



PENSAMIENTO HISTORIADOR COMO PRERREQUISITO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN

Paulina Latapí Escalante
Universidad Autónoma de Querétaro

Víctor Armando Yáñez Flores
Facultad de Estudios Superiores Acatlán – Universidad Nacional Autónoma de México

Área Temática: Historia e historiografía de la educación.

Línea Temática: Enseñanza de la historia en general y de la historia de la educación en particular: análisis críticos de planes, programas, libros de texto; investigaciones aplicadas que den cuenta de diagnósticos, diseño, operación y evaluación de propuestas; investigaciones sobre la enseñanza de la historia en el aula.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

La educación histórica, al ser un campo del conocimiento interdisciplinario, continuamente debe producir propuestas para que la enseñanza de la historia tenga una repercusión en la formación de los estudiantes y, en consecuencia, en la sociedad. El presente texto expone el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de un recurso didáctico para la educación media superior, enfocado en problematizar un proceso social, para lo cual se efectuó una intervención teniendo como base el método histórico como fundamento disciplinar y al constructivismo como fundamento pedagógico. El acopio y análisis de datos se realizó mediante el análisis de resultados a partir de la Teoría Fundamentada, vertiente straussiana, de la cual se derivó como categoría el pensamiento historiador, como prerequisite para desarrollar el pensamiento histórico lo cual resulta una aportación teórica y metodológica al campo de estudio.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Pensamiento Histórico, Recurso didáctico, Fuentes primarias, Pensamiento Historiador.

Introducción

Gran diversidad de intervenciones educativas en la enseñanza de la historia establecen como fin primordial desarrollar pensamiento histórico en los educandos. A pesar de que los historiadores son quienes aplican este tipo de pensamiento en su práctica “no se esmeran demasiado en definirlo ni teórica ni operativamente” (Plá, 2013, p. 5) por lo que dicha tarea ha quedado en manos expertos en didáctica de la historia como Joan Pagés, quien define este tipo de pensamiento como “una serie de competencias intelectuales, [desarrolladas a partir] del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, sus saberes históricos de manera autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor “(2009, p.3). El camino idóneo para lograr este pensamiento, en contraposición a la transmisión, sería el cuestionamiento y análisis de la realidad social, enfoque en el que se centraría una educación histórica. Camargo (s/f) ha sostenido que “la educación histórica es el entramado interdisciplinario de la historia, la pedagogía, la psicología y la investigación educativa sobre la enseñanza – aprendizaje de la historia” (Parra. 9). Así, la naturaleza propia de la enseñanza de la historia, al ser un campo de conocimiento dónde se trabaja interdisciplinarmente, se fundamenta en una serie de marcos teóricos – metodológicos para explicar y ejecutar sus diversos planteamientos. En ellos se precisa que la enseñanza de la historia debe plantearse como cualquier ciencia que se aborda escolarmente, es decir como una disciplina intelectual en la que se “requiere que los alumnos superen sus concepciones de sentido común” (Carretero, et al., 2013, p. 13), con el objetivo de que el conocimiento histórico contribuya de manera positiva en su formación integral.

Teniendo en cuenta que “la historia como disciplina ha experimentado cambios notables, en parte como consecuencia de los avances en otros campos del saber, como la antropología, la sociología y la filosofía, [lo que] ha enriquecido notablemente su marco conceptual” (Dósil, 2010, p.165), decidimos diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar una propuesta en la que se aprovecharan las características propias del método histórico con lo cual la dinámica escolar en la asignatura de Historia de un microespacio en bachillerato, pudiese encaminarse hacia paradigmas constructivistas en los que los educandos tomaran un rol protagónico.

