hechos o acontecimientos aislados se aprenden como conocimientos aparentes sin sentido. Por eso es necesario que los niños y niñas adquieran las nociones de tiempo, secuencia, causa y efecto, cambio, movimiento, tiempo histórico, a fin de que sean capaces de hacer interactuar y organizar los hechos ocurridos en su realidad inmediata con los más lejanos y los elementos del saber histórico dados por los mayores o las instituciones.

El paso de lo inmediato a lo mediato, de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto en la comprensión del mundo social y la organización sistemática de la realidad histórica, por parte de los niños y niñas, reclama ejercicios en los cuales éstos hagan interactuar los dos momentos y los dos niveles en la reconstrucción de la historia.

Los alumnos de educación primaria aprenden y comprenden la historia con dificultad. Más aún cuando, lejos de favorecer el desarrollo y la comprensión de nociones y conceptos históricos en ellos, se les enseña historia para que asimilen un conjunto de acontecimientos aislados, desconectados entre sí y sin relación con su vida, o si se les da la historia como un conjunto de fechas y nombres que a ellos les dice muy poco, puesto que les resulta sumamente difícil entender lo que se encuentra alejado en el espacio y en el tiempo.

¿Cómo favorecer en los niños la adquisición de la noción de espacio y tiempo? Sin duda haciendo interactuar su propio espacio y tiempo con otros lejanos o remotos y organizando estas dimensiones temporales en sistemas. A los niños y niñas de sexto grado de educación primaria en Mi libro de historia. Sexto grado se les pide que elaboren la línea del tiempo de su propia vida, después la familiar y posteriormente, otras de diferentes periodos históricos. También se les solicita que ubiquen en mapas diferentes acontecimientos históricos, se les envía a investigar, por ejemplo, cuándo instalaron la energía eléctrica en su comunidad, cómo se alumbraban antes, cómo cambiaron los usos y costumbres con el uso de esta energía. El conocimiento adquirido del entorno inmediato, lo relacionan y organizan con el conocimiento que reciben de la escuela, de esa manera adquieren o construyen sus propias nociones espacio-temporales. A partir del establecimiento de la secuencia del propio devenir de los niños y niñas se comienza a desarrollar las nociones de tiempo, secuencia, cambio, permanencia e identidad. Las personas cambian al paso del tiempo pero a la vez siguen siendo Juanito, Guillermina, Teresa, José, etcétera. (Véase en el apéndice A la lección "Todos tenemos historia.")

Comúnmente las lecciones de historia se les dan a los alumnos de educación primaria como anécdotas o relatos del pasado sin relación alguna con su presente y con su ámbito o lugar donde viven. Son lecciones que se ofrecen como narraciones aisladas, como si fueran cuentos con personajes buenos y malos. Esto trae como

resultado que los niños y niñas aprendan de memoria nombres y fechas con las cuales hacen asociaciones aisladas, sin conexión hacia atrás o hacia adelante en el tiempo histórico, que les sirven muy poco o nada para comprender las formas actuales de vida.

Creo que es más importante que los alumnos aprendan cómo se construye la historia procurando sumergirlos en su propio ámbito social y ayudándoles a comprenderlo, en vez de contarles hechos muertos o anécdotas aisladas de su realidad. En ese proceso los libros pueden convertirse en recursos que guíen, orienten y faciliten el trabajo de construcción de la historia y de comprensión del ambiente social en el cual se vive.

Los diferentes aspectos de la vida social (económicos, políticos, morales, culturales, religiosos, etcétera) dan lugar a diversos problemas e interrogantes. Los profesores tenemos la obligación de guiar y ayudar a los niños y niñas a que se replanteen dichos problemas y encuentren las vías para entenderlos y solucionarlos. Claro, ha de iniciarse con problemas sencillos e inmediatos: cuándo se construyó la escuela, quién paga a los maestros, quién construyó la estación del tren, quiénes y cuando construyeron la iglesia, qué significa el nombre del pueblo o ciudad, u otros un poco complejos: por qué se inunda la ciudad con cualquier chubasco, a qué se debe la carestía de la vida, por qué falta el agua potable, quién se encarga de que llegue a casa el agua por tubería, cómo se elige a las autoridades, por qué se

necesita dinero para comprar, quién hace el dinero, por qué hay niños abandonados en las calles (limpiaparabrisas, tragafuegos, etcétera).

En Mi libro de historia. Sexto grado se asume que los niños y niñas de educación primaria no aprenden historia si únicamente se les ofrecen relatos patrios y acontecimientos curiosos del pasado, menos aún si sólo se les da a que memoricen un conjunto de efemérides y fechas descontextualizadas.

Los conceptos de tiempo y espacio son limitados en los niños y niñas, por eso los relatos con fechas y anécdotas en espacios y tiempos lejanos a sus propias vivencias les dicen muy poco. Pueden, efectivamente, trabajarse como una estrategia más, pero no son suficientes.

Ciertamente, los niños y niñas en la escuela primaria tampoco son capaces de interrogar críticamente los datos o testimonios, pero es claro que si trabajan con ellos, además de desarrollar su capacidad cognitiva se introducen en el conocimiento de la historia, la viven y se asumen como sujetos de ella. Sobre todo cuando estos "testimonios" les son cercanos y familiares.

1. Lecciones y estrategias didácticas para ayudar a los niños y niñas a resolver las dificultades que manifiestan en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia

Comúnmente decimos en la vida cotidiana: "eso es historia, eso ya pasó", para dar a entender que *eso* ya no tiene importancia. Sin embargo, *eso* que es un acontecimiento del pasado sí tiene importancia, aunque en sentido estricto no es historia. El pasado es sólo una dimensión de la historia, un elemento de los tres que la completan. La historia se integra con el pasado, el presente y el futuro. El tiempo histórico no es tal si sólo se considera una de estas tres dimensiones temporales.⁶¹

El pasado se reflexiona, analiza y valora desde el presente; algunas veces con la finalidad de organizar mejor el futuro, otras simplemente para saber que pasó o como pasatiempo y diversión; no obstante, independientemente de la finalidad con que se examine el pasado, el análisis de éste siempre se hace desde el presente e influye en el futuro. Así, el tiempo histórico comprende el pasado, el presente y el futuro, y la historia también. El hombre como sujeto histórico siempre está inmerso en las tres dimensiones

60 Cfr. BLOCH, Marc, *op. cit.*; También, desde la perspectiva de la potenciación del presente hacia el futuro ZEMELMAN, Hugo, *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas, 1989, 195 p.

temporales, por lo que eso que ya pasó siempre tiene importancia.

Por ello en Mi libro de historia. Sexto grado se dice desde el principio:

Este libro nos enseñará a reconstruir el pasado para comprender el presente y proyectar nuestro futuro. Tu trabajo, imaginación y creatividad son importantes.

Se trata de que los alumnos, desde su primer contacto con el libro, inmediatamente vayan comprendiendo que están inmersos en el tiempo histórico, que interactúan en él y que su actividad cuenta mucho en el devenir de la historia y en la reconstrucción teórica que se haga de ese devenir.

La primera lección tiene ese propósito, ya el título de la misma es muy indicativo: "Todos tenemos historia" (véase apéndice A). La estrategia didáctica hace que los niños se metan en su propia historia mediante la observación de los cambios que ellos han experimentado como sujetos y los que observan en su familia y en su entorno inmediato a través de recuerdos, fotografías, cartas y documentos familiares. Así se les pone en contacto también con los testimonios y se van dando cuenta que con ellos puede reconstruirse el pasado desde el presente.

Las observaciones, registros y análisis familiares posibilitan entender que no todos somos iguales, que existen diversos grupos humanos, pero que este conocimiento ayuda a reconocernos y aceptar

nuestras diferencias y semejanzas, y por lo tanto a ser tolerantes.

En este punto, visto ahora, el libro presenta algunas limitaciones. Juzgo que hace falta un ejercicio mediante el cual los niños y niñas compartan y socialicen sus testimonios (relatos, fotografías, cartas, documentos) para entender mejor las diferencias y semejanzas entre los grupos familiares. Quizá también falte incluir objetos de uso doméstico y laboral como testimonios. Sin embargo, las ausencias no se deben solamente a la posible imprevisión de los autores, hay que considerar la falta de espacio en el texto, pues el límite obligatorio fue de 176 páginas, pero además, el listado de contenidos a incluir en el libro fue numeroso y de observancia obligatoria.

En esta primera lección se muestran a los alumnos dos generaciones ubicadas en la línea del tiempo que va del año 1900 al 2000, en donde estarían sus abuelos, sus padres y ellos mismos. Dado que el conocimiento, sobre todo en los niños, es el resultado de las actividades que se realizan, los alumnos trabajan con la línea del tiempo para ubicar en ella su edad y algunos elementos de su historia familiar y personal. Pero además la lección favorece el desarrollo de la noción de que el tiempo no es solamente lineal, sino que tiene que ver con el cambio, la duración, la secuencia, el movimiento y la repetición.

En esta secuencia didáctica se exponen algunos ejemplos

concretos de cómo desarrollar las nociones de tiempo y espacio indispensables para la construcción del conocimiento histórico en los niños de primaria, pues para que éstos aprendan a pensar históricamente es necesario formar y ejercitar en ellos la conciencia espacio-temporal. Además, se invita a la reflexión sobre cómo fijar una fecha en el tiempo a partir de un punto de referencia.

En la parte de la lección denominada "Historias paralelas" (véase apéndice A) se pone énfasis en la necesidad de hacer comprender al niño que, en los diversos espacios existentes en el mundo, se desarrollan sucesos y hechos históricos simultáneos. Para generalizar y ejercitar el conocimiento se juega con la línea del tiempo y con las "Historias paralelas". Ahora bien, los trabajos que se hicieron en el salón de clases cuando se piloteó el libro y los realizados ahora, con objeto de esta investigación, mostraron que a partir de esta primera lección de Mi libro de historia. Sexto grado se logra, sobre todo:

- Manejar el tiempo histórico.
- Ubicar en el espacio acontecimientos históricos.
- Relacionar el pasado con el presente.
- Descentrar al niño de su ámbito inmediato y ubicarlo en la realidad histórica más amplia y lejana en el tiempo y el espacio.
- Favorecer el desarrollo y la adquisición de nociones y conceptos históricos.

2. Lecciones y estrategias didácticas donde se utiliza la empatía y los juegos de simulación para la comprensión de la historia

Una de las características que hace diferentes a las ciencias naturales de las sociales es que para estudiar a las primeras los fenómenos y circunstancias pueden repetirse o reproducirse. Podemos, por ejemplo, hervir agua cuantas veces sea necesario para estudiar la evaporación, analizar el paso del estado líquido al gaseoso y comprobar que el agua entra en ebullición a los cien grados centígrados de temperatura. En cambio, no podemos repetir una batalla, ni provocar a voluntad un acontecimiento político, económico o cultural que implique cambios fundamentales. En general, mientras que los fenómenos naturales pueden reproducirse con cierta facilidad, en la mayoría de los acontecimientos sociohistóricos no ocurre así.

Sin embargo, sí es factible construir ciertos modelos de toma de decisiones o de conflictos sociales para facilitar el estudio de algunos temas históricos en sus rasgos fundamentales mediante la simulación.⁶²

⁶² Cfr. al respecto los notables estudios de Elena Martín, "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en: *Infancia y aprendizaje*, Núm. 24, 1983. y de Jesús Domínguez, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en: *Infancia y aprendizaje*, Núm. 34, 1986, también el capítulo II del texto Pluckrose, H., *op. cit.*, pp. 27-68.

Se pueden simular momentos históricos en los que sea preciso y obligado tomar decisiones, mediante el análisis previo de las situaciones. Por ejemplo: Ya se descubrió la conspiración de Querétaro, ¿qué hacer ahora? A partir de este hecho se puede organizar un juego de simulación. El juego procuraría reproducir la situación en que se encontraban los insurgentes la noche del 15 de septiembre de 1810 tras el descubrimiento de la conspiración de Querétaro. Los alumnos tendrían que ponerse "en los pantalones de los conspiradores" y tomar una decisión después de hacer el análisis de la situación. Partiendo de estos elementos se puede, efectivamente, organizar una estrategia didáctica que sea un verdadero juego en donde se simule la situación y los niños realicen actividades interesantes y significativas (lectura, reflexión, debate, análisis) para comprender la historia.

Los juegos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia se apoyan en la empatía, es decir, en la posibilidad de entrar en una relación afectiva y solidaria con los otros. La empatía consiste literalmente en "ponerse en los pantalones del otro", asumir por un momento su posición espacial, temporal, política, ideológica y social. Es importante comprender el punto de vista del otro desde el aspecto afectivo, pero también desde el intelectual. Este último aspecto implica un conocimiento de la situación del otro.

Por ejemplo, yo soy Hidalgo en esta noche del 15 de septiembre

de 1810, ¿qué debo hacer para salvar el plan de lucha insurgente?, y yo Allende, y yo la Corregidora, etcétera, ¿qué nos corresponde hacer?

Un juego de este tipo puede ser precedido por información previa sobre los acontecimientos inmediatamente anteriores a la situación presentada y sobre el estado económico, político y social en que, en este caso específico, se hallaba la Nueva España en esos momentos, o usarlo como disparador de interés para llevar a cabo una búsqueda sobre esa realidad y poder tomar una decisión.

En Mi libro de historia. Sexto grado se utiliza esta posibilidad de comprender la historia por medio de los juegos de simulación. Por ejemplo, hay una lección que se denomina precisamente "Tomemos una decisión" (véase apéndice A), en la cual se invita a los alumnos a jugar.

En dicha lección los alumnos tienen que asumir el papel de alguno de los principales autores de la Revolución Mexicana: Madero, Carranza, Villa, Zapata u Obregón.

La situación es la siguiente: estamos a 5 de octubre de 1910. El Plan de San Luis redactado por Francisco I. Madero se proclama por todas partes y es conocido por Venustiano Carranza, Emiliano Zapata, Francisco Villa y Alvaro Obregón. Se trata de decidir si se va a la Revolución con Madero o no. Por ejemplo: yo soy Zapata,

junto con mi pueblo estoy en lucha para rescatar las tierras que nos han sido arrebatadas por los hacendados. Madero invita a una lucha nacional, sin embargo, él también es hacendado. ¿Qué hacemos? Desde la propia situación y problemática social en que están involucrados Carranza, Villa y Obregón, así como Zapata, ellos también han de plantearse qué hacer. Sin duda, en su tiempo, los personajes reales se plantearon también esa pregunta. Al pasar a la lección siguiente los alumnos comparan su decisión con el desenlace real y se les facilita comprender la historia.

A partir de la lectura y el análisis de una biografía sintética de los protagonistas de la Revolución y de algunos datos de la situación nacional, los alumnos, en empatía con los caudillos, tienen que tomar su decisión. Este juego propicia la realización de varias actividades:

- Organización en equipos.
- Lectura.
- Diálogo, discusión y debate.
- Organización de datos y hechos.
- Elaboración de esquemas.
- Contrastación de su "historia" (decisión) con la historia escrita.

La estrategia es, pues, un juego de simulación que tiene como objetivo despertar en el niño el interés por indagar qué ocurrió en

la Revolución Mexicana, quiénes participaron en ella y por qué. Se pretende que el alumno recree el inicio del proceso revolucionario de 1910 y lo "viva" al ponerse en el lugar de algunos jefes revolucionarios, representantes de diversos grupos sociales en lucha.

En esta estrategia al acudir a la empatía los niños se ponen en el lugar del otro, en este caso de un personaje histórico y de un grupo social, con la finalidad de comprender las acciones de los hombres en el pasado desde la visión del presente y reconocer las diferencias entre los distintos momentos históricos.

Algunas de las ventajas de este tipo de ejercicios son:

- Facilitar la comprensión de hechos y procesos históricos complejos.
- Favorecer en el alumno el desarrollo de su capacidad para tomar decisiones.
- Construir grupalmente el conocimiento.

El libro deja a la iniciativa de los maestros la posibilidad de enriquecer este juego con datos sobre la región en la que actuaron los personajes históricos con los cuales los alumnos entran en empatía, y con mapas, esquemas, fotografías, etcétera, sobre la situación política y económica del país.

Con referencia a esta estrategia puedo señalar que en la Escuela Primaria "Plan de Guadalupe" de Pachuca, Hidalgo, se hizo el registro de observación de la puesta en práctica de esta lección. De lo observado merece rescatarse lo siguiente:

Es inmediatamente después del recreo. La maestra les informa a los niños que hoy, como cada lunes a esta hora, van a tener clase de historia e iniciarán el estudio de un nuevo tema: "La Revolución Mexicana y su contexto mundial". (La estrategia didáctica "Tomemos una decisión", que es la que estamos reseñando, pertenece precisamente a este tema y tiene como principal finalidad disparar el interés hacia el estudio de la Revolución Mexicana). Parece que no todos los alumnos atienden porque hay ruido y varios platican. Sin embargo, cuando la maestra indica que saquen su libro en la página correspondiente a dicho tema todos lo hacen, y les pide que hagan una lectura de las imágenes antes de ir al texto escrito.

Juanita lee en voz alta y la maestra y los demás niños la siguen en silencio. Después del punto y aparte continúa leyendo Selene. La maestra explica y amplía lo que la lectura dice e invita a todos a que observen las imágenes. Habla Pedro: "Hay un niño a caballo en uno como libro que se llama *El Hijo del Ahuizote*." La maestra aclara que no es libro, sino periódico, explica que en esa época se editaba un diario con ese nombre. Hay otros comentarios de los alumnos acerca de las imágenes: Dicen que ven muchas vías de tren y se acordaron cuando ellos visitaron la estación del

ferrocarril en Pachuca, también observan que hay campesinos armados, hasta una mujer con su carabina y un niño en brazos. La maestra dice que los campesinos, hombres y mujeres, participaron en la Revolución y que viajaban mucho en tren. Un niño recordó que "los ferrocarriles los construyó Porfirio Díaz". Uno más le corrige: "no todos". La maestra acota: "Efectivamente, como recordarán, muchas líneas férreas para el tránsito de los trenes se construyeron en el porfiriato, pero no todas."

Después de la lectura introductoria la maestra invita a todos a participar en el juego "Tomemos una decisión" (véase apéndice A) y reparte los personajes en cada equipo. Como son siete equipos, varios personajes se repiten. Un equipo no quiso ser Alvaro Obregón. La maestra le dio a elegir. Los niños del equipo eligieron ser Francisco Villa.

La maestra da algunas indicaciones: "Lean todos las dos páginas de la lección, hagan una lectura general. Después por equipos lean detenidamente y a profundidad lo que corresponde al personaje que ustedes son y discutan qué decisión van a tomar. Recuerden que ustedes son ese personaje y que estarán comprometidos con la decisión que tomen."

Por espacio de quince minutos deja a los equipos trabajar solos. Los niños casi inmediatamente empiezan a discutir qué decisión han de tomar, parece que no acataron la indicación de la

maestra de que leyeran "a profundidad" lo que corresponde a su personaje antes de tomar su decisión. Sin embargo, pude observar que como son seis alumnos en cada equipo no todos participaron de inmediato en la discusión; algunos requirieron leer, como dice la maestra, a profundidad, y después se incorporaron al debate.

Por su parte, la maestra no se preocupa ni se enoja de que aparentemente no se acatan sus instrucciones, ni de que haya ruido. Se acerca a escuchar a un equipo, luego a otro, pero no interviene. Transcurridos los quince minutos pregunta a niños y niñas si ya tomaron su decisión. Un "siiiif" colectivo es la respuesta. Enseguida escribe en el pizarrón el encabezado de un esquema y les pide a los equipos que elaboren el suyo y lo llenen con base en ese encabezado. Les dice también que si quieren pueden hacer sus esquemas diferentes al que ella les sugiere, siempre y cuando tengan el mismo encabezado.

Inserto aquí el esquema de un equipo. Lo elegí porque es uno de los más legibles. (Véase figura 1 del apéndice B). Después cada equipo pasa a escribir su esquema en el pizarrón. Los alumnos los van copiando individualmente en su cuaderno, de tal manera que cada quien, al final, tiene siete esquemas. Así socializaron el conocimiento construido.

Como ya se dijo esta estrategia tiene como principal objetivo motivar el interés hacia el estudio de la Revolución Mexicana, sin

embargo, da para más. Los alumnos manifestaron su interés, pero además, a partir de las pequeñas biografías de los personajes, adquirieron información histórica. Henry Pluckrose dice que "la historia realiza una función polifacética al *currículum* de la escuela primaria."⁶³ Esta lección desarrolla prioritariamente cuatro faces:

- Motiva el aprendizaje;
- Desarrolla la capacidad de indagación y la formulación de juicios a partir de las fuentes;
- Posibilita la apreciación de conceptos: cambio, continuidad, causa-efecto, empatía, etcétera;
- Proporciona información histórica: fechas, acontecimientos, lugares y desarrollo vital de las personas.

