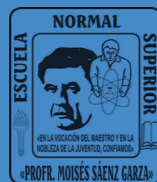


e+a

ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE

e+a

JUNIO 2016

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Juan Antonio Serna Servín, María Eugenia Flores Treviño, José Luis Domínguez Aguirre, David Castillo Careaga / María de Jesús Lira Hernández

PAIDEIA

Juan Francisco Pérez Ontiveros, José María Infante Bonfiglio, José Luis Cavazos Zarazúa, Esther Charabati Nehmad, Benigno Benavides Martínez, Isaías Herrera Torres, Enrique Reyes Chávez

EX VOTOS

Félix Torres Gómez, Lino García, Alfonso Rangel Guerra

RESEÑAS Y COMENTARIOS

Juan Sánchez García

ING. JAIME HELIODORO RODRÍGUEZ CALDERÓN
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

DRA. ESTHELA MARÍA GUTIÉRREZ GARZA
Secretaría de Educación

PROFR. ANTONIO SÁNCHEZ BANDA
Subsecretario de Desarrollo Magisterial

DR. HÉCTOR FRANCO SÁENZ
Director de Instituciones Formadoras de Docentes

MTRO. HUMBERTO LEAL MARTÍNEZ
Director General de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

DR. ROGELIO REYES REYES
Director de la Escuela de Graduados

e+a (ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE)

Lic. Humberto Salazar | Editor

Dr. José Luis Cavazos Zarazúa (UANL; Graduados), Dr. Rafael Garza Mendoza (IIIEPE), Dra. María del Socorro González Guerrero (Graduados), Dr. Isaías Herrera Torres (Graduados), Mtro. Humberto Leal Martínez (Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"), Dr. Alfonso Ramírez Reyes (Graduados), Dr. Rogelio Reyes Reyes (Graduados), Dr. Juan Sánchez García (IIIEPE), Dr. Víctor Zúñiga González (ITESM) | Consejo Editorial

e+a (ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE) se edita con la colaboración del Fondo Editorial de Nuevo León.

FONDO EDITORIAL DE NUEVO LEÓN

Dra. Carolina Farías Campero, Directora general | Lic. Dominica Martínez Ajuria, Directora editorial
Lic. Eduardo Leyva, Coordinación de producción y diseño editorial

e+a (ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE) es una publicación semestral de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" que publica artículos de investigación, ensayos y artículos de discusión sobre problemas educativos, documentos institucionales comentados, ejercicios de sistematización de experiencias educativas innovadoras o relevantes para efectos comparativos, comentarios y reseñas de libros. Todas las colaboraciones son responsabilidad exclusiva de sus autores. *e+a* privilegia los trabajos enfocados en la discusión y solución de problemas educativos de Nuevo León y de México, así como en el debate y profundización en temas de la teoría, la práctica y la intervención educativas. Se reciben colaboraciones, sujetas a revisión, en: humsala59@gmail.com | escueladegraduados@hotmail.com Escuela de Graduados. Federico Gómez 2067, Fraccionamiento Buenos Aires, Monterrey, Nuevo León. MÉXICO. ISSN-185-1543. Impresa en México. Printed in Mexico.

eta

ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE

Revista de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

CONTENIDO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ADOLESCENTE MEDIANTE UN TOQUE DE PRINCIPITO DADAÍSTA <i>Juan Antonio Serna Servín</i>	9
EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LOS ACTOS DE HABLA <i>María Eugenia Flores Treviño</i>	24
ANÁLISIS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN MÉXICO. UNA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA PARA SU APLICACIÓN <i>José Luis Domínguez Aguirre</i>	37
ESTRATEGIAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO QUE UTILIZA EL ESTUDIANTE NORMALISTA ANTE EL AMBIENTE DIGITAL <i>David Castillo Careaga / María de Jesús Lira Hernández</i>	53