Nuestra propuesta de recursos didáctico se centró, primeramente, en concientizar sobre las diversas concepción del concepto de historia porque “la complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido (Pagés, 1994, p.43). Por ello partimos de la necesidad de que los educandos comenzasen a entender la asignatura de historia como una disciplina que cuestiona, investiga e interpreta la realidad social; que “el saber se [conciba] como algo inacabado [...] que se enriquece a medida que se complementa con nuevas experiencias fruto de la comunicación y del acceso a interpretaciones alternativas” (Dósil, 2010, p.161) pues de otra manera resultaría muy difícil establecer estrategias en las que el ambiente de aprendizaje esté enfocado en alcanzar sistemas de pensamiento complejos como el histórico o crítico.

Desarrollo

El diseño del recurso partió del conocimiento del contexto del aula, en específico de la asignatura de Historia y en particular de las maneras en la que los estudiantes entienden y, en consecuencia, trabajan con la Historia. Dichas cuestiones fueron identificadas a través del análisis de una serie de cuestionarios realizados antes de la aplicación de nuestro recurso los cuales nos proveyeron de ciertos elementos para establecer un diagnóstico inicial sobre la forma en la que los estudiantes entendían la relación entre la disciplina y el conocimiento histórico.

Los cuestionarios incluyeron preguntas como: ¿qué es la historia?, ¿cómo se construye el conocimiento histórico?, y ¿para qué te ha servido o te servirá el estudio de la historia? Encontramos que la mayoría de los estudiantes, un 92%, entendían la historia a partir del devenir temporal es decir, a las preguntas: ¿quién hace la historia?, y ¿cómo se hace? hallamos respuestas del tipo: “no se hace, solo pasa”; “a base de acontecimientos y sucesos que ocurrieron”; “relatando sucesos pasados”; “por medio de hechos”, entre otras. Al cuestionar sobre la función de la historia con la pregunta: ¿para qué les ha servido o sirve estudiar historia? respondieron que: “para nada, no hay algo en lo que la puedas usar cotidianamente”; “para aprender y conocer los hechos del pasado” y “para conocer cosas importantes”; “para que nos diga que errores se cometieron y no volverlos a cometer”. De ahí se desprende la comprensión de la historia como una serie de hechos que ocurren en el devenir del tiempo por lo que el objetivo de la asignatura se exprese como conocer y memorizar ciertos acontecimientos que han ocurrido en el pasado, de lo que se deriva que a la disciplina se le conciba como una colección de hechos a los que hay que recurrir o bien para “no cometer los mismos errores” o, simplemente, no se le atribuya ninguna función social. En nuestro trabajo, lo anterior se tomó como un supuesto explicativo de que para la mayoría de los estudiantes el conocimiento histórico no les sea significativo y por ende tenga una poca o nula repercusión como elemento formativo.

Ahora bien, un 8% de los encuestados, mostró una concepción distinta de la historia. A la interrogante ¿cómo se hace la historia? respondieron que: “con acontecimientos, documentos, hechos”; “por un proceso de recopilar información”; “se hace una construcción de hechos a través de fuentes históricas”. En dichas respuestas se atisba que se deja de lado la perspectiva lógica del conocimiento histórico y, en cambio, la asumen como resultado de un análisis. A la pregunta de ¿para qué te sirve la historia? contestaron que: “para conocer e investigar temas de mi interés”; “para cuestionar y reflexionar mi alrededor”; “tener una noción de mi contexto, saber de dónde viene nuestra cultura, creencias, incluso de dónde venimos nosotros los seres humanos”, es decir, encuentran una finalidad al estudio de la historia.

Lo anterior nos permite considerar que si la historia es entendida como una disciplina que estudia la realidad social, el conocimiento histórico no será concebido como algo definido sino que está en continua construcción y que, por ende, debe ser cuestionado e investigado con lo cual se posibilitaría el incidir de manera directa en la formación cognitiva del estudiante. Y llendo más allá: si se establecen adecuados

recursos didácticos en los que se cuestionen discursos hegemónicos, estructuras o problemáticas sociales en una relación temporal pasado – presente – futuro como desigualdad, machismo, racismo entre otros problemas socialmente relevantes, se podría tener una repercusión en la vida extraescolar y una postura crítica frente a estas problemáticas. Sobre estos hallazgos conceptuales giró el diseño de la propuesta de recurso didáctico y la intervención.