Al pasar a las lecciones siguientes los alumnos comparan sus decisiones con las que tomaron los personajes históricos en la realidad y reconstruyen, resignifican, organizan y sistematizan sus conocimientos.

En este caso, las decisiones tomadas por los niños coincidieron con las que tomaron los personajes con quienes entraron en empatía.

⁶³ PLUCKROSE, Henry, *op. cit.*, p. 27.

Hay otras lecciones que se apoyan en la empatía, por ejemplo: "Juguemos a la soberana convención" (véase apéndice A). En este juego se favorece el desarrollo de la capacidad de imaginación para que los chicos se asuman como otras personas, en otros ámbitos y tiempos, y poder así revivir las ideas, afectos y propósitos de quienes participaron en la Convención de Aguascalientes.

En general estoy convencido de que estas dos lecciones ayudan a los niños a comprender el porqué de los diferentes proyectos de país que asumieron las facciones revolucionarias y por los cuales lucharon.

Comprender la historia y reconstruirla es una tarea difícil para los alumnos de educación primaria, debido a las dificultades que manifiestan para manejar el espacio y el tiempo históricos, la relación del hecho histórico y sus causas, y la comprensión de conceptos históricos: tiempo, secuencia, cambio, identidad, continuidad, causa-efecto, semejanza-diferencia.⁶⁴

Para que los niños y niñas entiendan el pasado y hagan la reconstrucción histórica es importante que ejerciten la comprensión de conceptos históricos y asuman la disposición de tomar en cuenta perspectivas distintas de las suyas.

⁶⁴ Al respecto Pluckrose, en *IBIDEM*, ofrece una rica información teórica y sugiere algunas estrategias didácticas acordes con la perspectiva que se impulsa desde *Mi libro de historia. Sexto grado*.

La enseñanza juega un papel sumamente importante en la comprensión de conceptos históricos cuando ésta establece ricas interacciones con los conceptos adquiridos en la vida cotidiana.⁶⁵ Al utilizar los juegos de simulación la enseñanza puede recuperar de la cotidianidad problemas, experiencias y detalles concretos que hacen al aprendizaje significativo.

Si bien la comprensión empática del pasado puede favorecerse y desarrollarse también con otras estrategias como los ejercicios proyectivos, en Mi libro de historia. Sexto grado se consideró que los juegos de simulación son más ricos pedagógicamente porque promueven actitudes de firmeza en la toma de decisiones.

Al hacer Mi libro de historia. Sexto grado se tomó en cuenta que los juegos de simulación son un importante recurso para que los alumnos de educación primaria construyan el conocimiento histórico; con la aplicación de estas estrategias este juicio se ha comprobado.

Los juegos de simulación, como recurso de aprendizaje, constituyen actividades bastante motivadoras, son, como ya se dijo, una solución a la imposibilidad de manipular o reproducir a voluntad los fenómenos sociales para su estudio en el aula. En la enseñanza de la historia hacen posible simplificar el devenir del mundo real para resaltar algunos aspectos fundamentales, lo que

⁶⁵ DELVAL, Juan, *ob. cit.* pp. 310-317.

facilita la comprensión de acontecimientos y conceptos complejos.

En los juegos de simulación propuestos en Mi libro de historia. Sexto grado, los alumnos dejan de ser espectadores o testigos de la historia y se convierten en sujetos de la misma. En este proceso aprenden a ponerse en el lugar del otro, a considerar puntos de vista diferentes y a participar en la toma de decisiones. Además, construyen su propio conocimiento en vez de recibirlo ya elaborado.

3. Lecciones y estrategias didácticas para el descubrimiento y la reconstrucción de los hechos históricos: buscando pistas

El éxito en el descubrimiento y la reconstrucción de los hechos históricos depende de la intervención de los niños y niñas en las actividades. Si ambos consiguen viajar no sólo en el espacio sino también en el tiempo, e involucrarse en las tareas, resolver los problemas y descubrir lo que ocurrió para reconstruir la historia, la tarea realizada será de provecho, la estrategia didáctica será exitosa.

Algunos maestros consideran que estas actividades de construcción histórica consumen mucho tiempo. "Y luego... a qué horas enseñamos Español, Matemáticas, Ciencias Naturales." Con el ánimo de avanzar en sus programas juzgan que es mejor "echarles el rollo a los alumnos", relatarles lo que el maestro ya sabe,

contarles el cuento, la anécdota y basta. ¿Por qué ocupar dos o tres horas para que los niños "aprendan" lo que el maestro puede "enseñarles" (contarles) en una media hora?

Sin embargo, el trabajo para el descubrimiento y la reconstrucción de los hechos históricos puede justificarse por muchas razones.

En primer lugar la experiencia en la realización de las actividades para el descubrimiento y la reconstrucción del conocimiento propicia y favorece el desarrollo cognitivo de niños y niñas. Al encontrarse cara a cara con los testimonios los alumnos se involucran con el pasado, se estimula su curiosidad y buscan respuestas a sus interrogantes.

En segundo lugar las corrientes pedagógicas contemporáneas reivindican el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje; de acuerdo con la corriente constructivista, por ejemplo, él es el responsable y constructor de su conocimiento, nadie puede sustituirlo en la tarea de construir sus aprendizajes. Los contenidos, de acuerdo con las nuevas corrientes pedagógicas, deben ser prioritariamente contruidos o reconstruidos por los alumnos y no copia o reflejo de lo que los maestros o los sabios informan. Los contenidos son un tema, una incidencia para la reflexión y la reconstrucción del saber, y no un conocimiento

acabado hecho por los sabios. ⁶⁶

Hay, afortunadamente, maestros que, a diferencia de los tradicionalistas -los cuales juzgan que pierden tiempo al innovar su quehacer docente con estrategias en las que el niño actúe y descubra el conocimiento-, se entusiasman con estas estrategias. Profesores de Cocula, en el estado de Guerrero, después de conocer el libro pidieron a su supervisor les permitiera una serie de sesiones de trabajo conmigo para poder manejar mejor las secuencias didácticas que se les proponen. Un profesor de Tepatepec, Hidalgo, que usa Mi libro de historia. Sexto grado como auxiliar para enseñar en su grupo, manifestó: "Estoy totalmente de acuerdo con las lecciones de su libro, me han ayudado mucho; estoy convencido de que así debemos enseñar la historia."

En general, Mi libro de historia. Sexto grado está elaborado para que los alumnos jueguen, descubran y construyan el conocimiento. Sin embargo, hay dos lecciones típicas como estrategias didácticas para el descubrimiento y la reconstrucción de los hechos históricos. Estas son: "El misterioso caso de la valija perdida" y "El caso de Juan López M. (Véase apéndice A).

En lo personal, a mí me gusta mucho "El misterioso caso de

⁶⁶ Vease UPN, *Corrientes Pedagógicas contemporáneas*, Antología seleccionada por Aroldo Aguirre, Miguel Angel Baez y Jesús Rodríguez para la Licenciatura en Educación Plan 1994 de la UPN, México, UPN, 1995. También Gómez, Carmen y Coll, César, *op. cit.*

la valija perdida". A continuación explico por qué:

La lección tiene la virtud de mover a la imaginación y la reflexión. Con la dirección de un maestro que asuma que enseñar historia a los niños ya no puede seguir siendo "echar el rollo", esta estrategia didáctica puede convertirse en un andamiaje para la construcción del conocimiento. Su estructura permite comprender que la historia no está dada de una vez y para siempre, sino que está viva, es dinámica, y que entre más buscamos más encontramos para una mejor versión de la historia contada a partir de los testimonios o huellas que nos ha dejado la historia real o devenir de los acontecimientos humanos. Los alumnos indagan a partir de un paquete didáctico de testimonios, que llamaría docentes, en lugar de históricos, y formulan juicios sobre los descubrimientos realizados.

Las lecciones "El misterioso caso de la valija perdida" y "El caso de Juan López M." pretenden que el alumno recorra el camino intelectual que lleva a cabo el científico social o el historiador recurriendo a diversas fuentes para buscar, analizar, sintetizar e inferir información que le permita resolver un problema.

El siguiente es un párrafo del Registro de Observación de una sesión de clase en que se trabajó "El misterioso caso de la valija perdida" en la Escuela Primaria Urbana "Gregorio Torres Quintero" de la ciudad de Iguala, Guerrero.

La maestra explica que se trata de descubrir de quién es la valija o maleta que se perdió en Río Frío. Les pide a los alumnos que cierren los ojos y viajen juntos al pasado. Se trata de viajar en el tiempo, retroceder al año de 1864, pero también de viajar en el espacio. "Piensen que estamos en Río Frío en el año de 1864. Somos unos curiosos niños en un pequeño poblado entre pinos y montañas por donde pasan arrieros con sus mulas y burros cargados, carretas y diligencias que van y vienen de Veracruz a México, pasando por muchos poblados. El aire refresca nuestros cuerpos. Desde el patio de la estación de diligencias vemos a los viajeros y arrieros: unos conversan, otros comen, otros más ensillan sus caballos o reinician su camino... Bueno, continuemos este viaje al pasado en su libro y resuelvan en equipos las cuestiones que se les plantean allí."

Después de leer, los alumnos muestran más interés y todos quieren participar; la maestra les indica que todos pueden hacerlo resolviendo cinco problemas que escribe en el pizarrón:

¿Qué contiene la valija?

¿De quién es la valija?

¿Qué hiciste para saberlo?

¿Cuáles pistas te resultaron más importantes para solucionar el caso?

¿Qué información histórica importante encontraste en la valija?

Para contestar sus preguntas los niños y niñas de cada equipo de trabajo comentaron, opinaron y algunos hasta discutieron, pero todos finalmente se pusieron de acuerdo para anotar sus respuestas.

Después de un tiempo la maestra se integró brevemente a cada uno de los seis equipos para escucharlos y ver cómo resolvían sus cuestiones. Algunos niños, impacientes, le decían al oído: "La valija es de la condesa Paula Kolonitz." Pero también hubo quien le susurró: "La valija es de la emperatriz Carlota." Incluso hubo una despistada que le dijo: "La valija es de Maximiliano." Esto era en secreto porque la maestra les había informado que sólo por equipo pasarían a exponer los resultados de su trabajo, una vez que todos hubieran terminado.

La maestra preguntó si ya todos los equipos habían resuelto las preguntas. "Síííí", contestaron a coro. Enseguida pasó el equipo 2 a exponer sus respuestas. Todas fueron correctas. La maestra comentó que una niña le dijo al oído que la valija era de Maximiliano. Risas. Lupita, miembro del equipo 2, dijo que eso era imposible porque la valija lleva ropa de mujer y porque en una carta que una señora de México le manda a Paula Kolonitz le dice que le envía unas notas periodísticas que son las que aparecen en la maleta. Gerardo agregó que la condesa dice en su escrito (Memorias) que perdió su maleta.

Luego pasó el equipo 4 a exponer los resultados de su

búsqueda, mientras los otros iban complementando sus respuestas conforme escuchaban a sus compañeros del equipo expositor.

El equipo 1 leyó sus respuestas y las comentó, principalmente la de la última pregunta: ¿Qué información histórica importante encontraste en la valija?

La maestra da por terminada la sesión en vista de que ya sonó el timbre anunciando la salida y el turno vespertino está por entrar. Les pide disculpas a los equipos que no pudieron pasar a exponer.

Otro de los fines que persiguen estas estrategias es despertar interés por el tema y generar la necesidad de buscar mayor información sobre el mismo. No se pretende agotar la temática, más bien se trata de una actividad introductoria al asunto u objeto de estudio, disparadora de interés y generadora de actividades.

La lección "El caso de Juan López M." (véase apéndice A) tiene como propósito que los niños y niñas comprendan uno de los problemas de hoy más lastimosos: los niños de la calle o niños sin hogar; pero también se espera que los alumnos desarrollen su capacidad de indagación a partir de los "testimonios" que se les proporcionan, su habilidad para formular juicios sobre sus descubrimientos y la destreza para explicarlos a los demás de manera que todos los entiendan. La lección ha sido aplicada a

diversos grupos. La he trabajado con niños y niñas de sexto grado, con adultos también de sexto grado, con profesores de primaria y educadoras. Es curioso, pero quienes pudieron resolver con mayor facilidad qué pasó con Juan fueron los niños y niñas de sexto grado. Ciertamente, éstos hicieron más preguntas para entender mejor las instrucciones que les da el libro y se comunicaron más entre ellos.

4. Lecciones y estrategias didácticas para los trabajos orales y escritos: debates

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia ayuda a desarrollar el pensamiento del alumno. Las estrategias didácticas que se utilicen para esta tarea deben conducir a desencadenar un problema cognitivo en los niños. Dicho problema se convierte en acicate y medio para desarrollar los procesos mentales por los cuales se llega al conocimiento.

Las discusiones en clase, los debates, la elaboración de trabajos escritos, así como las investigaciones, las actividades sobre testimonios y la ayuda de los medios audiovisuales son altamente útiles usados como estrategias activas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, por lo que es recomendable su utilización para favorecer el desarrollo de la capacidad cognitiva de los alumnos y posibilitar la reconstrucción del conocimiento

histórico.⁶⁷

En Mi libro de historia. Sexto grado hay lecciones cuya estrategia didáctica transcurre a través de la realización de trabajos orales y escritos y de la práctica del debate en el aula. Por ejemplo, la lección "Diferencias entre liberales y conservadores".

El debate como estrategia didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la historia tiene un alto valor pedagógico. Roy Hallam⁶⁸ dice que las discusiones en clase, al desencadenar un conflicto cognitivo, ayudan a desarrollar el pensamiento de los alumnos; los niños y niñas de sexto grado están en posibilidad de considerar diversas ideas, puesto que ya poseen la noción lógica de clasificación; pueden ir de una a otra hipótesis haciendo las comparaciones y valoraciones necesarias y participar en discusiones. Por ello recomienda ampliamente utilizar el debate y las discusiones como técnicas activas e interactivas que favorecen el aprendizaje. En la lección de referencia, los alumnos, en empatía con los actores de la historia, captan el contenido porque

⁶⁷ Véase: Pulkrose, *op. cit.*, pp. 70-78; Jean Noel Luc, *La enseñanza a través del medio*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1983, pp. 73-82; Roy Hallan, "Piaget y la enseñanza de la historia", en: COLL, César (comp.) *Psicología genética y aprendizajes*, México, Siglo XXI, 1986 pp. 172-180 y Ricardo Pérez Montfort "El cine en la enseñanza de la historia", en: LERNER Sigal, Victoria (comp.) *La enseñanza de Cifo. Práctica y propuestas para una enseñanza de la historia*, México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990, pp.297-303

⁶⁸ Roy Hallam, "Piaget y la enseñanza de la historia", en: COLL, César *op.cit.*, pp. 172-180

lo viven, lo organizan y lo explican con sus palabras. Las actividades que realizan les ayudan a pensar, a ordenar y expresar sus ideas, a escuchar con atención los argumentos de los demás, a mantener y defender sus puntos de vista o modificarlos.

Al interactuar con los contenidos de la lección y con los compañeros, construyen redes comunicativas y elaboran conocimientos en co-operación y en co-responsabilidad.

La secuencia de actividades didácticas que propone la lección coadyuva a la formación de actitudes de co-responsabilidad ante las tareas a realizar, respeto mutuo, comprensión, tolerancia y solidaridad. Además, favorece el desarrollo de la capacidad cognitiva de los niños.

De la aplicación de esta lección se hicieron algunas notas de campo y registros de observación en escuelas urbanas y rurales.

Se transcribe, con algunos cambios por razones de claridad y estilo, un registro de observación elaborado en la Escuela Primaria Urbana "Plan de Guadalupe" de la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Se informa a los alumnos que se va a trabajar el tema "Diferencias entre liberales y conservadores" (véase apéndice A) en las páginas 20 y 21 de su libro de historia. La maestra hace una introducción sencilla al tema. Se interesan los niños. Se organiza

al grupo de 38 alumnos en tres equipos de trabajo. Es difícil mover los mesabancos binarios y quedar finalmente ubicados en tres mesas de trabajo. Los tres equipos quieren ser "El pueblo", por lo cual se decide por "suerte". Al equipo de la derecha le tocó ser "Los liberales", al de la izquierda "Los conservadores" y al del centro "El pueblo", lo cual celebra con alegría. .

Ubicados todos otra vez en su libro, la maestra les pide que observen que hay una niña que invita a participar en un debate, y les pregunta si saben lo que es un debate. Pedro pide la palabra y explica que "es una discusión". Rafael dice que "son dos conjuntos de personas que discuten y uno de los dos gana". La maestra abunda un poco más sobre este concepto: "En un debate, como dice Rafa, se discute, se dialoga, se clarifican ideas y se ponen de acuerdo las personas." Acto seguido pide a todos que se pongan a trabajar, que lean individualmente la página 20 y comenten después las instrucciones de trabajo para que sepan exactamente qué tienen que hacer.

Después de algunos minutos la maestra pregunta: "¿Entendieron, saben ya qué van a hacer?" "Síííí." "Bueno, pues ahora sigan trabajando. Lean ambas columnas de la página 21, pero pongan mayor atención a la columna que les toca." Leen la página 21 por diez minutos y realizan las demás actividades. "Liberales" y "conservadores" elaboran con entusiasmo el símbolo que los identifica. Hay propuestas individuales en ambos equipos. Los

"conservadores" eligen el símbolo que elaboró Daniel, el cual consta de tres grandes letras: PCM, es decir, Partido Conservador Monárquico. Abajo de las letras hay una brillante corona con una cruz en el frente.

Los "liberales" sometieron a concurso su símbolo. Ganó el que elaboraron Janice y Karina compuesto por un mapa tricolor de la República Mexicana, al centro dos puños rompiendo una cadena, a la izquierda, en el Océano Pacífico, las letras PLM, es decir, Partido Liberal Mexicano, y a la derecha, en el Golfo de México, la Constitución abierta con la frase: "Está prohibida la esclavitud" (véase figura 2 del apéndice B). Los autores de los símbolos ganadores pasan al frente para explicar "al pueblo" sus emblemas. Hay aplausos.

Después, la maestra lee con los niños otra vez la página 21 y va haciendo explicaciones adicionales y poniendo ejemplos; al finalizar la lectura los equipos preparan su discurso al pueblo y pasan a exponerlo.

Primero son los "conservadores", en voz de Ignacio, quienes explican sus ideas y su proyecto de país. Luego Fernanda hace lo mismo en representación de los "liberales". Vuelven los "conservadores" con Néstor y los Liberales con Antonio. Después vinieron las preguntas del "pueblo" y se entabla el siguiente debate:

Hugo (del pueblo): ¿Por qué quieren un emperador?

Conser: Queremos un rey como en Inglaterra.

Conser: Queremos un emperador porque es importante poner orden y esto lo puede hacer un emperador traído de Europa.

Pueblo: ¿Por qué creen que un mexicano no podría gobernar?

Conser: Porque ustedes son una bola de indios que no saben.

Pueblo: ¿Por qué creen que no funciona la elección popular?

Conser: Porque no están capacitados para votar, son ignorantes.

Pueblo: Somos ignorantes porque ustedes no hacen escuelas.

Pueblo: Ustedes también son mexicanos.

Conser: Pero mexicanos educados, no populacho.

Pueblo: (a los "liberales") ¿Por qué quieren separar la Iglesia del Estado?

Liber: Porque así se repartirían las riquezas por igual y no sólo entre la Iglesia y los poderosos.

Pueblo: ¿Por qué los liberales están en contra de traer un extranjero?

Liber: Porque los mexicanos somos los dueños de México y somos capaces de organizarnos.

Liber: Y porque no seríamos independientes con un gobernante extranjero.

Pueblo: Conservadores, ¿por qué quieren conservar todo?

Conser: Porque así viviríamos en paz y en orden.

Liber: Pero sin libertad ni progreso.

Liber: Ni educación laica, ni seríamos iguales ante la ley.

Liber: Habría privilegios.

El pueblo hace expresiones arrebatadas en favor de los liberales y de crítica al clero católico.

Conser: La religión católica nos ayuda a estar unidos.

Liber: Nosotros no queremos desaparecer la religión católica.

Queremos libertad de creencias.

Conser: La religión católica es la de nuestros padres.

Liber: La de los nuestros también, ¿y eso qué?

El pueblo vuelve a emitir expresiones en favor de los liberales.

Interviene la maestra, quien realiza funciones de moderadora, porque los ánimos subieron y hablaron y gritaron todos. Se dio por terminada la discusión y se llevó a cabo la votación. El "pueblo" se organizó, Pedro y Ramiro tomaron la iniciativa para hacer que todo el "pueblo" emitiera su voto, libre y secreto, con papeletas y urnas. Pasaron al frente de todos a hacer el conteo.