PAIDEIA

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA REFORMA EDUCATIVA <i>Juan Francisco Pérez Ontiveros</i>	67
IDENTIDAD Y (DES)CORTESÍA EN UN DIÁLOGO INTERCULTURAL: SARTORI <i>ET ALIA</i> <i>José María Infante Bonfiglio</i>	82
ESBOZO DE UNA DIDÁCTICA PARA LA HISTORIA CULTURAL <i>José Luis Cavazos Zarazúa</i>	99
ATAR Y DESATAR: LA PREGUNTA Y SUS POSIBILIDADES <i>Esther Charabati Nehmad</i>	106
NACIONALISMO E INTERNACIONALISMO DE MOISÉS SÁENZ: LAS RELACIONES DE MÉXICO CON ESTADOS UNIDOS <i>Benigno Benavides Martínez</i>	114
PENSAMIENTO <i>Isaías Herrera Torres</i>	122
EL CONCEPTO DE ESTADO Y LOS ORÍGENES DE LA FORMACIÓN DEL PODER POLÍTICO <i>Enrique Reyes Chávez</i>	138

EX VOTOS

CINCO COLEGIOS DE LA NUEVA ESPAÑA <i>Félix Torres Gómez</i>	169
CERVANTES A TRAVÉS DEL TIEMPO <i>Lino García</i>	179
EL POSITIVISMO <i>Alfonso Rangel Guerra</i>	188

RESEÑAS Y COMENTARIOS

MANUEL PÉREZ RAMOS, MAESTRO POR ANTONOMASIA <i>Juan Sánchez García</i>	193
A CIEN AÑOS DE <i>FORJANDO PATRIA</i> <i>Juan Sánchez García</i>	195
LA MAESTRA Y EL NOBEL <i>Juan Sánchez García</i>	197

ESBOZO DE UNA DIDÁCTICA PARA LA HISTORIA CULTURAL

JOSÉ LUIS CAVAZOS ZARAZÚA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UANL,
ESCUELA DE GRADUADOS DE LA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR “PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA”

INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE TRABAJO TIENE POR OBJETIVO PROPONER una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia cultural, factible de implementar en los diferentes niveles educativos, si se condiciona a una reflexión epistemológica de sus procesos. La razón de diseñar una propuesta didáctica a partir de este enfoque historiográfico, es que en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales escasean las propuestas al respecto; en cambio, sí es posible encontrar una abundante bibliografía sobre didáctica de la historia destinada al nivel de educación básica, que no necesariamente versa sobre los procedimientos más adecuados para el aprendizaje de la historia cultural. Lo anterior se comprende si se considera que los didactas de este ámbito, sustentan sus propuestas en la corriente historiográfica de la segunda generación de la escuela de Annales, que acaba por determinar su orientación didáctica, la cual se caracteriza por el tratamiento de procesos históricos más estables y continuos, como los periodos de larga duración que sugiere Fernand Braudel (Prats, 2014). Lo que también los lleva a marginar el estudio de los acontecimientos que enfatizan lo inestable, dinámico y discontinuo del tiempo histórico que más interesa a la historia cultural. En este sentido, la trama que seguirá el ensayo se divide en dos partes: en la primera se define el concepto de historia cultural para aclarar la particularidad disciplinar de este saber; y en la segunda, se describe la propuesta didáctica de la historia cultural, que incluye un panorama de las estrategias, técnicas y métodos para el tratamiento de los contenidos de la mencionada perspectiva.

Una definición de historia cultural

En el contexto de las corrientes historiográficas en boga, la historia cultural tiene unos cuarenta años como tal, empero tiene un largo pasado que se puede documentar en los trabajos de Voltaire, por su famoso *Ensayo sobre las costumbres*; en Jacob Burckhardt, con *La cultura del Renacimiento en Italia*, de los siglos XVIII y XIX, respectivamente; con Johan Huizinga, por *El otoño de la Edad Media*; con Marc Bloch, por *Los reyes taumaturgos*; en Lucien Febvre, con *La religión de Rabelais*, de principios del siglo XX; y en los historiadores de las mentalidades Jacques Le Goff y Georges Duby, de las décadas sesenta y setenta, antecesores inmediatos de la actual historia cultural. La historia cultural reciente la representan autores de renombre como Michel de Certeau, Carlo Ginzburg, Peter Burke, Robert Darnton, Natalie Zemon Davis y Roger Chartier (Serna y Pons, 2013). Aunque existen otros historiadores culturales, los arriba nombrados son a mi parecer los más representativos.