Otro parámetro básico para el diseño de la intervención fue el currículum. “A partir de las reformas curriculares de 1993, se inició un proceso que ha tenido como principal objetivo introducir a las aulas una Historia basada en el método del historiador y en concepciones de Historia escolar derivadas del constructivismo psicológico” (Plá, 2013, p. 3). Acorde a nuestra experiencia en el caso de los CCH de la UNAM y de los Colegios de Bachilleres de la UAQ dentro de los programas de historia existen una serie de tópicos en los que se analiza la historia como disciplina, los tipos de fuentes. Hemos observado que dichas temáticas quedan olvidadas y desaprovechadas en el desarrollo de los contenidos posteriores porque, la mayoría de las dinámicas escolares, como se probó en los cuestionarios aplicados, reproducen prácticas educativas positivistas en las que “se incurre [...] en un gran error, enseñar la historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias” (Díaz, 1998, p. 41) lo que da como resultado que la asignatura se enfoque en aprender contenidos específicos en vez de buscar un desarrollo cognitivo y personal de tal suerte que “el currículum escolar ha desaprovechado sobremanera el estudio de la historia y las ciencias sociales como el espacio propicio para formar al adolescente en el tratamiento o lectura crítica de los medios y mensajes de la comunicación social” (Díaz, 1998, p. 46).

Frente a estas problemáticas identificadas se diseñó, desarrolló y evaluó el recurso educativo. Se planteó que los estudiantes cuestionaran un discurso hegemónico, en específico el mito de fundación de la ciudad de Querétaro por haberse trabajado en un bachillerato en dicha localidad. Parte sustantiva fue que realizaran una investigación con fuentes primarias, las que permitirían comprender cómo fue el desarrollo de la conquista de la región, en qué momento y bajo qué circunstancias surgió el mito fundacional, además de deducir cuál era la finalidad de éste y, asimismo, buscar entender como este proceso histórico se vincula directa o indirectamente a las condiciones sociales, político o culturales del presente en el que se desarrollan los y las alumnas. Es decir no nos enfocamos únicamente al desarrollo de habilidades cognitivas sino también en cómo el contenido podía ser presentado de una manera que pudiera tener un repercusión directa con los educando, no a manera de adoctrinamiento, sino más bien buscando la concienciación a las realidades sociales, porque, como lo plantea Dósil (2010), se trata de “definir en qué tipo de sociedad queremos vivir para establecer la historia que queremos enseñar” (p.167)

Elemento sustantivo de nuestra propuesta fue el trabajo con fuentes históricas que se ha señalado “debería de permitir que el estudiante de bachillerato logre aprendizajes como: a) conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes, b) adquirir experiencia en la lectura de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de razonamiento inferencial, c) desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes.” (Díaz, 1998, p. 46).

Diversos autores, entre ellos Augusta Valle (2011) y Siddhartha Camargo (2008), han establecido propuestas metodológicas que permiten la utilización de fuentes para la educación histórica. Se advierte que la enseñanza de la historia implica “enseñar a investigar, para crear habilidades de pensamiento histórico en la nuevas generaciones, [en particular] la investigación como práctica de indagación en las aulas y en las clases de historia” (López, 2006, citado por Camargo, 2008, p. 60). Así, la utilización y trabajo con fuentes históricas se ha aceptado como un medio idóneo por medio del cual los estudiantes cuestionen los distintos procesos históricos y así contribuir al desarrollo del pensamiento histórico.