Ganaron por un amplio margen los del partido liberal. Hasta algunos alumnos del equipo "conservador" votaron por aquél.

Al final todos los alumnos hicieron un comentario por escrito

acerca de lo que ocurrió: sobre el debate, los principales argumentos vertidos, etcétera. (Véase figura 3 del apéndice B). La conclusión es que triunfaron las ideas, más que la manera de expresarlas. Esto es en cuanto a las destrezas adquiridas, pero además, en la dinámica de la clase, se manejó información histórica y hubo aprendizaje de contenidos; es decir, se reconstruyó el conocimiento acerca de las ideas políticas y del proyecto de nación de los liberales y de los conservadores.

Esto ocurrió en una escuela urbana. De acuerdo con mis observaciones, los niños y niñas de la escuela rural realizan un debate más ordenado, pero más pobre. Se repite en los diálogos casi textualmente lo que se dice en el libro. Tal parece que la letra del libro es sagrada.

Hay en Mi libro de historia. Sexto grado una lección cuyo eje es la realización de trabajos escritos, la cual se titula "Telegrafando la historia" (véase apéndice A). La estrategia didáctica es para que los niños realicen variadas actividades cognitivas:

- Hagan una lectura del texto.
- Localicen las ideas principales.
- Elaboren una síntesis.
- Redacten un telegrama.

La importancia formativa de esta secuencia de actividades consiste en que los alumnos clasifican, discriminan y sintetizan información, lo cual les posibilita desarrollar su capacidad cognitiva.

Pero también a través del análisis de un fragmento de la realidad del pasado, pueden entender ciertos problemas del presente y contribuir a encontrarles solución, de ahí su importancia como contenido histórico a aprender y reconstruir.

Veamos cómo transcurre la clase en la escuela primaria urbana "Plan de Guadalupe" de Pachuca, donde se aplicó esta estrategia didáctica:

La maestra presenta el tema y pregunta "¿Qué es un telegrama?" Lupita, Rafael e Iris levantan inmediatamente la mano. Lupita dice: "Es una comunicación rápida." La maestra, pacientemente, escucha otras opiniones por el estilo y amplía la explicación, incluso imita los golpecitos de la clave Morse para dar viveza a su relato y promete que harán una visita a la oficina de telégrafos de la ciudad.

Acto seguido pide a los alumnos que abran su libro en la página número 62 y después de que todos leen las instrucciones de la tarea que han de realizar les pide que observen que hay allí siete notas periodísticas. En seguida hace con los alumnos una

lectura comentada de la primera nota que se llama "Haciendas de San Luis Potosí".

Explica lo que era una hacienda y hace preguntas que se refieren a la nota. "¿Cuántos tipos de trabajadores había?" Cristhian dice "cuatro" y los va enumerando. "¿Quiénes vivían en mejor situación?" Una voz afirma: "Los permanentes". "Y la peor situación la vivían los trabajadores temporales", dice Ignacio adelantándose a la pregunta.

Puesto que se trata de redactar telegramas donde se sintetice el contenido de cada una de las notas periodísticas, la maestra escribe en el pizarrón el telegrama que los alumnos le van dictando sobre la primera nota. Les recuerda que éste no debe tener más de veinte palabras. Finalmente queda así: "Haciendas de San Luis Potosí 4 tipos de trabajadores: permanentes, jornaleros, alquilados y temporales. Mejor situación permanentes; peor situación temporales. Saludos."

A continuación la maestra pide a los alumnos que lean con atención las seis notas periodísticas restantes y que personalmente redacten un telegrama por cada nota.

Les da unos minutos para que trabajen. Los alumnos leen y escriben sus telegramas. Algunos comentan y se preguntan. La maestra los deja hacer; aunque les ha anticipado que redacten

personalmente, no les impide que se pregunten y hagan comentarios en las mesas. Luego pasa de lugar en lugar a revisar y calificar el trabajo.

Pude observar que todos los niños y niñas realizaron su trabajo. En la figura 4 del apéndice B presento algunos telegramas, elegidos.

La importancia formativa de esta lección radica en que los niños y niñas clasifican, discriminan y sintetizan información con lo cual, de alguna forma, desarrollan su habilidad cognitiva. Al hacer el esfuerzo de sintetizar la información para reescribirla en forma de telegrama se favorece la comprensión e interpretación de los textos. Además se aprende historia en los "testimonios" porque se reconstruyen contenidos de información histórica al remitirse a notas periodísticas de la época.

5. Lecciones y estrategias didácticas para aprovechar las posibilidades históricas del medio y de los estudios familiares: historia viva e historia contada

Utilizar los estudios familiares y del medio inmediato en la enseñanza y aprendizaje de la historia ayuda a los alumnos a ubicar los hechos en el tiempo y a obtener un sentido de las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) como tiempo histórico. Si se les da a los niños y niñas la oportunidad de relacionar el pasado

con su situación personal, en su cotidianidad, los hechos históricos cobran vida en las tres dimensiones del tiempo.

El uso y ubicación del propio pasado inmediato les descubre a los niños y niñas las raíces que los sostienen en una familia, barrio, comunidad o estado y favorece la adquisición de valores de identidad.⁶⁹

Además, los estudios familiares y del medio proporcionan una gran oportunidad para elaborar estrategias didácticas globalizantes, que incluyan, por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y la ecología.

La enseñanza de la historia, se reitera, debe favorecer la construcción de esquemas cognitivos y el desarrollo de las capacidades del alumno que le permitan continuar con éxito el estudio de esta ciencia en niveles posprimarios. El análisis y reconstrucción de la historia viva partiendo de la familia y el medio es una oportunidad para ello.

Es necesario que la escuela colabore para que el medio inmediato en que se mueven los niños y niñas, su entorno, su hábitat, se convierta en objeto de estudio. Como alumnos, los niños y niñas deben asumir la necesidad de conocer su medio y adquirir la

⁶⁹ Cfr. LUC, Jean Noel, *op. cit.*, pp. 73-82; y Pluckrose, H. *op. cit.*, pp. 70-78.

capacidad para hacerlo.

Si se hace así, se logra incursionar en la reconstrucción de la historia local. Existe una gama de opciones a explorar en la enseñanza de la historia local que van desde casas viejas, edificios civiles y religiosos, monumentos, museos, bibliotecas, sitios arqueológicos, lugares y paisajes, hasta las fuentes orales.

Nuestro país se encuentra formado por múltiples comunidades, zonas y regiones que tienen diferentes características: físicas, económicas, sociales, étnicas y culturales, las cuales reclaman estudios específicos.

Si la escuela primaria puede empezar a generar interés por los estudios familiares y del medio inmediato, tales estudios serán una propedéutica valiosa para investigaciones posteriores de historia local.

En Mi libro de historia. Sexto grado se utilizan los estudios familiares y del medio inmediato como una posibilidad de enseñanza, aprendizaje y reconstrucción histórica. La lección "Cuando tus abuelos eran pequeños" (véase apéndice A) es una secuencia didáctica con esos recursos, pero también es un ejercicio de historia oral. Además de esta lección, en muchas otras se acude a los estudios familiares y del medio, por ejemplo:

La primera lección "Todos tenemos historia" remite a los alumnos a realizar búsquedas históricas en su propia familia. Juzgo que es el momento y lugar adecuado, puesto que la lección trata de recuperar la historia de los alumnos y demostrarles que todos los hombres somos seres históricos, que todos tenemos historia.

En la lección "Los cambios económicos y la modernización" se les pide a los alumnos que hagan un estudio del medio inmediato. Se les solicita concretamente que visiten la estación del ferrocarril más cercana e investiguen quiénes trabajan en ella y qué actividades realizan, por dónde pasa el tren y qué es lo que transporta, para después comentar en grupo el resultado de sus hallazgos. Al respecto un grupo de niños y niñas de sexto grado de una escuela primaria de Pachuca, Hgo., hicieron un importante trabajo de reconstrucción histórica que concluyó con la realización de un periódico mural que ilustraron con fotografías y con la exposición de otros materiales encontrados. También ilustraron los apuntes de sus libretas con hermosas fotografías. En la figura 5 del apéndice B se ofrece una muestra.

También se les pide que pregunten a algunos de los pobladores más viejos de la comunidad cuándo instalaron la energía eléctrica, cómo se alumbraban antes, de qué manera cambiaron los hábitos y costumbres con el uso de esa energía.

Además, se les pide que averigüen qué productos agrícolas

cultivan en su región, si han cultivado siempre lo mismo, qué cambios ha habido en los procesos de trabajo agrícola y, finalmente, que emitan un juicio acerca del uso que se da a la tierra.

En la lección "Algunos aspectos culturales del porfiriato" se solicita a los alumnos que indaguen si en su localidad o estado hay edificios públicos construidos en la época porfiriana (1876-1910) y que pregunten a sus familiares o a su maestro si conocen algún vals, polka o corrido de la época, para que los aprendan, los canten y los bailen.

6. Lecciones y estrategias didácticas para el uso de los medios de comunicación en la reconstrucción de la historia

Existen múltiples posibilidades y recursos para la enseñanza, aprendizaje y construcción de la historia que usan el lenguaje de las imágenes y del sonido: cine, video, diaporama, televisión, historieta, revista, periódico, fotografía, grabado, audiocasete, radio. Esto es, los llamados medios de comunicación.

Estos medios pueden y deben utilizarse para representar con imágenes y sonido acontecimientos del pasado que han contribuido a la conformación de sucesos del presente, porque ofrecen de manera más vívida que un simple relato oral o que una lectura los hechos históricos.

Como recurso didáctico, los medios son de un alto valor educativo debido a que con ellos se hacen aproximaciones y reconstrucciones recreativas de diversas facetas de la historia. Por ello, constituyen la posibilidad de ser una manera muy estimulante y agradable para que los niños desarrollen interés por la historia.⁷⁰

En Mi libro de historia. Sexto grado se utiliza la historieta en dos lecciones: "Todo depende del color del cristal con que se mira" y "México en el contexto de la Segunda Guerra Mundial" "Todo depende del color del cristal con que se mira" (véase apéndice A) es una lección introductoria para el estudio del tema "El Porfiriato", en la cual se utiliza la historieta como recurso didáctico que pone en consideración dos puntos de vista en torno a ese momento del acontecer nacional.

En la Escuela Primaria "Plan de Guadalupe" de la ciudad de Pachuca se hizo un registro de la observación de la puesta en práctica de esta lección. Aquí la transcribo con ciertos cambios obligados por razones de estilo y espacio.

La maestra informa a los alumnos que van a estudiar el tema "El Porfiriato", para lo cual les pide que abran su libro de historia en la página 73. Antonio, como voluntario, comienza a leer

⁷⁰ Al respecto Ricardo Pérez Montfort elaboró un interesante texto: "El cine en la enseñanza de la historia", en LERNER, Sigal Victoria, *op. cit.*, pp. 297-303.

en voz alta; los demás, incluida la maestra, siguen la lectura en silencio.

Cuando concluyen la lectura de esa página un niño pregunta que por qué se lee que todo va a marchar sobre rieles. La maestra explica que los trenes se mueven sobre rieles y que fue precisamente en la época porfirista cuando se construyeron muchas vías y líneas del tren para comunicar diversos lugares del país.

La maestra pregunta a los niños y niñas si han leído historietas. Muchos alumnos contestan que sí. Una niña pregunta: "¿Qué es una historieta?" "Son cuentos", responden algunos. La maestra acota que efectivamente las historietas son cuentos o relatos ilustrados con dibujos y monitos que dialogan, platican o conversan entre sí. "Como 'El Capulinita'", dice un niño. "Efectivamente, como 'El Capulinita'", completa la maestra.

"A ver... en la página siguiente (la 74) de su libro hay una historieta." "Yo ya la leí", dice una niña. "¡Qué bueno, muy bien! Ahora vamos a leerla todos para comentarla aquí en el salón de clases. Empiecen... ya en silencio... Schitsss... lean en silencio." Finalmente los alumnos leen en silencio. Entre tanto, la maestra escribe en el pizarrón con letras grandes: TODO DEPENDE DEL COLOR DEL CRISTAL CON QUE SE MIRA y con letras pequeñas las preguntas:

¿Según esta historieta, cómo fue la época porfirista?

Para Chole:-----

Para Ricardo:-----

¿Por qué opinan diferente?-----

Una vez que concluyeron la lectura los niños copiaron en sus libretas las preguntas y les dieron solución por escrito. Fermina leyó sus respuestas y dijo que ella estaba de acuerdo con Ricardo. Otros niños también leyeron sus respuestas. En general, aunque defendieron el derecho de Chole de opinar diferente, la mayoría de los niños y niñas estuvieron de acuerdo con Ricardo. No en vano han cursado la "historia de bronce"⁷¹. Fernanda dijo que "Chole opina diferente porque lo ve con otro cristal." "Los dos personajes ven con diferente cristal", completa Rafael.

En seguida, la maestra dijo que la época porfirista tiene muchos acontecimientos interesantes y que es importante estudiarla; que efectivamente, los hechos históricos, no solamente de esta época, sino de todas, pueden verse y contarse de diversas maneras

⁷¹ En la página 8 de este trabajo se explicó ya lo que aquí se entiende como historia de bronce.

por los hombres y mujeres que vivieron esos hechos, como Chole y Ricardo, o por los historiadores que los estudian y explican.

Finalmente, la maestra les pidió a los alumnos que de tarea le echaran una hojeada a las lecturas de "El Porfiriato" y que vieran si con alguna de ellas podrían elaborar una historieta.

CONSIDERACIONES FINALES

Al concluir aquí este trabajo me dejo la tarea de hacer los pequeños ajustes que reclama Mi libro de historia. Sexto grado y me planteo la posibilidad de elaborar unos apuntes acerca de la construcción, la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria. Sin embargo, si no pongo por escrito algunas consideraciones finales, me queda la sensación de que no he terminado el estudio que me he propuesto. Por ello escribo lo siguiente:

1. Mi libro de historia. Sexto grado es un texto alternativo, diferente de los textos que se han hecho para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Diverso por el contenido y por el tratamiento didáctico que se le dio al mismo. Hay en él una posición epistemológica, historiográfica y pedagógica que no fue compartida por los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública para que pudiera ser publicado como libro de texto gratuito y distribuido masivamente a los niños de México. Es un texto que ganó el concurso para la renovación de los libros de texto gratuito, ello confirma la seriedad y rigurosidad con que fue elaborado; pero la concepción de historia y el tratamiento didáctico que tiene no se ajusta, no encuadra con lo que la burocracia de la SEP propone para la enseñanza de la historia en nuestro país. Así, sin importarle los costos, apoyándose en el

autoritarismo que caracterizó al salinismo, a vuela pluma, la SEP descalificó un buen libro para que los niños y niñas aprendan y reconstruyan la historia.

2. Los textos tradicionales presentan un solo enfoque de los acontecimientos históricos. Mi libro de historia. Sexto grado, en cambio, ofrece diferentes puntos de vista, puesto que "Todo depende del color del cristal con que se mira". Esta posición epistemológica satisfizo al jurado que lo evaluó y premió; sin embargo, Olac Fuentes Molinar, subsecretario de la SEP, calificó peyorativamente al texto de relativista, y por ello inviable para ser usado por los niños y niñas de sexto grado. La única versión histórica que cuenta para la SEP es la que sus propios funcionarios validan. En Mi libro de historia. Sexto grado se da la oportunidad para que los docentes y los educandos reflexionen, analicen y reelaboren su versión de la historia.

3. Las estrategias didácticas presentes en Mi libro de historia. Sexto grado aprovechan el interés lúdico, el poder imaginativo, la posibilidad de empática y la capacidad creativa de los niños para que jugando, en empatía con los personajes históricos, corriendo aventuras en el tiempo y en el espacio reelaboren y aprendan la historia y se asuman sujetos históricos que construyen con su práctica de vida la historia del futuro, a la vez que desarrollan sus habilidades cognitivas.

4. En Mi libro de historia. Sexto grado se da a los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (a los niños y a los maestros) un papel activo. El trabajo histórico es aquí una práctica que se vive. Este texto es un material que sugiere formas y propone juegos/ejercicios para vivir y revivir la historia que es, ella también, dinámica.

5. En Mi libro de historia. Sexto grado la historia se concibe como el proceso de la vida social, es decir, como el transcurrir humano (historia viva), como la reconstrucción teórica de ese devenir (historia contada) y como el procedimiento de búsqueda, averiguación y reflexión histórica.

6. Al final de este estudio juzgo que Mi libro de historia. Sexto grado debe ser enriquecido con nuevas estrategias didácticas que contengan juegos/ejercicios donde los niños y niñas:

- Ubiquen en croquis, planos y mapas locales su casa, comunidad, barrio, colonia y ciudad.
- Ubiquen en mapas, mapamundis y planisferios su región, entidad y nación.
- Elaboren líneas cronológicas en planos donde ubiquen:
 - . en los mapas correspondientes los lugares donde ocurrieron los acontecimientos estudiados;
 - . en una línea de color las fechas de los acontecimientos, y
 - . con dibujos o logos representen los hechos motivo de

análisis y reconstrucción.

Los puntos señalados en los mapas, las fechas marcadas en la línea de color y los dibujos o logos deberán unirse con otras líneas que los intercepten. Todo esto con el fin de ejercitar y desarrollar sus nociones espacio-temporales. (Véase ejemplo en el apéndice C).

7. Para desarrollar las nociones de tiempo, secuencia y cambio es importante incluir algunas estrategias didácticas donde se invite a los niños y niñas a jugar con objetos de uso doméstico y laboral de diferentes épocas: planchas, candeleros, lámparas, cámaras fotográficas, objetos para escribir (desde el cincel o la pluma de ave), diferentes arados, billetes, bicicletas, sombreros, etcétera, y donde se programen visitas de estudio a las zonas arqueológicas y museos históricos cercanos.

8. A la lección "Todos tenemos historia" le hace falta un ejercicio mediante el cual los alumnos socialicen sus relatos, cartas, fotografías y documentos.

9. El guión que se nos dio para elaborar el texto inicia con el tema "México a la mitad del siglo XIX", sin embargo, el contenido del programa actual de historia para sexto grado de educación primaria comienza con un repaso sintético de la Independencia de México y de los países de Latinoamérica y las primeras décadas de

la República en México. Estos temas reclaman ser incluidos en Mi libro de historia. Sexto grado.

10. Para el mejor uso de Mi libro de historia. Sexto grado es importante diseñar una guía didáctica. Bien podría ser el capítulo IV de esta tesis.

11. Quizá sea necesario mencionar que las consideraciones finales expresadas aquí son producto del seguimiento hecho a Mi libro de historia. Sexto grado. de la experimentación del funcionamiento real, práctico del texto.

APENDICE A



Al igual que las personas y las familias, los barrios, los pueblos, las ciudades y los países también tienen su historia.

Los arqueólogos, antropólogos e historiadores, se dedican a investigar la historia. Lo hacen de distinta manera: preguntan, leen, buscan documentos antiguos, viajan, exploran, escarban, bucean; en fin, se las ingenian para descubrir los secretos del pasado. Anotan lo que les parece importante; organizan sus apuntes pensando con cuidado, presentan sus ideas y hallazgos para debatir entre todos y aclarar cómo sucedieron las cosas, qué cambios han ocurrido y por qué. De igual manera, descubren cómo llegó hasta nosotros una leyenda, de qué forma adoptamos un modo de ser y de hacer las cosas.

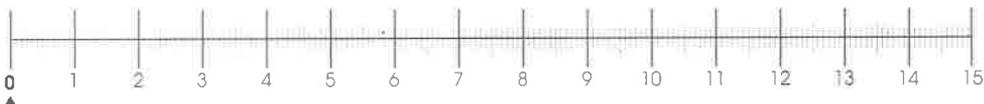
¿Cómo fijar una fecha en el transcurso del tiempo?

El tiempo tiene que ver con el movimiento, el cambio y la repetición. Hoy no es igual que ayer ni que mañana, pero todos los días tienen un amanecer. Los grupos humanos de diferentes culturas han creado diversos sistemas para medir el tiempo al observar distintos fenómenos que se repiten periódicamente, en ellos apoyan su sentido del tiempo.

Para los antiguos mayas el tiempo era como una rueda que giraba y avanzaba, cada día se iniciaba al salir el sol. Los aztecas y otros pueblos mesoamericanos celebraban cada 52 años la fiesta del "Fuego nuevo", que daba inicio a un nuevo ciclo de vida*.

Para situar un hecho en el tiempo, o sea, para decir cuándo ocurrió, es necesario tener un punto de partida y contar desde ahí. Si yo te pregunto: ¿Cuántos años tienes?, y tú me respondes: once, lo que estás diciendo es que han pasado once años desde tu nacimiento, el cual utilizas como punto de partida o referencia.

Ubica tu edad con años y meses en esta línea del tiempo.