Considerando las propuestas de estos historiadores, la historia cultural se define como un enfoque historiográfico que pone mayor atención a las prácticas culturales, representaciones y lenguajes. En comparación con la manera clásica de entender el pasado como un relato ordenado de personajes y fechas, así como con la identificación de divisiones o clases sociales constituidas a partir de niveles socioeconómicos, según lo concibe la historia social y políti-

ca; en su lugar, la historia cultural “opone la construcción móvil, inestable y conflictiva de las mismas, a partir de las prácticas sin discurso, de las luchas de representación y de los efectos performativos de los discursos” (Chartier, 2005: 13). Aunada a esta definición, la historia cultural se caracteriza por rechazar la noción del contraste entre sociedades con cultura y sin cultura, pues la conceptúa como el conjunto de artefactos, ideas, procesos técnicos, valores y como tramas de significación que el ser humano ha creado y en las cuales se encuentra inserto. De la misma forma, sustituye el concepto de tradición, que implica pensar que la cultura se transmite sin cambio de generación en generación, por el de apropiación creativa; y finalmente, contradice la teoría marxista de la cultura, la cual plantea que ésta es determinada por la superestructura, ya que los historiadores culturales consideran que en muchas ocasiones las representaciones se resisten a las presiones estructurales de la sociedad (Burke, 2006). A partir de la particularidad disciplinaria del enfoque señalado, se infiere que la didáctica de la historia debe ser revisada desde una reflexión sobre sus supuestos epistemológicos, con el fin de adecuarla a las características de la historia cultural.

Esbozo de una secuencia didáctica de la historia cultural

Las secuencias didácticas son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un

docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón Tobón *et al.*, 2010: 20). En función de esta definición, la propuesta didáctica que sigue, buscará la articulación de actividades para la enseñanza- aprendizaje de la historia cultural, con base en el tratamiento de la historia de la Época Moderna europea, pues, como se sabe, la mayor parte de las investigaciones de los historiadores culturales versan sobre dicho periodo histórico.

En principio, para que los estudiantes se introduzcan en los conceptos históricos que se trabajarán durante el curso, así como en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es prioritario que el docente empiece con la socialización del programa. En tal actividad, el principal problema al que se pueden enfrentar los estudiantes es que si carecen de una estructura mínima de conceptos, que puedan utilizar para relacionar lo que ya saben con lo nuevo, no conseguirán comprender los términos del programa; por lo que si esto sucediera, es recomendable que a la par de la actividad anterior, el docente proponga y desarrolle en colaboración con el grupo la clarificación de los principales conceptos críticos de la historia cultural de la época a tratar. Después de que los estudiantes hayan logrado asimilar los componentes estructurales del programa, a continuación sería conveniente que el docente empleara la estrategia de exploración de conocimientos previos mediante la técnica de la lluvia de ideas, con el propósito de evaluar

el nivel de abstracción que los estudiantes tienen sobre el tema (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010), así como preguntarles acerca de sus estilos de aprendizaje, para con ello reflexionar acerca de las formas de aprendizaje que prefieren, y así diversificar las estrategias a desarrollar más adelante.

Posteriormente, es de principal importancia que los estudiantes desarrollen la comprensión temporal de los procesos histórico-culturales de la Época Moderna; pues si en principio no saben ubicar el tiempo en que ocurrieron los acontecimientos, será muy difícil aprender la complejidad del conocimiento histórico (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011). Para resolver tal cuestión, el profesor puede realizar una línea del tiempo donde explique la posición temporal de la época, en relación a otras etapas de la historia. Pero además, es necesario que proporcione orientación a los estudiantes para que se le facilite resolver otra línea del tiempo donde ubiquen la temporalidad de los procesos históricos que se analizarán durante el curso, entre otros: el proceso inquisitorial que padeció el molinero Domenico Scandella (Menocchio) por orden del Santo Oficio, en la Italia renacentista del siglo XVI, que narra Carlo Ginzburg; la reforma religiosa del siglo XVI y sus efectos en la creencia taumatúrgica de Francia e Inglaterra hacia los reyes, que expone Marc Bloch; la posesión demoniaca en el convento de las Ursulinas en Loudun, Francia, en la primera mitad del siglo XVII,

que interpreta Michel de Certeau; la gran matanza de gatos en una imprenta en Francia, a principios del siglo XVIII, de Robert Darnton; y la revolución de la lectura en silencio por la invención de la lectura en voz alta a mediados del siglo XVIII, que desarrolla Roger Chartier.