Tras varias aplicaciones del recurso didáctico a grupos distintos, se concluyó que era idóneo aplicarlo en dos sesiones. La primera sesión en dos momentos con objetivo explicar, por un lado, la cualidad polisémica del concepto de historia y, por el otro, las características generales del método histórico y cómo es que los historiadores construyen los discursos históricos. Para explicar las cualidades polisémicas del concepto de historia la dinámica consistió en una exposición del mediador que detonó la participación de los estudiantes con la cual se fue clarificando porqué se tienen distintos significados de la historia. Una vez que se presenta la historia como una disciplina que analiza la realidad social, se dedicó un espacio para que los educandos entendieran las características del objeto de estudio de la historia, con la intención de que comprendieran que la realidad social es un entramado complejo de relaciones entre individuos que pueden ser abordadas desde una perspectiva política, económica, cultural o social. Para el desarrollo de esta primera parte se utilizaron teóricos de la historia, principalmente Marc Bloch (1949/2004), Edward Carr (1961) y Julio Arostegui (2001).

Una vez que se puso a discusión qué es la historia y se estableció que la Historia escolar es producto de una disciplina que continuamente está produciendo conocimiento, el segundo momento de la sesión se dedicó a explicar el quehacer del historiador. El objetivo fue que el estudiante comprendiese que el conocimiento histórico surge a partir del método histórico, el cual tiene como materia prima una gran diversidad de fuentes de información. De manera muy enfática se señaló con ejemplos que, a través de diversas actividades intelectuales como la crítica, contextualización y comparación, se produce un discurso histórico con el que se explican los procesos o fenómenos históricos. Este segundo momento explicativo estuvo apoyado por diversos materiales didácticos como: distintos fragmentos de caricaturas en la que se ve el trabajo del historiador, mapas mentales, cada uno con la participación del grupo.

La segunda sesión estuvo dedicada a poner en práctica lo visto anteriormente, es decir realizar un ejercicio a partir del método histórico centrado en el trabajo con fuentes primarias.

El proceso histórico propuesto para su análisis fue el mito de fundación de la ciudad de Querétaro. Partimos de que el trabajo principal para que los estudiantes puedan investigar un proceso histórico, es hacer una adecuada problematización del mismo. Por las características propias de un mito fundacional, es decir ser una narración que “cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una

especie vegetal, un comportamiento humano, una institución” (Eliade, 1991, p. 9), no es necesario plantear una problematización como tal, sino más bien lo que atañe es cuestionar dicha narrativa hegemónica e investigar, en este caso en fuentes documentales, para responder una pregunta muy simple pero con un margen muy amplio de investigación: ¿qué pasó realmente?

Para desarrollar esta segunda sesión el mediador previamente investigó, paleografió y sintetizó la información de las fuentes documentales, en total cuatro, las cuales fueron presentadas a los estudiantes en documentos Word de 2 a 3 páginas dependiendo de la extensión del documento. Las fuentes presentadas se seleccionaron en torno a la temática y al objetivo del recurso. La versión “oficial” del relato tiene como prócer fundador a un indígena otomí llamado Conín, quien una vez converso toma el nombre de Fernando de Tapia y que, gracias a la intervención de figuras religiosas como el apóstol Santiago y la llamada milagrosa cruz de piedra, pudo vencer a los indígenas chichimecas y así fundar la ciudad. Dicha versión es reforzada por las autoridades de gobierno que han difundido la imagen de Conín, por ejemplo, con una gran estatua ubicada en la entrada de la ciudad, y del apóstol Santiago, del cual se pueden encontrar monumentos en distintos puntos de la ciudad.

La dinámica establecida para trabajar con las fuentes se fue modificando tras cada aplicación, por extensión únicamente explicaremos la última metodología seguida. Se estableció una dinámica en la que se hiciera una lectura de todas las fuentes de forma grupal. Después se cuestionó a los estudiantes con preguntas previamente planeadas.