Tu nacimiento

Elabora en tu cuaderno una línea del tiempo, ubica en ella acontecimientos de tu historia personal y familiar.

SIGLO XX



Entre los griegos, el punto de partida era la primera olimpiada: a partir de ahí contaban antes o después. Actualmente, el punto de referencia es el nacimiento de Cristo, el cual nos sirve para marcar el inicio de nuestra era. Al decir que Hidalgo dio el "grito de Independencia" en 1810, indicamos que pasaron mil ochocientos diez años de nuestra era (n.e.). Cuando situamos un hecho que sucedió antes de nuestra era, como la fundación de Roma, señalamos que se dio en el año 753 a.de n.e. Es común observar las abreviaturas a.C. o d.C., que significan antes o después de Cristo, y son equivalentes a las abreviaturas a.de n.e. y d. de n.e. respectivamente.

*GARCÍA, Horacio y Norma Herrera. *Los señores del tiempo. Sistemas calendáricos en Mesoamérica*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-PANGEA, 1991.

¡Juguemos con la línea del tiempo!

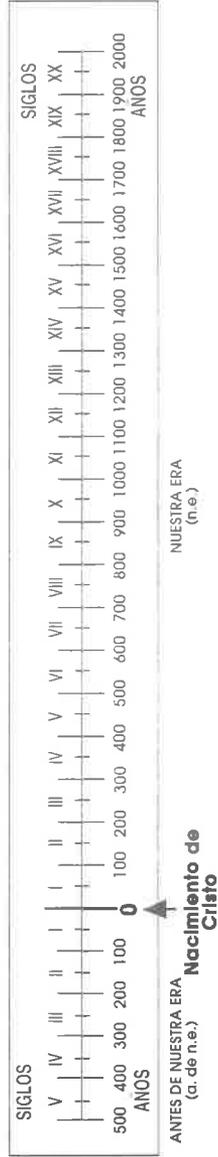
Ubica en la gráfica cada uno de los acontecimientos que te presentamos. Coloca en ella el número correspondiente. Fíjate que el punto de partida es cero. Los números romanos marcan los siglos y los números arábigos, los años.

1. La muralla china se construyó en el siglo III a. de n. e.
¿Entre qué años sucedió su edificación?
2. Tenochtitlán se fundó en 1325 de n. e.
¿En qué siglo fue su fundación?
3. Cazorla llegó a la isla Citandaban el segundo año de la última década del siglo XV de n. e.
¿En qué año ocurrió su llegada?
4. Santa Anna vendió el territorio de La Mesilla en 1853 de n. e.
¿En qué siglo tuvo lugar la venta?
5. ¿En qué año naciste?
¿A qué siglo perteneces? ¿Naciste antes o después de nuestra era?

¿Quieres fallar aquí?



Pues tu





Historias paralelas Distintas maneras de vivir

Algunos pueblos viven de una manera
Algunos comen tortillas de maíz
Algunos duermen en hamacas
Algunos construyen su casa de ladrillo
En Sinaloa se come chillario
Yo estudio sexto grado de primaria
Yo vivo en México.

Otros pueblos viven de distinta forma.
Otros comen tortillas de trigo.
Otros duermen en petates o camas.
Otros la hacen de madera o ramas.
En Yucatán se come cochinita pibil.
Otros estudian secundaria.
Otros viven en Guatemala.

El modo de vivir de un pueblo es su cultura, es decir, cómo construye su casa, cultiva la tierra, come, baila, organiza la familia, educa a los niños y jóvenes, elabora sus herramientas, utensilios y ropa; el lenguaje que usa; sus leyendas, cuentos, creencias y valores. Forman parte de la cultura: la tecnología, la ciencia y la creación artística. La cultura de un pueblo se manifiesta en todas sus actividades cotidianas y puede transmitirse a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación, y muchas otras vías.



El mapa, una forma de representar la realidad

Para ubicar en el espacio diversas culturas, regiones y grupos, utilizamos planos y mapas. En particular, los mapas son instrumentos que usamos para registrar diferentes datos acerca de la realidad. En ellos se emplean signos y símbolos, los cuales se explican en las referencias.

Localiza en el mapa tu estado y los estados de donde son los bailes.*

Coloréalos de acuerdo con el contorno de cada baile.



"El jarabe tapatio"
Jalisco



"La pluma"
Oaxaca



"El venado"
Sonora



"Los chinelos"
Morelos



"Los viejitos"
Michoacán



¿Cuál es la comida, música y baile típicos de tu región?



A lo largo del tiempo, las sociedades han tenido diferentes estilos de vida. No responden de la misma manera a los retos que la realidad les presenta. Los miembros de cada sociedad buscan ponerse de acuerdo para satisfacer sus necesidades: parten de las condiciones del lugar en que viven, de sus requerimientos de alimento y protección. Las culturas están dentro de la historia: cambian, se transforman, pero dejan huellas profundas.

En el mundo existen muchos pueblos e ininidad de culturas, todas son valiosas. Los distintos grupos que conforman nuestra sociedad, constituyen la diversidad cultural que caracteriza y enriquece a México.

A través de este libro vamos a conocer la historia de nuestro país, de la cual formamos parte. Hablaremos de lo que pasó, de ese modo aclararemos lo que está pasando y fortaleceremos nuestra posibilidad de construir lo que pasará.



Te invitamos a que junto con tus compañeros y maestro penetres en el apasionante mundo de la historia.



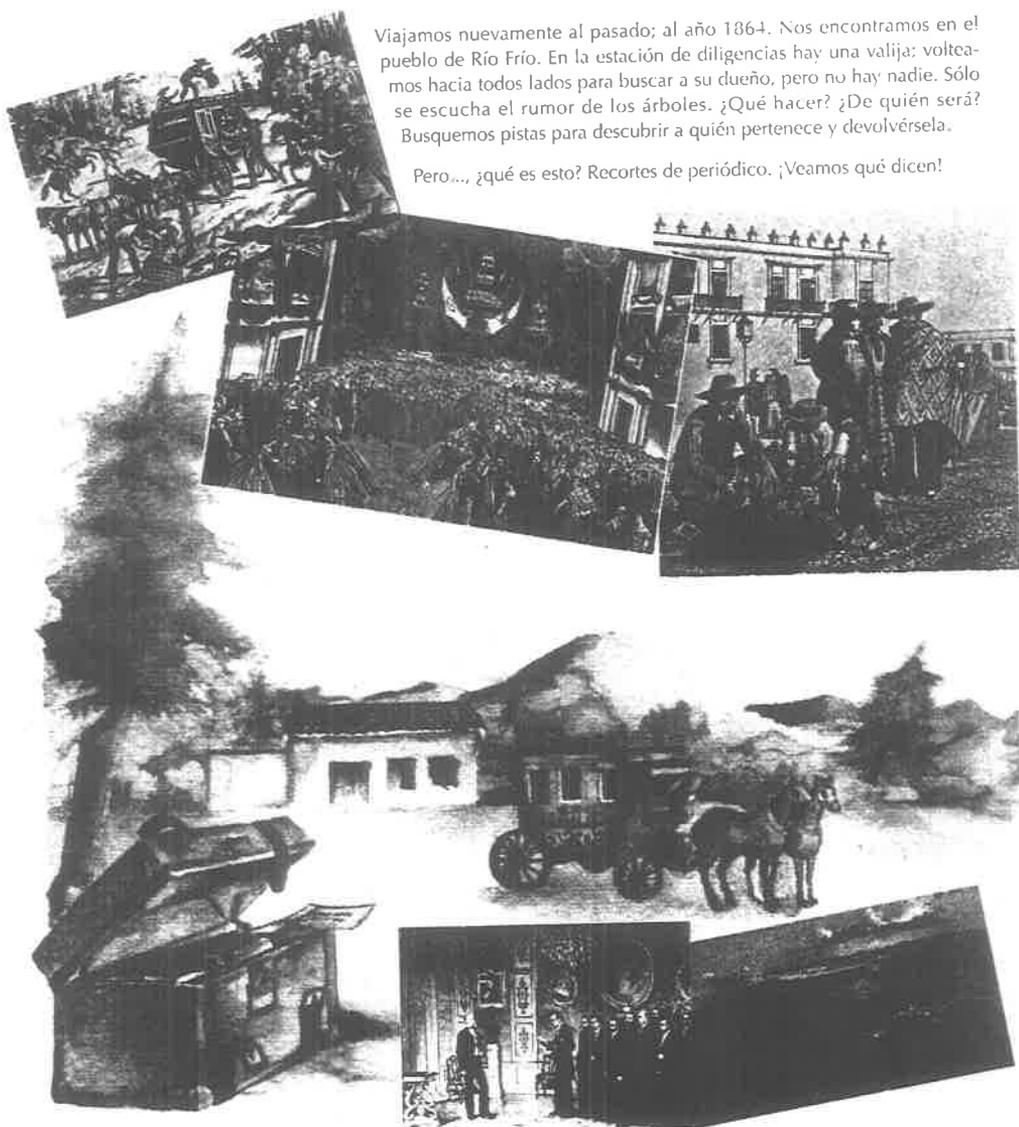
**Viajemos
al
Siglo XIX**



El misterioso caso de la valija perdida

Viajamos nuevamente al pasado; al año 1864. Nos encontramos en el pueblo de Río Frío. En la estación de diligencias hay una valija; volteamos hacia todos lados para buscar a su dueño, pero no hay nadie. Sólo se escucha el rumor de los árboles. ¿Qué hacer? ¿De quién será? Busquemos pistas para descubrir a quién pertenece y devolvérsela.

Pero... ¿qué es esto? Recortes de periódico. ¡Veamos qué dicen!



FIRMÓ UN CONVENIO PARA INTERVENIR EN MÉXICO
 Londres, Inglaterra, 31 de octubre de 1861.
 Los representantes de Inglaterra, España y Francia
 firman un acuerdo, mediante el cual se com-
 prometen a intervenir militarmente en México,
 para asegurar el cumplimiento del pago de la deuda
 que México le debe a los extranjeros y sus bienes.

DRAMÁTICA SITUACIÓN
 México, 17 de julio de 1861. Después de va-
 rios días de consulta y discusiones, primero entre el
 presidente Benito Juárez y sus colaboradores, después
 en el Congreso, se aprobó una ley según la cual el go-
 bierno recibirá los impuestos federales y suspenderá
 por dos años todos los pagos, incluso los de la deuda
 externa. Esta acción puede traer complicaciones inter-
 nacionales; sin embargo, se espera que los países a
 los cuales se les debe comprendan la situación.
 Los años de lucha, los enormes gastos de guerra y el
 atraso económico, resultado de la inseguridad que vi-
 ve el país, han llevado a una situación límite. El go-
 bierno considera que las medidas adoptadas son el
 único modo de evitar una quiebra.
 Para que nuestros lectores se enteren a cuánto ascien-
 de la deuda, lo damos a conocer:

Deuda con Inglaterra	\$ 69,994,544.54
Deuda con España	\$ 9,460,986.29
Deuda con Francia	\$ 2,891,517.00



"Vengan pues, la litua España,
 los zúavos y los franceses,
 sus aliados los Ingleses,
 y toda la Europa también."

LOS FRANCÉSES DERROTADOS EN PUEBLA
 Puebla de México, 6 de mayo de 1862. Las tropas francesas interrumpie-
 ron su ataque a los fuertes de Loreto y Guadalupe. El ejército francés
 fue vencido. El general mexicano Ignacio Zaragoza, al frente de do-
 ce mil hombres, dispuso lo necesario para la defensa de la ciudad de
 Puebla. Al término del combate envió al presidente Benito Juárez
 el siguiente mensaje: "Las armas nacionales se han cubierto de gloria"

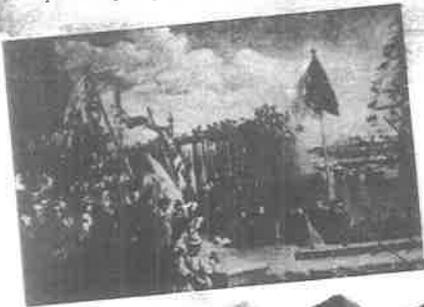


ELIGEN UN GOBIERNO IMPERIAL

Cd. de México, 11 de julio de 1863. El presidente Benito Juárez abandonó la capital el pasado 31 de mayo y se dirigió a San Luis Potosí. Un día después, los conservadores desconocieron al gobierno y aceptaron la Intervención Francesa. Eligieron una Junta, la cual aprobó que México adopte como sistema de gobierno una monarquía, y se ofrezca la corona al archiduque de Austria, Fernando Maximiliano de Habsburgo. En caso de que éste no acepte, se pedirá al emperador Luis Napoleón Bonaparte que elija otro príncipe católico. Ayer se nombró la comisión que viajó al castillo de Miramar, para ofrecer a Maximiliano la corona imperial.

MAXIMILIANO ACEPTÓ LA CORONA DE MÉXICO

Castillo de Miramar, 10 de abril de 1864. Maximiliano recibió a la comisión que vino a ofrecerle la corona imperial de México. Como condición para aceptar, había solicitado que el pueblo manifestara su deseo de que fuera emperador. Los conservadores le hicieron creer que los mexicanos estaban de acuerdo en que estuviera al frente de una monarquía, en sustitución del gobierno republicano de Benito Juárez. Según ellos, Maximiliano sólo tendría la oposición de los partidarios de Juárez, quienes serían sometidos por las tropas extranjeras puestas al servicio de Maximiliano.



LLEGARON MAXIMILIANO Y CARLOTA

Veracruz, Ver., 29 de mayo, 1864. Ayer llegó el barco en que viajaron los archiducos Maximiliano y Carlota. En el recibimiento reinó el silencio; los emperadores no pudieron ocultar su asombro y tristeza mientras cruzaban el puerto. En Veracruz la mayoría es liberal; aquí se estableció el gobierno de Juárez durante la Guerra de Tres Años. Maximiliano y Carlota continuarán su viaje a México donde, según sus voceros, les espera una gran recepción.

Resumen de una carta del presidente Benito Juárez a Maximiliano, escrita en Monterrey el 20 de mayo de 1864.

Respetable señor:

Se trata de poner en peligro nuestra nacionalidad, y yo que por mis principios y juramentos soy llamado a sostener la integridad nacional, la soberanía e independencia, tengo que trabajar para corresponder a lo que la Nación me ha confiado.

Me dice que abandonó la sucesión de un trono de Europa, que dejó a su familia y a su patria para venir con su esposa Doña Carlota a tierras lejanas y desconocidas, para responder al llamado del pueblo. Admiro su generosidad, pero es grande mi sorpresa al encontrar en su carta la frase "para responder al llamado".

Cuando los traidores de mi patria se presentaron en Miramar y le ofrecieron la corona de México, usted respondió que sólo vendría si el pueblo de México así lo solicitara. Me invita usted a que vaya a México, ciudad a donde usted se dirige, a fin de que celebremos una conferencia. Imposible me es atender a su llamado, no me es suficiente la palabra de honor de un agente de Napoleón III, de un hombre que se apoya en esos afrancesados y que representa la causa de una de las partes que firmaron el Tratado de la Soledad.

Tengo necesidad de concluir, pero agregaré una observación. ¿Es dado al hombre atacar los derechos ajenos, apoderarse de sus bienes, atentar contra la vida de los que defienden su nacionalidad, hacer de sus virtudes un crimen y de sus vicios una virtud? Pero hay una cosa que está fuera del alcance de la perversidad, y es el fallo de la historia. Ella nos juzgará.

Licenciado Benito Juárez

¡Busquemos nuevas pistas! ¡Esto es como hacerle al detective! ¿Sacamos todo de una vez? Revisemos cada uno de los objetos que vamos encontrando. ¿Qué nos dicen? ¿Qué información nos proporcionan?



Ciudad de México, 15 de abril
Distinguido conde Kolonitz:
Me da muchísimo gusto recibir su carta, donde me informa que vendrá a México acompañado a su excelencia el archiduque de Austria, Fernando Maximiliano de Saboya y a su finísima esposa, la emperatriz Carlota Amalia de Bélgica.
Quisiera corresponder a las atenciones que tuvo usted para con mi persona durante mi estancia en Europa. Pongo a su disposición mi casa; espero poder pasearla en mi viaje por estos bellos paisajes, y llevarla a conocer nuestra hacienda en Talpan. Le envío una serie de notas periodísticas, estoy segura será de su interés.
Sin otro particular, quedo de usted como su atenta y segura servidora,
Josefa de la Peña y Azcarate

Condesa Paula Kolonitz
Castillo de Miramare,
Trieste.

Lo que acabamos de hacer en "El misterioso caso de la valija perdida" resulta parecido a lo que hace el historiador cuando trata de conocer y entender algún acontecimiento. Para averiguar lo que pasó, rastrea huellas y utiliza distintas fuentes, las cuales analiza e interpreta. Las fuentes son los objetos, documentos (fotos, libros, periódicos, cartas, folletos) y, desde luego, las personas (testigos o protagonistas) que nos dan información acerca de lo que sucedió. Con base en las pistas dejadas en el pasado, podemos reconstruir y explicar la historia. ¿Cómo?: preguntando e investigando. Conocemos parte del pasado por medio de los documentos hallados en el presente.

¿Quién no tiene algún recuerdo del pasado, una foto de los abuelos o alguna moneda desgastada por el tiempo?

Todos esos objetos, todas esas imágenes son trozos de nuestra historia.

¿Ya descubriste de quién es la valija? ¿Qué hiciste para saberlo?
¿Qué información pudiste extraer de cada objeto?
¿Cuáles pistas te resultaron más importantes para solucionar el caso?

¿Quieres saber quién era Paula Kolonitz y a qué vino a México en el siglo XIX?
Dejemos que ella nos lo diga.



CONDESA PAULA KOLONITZ

Un viaje a México en 1864*

Mi nombre es Paula Kolonitz; llegué a México el 28 de mayo de 1864, formando parte del grupo que acompañó a Carlota y Maximiliano durante su viaje del Castillo de Miramar a Veracruz. Cuando llegamos al puerto, nuestra alegría fue grande; sin embargo, poca gente me reconoció.

En aquel entonces, México tenía una población de ocho millones de habitantes, de los cuales cerca de cinco millones eran indios, y apenas un millón, blancos; el resto mestizos y, más o menos, medio millón de negros. Juárez, al cual sus enemigos no pudieron negarle inteligencia y energía de carácter, era de sangre india.

Los lugares, en su mayor parte, estaban despoblados, sólo de vez en cuando encontramos cabañas dispersas, hechas de carrizo y cubiertas de hojas de maguey o palma. Los caminos estaban en malas condiciones, no se pueden imaginar los obstáculos y peligros que debían vencerse tanto así, que había un lugar llamado "salsipuedes".

En nuestro viaje de la costa a la capital, atravesamos selvas y ricas regiones cultivadas, también vimos hermosas villas y haciendas. Los campos sembrados de maíz, cacao y árboles frutales nos mostraron los encantos del esplendor tropical; pero al llegar a Puebla vimos la destrucción causada por la permanente guerra civil, las iglesias y pueblos estaban en ruinas.

En México, la mayoría de los pueblos presentan en el centro una plazuela donde hay un mercado. A su alrededor pueden verse muchas casas, cuya disposición interna es de lo más bello y cómodo. La escalera lleva al corredor que rodea la casa, casi siempre adornado con flores y plantas. Todas las puertas daban a él.

Antes de llegar a Rio Frio se rompió una rueda de la carroza y fue necesario subir a otra. No tardamos en llegar a una posada, donde nos informaron que los bandidos asaltaban o robaban por lo menos una vez al mes; salimos de ahí en cuanto pudimos. Al llegar a la ciudad de México me di cuenta de que no traía mis cosas: mi valija se había perdido. Para colmo de males, la noche del 2 de octubre parecía que el techo caería en cualquier momento. Después me informaron que los terremotos son frecuentes en este país.

En la historia nada está dado, todo se va construyendo; la libertad y el azar juegan su papel. No existen causas únicas de los acontecimientos, sino que distintos aspectos nos ayudan a explicar cómo y por qué ocurren las cosas. No se trata por tanto, de repetir la información, sino de entender la historia.

A continuación analizaremos lo que pasó en este periodo; aclararemos cómo se dieron, al mismo tiempo, distintos hechos, y cómo se fueron escribiendo historias paralelas.

*KOLONITZ, Paula. Un viaje a México en 1864. México, FCE, 1964.



El caso de Juan López M.

En una escuela de la ciudad de Oaxaca, Pedro escribió una carta a su maestro:



Querido maestro:

Tiene varios días que Juan no viene a clases. Aunque otras veces ha dejado de asistir, ahora se ha tardado mucho. Me preocupa que le haya pasado algo. Lo he esperado todas las tardes para jugar un ratito con la pelota, pero no ha llegado. Lo he buscado en su casa, pero no está.