Sin embargo, la historia cultural no sólo ha realizado estudios de casos particulares como los antes mencionados, pues cuenta con una bibliografía sobre investigaciones que abordan tópicos que atraviesan los tres siglos que de manera convencional comprende el proceso histórico moderno, a partir de temas como las prácticas sociales hacia la locura, la sexualidad o la mirada clínica, que Michel Foucault ha puesto en claro; los aportes sobre la cultura popular o las creencias y actitudes hacia la vida, que estudia Peter Burke; así como la contribución histórica acerca de los orígenes culturales de la revolución en Francia, de Roger Chartier. Todos estos contenidos podrían tratarse al principio de la secuencia didáctica o al inicio de una unidad de aprendizaje a través de nuevas líneas del tiempo, con el propósito de que los estudiantes construyan una representación del desarrollo histórico de cada uno de estos procesos. Lo anterior bajo la condición de considerar que para el aprendizaje de lo histórico, y, en particular, de la historia cultural, es necesario ir construyendo progresivamente los conceptos historiográficos (Carretero, 1995; Prats y Santacana, 2011). Ahora bien, una de las cuestiones en que difieren los historiadores cultura-

les respecto a otros historiadores, es en torno a la noción del tiempo histórico, el cual conciben como múltiple e irregular, es decir, no uniforme, lineal o progresivo; por lo que para su enseñanza-aprendizaje, se requiere efectuar líneas del tiempo que rebasen las cronologías impuestas por la historia política, con el fin de destacar la discontinuidad de las prácticas culturales entre una etapa y otra.

En conexión con el desarrollo de la noción de tiempo histórico, es prioritario desarrollar la competencia de ubicación espacial, en otras palabras, aprender a identificar el lugar donde se llevaron a cabo los acontecimientos. Para conseguir que los estudiantes aprendan a ubicar los procesos históricos que se revisen, el docente puede pedirles que consigan en bibliografía y en fuentes electrónicas como Google Maps y Google Earth (Souto, 2011) mapas históricos de la época, mediante los cuales se ayuden a localizar los desplazamientos geográficos de los objetos de estudio de la historia cultural.

Después de que los estudiantes lograron la comprensión del tiempo y del espacio histórico, se puede pasar al análisis de los contenidos de la Época Moderna mediante el manejo de la información histórica respectiva. Para comenzar, se pueden utilizar todo tipo de estrategias didácticas como gráficos, diagramas, esquemas y mapas conceptuales que ayuden a analizar las fuentes históricas, para despejar y representar sus contenidos, hipótesis, teorías y postulados (Arrellano y Santoyo,

2012). Algunos ejemplos que los estudiantes pueden realizar con la guía del profesor serían: un gráfico de varianza para representar la disminución de la intensidad de la creencia taumatúrgica durante el proceso coyuntural de la Reforma protestante. Para analizar la gran matanza de gatos, es conveniente utilizar un cuadro de cuatro entradas con la intención de exponer las dimensiones que trata esa lectura, las cuales son: la situación laboral de los obreros en la imprenta, el significado de los gatos en esa época, las características del carnaval y, por último, la interpretación de la masacre que ofrece Robert Darnton. Todo esto seguido de una actividad de integración y síntesis de las partes, la cual puede ser un breve ensayo en el que los estudiantes reflexionen sobre la interpretación que el autor le dio al acontecimiento, basándose en el contexto histórico de la época.

Ahora bien, para que la competencia del manejo de la información histórica impacte en el desarrollo de la capacidad de argumentación de los estudiantes sobre los procesos históricos, el docente debe generar la relación, comparación y/o diferenciación de las distintas interpretaciones históricas de la Época Moderna. En primera instancia, esto se puede lograr orientando a los estudiantes en la realización de diagramas que permitan despejar las semejanzas y diferencias en las representaciones del pasado. Dos casos que es posible comparar son: la lectura sobre la cultura popular de la Europa Moderna de Peter Burke con la interpretación que Ro-

bert Darnton hizo del mismo asunto; así como la historia cultural de la construcción social del Luis XIV de Peter Burke con el trabajo de historia política del Absolutismo de Perry Anderson.