La primera fuente presentada fue la Cédula de fundación de la Ciudad de Querétaro. Esta fuente sirvió como un primer elemento cuestionador de la versión oficial del mito ya que no sostiene ninguno de los elementos de la versión oficial, sino más bien expone que los reyes españoles dieron licencia para que Don Nicolás de San Luis y Don Bartolomé Jiménez poblasen el pueblo de Querétaro en la zona que corresponde a lo que los españoles llamaban “la gran chichimeca”. Esta primera fuente dio línea para indagar sobre las demás fuentes. Las cuales fueron:

- Relación del cacique Don Nicolás San Luis Montañez, en la que expone cual fue su contribución con la causa española para la conquista de los territorio del norte de la Nueva España. La lectura de esta fuente se enfocó en cuatro preguntas ¿Quién era? ¿Qué hizo? ¿Qué información nos provee el documento? ¿Cuál es la intención de escribir esa fuente?
- Relación de méritos realizados por Fernando de Tapia, la cual está constituida por entrevistas de vecinos del pueblo de Querétaro, en las que se exponen las acciones realizadas por Fernando de Tapia para la fundación de Querétaro. Igualmente esta fuente fue analizada por las mismas cuatro preguntas anteriores.

Una vez analizadas estas tres fuentes, más otros análisis, como el origen de la palabra Querétaro, se construyó, con la participación de los estudiantes, un discurso en el que se relata cómo se originó la conquista y fundación de Querétaro. Siguiendo el análisis, la interrogante que faltaba responder era cuándo se había originado el mito y porqué sigue vigente. Para ello nos apoyamos en otra fuente histórica, la crónica de Fray Isidro Félix de Espinoza que data de 1746, la cual constituye uno de los primeros documentos en donde se menciona el mito de fundación tal cual lo conocemos.

Una vez que fue leída la fuente, cuestionamos cuál es el significado del apóstol Santiago para los españoles y cuál es el papel de la Iglesia Católica en la vida colonial y actual de la sociedad queretana. Este análisis se hace a partir de la arquitectura del centro de la ciudad de Querétaro, en el que su plaza principal, el jardín Zenea, se presenta de manera *sui generis* respecto a la arquitectura de otras ciudades novohispanas, en las que su plazas principales agrupan una catedral, poder religioso, y un palacio de gobierno, poder de la corona, como ocurre con la arquitectura de la Ciudad de México o la ciudad de Puebla.

Durante el desarrollo de esta sesión los estudiantes se asumieron como los protagonistas de la investigación, ellos eran quienes leían y cuestionaban los documentos, únicamente cuando se dificultaba entender alguna palabra o se tomaba literalmente la información interveníamos para redireccionar o motivar el cuestionamiento a las fuentes.

Para evaluar nuestra propuesta utilizamos la Teoría Fundamental por ser una metodología que nos permitió analizar cualitativamente todo el fenómeno de la aplicación del recurso. La Teoría Fundamentada puede explicarse, de manera general, a partir de sus tres tipos de codificación: la abierta, la axial y la teórica.

Siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin entendemos como codificación abierta “al proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110). Durante esta etapa del análisis empezará el proceso de desarticulación de los datos, es decir “la codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene” (San Martín, 2014, 110), sólo así podemos extraer los conceptos e ideas que pueden convertirse en categorías

El proceso continúa con la codificación axial. Esta codificación resulta ser el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías. Es denominada “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). Con la codificación abierta se fragmentaron los datos de acuerdo a ciertas categorías que nos permitieron entender de mejor manera nuestro objeto de análisis; con la codificación axial, esas divisiones comenzarán a ser reagrupadas para poder encontrar las relaciones que nos permitan empezar a formular una explicación sustentada de nuestro fenómeno estudiado.