Por favor, ayúdeme a saber lo que pasó con Juan. Es mi mejor amigo y lo quiero mucho.

Pedro

El maestro le contestó que él también extrañaba a Juan, y que no tenía noticias tampoco, pero que buscaría algunas pistas para descubrir lo que había sucedido.



Días después, el maestro encontró la siguiente información: la presentó a sus alumnos para que juntos encontraran una explicación.

Revisala tú también, e intenta descubrir lo que pasó con Juan.

TELEGRAMA

Ciudad Juárez, Chih., 20 de diciembre de 1992.

Sra. María Martínez de López.

2st4y b32n. tr1b1j4 m5ch4, g1n4 p4c4. C53d1 1 J51n. B2s4s n3ñ4s.

Juan López S.

Al telegrafista se le olvidó traducir a letras, algunas de las claves. Intenta descifrar este mensaje para saber si has algunos datos acerca del paradero de Juan.

Clave: Los números representan las vocales



ENTREVISTA

El siguiente texto forma parte de la entrevista que el maestro hizo a uno de los vecinos de Juan.

Maestro (M) ¿Usted conoce al niño Juan López Martínez?

Vecino (V) Sí. Pero tiene varios días que no lo veo; creo que se fue de su casa.

(M) ¿Dónde fue la última vez que lo vio?

(V) Lo vi trabajando en una calle del centro de la ciudad. Andaba con otros niños.

(M) ¿Avisó a su madre para que lo buscara?

(V) Sí. Pero como se ha ido otras ocasiones, y después ha regresado, la madre espera que regrese. Además, como ella trabaja todo el día, tampoco la he visto últimamente.

COMENTARIO DE UN ECONOMISTA

El desempleo y los bajos salarios han elevado los niveles de pobreza en el país. Entre los trabajadores han creado la necesidad de buscar los medios para completar sus escasos ingresos. Se ha estimulado el subempleo, con actividades como el comercio ambulante, los limpiavidrios, los tragafuegos, y los cargadores, entre otros.

Lo crítico y alarmante de la situación es que miles de niños menores de 14 años tienen que salir de su hogar a conseguir los medios para sobrevivir. Se les llama "niños de la calle". Aunque este problema no es nuevo, se ha incrementado.



INFORME DE UNA INVESTIGADORA SOCIAL*

Los niños de la calle existen desde que surgen las grandes ciudades. Son niños que no viven en un hogar, bien sea porque han sido abandonados; se han quedado sin familiares que los atiendan, o porque han huido de su casa. Algunos viven siempre en la calle; duermen en algún refugio, que cambia según se necesite. Otros regresan al hogar familiar por periodos variables. Por lo general, los familiares de los niños de la calle son pobres y existen problemas que provocan que el niño prefiera irse.

No hay datos exactos de cuántos son. Lo que se sabe es que son cuatro las áreas productoras y multiplicadoras de niños callejeros: las zonas petroleras, las zonas turísticas, las zonas fronterizas, y las grandes ciudades. Si promediamos los datos de diferentes organismos, en nuestro país hay 5.7 millones de niños trabajadores, de los cuales, 1 millón 150 mil está en el D.F.



*La Jornada, 7 enero de 1992.



CRÓNICA DE UN PERIODISTA*

Tímido, más bien asustado, el hombre nos explica que no sabe dónde tomar el autobús para Tijuana. Él, su mujer y su hijo llevan casi dos días en la capital, sin que nadie les haya querido ayudar.

El hombre y su familia tuvieron que caminar mucho para bajar de la montaña oaxaqueña, y con penurias llegaron al Distrito Federal. Quieren irse de braceros. No saben leer ni escribir; no tienen documentos, y sólo llevan la esperanza de asegurar su comida y un techo; nada más.

*El Día, 21 de febrero de 1993.

En el caso de Juan López, tanto el trabajo del maestro como el tuyo son parecidos al que realizan los investigadores sociales, que tratan de conocer, entender y explicar distintos hechos. Con ese fin utilizan fuentes de información, las cuales leen, analizan y comparan.

Para tratar de interpretar la información, los investigadores descifran las huellas y pistas, a fin de descubrir qué nos dicen acerca de lo que estamos indagando. En el caso de Juan, tus compañeros y tú tenían los mismos datos, y probablemente no todos dieron la misma explicación de lo sucedido, es decir, no todos interpretaron de la misma forma la información.

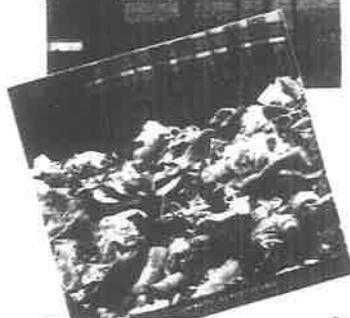
Es difícil reconstruir un hecho cuando ya ha ocurrido, por eso el investigador intenta ponerse en el lugar del protagonista. Esto significa que debe imaginar que es otra persona, y enfrentar las dificultades, problemas y situaciones de los verdaderos participantes en los acontecimientos. Esto permite al investigador entender mejor cómo sucedieron las cosas.

Temas de reflexión:

- ¿Tienes una explicación de lo que pudo haber sucedido a Juan López? Escribe un relato y coméntalo en equipo. Presenten las conclusiones al grupo.
- ¿Cómo hiciste para saber qué pasó en el caso de Juan?
- ¿Cuáles fuentes de información te resultaron más importantes para encontrar una explicación?
- ¿Todos tus compañeros resolvieron de la misma manera el caso?
- ¿Hubo datos que no tomaron en cuenta?
- ¿Cambiarías tu explicación después de escuchar a tus compañeros?



Los problemas del medio ambiente y sus posibles soluciones



Realicemos alguna actividad que ayude a resolver un problema del medio ambiente.



Nuestro país cuenta con una gran variedad de paisajes y recursos naturales; sin embargo, la falta de planeación en la industrialización y el uso inadecuado de los avances tecnológicos han provocado serios daños al ambiente.

Los campos de cultivo han sido invadidos para ampliar las ciudades. El uso irracional del agua se ha incrementado. Los ríos, mares y lagunas no han sido explotados adecuadamente. La contaminación con desechos industriales, residuos químicos, aguas negras, y basura ha agravado el problema.

La flora, otro recurso fundamental, ha sido explotada irracionalmente, lo que está provocando la desaparición de zonas boscosas. Tal es el caso de la selva lacandona en Chiapas, dónde los suelos cultivables han resultado afectados por la erosión.

Uno de los problemas que afectan a las grandes ciudades es la contaminación del aire, ocasionada por las fábricas y la gran cantidad de automóviles que transita por ellas. Las consecuencias se aprecian en el aumento de enfermedades de las vías respiratorias, de los ojos y de la piel. Al problema de la contaminación del aire, se une la gran cantidad de desperdicios que diariamente desechan los habitantes de las grandes ciudades. Una buena parte de la basura está compuesta de plásticos, vidrios y fibras sintéticas, que tardan mucho tiempo en descomponerse, por lo que causan serios daños al ambiente y a la salud. En México, el gobierno ha tomado algunas medidas para solucionar estos problemas, pero no han sido suficientes.

Temas de reflexión:

Contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas y discútelas en clase.

- ¿Cómo podemos aprovechar mejor el agua?
- ¿Qué acciones podemos realizar para que los bosques y su fauna no se extingan?
- ¿Cómo podemos ayudar a solucionar el problema de la contaminación del aire?
- ¿Cómo podemos ayudar a resolver el problema de la basura?

Para saber más:

A B C de los derechos humanos. México, SEP, 1992.

Nuestro Medio. México, CONAFE, 1986.

La República Mexicana. Equilibrio ecológico. México, SEP, 1989.

MUÑOZ, Oscar. *¿Qué hacer con la basura?* México, CONAFE - SEP, 1991.

La revolución constitucionalista

La reacción por el asesinato de Madero y de Pino Suárez no tardó en manifestarse. En el norte, el gobernador de Coahuila, Venustiano Carranza, rechazó la autoridad de Victoriano Huerta. Entonces, el 26 de marzo de 1913, proclamó el Plan de Guadalupe. Dicho plan desconocía al gobierno **usurpador** y convocaba al pueblo a organizar el Ejército Constitucionalista para restablecer la legalidad. Carranza quedó como primer jefe del ejército. Álvaro Obregón, Francisco Villa y Lucio Blanco se unieron a él. Zapata luchó por su cuenta.

Victoriano Huerta dejó de contar en el apoyo de Estados Unidos de América y buscó la ayuda de Europa, especialmente de Alemania. Esto provocó que los estadounidenses ocuparan en 1914 el puerto de Veracruz, pero se encontraron con la resistencia de la población.

Durante la lucha contra Huerta, surgieron diferencias entre los revolucionarios. Los zapatistas y los villistas pusieron énfasis en la inmediata distribución de la tierra, pero los carrancistas estaban más interesados en dotar al gobierno de legalidad constitucional. Lucio Blanco organizó repartos de tierra en Tamaulipas, sin la aprobación de Carranza. Villa, sin consultar a don Venustiano, tomó la ciudad de Zacatecas el 23 de junio de 1914 y derrotó al ejército huertista. Vencido Huerta el 20 de agosto, los constitucionalistas entraron en la ciudad de México, y Carranza asumió provisionalmente la presidencia de la República.

Los problemas y diferencias entre los revolucionarios se agravaron. Con el fin de evitar la continuación del enfrentamiento armado así como organizar la pacificación y la reconstrucción del país, se convocó a una junta de jefes revolucionarios que inició el 1 de octubre de 1914, en la ciudad de México. Como se temían enfrentamientos, se decidió trasladarla a Aguascalientes, por ser una región neutral alejada de las zonas en conflicto. Ahí se reanudó la Convención el 10 de octubre de ese mismo año.



usurpador: persona que ocupa un cargo que legalmente no le corresponde.



El 24 de septiembre de 1913, Venustiano Carranza pronunció un discurso en Hermosillo, Sonora. En él dio a conocer los objetivos de la revolución constitucionalista, iniciada con el Plan de Guadalupe. Al terminar la lucha, se debía establecer la justicia y buscar tanto la igualdad como la desaparición de los poderosos.

Era necesario reformarlo todo: la Constitución, para tener una legislación favorable a las masas; el comercio y la industria, para abolir los monopolios; y la educación, para acabar con la ignorancia del pueblo.



Francisco Villa se unió a la lucha contra Victoriano Huerta.

Grabado de Alberto Beltrán, *La Convención revolucionaria.*

Los problemas de hoy

¡Hagamos una entrevista!



Cuando se juzgan acontecimientos recientes, es difícil que la gente opine de la misma manera. Se vuelven más notorias las diferencias en el modo de ver las cosas. Dice un refrán popular que: "Cada quien habla de ella según le va en ella". Por eso, cuando la gente opina sobre los sucesos que le tocó vivir es más probable que los juzgue según su experiencia personal.

Lo anterior no quiere decir que sea imposible estudiar la historia reciente. ¡Qué mejor que recurrir a testigos directos para obtener información! Con esos datos recopilados, uno podrá reflexionar para llegar a sus propias conclusiones. ¿No te parece?

Las personas que te rodean tienen distintas versiones acerca de la situación actual, tanto nacional como internacional. Realiza una entrevista para conocer sus puntos de vista sobre algunos de los problemas que vive la humanidad, como los relativos a la pobreza y el hambre; la contaminación y la salud; los derechos humanos y la paz.

Pide a tu maestro que te ayude a realizar el cuestionario. Compara las respuestas que te hayan dado distintas personas y comparte tu trabajo con tus compañeros. Por último, pueden organizar un programa de debate como los de la televisión para que expresen los distintos puntos de vista sobre los problemas anteriores.



Curemos al mundo

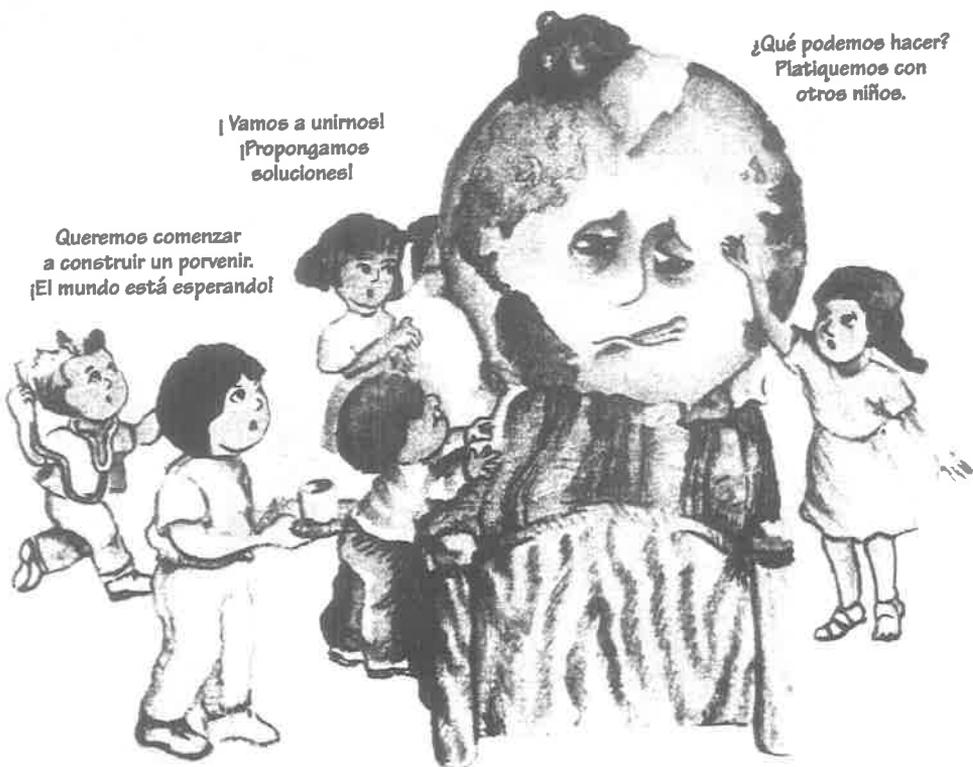
La historia, como el tiempo, no se detiene. No sólo se relaciona con el pasado, sino también con el presente y el futuro. Conocerla nos prepara para vivir el tiempo actual y pensar cómo queremos vivir mañana. Por eso, antes de terminar este libro, deseamos que, junto con nosotros, examines algunos de los problemas más importantes de nuestro presente y, por lo tanto, nuestros grandes retos para el futuro. Probablemente a ti te toque contribuir a su resolución.

**¡Tenemos que hacer algo!
Es necesario juntarnos.**

**¡Vamos a unirnos!
¡Propongamos
soluciones!**

**Queremos comenzar
a construir un porvenir.
¡El mundo está esperando!**

**¿Qué podemos hacer?
Platiquemos con
otros niños.**

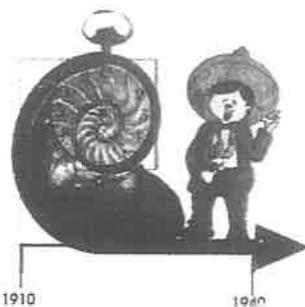


LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y SU CONTEXTO MUNDIAL



En 1910, el país enfrentaba problemas que causaron malestar en la población. Los pueblos campesinos habían sido despojados de sus tierras y querían recuperarlas. Los jornaleros vivían en la pobreza y la inseguridad. Los obreros ganaban poco y trabajaban largas jornadas, por lo que estallaron huelgas en las que exigían mejores condiciones laborales. Los profesionistas jóvenes se sentían marginados de la política, deseaban participar y exigían respeto al voto. Los más beneficiados por el régimen de Díaz fueron los hacendados, los grandes empresarios, los altos funcionarios, y los inversionistas extranjeros.

**Vámonos con
Pancho Villa**



Porfirio Díaz recurrió a la represión para someter el descontento; asimismo persiguió a quienes se oponían a él. Diversos grupos sociales iniciaron la revolución al no hallar respuesta a sus demandas.

Tomemos una decisión

Venustiano Carranza



Asuman el papel de uno de los principales actores de la Revolución Mexicana: Francisco I. Madero, Emiliano Zapata, Álvaro Obregón, Francisco Villa o Venustiano Carranza.

Formen cinco equipos. Elijan un personaje para saber algunos de sus datos biográficos. Deben conocer por lo menos parte de su vida para tomar una decisión ante el llamado que hace Madero en el Plan de San Luis.

Escuchen la invitación de Madero a participar en la lucha armada. Analicen y discutan la decisión que tomará el personaje que eligieron. Traten de situarse en la época.



PLAN DE SAN LUIS

San Luis Potosí, 5 de octubre de 1910.

He designado el domingo 20 del entrante noviembre para que de las seis de la tarde en adelante, en todas las poblaciones de la República, se levanten en armas bajo el plan siguiente:

Declaro nulas las elecciones. Prometo devolver, a sus antiguos poseedores, las tierras que les fueron arrebatadas y pagarles una cantidad por los daños sufridos. Desconozco el gobierno de Porfirio Díaz por haberse impuesto mediante el fraude electoral, en contra de la voluntad popular. Proclamo el principio:

“Sufragio efectivo. No reelección.”

Francisco I. Madero

• Soy Francisco I. Madero, tengo 37 años; nací en la Hacienda del Rosario, en Parras, Coahuila. Pertenecí a una familia de ricos hacendados. Realicé mis estudios en el extranjero. Viví en San Pedro de las Colonias, en la región Lagunera, administrando las propiedades de mi padre.

• En 1908, publiqué el libro *La sucesión presidencial de 1910*. En él señalé la necesidad de participar en las elecciones, para terminar con los 30 años de dictadura y crear un gobierno democrático. En 1909, organicé el Centro Antirreleccionista de México, y en 1910 fui candidato a la presidencia como oponente de Díaz. Ahora, después de estar prisionero, al ver el fraude electoral y la reelección de Díaz, proclamo el Plan de San Luis.

• Soy Venustiano Carranza; nací hace 51 años en Cuatro Ciénegas, Coahuila. Tengo tierras y dinero. Inicié la preparatoria, pero por razones de salud no terminé. En esta región hemos progresado. El ferrocarril ha reducido distancias y propiciado el comercio. Hemos levantado buenas cosechas de algodón.

• He colaborado con el régimen porfirista y ocupado cargos de presidente municipal, diputado, senador y gobernador provisional. Simpaticé con el general Bernardo Reyes, a quien los políticos de Coahuila propusimos para sustituir a Porfirio Díaz, pero el gobierno lo mandó a Europa. Tengo aspiraciones de ser nuevamente gobernador; sin embargo, don Porfirio decidió apoyar a otro candidato.

• Madero, con el Plan de San Luis, nos convoca a participar en su lucha. Debo decidir si me conviene unirme a él.



sufragio: voto.



• Mi nombre es Doroteo Arango, pero prefiero que me llamen Pancho Villa. Tengo 32 años y nací en la Hacienda de Río Grande, Durango. Mi padre fue Agustín Arango.

• Desde chico trabajé duro en las labores del campo; era todavía un chamaco cuando quedé huérfano y tuve que mantener a mis hermanos.

• Una tarde, al regresar del trabajo, encontré al amo Agustín tratando de llevarse por la fuerza a mi hermana Martina. No me aguanté la ofensa, tomé una pistola y disparé contra el hacendado. Por ello fui prófugo de la ley y tuve que cambiar de nombre. Los hacendados y el gobierno porfirista me persiguen.

• He trabajado como peón de campo, leñador, albañil, y minero. Ahora vivo en la ciudad de Chihuahua; aquí me va bien como comerciante.

• Madero llama a la gente a levantarse contra la dictadura; tiene simpatías entre los rancheros, colonos, mineros, y hasta con algunos peones del campo. He platicado con los antirreeleccionistas, como Abraham González y Pascual Orozco. De inmediato tomaré una decisión.



• Soy Álvaro Obregón; nací hace 30 años en la Hacienda de Sigüisiva, municipio de Navojoa, Sonora. Mis padres son agricultores; tienen un pedazo de tierra que cultivamos.

• Estudié la primaria y fui profesor. Trabajé en una hacienda y en un ingenio azucarero de Navolato, Sinaloa. Allí la agricultura prospera.

• En 1905, compré unas tierras a orillas del río Mayo, en Sonora. Trabajando, se me van las horas. Mi rancho prospera y vivo feliz al lado de mi esposa e hijos, pero me interesa la política. Quiero ser presidente municipal de Huatámampo, Sonora, pero don Porfirio y su grupo se envejecen en el poder sin dar oportunidad a la gente joven de aplicar su talento. No sé qué hacer. En fin... tengo que tomar una decisión.



• Me llamo Emiliano Zapata, tengo 31 años; nací en Anenecuilco, Morelos. Soy hijo de una familia de campesinos; aprendí a leer, a escribir y también a hacer cuentas.