Por otra parte, como el enfoque de la historia cultural es fundamentalmente interdisciplinario, un procedimiento que ayudaría mucho a desarrollar la capacidad de argumentación es que los estudiantes aprendieran la deconstrucción de textos históricos. Para realizar esta actividad, los estudiantes, con la asesoría del profesor, pueden emprender el análisis del método que siguió Michel de Certeau para reconstruir la trama del caso de la posesión de Loudun, con auxilio del psicoanálisis; observar cómo a partir de la lectura de Michel Foucault, Roger Chartier establece una interpretación sociocultural de los orígenes de la Revolución Francesa, así como una explicación más procesual y discontinua de los años 1750 a 1789. De igual forma, el estudiante podría despejar las fuentes antropológicas en que se sustenta Peter Burke, para comprender cómo el autor reconstruye la personalidad de Luis XIV en función de la teoría del interaccionismo simbólico de Erving Goffman. Es recomendable que todo este análisis sea documentado por el estudiante, para que posteriormente sea socializado y discutido entre los miembros del grupo, con la finalidad de desarrollar una representación compleja de la Época Moderna.

Una vez que los estudiantes se han formado competencias de *ubicación tem-*

poral y espacial, manejo de información histórica, argumentación e interpretación, el docente puede comenzar a trabajar la competencia *formación de una conciencia histórica para la convivencia* (Programas de Estudio, 2011). Dicha competencia es compatible con la realización de actividades de resolución de problemas sociales y de elaboración de propuestas de solución a los mismos, donde el estudiante pone en práctica actitudes y comportamientos democráticos, inclusivos y no discriminatorios (Monguilot Abeti, 2003). En este nivel de la secuencia didáctica, es fundamental que el docente genere ambientes de aprendizaje que motiven a los estudiantes a que recurran a los conocimientos históricos aprendidos con anterioridad, para que con estos fundamentos disciplinares realicen actividades de reflexión sobre problemáticas actuales, como por ejemplo, la situación social de intolerancia que padecen muchos grupos minoritarios con pensamientos, creencias o formas de vida diversas. Con esta actividad se persigue que los estudiantes tomen conciencia del prejuicio y la discriminación que abunda en su realidad inmediata, tomando como base los contenidos adquiridos de la historia cultural. En función de la reflexión, ahora los estudiantes podrán redactar un ensayo que promueva la tolerancia hacia las distintas maneras de representación y apropiación del mundo, las cuales se observan en la sociedad a través de la pluralidad de formas sociales y culturales que caracterizan el mundo contemporáneo.

Finalmente, en el nivel de educación básica el desarrollo de competencias de *resolución de problemas sociales y elaboración de propuestas de solución*, puede limitarse al desarrollo de las capacidades arriba expuestas; sin embargo, el diseño de secuencias didácticas en los niveles de educación media y superior puede llevarse hasta el progreso de competencias de investigación científica. En este sentido, el trabajo del profesor puede centrarse en interesar a los estudiantes en la consulta de documentos de archivos; entrevistar a algún historiador para que le pregunten cómo observa el periodo moderno y conocer cuáles son las lecturas e investigaciones que ha realizado; que identifiquen y describan monumentos históricos alusivos a la época y analicen imágenes para saber cómo se las representaban los colectivos sociales de ese tiempo. Es decir, lo que se pretende es que los estudiantes se acerquen a los principios metodológicos básicos de la investigación, para que desarrollen la capacidad de reconocer las características del conocimiento que producen las ciencias sociales (Monguilot Abeti, 2003). Pero aún más, que aprenden a realizar informes de investigación histórica publicables, que contribuyan a la interpretación de la construcción histórica de las problemáticas de su realidad, con miras a solucionarlas en la búsqueda de un mundo más habitable para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, J. y Santoyo, M. (2012). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea.
- Burke, Peter (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Carretero, M. (1995). "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia". En M. Carretero (coord.). *Construir y enseñar: Las ciencias sociales y la historia* (pp. 15-30). Madrid: Visor.
- Chartier, Roger. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Monguilot Abeti, I. (2003). "Las ciencias sociales en el desarrollo de las capacidades de los alumnos". En E. Martín y C. Coll (coords.). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza* (pp. 181-223). Barcelona: Edebé.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México: Universidad Iberoamericana.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). "Los contenidos en la enseñanza de la historia". En J. Prats (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 159-171). Barcelona: Graó.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación secundaria. Historia*. México: SEP.
- Serna, J. y Pons, A. (2013). *La historia cultural. Autores, obras, lugares*. Madrid: Akal.
- Souto, X. (2011). Los recursos y las estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 31-49). Barcelona: Graó.
- Tobón Tobón, S. et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.