• Cuando tenía 9 años, vi cómo los hacendados despojaban a los campesinos de sus tierras, e incendiaban sus huertos para ampliar los cultivos de caña de azúcar. Me dio mucho coraje y prometí defenderlos cuando fuera grande.

• En febrero de 1909, la gente de mi pueblo me entregó los papeles que amparan la propiedad de Anenecuilco. Los leí con atención; ahí dice que somos dueños de las tierras que ahora están en manos de los hacendados. El gobernador Escandón los protege y tienen el apoyo de don Porfirio, pero ¡vamos a defender nuestras tierras hasta con la vida!

• El plan de lucha de Madero promete muchas cosas, ¿nos vamos a la revolución con él? Pero... no tengo confianza, es un hacendado. En la reunión tomaremos una decisión.

Elaboren entre todos un esquema en el que anoten el nombre de los personajes, a qué se dedican y dónde viven. Expliquen a los otros equipos la decisión que tomaron y por qué. Lean la siguiente lección y comparen sus decisiones con lo que ocurrió.

La revolución constitucionalista

La reacción por el asesinato de Madero y de Pino Suárez no tardó en manifestarse. En el norte, el gobernador de Coahuila, Venustiano Carranza, rechazó la autoridad de Victoriano Huerta. Entonces, el 26 de marzo de 1913, proclamó el Plan de Guadalupe. Dicho plan desconocía al gobierno **usurpador** y convocaba al pueblo a organizar el Ejército Constitucionalista para restablecer la legalidad. Carranza quedó como primer jefe del ejército. Álvaro Obregón, Francisco Villa y Lucio Blanco se unieron a él. Zapata luchó por su cuenta.

Victoriano Huerta dejó de contar en el apoyo de Estados Unidos de América y buscó la ayuda de Europa, especialmente de Alemania. Esto provocó que los estadounidenses ocuparan en 1914 el puerto de Veracruz, pero se encontraron con la resistencia de la población.

Durante la lucha contra Huerta, surgieron diferencias entre los revolucionarios. Los zapatistas y los villistas pusieron énfasis en la inmediata distribución de la tierra, pero los carrancistas estaban más interesados en dotar al gobierno de legalidad constitucional. Lucio Blanco organizó repartos de tierra en Tamaulipas, sin la aprobación de Carranza. Villa, sin consultar a don Venustiano, tomó la ciudad de Zacatecas el 23 de junio de 1914 y derrotó al ejército huertista. Vencido Huerta el 20 de agosto, los constitucionalistas entraron en la ciudad de México, y Carranza asumió provisionalmente la presidencia de la República.

Los problemas y diferencias entre los revolucionarios se agravaron. Con el fin de evitar la continuación del enfrentamiento armado así como organizar la pacificación y la reconstrucción del país, se convocó a una junta de jefes revolucionarios que inició el 1 de octubre de 1914, en la ciudad de México. Como se temían enfrentamientos, se decidió trasladarla a Aguascalientes, por ser una región neutral alejada de las zonas en conflicto. Ahí se reanudó la Convención el 10 de octubre de ese mismo año.



usurpador: persona que ocupa un cargo que legalmente no le corresponde.



El 24 de septiembre de 1913, Venustiano Carranza pronunció un discurso en Hermosillo, Sonora. En él dio a conocer los objetivos de la revolución constitucionalista, iniciada con el Plan de Guadalupe. Al terminar la lucha, se debía establecer la justicia y buscar tanto la igualdad como la desaparición de los poderosos.

Era necesario reformar toda la Constitución, para tener una legislación favorable a las masas; el comercio y la industria, para abolir los monopolios, y la educación, para acabar con la ignorancia del pueblo.



Francisco Villa se unió a la lucha contra Victoriano Huerta.

Grabado de Alberto Beltrán,
La Convención revolucionaria.

¡Juguemos a la Soberana Convención!



- Reúnete con tus compañeros de equipo para debatir la propuesta de acudir a la Convención y resolver las diferencias entre los jefes revolucionarios.
- Los puntos de discusión son: ¿Cómo queremos que sea el país? ¿Quién debe gobernar? ¿Por qué?
- Elijan el papel de uno de los grupos revolucionarios, lean sus propuestas y traten de llegar a un acuerdo.



CARRANCISTAS

Ya vencimos a Huerta, ahora tenemos que pacificar al país y darle legalidad. Los estadounidenses se están aprovechando de nuestras diferencias; no podemos arriesgar la soberanía.

Queremos un país próspero y moderno. Ojalá podamos sumar a todos a nuestro proyecto, y unirlos bajo un solo mando y dirección.

OREGONISTAS

Nos sumamos a la convocatoria para asistir a la Convención, para ver si es posible que nos pongamos de acuerdo. Hemos peleado en el Ejército Constitucionalista. Venimos desde Sonora y nos secundan muchos hombres armados. Coincidimos con Carranza en la necesidad de pacificar al país y hacer de él un México próspero y moderno, lleno de tractores y fábricas. Creemos importante nuestra participación en el nuevo gobierno.



VILLISTAS

Nosotros los villistas hemos luchado por un país donde cada poblado pueda tomar decisiones y nombrar a sus gobernantes; donde cada quien pueda hacer producir su tierra con libertad. Pero hasta ahora no tenemos un plan agrario claramente definido.

No nos da confianza la invitación a la Convención. Carranza nos tiene coraje porque hemos tomado haciendas. Bueno, vayamos. Finalmente, nosotros tenemos la fuerza; nadie podrá derrotar a nuestra División del Norte.

ZAPATISTAS

Nosotros los zapatistas no hemos retrocedido en la lucha por la tierra, por eso nos combatieron Madero y Huerta. Nuestro Ejército Libertador del Sur recibe el apoyo del pueblo para su sostenimiento.

Primero queremos que nos digan si se van a devolver las tierras a los pueblos para repartirlas como lo mandan los usos y costumbres. Proponemos que se hagan bancos agrícolas; que se respete la autoridad y el gobierno de las comunidades.

No nos gusta la idea de ir a la Convención porque Carranza no está de acuerdo con el Plan de Ayala; vamos a enviar a unos representantes para que nos digan qué pasa.



Diferencias entre liberales y conservadores

Con motivo de la renovación del Congreso y del Ayuntamiento de la Ciudad de México en 1849, se llevó a cabo un debate entre liberales y conservadores.



Liberales

Conservadores

1. Formen tres equipos. Uno será el grupo liberal, otro el conservador y, el tercero, el pueblo que elegirá a sus representantes. A partir de la lectura de la página siguiente, elaboren un símbolo que identifique a los liberales y a los conservadores. Colóquenlo en los cuadros de arriba.
2. Los liberales y los conservadores prepararán el discurso que presentarán al pueblo; traten de explicar su posición. El pueblo analizará cada posición y expondrá sus dudas y necesidades frente a las propuestas de los liberales y los conservadores.
3. Un compañero hablará por los liberales y otro por los conservadores. Cada uno procurará convencer al pueblo de que la posición que defiende traerá mayores beneficios para todos. Escuchen la exposición de los candidatos y den a conocer sus opiniones. Establezcan reglas y tiempos de intervención. Pidan al maestro que sea el moderador del debate.
4. Una vez concluida la discusión, pregunten la decisión que tomó el pueblo.
5. ¿Quién ganó? ¿Cuáles fueron los argumentos más importantes de cada grupo? ¿Triunfaron las ideas o la manera de exponerlas? Escriban sus conclusiones.

A continuación se muestran algunas posiciones de los liberales y los conservadores. Analicemos sus propuestas para distinguir las diferencias entre esos proyectos para organizar el país.

Liberales

- Queremos un gobierno fuerte; una federación de estados donde se respete la **soberanía** y **autonomía** local; que cada estado pueda tomar decisiones para resolver y organizar sus asuntos internos.
- Deseamos una república federal, democrática, representativa y popular, con un presidente y un congreso electos por votación, como en Estados Unidos de América.
- Somos republicanos federalistas.
- Suspendaremos los privilegios del clero y de los militares. Los ciudadanos serán iguales ante la ley y tendrán igualdad de derechos y obligaciones.
- Queremos cambiar la situación, hacer reformas y liberar a la sociedad de las viejas costumbres, que el país se transforme.
- Defenderemos las libertades individuales. Aceptamos todas las religiones y creencias, que cada quien elija la que prefiera.
- Separaremos la Iglesia del Estado. Reduciremos el poder del clero e incrementaremos el del gobierno.
- Respetamos la propiedad privada individual; rechazamos la *communal*. Obligaremos a la Iglesia a vender sus tierras y a las comunidades indígenas a dividir las, para aumentar el número de pequeños propietarios.
- Queremos un comercio libre; que vengan los extranjeros a invertir en el país.

Conservadores

- Queremos un gobierno fuerte, organizado y con disciplina; centralizado en la capital; sin autonomía de los **departamentos** para impedir el desorden y la desunión.
- Algunos deseamos una monarquía, que gobierne un rey o emperador, como en Inglaterra. Estamos contra la federación de estados, creemos que no funcionan el sistema representativo y la elección popular.
- Somos centralistas: algunos republicanos y otros monárquicos.
- Conservaremos los privilegios de la Iglesia, el ejército, los comerciantes y los terratenientes; en ellos se sostiene la fuerza de la patria. Protegeremos a quienes lo necesitan, no todos somos iguales.
- Queremos conservar algunas instituciones que funcionaron bien durante la Colonia. Los nuevos intentos de organización han provocado desorden y desunión.
- Sólo aceptaremos la religión católica; ella nos ayuda a mantener la unidad nacional. El interés colectivo está por encima del individual.
- Mantendremos la unidad entre la Iglesia, el ejército y el gobierno.
- Respetamos la propiedad privada; también la propiedad de la Iglesia y de las comunidades indígenas.
- Queremos desarrollar y proteger nuestra industria. La importación de telas inglesas y de productos estadounidenses afecta la venta de los nacionales.



soberanía: autoridad o poder de una entidad, nación o estado para gobernarse.

autonomía: capacidad para gobernarse con autoridades y leyes propias.

departamento: nombre que se le dio a los estados durante la República centralista.

Telegrafando la historia

Tu tarea es transmitir información a otras ciudades, por medio del telégrafo. Un telegrama se escribe con pocas palabras; sólo puedes usar veinte por cada nota. Compara tu trabajo con el de tus compañeros.

Durante tu viaje por la máquina del tiempo, en la oficina de redacción del periódico *El Socialista*, te encuentras las siguientes notas:

HACIENDAS DE SAN LUIS POTOSÍ

Julio, 1867. Con ciertas diferencias, según la hacienda, los peones permanentes pueden utilizar una habitación y una pequeña parcela además de su salario; algunos reciben leña y una ración de maíz para el consumo familiar.

Los jornaleros sólo reciben sueldo por el día trabajado y no tienen derecho a la ración de maíz. En las tiendas de las fincas pueden adquirir los alimentos que necesitan, por lo que se mantienen endeudados con los patrones y se ven obligados a continuar prestando sus servicios hasta que paguen.

Los peones "alquilados" son trabajadores eventuales que prestan su servicio durante la siembra y la cosecha. Carecen de las ventajas que tienen los trabajadores permanentes. La peor situación la viven los peones temporales, particularmente los que rentan casa, estos trabajadores sólo de vez en cuando tienen trabajo.

SIN SOLUCIÓN EL CONFLICTO TEXTIL

Diciembre, 1868. Todavía no ha sido resuelta la huelga de trabajadores, iniciada en el mes de agosto en las fábricas de telas San Ildefonso, La Colmena, La Hormiga, La Magdalena, La Fama y San Fernando, situadas en Contreras y Tlalpan. Los patrones alegan que la competencia con telas extranjeras y los impuestos que deben pagar al gobierno no les permiten

mantener los sueldos, por lo que tienen que cerrar sus fábricas. Los obreros se niegan a aceptar la reducción salarial y se encuentran en paro. La situación se ha vuelto cada vez más conflictiva: algunos trabajadores se trasladaron a Puebla en busca de empleo, y otros se han convertido en peones agrícolas o se han quedado en la miseria y vagan por las ciudades.

SE DESEA ACABAR CON LOS HACENDADOS

Abril, 1869. En la zona de Chalco y Texcoco, en el Valle de México, se dio a conocer un manifiesto dirigido a "todos los oprimidos y pobres de México...", firmado por Julió Chávez López. En él se invita a los campesinos a luchar contra aquellos que pisotean sus derechos y les arrebatan sus tierras. A fin de recuperarlas, los exhorta a rebelarse contra los hacendados, para romper con el abuso de los poderosos.

El documento se apoya en las ideas socialistas de Plotino C. Rhodakanaty, griego que llegó a México en 1861.

GRAN CÍRCULO DE OBREROS DE MÉXICO

Septiembre, 1872. Esta organización se constituyó para vigilar la situación de los trabajadores; discutir sus problemas; protegerlos de los abusos, y promover la instrucción y el desarrollo de la industria y las artes.

Con la fundación de talleres y la organización de exposiciones promovidas por los trabajadores, se busca proteger el trabajo artesanal y manufacturero.



LOZADA FUE FUSILADO

Julio, 1873. Manuel Lozada, mejor conocido como el "Tigre de Alicia", fue fusilado cerca de Tepic. Lozada era un mestizo de origen humilde que dedicó su vida a defender a los pobres y necesitados. Luchó por los intereses agrarios de las comunidades indígenas de esa región: huicholes, coras y tepehuanes. Con el apoyo de éstos, mantuvo a raya a los hacendados y frenó los despojos de tierra. En 1869 formó una comisión revisora de la situación legal de las tierras de los pueblos; organizó asambleas para tomar medidas contra la embriaguez, la vagancia y el robo, y quiso fundar escuelas y obras de beneficencia para que desapareciera la opresión a los débiles y desvalidos.

En enero, Lozada se rebeló contra el gobierno de Lerdo y proclamó el Plan Libertador de los Pueblos Unidos de Nayarit. El gobierno lo capturó y ejecutó. Lozada significó siempre un grave problema para las autoridades.

EL PROBLEMA INDÍGENA

Enero, 1873. El gobierno, en su intento de alcanzar la paz, ordena medidas represivas. La suspensión de las garantías constitucionales permite ejecutar sin juicio previo a muchos descontentos, sin atender las justas demandas económicas y sociales que plantean algunos grupos. Campesinos e indios, bandoleros y caciques regionales son tratados por igual en cuanto provocan algún desorden.

Los pueblos campesinos protestan por los impuestos, pues estos recursos no se invierten en obras de beneficio público ni en educación o atención sanitaria en las zonas rurales. Las nuevas reglamentaciones, que determinan la desaparición de la propiedad comunal, favorecen a los hacendados, que son los únicos con recursos para tener la justicia de su parte ante la resistencia indígena. No nos extraña entonces la violencia y el descontento que vivimos.



LENTO PROGRESO DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Noviembre, 1874. Desde 1870 se ha duplicado el número de escuelas; sin embargo, la situación de la instrucción primaria deja mucho que desear. Además de la pobreza y el descuido en que se encuentran, su número es escaso en relación con la población del país. La mayoría se concentra en el Distrito Federal y se dedica a la educación de varones.

Los métodos de enseñanza pretenden suprimir la memorización de información incomprensible para los niños y fomentar la percepción, observación y reflexión a fin de lograr una preparación integral, que desarrolle tanto las facultades intelectuales, como afectivas de los alumnos.



Cuando tus abuelos eran pequeños

Hagamos un ejercicio de historia oral.



La mayor parte de las niñas y niños que estudia sexto grado de primaria tiene alrededor de doce años. Es probable que sus abuelos hayan nacido antes de 1940. Ellos y las personas de su edad han contribuido a que nuestro país y el mundo sean como ahora.

Cuando investigamos la historia contemporánea, podemos buscar el testimonio directo de personas que vivieron los acontecimientos. Acudimos, tanto a la historia escrita, que aparece en los libros, revistas y documentos, como a la historia oral; esto último no puede hacerse cuando se trata de épocas remotas, lejanas en el tiempo.

Compara los transportes y los billetes que usaron tus abuelos con los que ahora utilizamos

Investiga y escribe un relato sobre:

- ¿Cómo era tu pueblo, barrio o colonia hace 50 años?
- ¿Qué acontecimientos importantes ocurrieron durante aquellos años?
- ¿Qué diferencias hay entre la vida de hace 50 años y la de ahora?

Formen equipos de 3 a 5 compañeros; cada uno entrevistará a una o dos personas mayores de 60 años, entre sus abuelos, tíos o vecinos, haciéndoles las preguntas que aparecen arriba. Cada equipo leerá su informe, y entre todos lo comentarán.



Los cambios económicos y la modernización



La situación del país exigía una industria propia, capaz de transformar sus recursos naturales.

Díaz entendía que México debía cambiar para alcanzar las características de los países industrializados, como Estados Unidos, Francia o Inglaterra. Eso exigía el desarrollo de una industria y un comercio propios; que el país dejara de ser exclusivamente agrícola y contara con una industria capaz de transformar sus recursos naturales, como el algodón, el tabaco, la caña o el henequén, en productos elaborados, como la manta, los cigarrillos, el azúcar y las cuerdas; que la agricultura dejara de ser una actividad para el autoconsumo a fin de **exportar** alimentos y materias primas necesarias en otros países.

Como parte de la modernización, se necesitaba un sistema de transporte que enlazara las fronteras y los mares, con el propósito de trasladar los productos de un lado a otro del país, así como al extranjero. Hasta entonces las filas de arrieros, con sus mulas cargadas, eran la imagen común en los caminos y el transporte usado para cualquier tipo de carga. El ferrocarril era más rápido, seguro y barato, por eso los gobiernos de Porfirio Díaz y Manuel González pusieron especial atención en la ampliación de las vías férreas, además de que impulsaron la apertura de nuevos puertos y el mejoramiento de los caminos carreteros.

En 1876 sólo existía el Ferrocarril Mexicano, que iba del puerto de Veracruz a la ciudad de México. Durante el porfiriato se construyeron nuevas vías férreas, y para 1910 ya existía el 80% de la red ferroviaria que actualmente tenemos.

¡VÁMONOS!
¿Conoces una estación de ferrocarril? Visita la más próxima. Observa e investiga: ¿Cómo se llama? ¿Desde cuándo existe? ¿Quiénes trabajan en ella y qué actividades realizan? ¿Por dónde pasa el tren y qué transporta? Coméntalo en grupo y realiza un dibujo de lo que viste.

Vera Cruz a México
RAMAL A PUEBLA
471 KILOMETROS.
LÍNEA DE JALAPA
VERA CRUZ A JALAPA,
114 KILOMETROS.



Con la construcción de las vías férreas y de los caminos aumentó el comercio y el intercambio entre regiones; el algodón que se sembraba en la Laguna, región entre Durango y Coahuila, se transportó más fácilmente a las fábricas textiles de Puebla, donde se producían telas, que llegaban más rápido a lugares tan alejados como las haciendas productoras de café, en Chiapas.



exportar: mandar productos fuera del país para su venta.

Muchos productos, como los cosechados en las zonas selváticas o tropicales, como el café, el plátano y la vainilla, o en los desiertos, como el **guayule** y el **henequén**, pudieron ser transportados hacia la frontera de Estados Unidos de América y los puertos del Golfo de México y el Océano Pacífico. Lo mismo sucedió con la plata y el cobre que se sacaba de las minas de Zacatecas, Coahuila, Durango y Sonora.

El tren cambió la situación económica de las regiones por las que pasaba. En torno a las estaciones se desarrollaron nuevos poblados: Torreón, Coahuila, y Gómez Palacio. Durango. Pero hubo lugares que, al quedar incomunicados, resultaron afectados en su desarrollo económico, pues no pudieron competir con las zonas cuyos productos podían ser transportados por ferrocarril.

Se construyeron obras portuarias. En 1883 empezó a prestar servicios la Compañía Transatlántica Mexicana, cuyos barcos viajaban entre puertos nacionales y europeos.

El establecimiento de modernas vías de comunicación fue una preocupación constante. Se amplió la red telegráfica; se mejoró el servicio de correo, y se introdujo el teléfono. En 1881 se inauguró el cable submarino para la comunicación telegráfica entre México y Europa.

También se organizó el pago de impuestos; fue necesario suprimir aquellos que se cobraban por permitir el paso de los productos de un lugar a otro dentro del país, a los que se llamaba alcabalas. Su existencia daba lugar a que los productos se volvieran cada vez más caros, según el número de lugares por donde pasaban, por lo que al quitar este tipo de impuesto se facilitó el comercio entre los estados del país.

En esa etapa se desarrollaron las industrias textil, tabacalera, azucarera, minera y **metalúrgica**. Puebla, Tlaxcala, Orizaba y Córdoba destacaron por sus fábricas de hilos y telas, muchas de ellas propiedad de franceses.



guayule: árbol del que se extraen los materiales para fabricar hule.
henequén: planta que se utiliza para hacer cuerdas y otros productos.
metalúrgica: industria relacionada con la transformación de los metales.
ingenios: industrias que producen azúcar a partir de la caña.



¡PUERTO A LA VISTA!

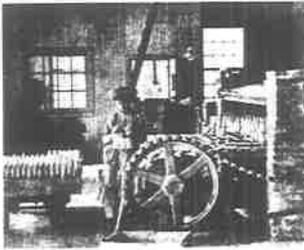
Ubica en un mapa los puertos que se desarrollaron durante esta etapa.



En los latifundios productores de caña de azúcar, en Veracruz, Morelos y Puebla, se instalaron importantes ingenios.



Gracias al ferrocarril comenzaron a comunicarse regiones que antes permanecían aisladas. También dio lugar a que las riquezas de bosques, campos y minas se sacaran del país, y a que se introdujeran productos industriales del extranjero.



Fábrica de botellas en Monterrey, Nuevo León.

En Monterrey, Nuevo León surgió un grupo de empresarios productores de cerveza, el cual comenzó a fabricar las botellas y el cartón para las cajas. Ese grupo se fortaleció con la instalación de la primera planta fundidora de hierro y acero del país.

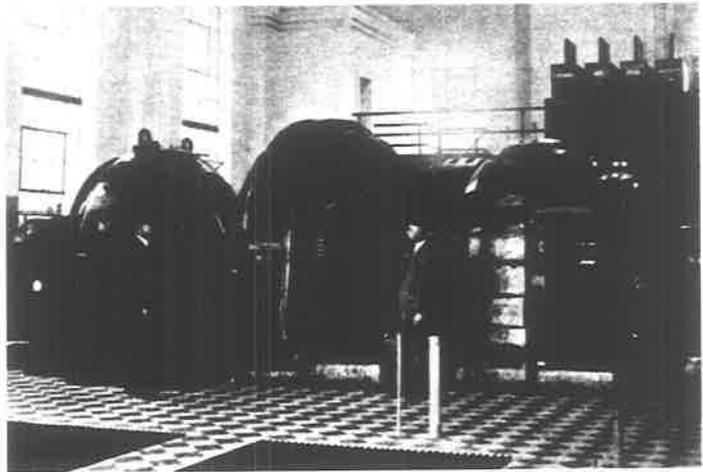
La producción minera se amplió gracias a la extracción de cobre para la industria, dando lugar al establecimiento de grandes empresas estadounidenses en Sonora y Chihuahua, como la compañía minera de Cananea.

Durante el porfiriato se inició la electrificación de varias regiones del país, y se construyeron plantas generadoras, entre ellas la **hidroeléctrica** de Necaxa, Puebla.

Se necesitó una gran cantidad de dinero para ampliar las redes de comunicación y de transporte, electrificar ciudades, instalar fábricas, e introducir nuevas técnicas de producción. El gobierno abrió las puertas a la inversión extranjera y creó bancos; buena parte de las ganancias salió del país.

¡...Y SE HIZO LA LUZ!

Pregunta, a uno de los pobladores más antiguos de tu comunidad, cuándo instalaron la energía eléctrica. ¿Cómo se alumbraban antes? ¿Cómo cambiaron los hábitos y costumbres con el uso de esta energía?

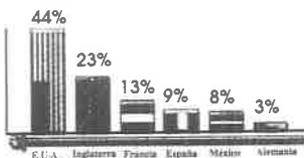


Planta generadora de electricidad. Estación subeléctrica de Maltrata, Veracruz.

México entró al **mercado mundial** como país exportador de materias primas y como comprador de maquinaria y productos industriales. Se introdujeron cambios en las formas de producción, con lo que se dio paso al **sistema capitalista**.

Durante buena parte de la historia de México, el crecimiento económico y la concentración de la población se dieron en el centro del país. Pero hacia finales del siglo XIX, el norte se convirtió en una zona de intenso desarrollo; varios factores ayudaron a este cambio.

Gráfica de inversiones



hidroeléctrica: instalación para obtener energía mediante la fuerza de la presión del agua.

mercado mundial: intercambio de mercancías entre diversos países.

sistema capitalista: economía basada en la producción de mercancías por medio de industrias pertenecientes a empresarios, quienes contratan a obreros mediante el pago de un salario.

A fines del siglo XIX, con la introducción de sistemas de riego, algunas zonas áridas del norte pudieron abrirse al cultivo de productos comerciales. Así fue el caso de la zona de La Laguna, que se convirtió en la región más importante para el cultivo del algodón. La cercanía con los Estados Unidos de América, las nuevas vías de comunicación y el desarrollo de la minería, son otros factores que explican el crecimiento económico de los estados del norte.

Con el fin de establecer nuevas haciendas, ranchos y colonias agrícolas, se continuó e intensificó el desplazamiento y sometimiento de los grupos de indios del norte y noroeste de México. El campo sufrió muchas transformaciones y los cultivos comerciales crecieron a costa del despojo de tierras. Muchos pueblos perdieron sus propiedades, las cuales les permitían sobrevivir, ante esto sus habitantes tuvieron que comenzar a trabajar en los campos; pero ahora como peones de los nuevos terratenientes. Las costumbres de la gente se modificaron al incorporarse nuevos ritmos de producción agroindustrial y ciertos cultivos comerciales, como la caña de azúcar, el café, el algodón, el guayule y el henequén.

En 1883 se expidió una ley para colonizar tierras **baldías**. Se localizaban terrenos sin dueño o de comunidades indígenas para llevar colonos que las cultivaran y, a cambio de eso, las compañías **deslindadoras** recibían una tercera parte de las tierras, lo que favoreció la formación de latifundios.

El costo social del crecimiento económico durante el porfiriato fue muy alto: aumentaron las desigualdades; se restringieron las libertades, y surgieron problemas cada vez más difíciles de resolver.



Hacia 1886 los apaches habían sido sometidos.



CULTIVOS Y COSECHAS

¿Qué productos cultivan en tu región? Investiga si siempre han cultivado lo mismo

¿Qué transformaciones se han dado en el proceso de siembra y de cosecha? ¿Crees que se da buen uso a la tierra?

Antonio Becerra Díaz,
Los hacendados de Bocas.



baldío: terreno sin cultivar.

deslindadoras: compañías que señalaban los límites de un terreno.

Algunos aspectos culturales del porfiriato

Porfirio Díaz continuó con el proyecto educativo que iniciaron Juárez y Lerdo de Tejada. En 1882, se abrieron en la ciudad de México los primeros jardines de niños y se encomendó a Ignacio Manuel Altamirano el proyecto de la Escuela Normal para maestros.

La educación recibió un impulso importante. Se fundaron escuelas para las clases medias y alta. Joaquín Baranda y Justo Sierra organizaron la instrucción pública bajo la influencia de la filosofía positivista. En 1886 se aprobó la ley que declaró obligatoria la educación elemental en el Distrito y en los territorios federales. Se crearon escuelas de artes y oficios, y se fundó la Escuela Práctica de Minas y Metalurgia, en Pachuca.

A pesar de lo anterior, en el campo reinaba el analfabetismo. La difusión y desarrollo de la cultura fueron difíciles a causa del atraso educativo. La **clase dominante** que recibía educación desarrolló una actividad cultural con fuerte influencia europea.



El Palacio de Bellas Artes en construcción (ciudad de México).

Investiga en tu localidad o estado si hay edificios públicos o monumentos que se construyeron entre 1876 y 1910.



La ofrenda, obra de Saturnino Herrán. En la pintura modernista también tuvieron importancia: Joaquín Clausell, Félix Parra y Julio Ruelas.



El progreso de la educación popular fue lento.



clase dominante: grupo social que posee el poder económico y político.



Amado Nervo.

Elije el pensamiento que más te guste y elabora una composición en prosa o verso.



María Conesa, "la gatita blanca", fue una de las tiple que actuaban en las tandas del Teatro Principal de la ciudad de México.

Pregunta a tu maestro o a tus familiares si conocen algún vals, polka o corrido de la época. Pídeles que te lo canten para poder bailarlo.

Importantes edificios y monumentos nos recuerdan el estilo arquitectónico de esa época; en la capital de la República: los edificios de Correos, de Comunicaciones, el Palacio de Bellas Artes, el Hemiciclo a Juárez y la Columna de la Independencia, la cual se inauguró en septiembre de 1910, durante las fiestas del Centenario.

En la poesía floreció el modernismo, estilo que buscaba refinamiento y elegancia en el lenguaje. Uno de sus exponentes fue Amado Nervo. Te presentamos fragmentos de poemas contenidos en su libro *Plenitud*, para que conozcas el estilo de la época.

- Dentro de ti está el secreto. Busca dentro de ti la solución a todos los problemas...
- Siempre que haya un hueco en tu vida, llénalo de amor...
- ¡Dar!; ¡tú puedes dar! En cuantas horas tiene el día, tú das. Aunque sea una sonrisa, aunque sea un apretón de manos, aunque sea una palabra de aliento!...
- ¿Quieres contribuir a la liberación del mundo? Ayuda a los otros a libertarse.
- Nosotros mismos nos vamos forjando a diario, perseverantemente...
- Si bien pensamos, nada puede esclavizarnos, ni este cuerpo mismo, porque este cuerpo no es prisión: es arma, es instrumento, es agente... Aprende, pues, a saber que eres libre y enseña a los otros que lo son.
- Todos tenemos hambre. Bien sabes que todos tenemos hambre: hambre de pan, hambre de amor, hambre de conocimiento, hambre de paz. Este mundo es un mundo de hambrientos.
- La vida es como un arca inmensa llena de posibilidades.

Otros poetas que destacaron fueron Salvador Díaz Mirón, Manuel Gutiérrez Nájera, Manuel José Othón y Luis G. Urbina. Hubo también importantes novelistas, como Federico Gamboa, autor de *Santa*, una de las novelas más famosas de la época, que más tarde dio lugar a canciones, películas y telenovelas. Ángel de Campo "Micrós", Emilio Rabasa, Rafael Delgado, Heriberto Frías, Luis González Obregón, Victoriano Salado Álvarez, José María Vigil, Justo Sierra y Jesús Urueta, destacaron también en las letras mexicanas.

Virginia Fábregas, cuyo verdadero nombre era María Barragán, fue una magnífica actriz de teatro que hizo historia en nuestro país. En la música, se popularizaron los vales y polkas del compositor guanajuatense Juvenino Rosas. También se dieron a conocer Macedonio Alcalá, Felipe Villanueva y Ricardo Castro.



Heriberto Frías escribió acerca de los acontecimientos de Temochic, Chih.



tiple: bailarina cantante con voz muy aguda.
tanda: serie de representaciones cómicas propias del teatro popular mexicano.

Todo depende del color del cristal con que se mira



¿Alguna vez has mirado a través de cristales de distinto color? Hazlo. Comprobarás cómo se ven las cosas: rojas, azules, amarillas o verdes, pues todo depende del color del cristal con que se mira.





¿TU PAPÁ? ¡AJÁ, A DIABLO LES RECORDABA LO QUE LE DEBÍAN; SABÍAN QUE SI NO PAGABAN ELLOS TENDRÍAN QUE PAGAR SUS HIJOS.

MI PAPÁ NO SE IBA A ARRUINAR, SI ALGUNO DESOBEDECÍA O ROBABA, LO CASTIGABA PARA QUE SIRVIERA DE ESCARNIO A LOS DEMÁS.

SI, TAMBIÉN LOS AMENAZABA CON MANDARLOS A YUCATÁN, DONDE LOS PEONES VIVÍAN EN MALAS CONDICIONES Y MORÍAN EN POCOS AÑOS EN LAS HACIENDAS HENEQUENERAS.

PUES YO NO SÉ, A MÍ SIEMPRE ME MANTUVIERON ALEJADA DE ESA GENTE.

AUNQUE NO NOS PONGAMOS DE ACUERDO, NO OLVIDES QUE LA GENTE NO SOPORTA TODO EL TIEMPO LAS INJUSTICIAS, POR ESO HICIMOS LA REVOLUCIÓN.

¿Por qué existen puntos de vista tan diferentes?



Muchas veces miramos cosas o escuchamos relatos desde distintos puntos de vista. Cuando cambiamos de posición, descubrimos otros aspectos de la misma situación. Si hubiéramos escuchado únicamente a Chole, entenderíamos el Porfiriato de una manera; la visión de Ricardo nos amplía el panorama. Mirar las cosas desde varios puntos de vista tiene sus ventajas.

¿Te gustaría saber más de esta época? Te invitamos a conocerla.

¿Qué opinas de esta conversación?



APENDICE B

Pachuca, Hgo., a 2 de Mayo de 1996.

Personaje: "Francisco Villa" o Doroteo Arango.

Lugar donde vivía.	Labores a que se dedicaba.	Decisión que tomó.	¿Porque tomó tal decisión?
En la Hacienda de Río Grande Durango. Más tarde vivió en la ciudad de Chihuahua.	Peón de campo, leñador, albañil, minero, posteriormente comerciante.	Integrarse a las filas de la Revolución.	En primer lugar porque era prófugo de la Justicia, y también porque deseaba hacer frente a los tiranos de aquella época que tenían reprimida a la gente, y para poder quitar a tanta gente que se dedicaba a cometer injusticias en contra del pueblo.

Pachuca, Hgo., a 8 de Enero de 1746.

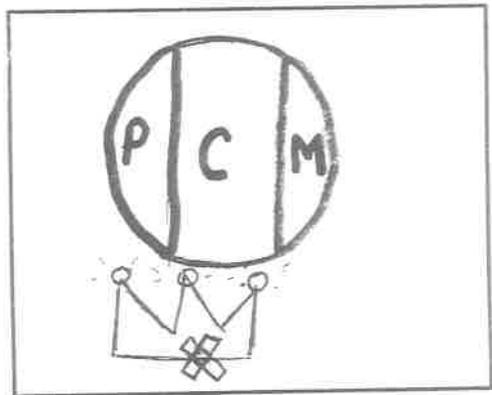
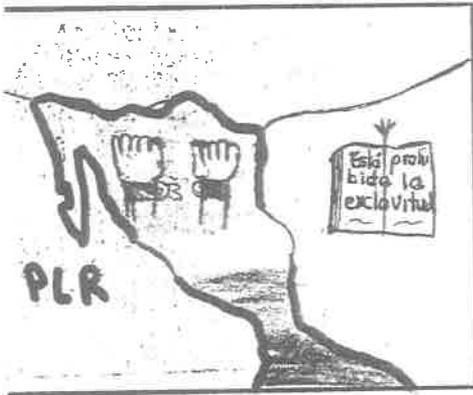
Diferencias entre liberales y conservadores

Con motivo de la renovación del Congreso y del Ayuntamiento de la Ciudad de México en 1849, se llevó a cabo un debate entre liberales y conservadores.



Liberales

Conservadores



1. Formen tres equipos. Uno será el grupo liberal, otro el conservador y, el tercero, el pueblo que elegirá a sus representantes. A partir de la lectura de la página siguiente, elaboren un símbolo que identifique a los liberales y a los conservadores. Colóquenlo en los cuadros de arriba.
2. Los liberales y los conservadores prepararán el discurso que presentarán al pueblo; traten de explicar su posición. El pueblo analizará cada posición y expondrá sus dudas y necesidades frente a las propuestas de los liberales y los conservadores.
3. Un compañero hablará por los liberales y otro por los conservadores. Cada uno procurará convencer al pueblo de que la posición que defiende traerá mayores beneficios para todos. Escuchen la exposición de los candidatos y den a conocer sus opiniones. Establezcan reglas y tiempos de intervención. Pidan al maestro que sea el moderador del debate.
4. Una vez concluida la discusión, pregunten la decisión que tomó el pueblo.
5. ¿Quién ganó? ¿Cuáles fueron los argumentos más importantes de cada grupo? ¿Triunfaron las ideas o la manera de exponerlas? Escriban sus conclusiones.

Pachuca Hgo, a 8 de Enero de 1995

Debate de
Liberales y
Conservadores

El debate estuvo muy bien organizado cada quien ~~trajo~~ su opinión acerca de el tema, ganaron los liberales porque sus ideas eran mejores y fui parte del ~~pueblo~~ pueblo, los conservadores querian que todo continuara igual y ademas nos creian unos ineptos y encambio los liberales nos cician capaces de gobernar a nosotros mismos y por eso ganaron, por que le dieron al pueblo su lugar y le respetaron sus derechos

Pachuca, Hgo, a 8 de Enero de 1995.

"Debate" entre liberales y conservadores
Este debate me gusto mucho porque los conservadores se defendieron con todo por que querian que todo siguiera igual en cambio nosotros queriamos los liberales queriamos que cambiara todo que la iglesia cambiara que diera algunas de sus propiedades al pueblo dio 13 votos a los liberales y 0 a los conservadores ellos dicen que nos dieron el voto por que expresamos mejor nuestras ideas ademas el profesor dirigio muy bien el debate Me gustaria que seguido hicieramos estos debates.

Pachuca, Hgo, a 8 de Enero de 1996.

tema: LIBERALES Y CONSERVADORES.
(debate)

Yo opino que las ideas de los conservadores eran muy atrasadas por que preferian dejar que nos gobernara un monarca de España como fue en "LA NUEVA ESPAÑA". No querian apartar a la iglesia del gobierno, preferian que la iglesia quedara con bienes y ellos mismos sin ningun beneficio.

Y los liberales al contrario tenian ideas mucho mas avanzadas que los conservadores.

Por ejemplo querian que México fuera independiente

Pachuca, Hgo, a 8 de Enero de 1996

Pienso que los liberales si tenian razon por que querian respeto a la Soberania y a Autonomia local, quieren republica federal representativa y popular con un presidente y un congreso electos por votación. Como en Estados Unidos de América

Creo que lo equivocados eran los conservadores por que nose como seria el pais con un monarca, que gobernara un rey o emperador como en Inglaterra, ya que también si hubieramos conservado todo igual la iglesia hubiera conservado todas las tierras y no las hubieron trabajado los mexicanos

Pachuca, Hgo; a 8 de Enero de 1996.

Debate

Llegamos a la conclusión de que ganamos los liberales, ya que tuvimos ideas más avanzadas y mejor concluidas. que las de los conservadores.

Comenzo cuando nos dividimos en 3 grupos de 13 niños cada equipo 1- Conservadores 2- Pueblo 3- Liberales.

Los conservadores no le hecharon muchas ganas, pero no estuvieron mal.

Nosotros, como ya les dije, ganamos por tener ideas más avanzadas y mejor concluidas. Obtuvimos todos los votos del pueblo.

Pachuca, Hgo., a 12 de Febrero de 1996.

Telegrafando la Historia.

5p
Conflicto textil
Mes: Agosto no se ha resuelto la huelga en algunas fábricas.
En Puebla buscan trabajo los obreros.

Gracias

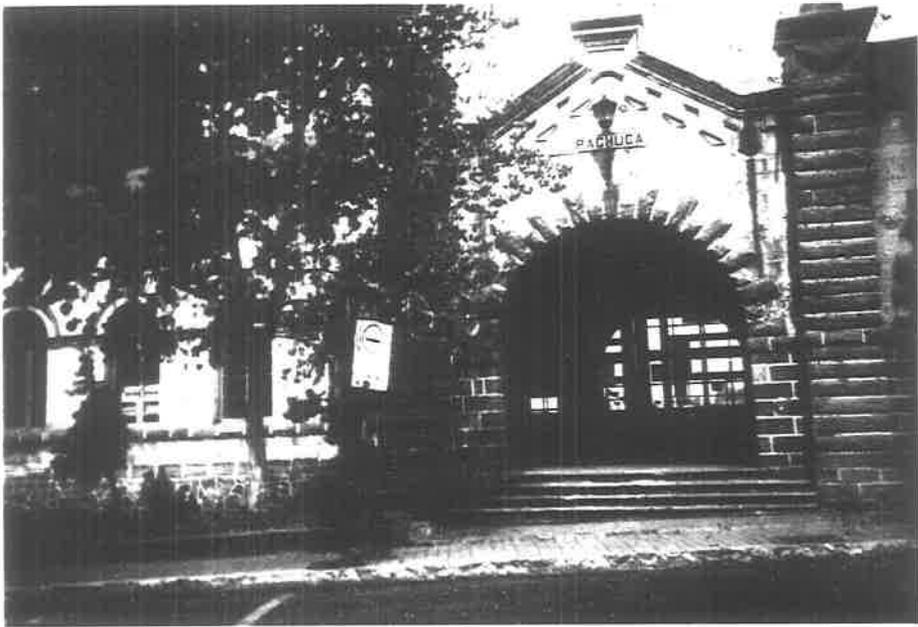
"Acabar con hacendados"
Mes: Abril, Zona Chalca y Texcoco, Valle de México
Chavez firma un manifiesto para campesinos explotados.

Saludos

5p
"Obreros de México"
Mes: Septiembre, hay una organización que vigila la situación de los trabajadores; para propio bienestar.

Muchas gracias.

"Lozada fusilado"
Mes: Julio, Manuel Lozada fue fusilado por Tepic,
conocido como el "Tigre de Alicia"
Lozada fue importante.
Saludos.



visita a la estación del ferrocarril
de Pachuca

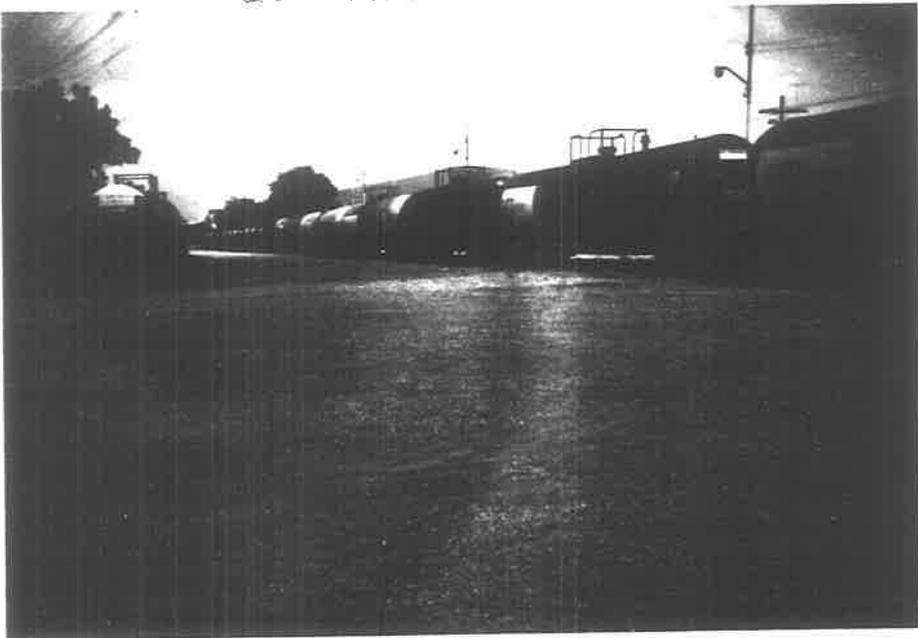


Figura 5

" INVESTIGACIÓN DE COMO
LLEGÓ EL FERROCARRIL A
PACHUCA "

I.- Visitar la estación del ferrocarril y observar :

¿ Cómo llegan los trenes ?

¿ Cómo los cargan ?

¿ Cómo los descargan ?

R= Actualmente en la estación del tren, que se ubica entre las calles Heróico Colegio Militar, Prolongación de Mejía y Avenida Guauhtemoc está en decadencia, ya que la demanda de carga es muy poca en comparación a muchos años atrás, ésto nos comentó el Jefe de Estación, porque nos dice que hace muchos años tenía mucha demanda el Servicio de Ferrocarril, ya que transportaba grandes cantidades de productos, ya que el transporte del tren siempre ha sido económico; el tipo de cosas que transportaban y que transportan es el ganado ovino o vacuno, así también como : Cebada, trigo, maíz, grandes cantidades de barricas de pulque, y así un sinúmero de productos. Anteriormente se tenía el Servicio de Transporte de pasajeros, resultando su costo para viajar bastante económico, únicamente que el viajar en tren es más tardado que hacerlo en autobús, antiguamente la estación del ferrocarril, era un lugar de gran movilización de gente, ya que muchas gentes se dedicaban a la carga y descarga de los fulgones del tren, otras tantas a habilitar de combustible a la locomotora, en fin la estación era un mar de gente; en la actualidad sólo se transporta algo de barriles de pulque, cebada, maíz y grandes cantidades de fertilizantes, aunque

el tren ya no tiene las mismas corridas que hacía antes por falta de demanda de carga. Pero a partir de 1991 el Servicio del Tren disminuyó mucho más, a tal grado que en la actualidad el servicio de Carga y Descarga de productos ya no lo hace dentro de la ciudad, sino que ahora lo está haciendo en el poblado de " Palma Gorda ", y teniendo únicamente transporte de carga de Pachuca a Tula, a San Lorenzo, Honey, San Agustín Tlaxiaca, Apan y Apulco.

2.- ¿ Cuántos trenes llegan al día y hacia dónde van ?

R= Llega uno sólo y regularmente sale a las siete de la mañana, y es el que va a Tula.

3.- ¿ Cuándo llegó el primer ferrocarril a Pachuca ?

R= El primer ferrocarril llegó a Pachuca el 10. de Enero de 1883, y se inauguró el primer viaje de Irolo a Pachuca por tracción animal, pero no tardó mucho en cambiarse el sistema de tracción animal, ya que el 11 de Junio de 1883 llega el ferrocarril movido por la máquina de vapor., siendo la primera estación que se usó aquí en Pachuca, la que se encontraba en lo que hoy actualmente ocupa la explanada de la Plaza Juárez., o sea donde está el Palacio de Gobierno.

4.- ¿ Cómo influyó el ferrocarril en Pachuca ?

R= Fué todo un gran acontecimiento, ya que ésto provocó un gran " auge " en el Comercio, así como de visitantes que empezaron a llegar a Pachuca, principalmente comerciantes, ésto fué dando origen a que creciera la entonces Colonia de Pachuca.

5.- ¿ Quién gobernaba a Hidalgo en ese entonces ?

R= El General Don Simón Cravioto, que era descendiente de otros gobernadores que eran sus familiares, ya que éste general era el cuarto gobernador, porque anteriormente a él, habían gobernado Francisco Cravioto y Rafael Cravioto.

6.- ¿ Quién era la autoridad máxima en Pachuca ?

R= Era el Presidente Municipal llamado:

Nicolás Valdéz.

7.- ¿ Cómo era Pachuca en ese entonces ?

R= Pues realmente se puede decir que era una colonia pequeña, ya que Pachuca se originó o nació con las personas que llegaron a trabajar en las entonces famosas Minas de Pachuca, porque toda la gente que venía de lejos comenzó a colonizar los principales lados de los Cerros, como el Cerro de Santa Apolonia, el Arbolito, y tantos otros lugares que ocupaban generalmente en lados altos, por lo que ésta colonia era un lugar muy intrincado, y lo que ahora ocupan las partes planas de la ciudad., en aquel entonces había nopales, magueyes, arbustos, árboles, y partes de siembra, porque en esa época la colonia era joven, y los medios de transporte que se observaban pues eran animales de carga, como : Burros, carretas jaladas por caballos o bueyes. Así también se observaban gentes vestidas a la usanza Española, así también la gente de la clase pobre, pues aún usaban en esa época, ropa hecha de manta, y huaraches, en fin podemos imaginar en aquella época a una población con algunos hacendados que dominaban la mayoría de lo que hoy es nuestra ciudad, así también a exploradores de minas de origen Español e Inglés, que son los que de alguna manera influyeron en la creación de lo que hoy es nuestra orgullosamente Ciudad de Pachuca.

Trabajo de investigación "Los Ferrocarriles"

Lo realizo = Guadalupe Nathalie Perez edad = 11 años

Se realizo = el sabado 22 de junio de 1996

Equipo = 6

1.- Visitar la estación de trenes y observar como los cargan y descargan

R = Los cargan de semento, alfalfa, carton, maíz, algodón

2.- Cuantos trenes llegan al día

R = Actualmente uno, escargero y sale a las 8 de la mañana y llega depende hacia donde se dirige

3.- Cuando llego el primer ferrocarril a pachuca

R = El 1º de enero de 1883 si inauguro el primer ferrocarril exolo - Pachuca por traccion animal y el 11 de junio por vapor

4.- Como in flujo el ferrocarril en pachuca

R = transportava mas rapido y tenio acceso a mas carga

en cambio ora diligencia tardaba dias o mas en llegar a su destino y tambien tardaba un día y medio

5.- Quien gobernaba Hidalgo en ese entonces

R = en ese entonces el gobernador Simon Cravito

6.- Quien era la autoridad maxima en pachuca

R = El Presidente municipal que era Nicolas Valdez

7.- Como era pachuca en ese entonces

R = Muy pequena los primeros pobladores tenian de lejos

Ciudad de pachuca año 1870

La estacion de Ferrocarril mexicano 1931

Pachuca Hgo a 21 de Junio de 1996

1: Cuántos trenes llegan al día y hacia donde van.
sale 7:30am. y llega a las 14:00pm. y se dirige a diferentes rumbos.

2: Cuando llegó el primer ferrocarril a Pachuca:
Enero de 1883

3: Como influyó el ferrocarril en Pachuca:
Por la transportación de diferentes productos maíz, trigo, frijol, etc.

4: Quien gobernaba Hidalgo en ese entonces:
El General Simon Cravioto

5: Como era Pachuca en ese entonces
era una pequeña colonia donde una muy poca gente y no estaba muy industrializada

6: Quien era la máxima autoridad en Pachuca:
Nicolas Valdez

7: Hacia que lugar fue el primer ferrocarril a Pachuca:
A México a Tula y a Ometusco México

8: Cuántos bogones tiene un ferrocarril:
depende de la fuerza tractiva ejemplo 40 unidades

9: Que día se inauguró el ferrocarril Pachuca:
El 1° de enero de 1883

10: Que clase de carga llevan los ferrocarriles:
diferentes productos, maquinaria, maquinaria agrícola, minerales, granos, etc.

11. Que recibe por medio de otros ferrocarriles, Pachuca:
Granos, minerales, materia prima, para diferentes productos
de fabricación, resina, fabricación de botellas de Plástico.

12. Como se llama el combustible para ope camine:
Diesel

13. Con que lugares esta comunicado Pachuca por medio del
ferrocarril con Mexico con Ometuca con Tula con Puebla

14. Cuantas personas trabajan en ferrocarriles de Pachuca:
entre 15 y 20 personas.

15. El ferrocarril de Pachuca lleva pasajeros:
no solamente con otros rutes de Hidalgo

Nos dio la información el Jefe de Estación de Ferrocarril
nacionales de Pachuca.

Reynaldo Cueros Vargas

" FERROCARRILES "

- Visitar la estación y observar como llegan los trenes, como los cargan y los descargan.

¿ Cuántos trenes llegan al día y hacia donde van ?

R= Solo hay una subterminal su ruta es San Lorenzo, Tula, Beristay Puebla.

¿ Cuando llego el primer ferrocarril a Pachuca ?

R= Durante el porfiriato en 1909.

¿ Quién gobernaba en ese entonces.

R= Rafael Cravioto

¿ Cómo influyo el ferrocarril en Pachuca.

En la construcción del ferrocarril de México a Veracruz, se tocaron varias haciendas o bien, se establecieron líneas troncales para comunicarlas, con lo que el ferrocarril se convirtió en un importante medio para transportar pulque a los principales consumidores, como las ciudades de México, Puebla y desde luego Pachuca donde la bonanza minera generaba fuertes ventas,

La situación de los peones en las haciendas era agobiante debido a los bajos salarios y la utilización de tiendas de raya,

Se introdujo el ferrocarril prácticamente en toda la zona de la altiplanicie hidalguese, con las que quedaron comunicadas ciudades como Apan, Tulancingo, Tula, Pachuca, Actopan, Itzmiquilpan, Huichapa, Nopala, Sinfuilucan, etc.

Las líneas más importantes, fueron las del Ferrocarril Mexicano el Nacional Mexico Laredo, el Centrl, el ferrocarril Hidalgo, construido por el señor Gabriel Mancera, que comunicó a Pachuca con México y otro ferrocarril de vía angosta, construido por el ingles Ricardo Honey que de Pachuca, después de tocar Actopan llegaba hasta I Itzmiquilpan.

Quién era la autoridad maxima en Pachuca.

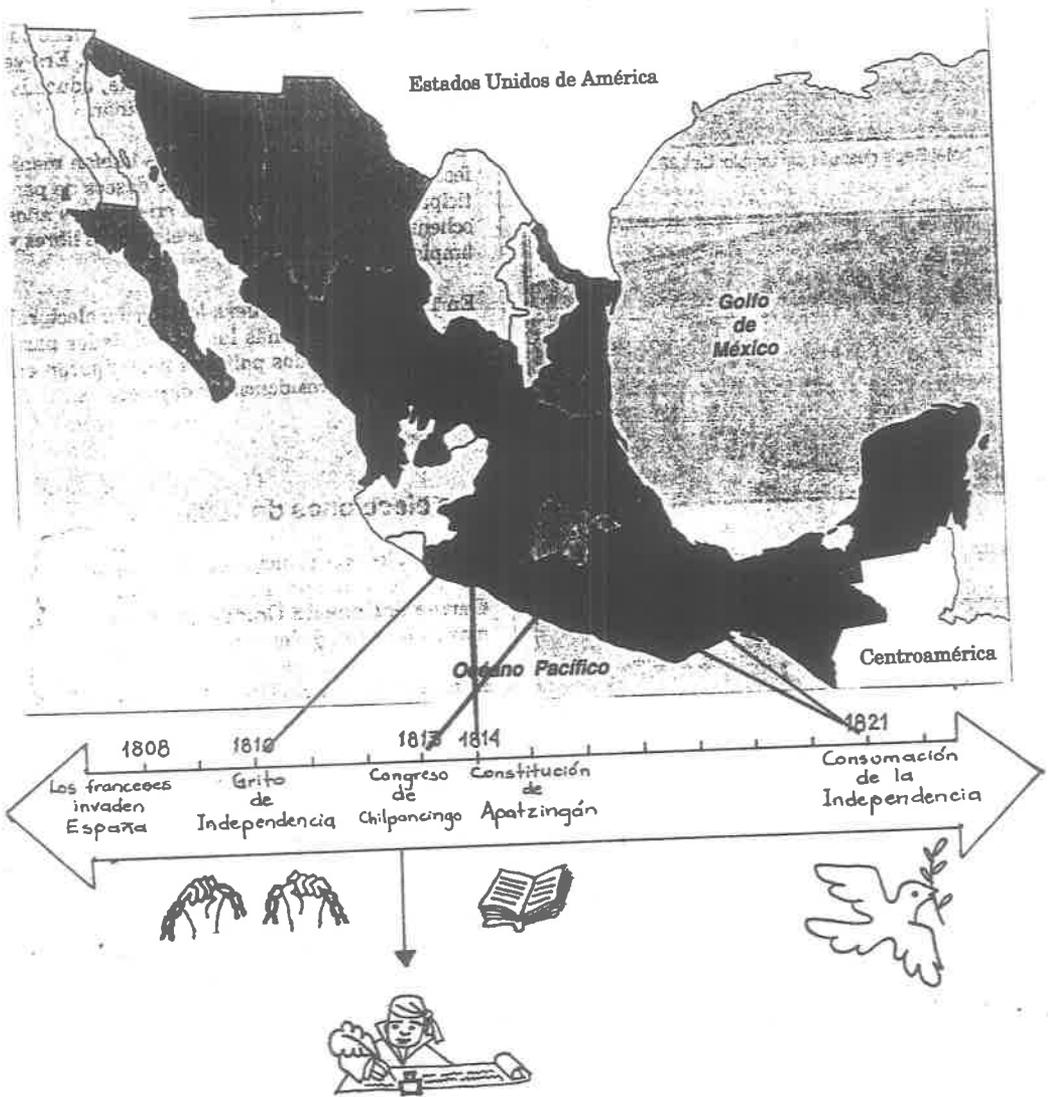
Rafael Cravioto.

¿ Cómo era Pachuca en ese entonces ?

Pequeño, empedrado, con callejones pequeños.

APENDICE C

LINEA CRONOLOGICA DE LA INDEPENDENCIA



BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans, 12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología, Madrid, Narcea, 1988, 350 p.
- ARON, Raymond, Dimensiones de la conciencia histórica, México, FCE, 1992, 328 p.
- BLOCH, Marc, Introducción a la historia, México, FCE, 17a. reimp., 1992, 159 p.
- BRAUDEL, Fernand, La historia y las ciencias sociales, México, Alianza Editorial, 1989, 222 p.
- El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II, Tomo I, México, FCE, 1987, 858 p.
- CARR, E.H., ¿Qué es la historia?, México, Ariel, 1991, 217 p.
- CERTEAU, Michel de, La escritura de la historia, México, Universidad Iberoamericana, 1993, 334 p.
- COLL, César, "Construcción e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?", ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación "Intervención Educativa", Madrid, mimeo, noviembre de 1991.
- COLL, César, Psicología genética y aprendizajes, México, Siglo XXI, 1986.
- COLLINGWOOD, R.G., Idea de la historia, México, FCE 1972, 323 p.
- CHESNEAUX, Jean, ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores, México, Siglo XXI, 12a. ed. en español, 1991, 219 p.

- DELVAL, Juan, Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela, México, Paidós, 1987, pp. 310-317.
- DOMINGUEZ, Jesús, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en Infancia y Aprendizaje, núm. 34, 1986, pp. 2-5 y 13-17.
- FERRO, Marc, Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero, México, FCE, 1990, 505 p.
- FONTANA, Josep, Historia, Barcelona, Salvat (Grandes Temas, 40), 1970.
- GADAMER, H.G., Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, Sígueme, 1988, 687 p.
- GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata, 1988, 279 p.
- GOLDMAN, Lucien, Las ciencias humanas y la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984, 119 p.
- GOMEZ-GRANELL, Carmen y César Coll, "¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?", en Cuadernos de Pedagogía Núm. 221, Barcelona, 1994.
- GONZALEZ, Luis, Invitación a la microhistoria, México, SEP (SepSetentas), 1973.
- HUARTE, Fernando (coord.), Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica, Madrid, Narcea, 1988, 270 p.
- LE GOFF, Jacques, Pensar la historia, Barcelona, Paidós, 1991, 269 p.
- LERNER SIGAL, Victoria (comp.), La enseñanza de Clío: práctica y

- propuesta para una enseñanza de la historia, México, UNAM, CISE/ Instituto Mora, 1990, 493 p.
- LUC, Jean Noel, La enseñanza a través del medio, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1983.
- LLOPIS, Carmen, Los recursos en una enseñanza renovada de las ciencias sociales, Madrid, Narcea, 1987, 187 p.
- y M. T. Serrano, El área de experiencias en preescolar, ciclo preparatorio, Madrid, Narcea, 1985, 109 p.
- y Clemente Carral, Historia en el aula, Apuntes del IEPS, Madrid, Narcea, 1981, 51 p.
- et al., Interacción naturaleza-sociedad en el ciclo medio, Madrid, Narcea, 1985, 133 p.
- MARTIN DOMINGUEZ, Antonio, "La innovación didáctica en historia: un proyecto sobre 'El papel de las mujeres en la España contemporánea'" , en Investigación en la Escuela, Revista de Investigación e Innovación Escolar, núm. 18, 1992, pp. 69-78.
- MARTIN, Elena, "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en Infancia y Aprendizaje, núm. 24, 1983, pp. 69-93.
- "Los juegos de simulación, cómo hacerlos, dónde conseguirlos", en Infancia y Aprendizaje, núm. 34, 1986, pp. 115-122.
- MARX, Carlos y Engels, Federico, La ideología alemana, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982, 684 p.
- MARX, Carlos y Engels, Federico, Obras escogidas en tres tomos,

Moscú, Editorial Progreso, 1986.

- MUÑOZ, Rafael F., "El feroz cabecilla", en Relatos de la Revolución, México, SEP (SepSetentas), 1974, pp. 31-46.
- PEREYRA, Carlos, Historia ¿para qué?, México, Siglo XXI, 12a. ed., 1990, 245 p.
- PLUCKROSE, Henry, Enseñanza y aprendizaje de la historia, Madrid, Morata, 1993, 223 p.
- POZO, Juan Ignacio et al., "Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia", en Infancia y Aprendizaje, núm. 24, 1983, pp. 55-68.
- "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", en Infancia y Aprendizaje, núm. 23, 1983, pp. 55-74.
- "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", en Infancia y Aprendizaje, núm. 34, 1986, pp. 23-41.
- y Mario Carretero, "¿Enseñar historia o contar 'historias'? Otro falso dilema", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 111, 1984, pp. 25-27.
- PRIETO, Ana María (coord.), Mi libro de historia. Sexto grado, México, edición de los autores, 1993, 176 p.
- SEP, Programas de educación primaria, México, 1993.
- UPN, Análisis curricular. Antología básica, LE '94, México, 1995.
- Análisis de la práctica docente. Antología básica, LE'94,

México, 1994.

Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica,
LE'94, México, 1995.

Planeación, evaluación y comunicación en el proceso
enseñanza-aprendizaje. Antología básica, LE '94, México,
1995.

ZEMELMAN, Hugo, De la historia a la política. La experiencia de
América Latina, México, Siglo XXI/Universidad de las
Naciones Unidas, 1989, 195 p.