El último nivel de análisis de los datos es la codificación selectiva o teórica, que se puede definir como “el proceso de refinar la teoría” (Strauss & Corbin, 2002, p. 157). Este proceso está compuesto por la integración

y el refinamiento de los datos. La integración tiene el fin de ir vislumbrando nuestra explicación teórica, es decir se surgirá la explicación de nuestro proceso analizado a partir de sus propiedades y dimensiones. Para analizar nuestra propuesta de recurso didáctico se trabajó con datos vertidos en memorándums que describían momentos clave de la aplicación, así como de cuestionarios realizados días después de la intervención. Damos cuenta de los principales resultados en el siguiente apartado.

Conclusiones

Al definir la metodología para el desarrollo de nuestra propuesta nos percatamos que el pensamiento histórico constituye una serie de habilidades y herramientas cognitivas alcanzables únicamente después de un prolongado proceso intelectual dónde se ponen en práctica ejercicios propios de la praxis del historiador, es decir el análisis de la realidad a través del método histórico, problematizando y usando fuentes históricas.

A partir del análisis de nuestro recurso valiéndonos de la Teoría Fundamentada nos percatamos que no se alcanzó un desarrollo del pensamiento histórico, sin embargo, a partir de los datos, por respuestas y comentarios como: “me permitió conocer y saber cuál es el trabajo de un historiador”; “una manera distinta de aprender historia a partir de lo que hace un historiador”; “trabajar como lo historiadores” comprendemos que nuestra propuesta de recurso didáctico logró que los estudiantes pusieran en práctica ejercicios del quehacer histórico.

Tras haber efectuado los tres niveles de codificación, identificamos que la categoría de pensamiento historiador, cumple el rol de categoría central ya que permite explicar nuestra propuesta como un todo articulado, pues engloba tanto la metodología seguida para el desarrollo de nuestra propuesta, como la serie de actividades necesarias para alcanzar pensamiento histórico. Del trabajo se concluye una aportación teórico-metodológica. El pensamiento historiador, resultaría ser un prerrequisito al pensamiento histórico, es decir un tipo de pensamiento previo necesario para el desarrollo del pensamiento histórico propiamente dicho.

Lo primero, y fundamental que se logró fue el cambio de concepción que los educandos tienen entorno a la historia. Sin este cambio de percepción sería muy complicado que pudiera cuestionar y analizar la realidad social con el fin de desarrollar pensamiento histórico. Una vez superada la concepción romántica de historia, se puso en práctica el análisis de la realidad a través del método histórico, es decir, a partir del uso y crítica de fuentes históricas, y como último elemento sustantivo del recurso, sería la formulación de explicaciones de las acciones, fenómenos y procesos investigados. El cuestionamiento y análisis de los diversos procesos históricos debe dar como resultado una explicación ya sea escrita, visual, expositiva, porque justamente en el desarrollo de estas explicaciones es donde comienzan a gestarse, a través de un desarrollo paulatino, sistemas de pensamiento más complejos, como el pensamiento histórico. Mediante este conocimos con

el planteamiento de Julia Salazar de que si pretendemos “enseñar a pensar históricamente no podemos disociar la historia como objeto de enseñanza de su propia naturaleza” (2006, p. 81).

En resumen el aporte de nuestra propuesta de recurso didáctico es la categoría de pensamiento historiador comprendida por 3 elementos sustanciales: 1) el cambio de percepción entorno a la historia, 2) el cuestionamiento e investigación de diversos procesos históricos, 4) la concepción de una explicación que permita entender los fenómenos estudiados. Consideramos que una de las vías para alcanzar pensamiento histórico es prestar atención y poner en práctica estos elementos, es decir, el pensamiento historiador.

Referencias

- Arostegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica
- Bloch, M. (2004). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Carr, E. (1961). *¿Qué es la historia?*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Carretero, M.; Castorina, J.; Sarti, M.; Van Alphen, F.; Barreiro, A. La Construcción del conocimiento histórico, Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol. 1 – pp. 13 a 23
- Camargo, S. (s/f). Educación histórica. Disponible en: https://www.academia.edu/30224844/Educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza – aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. En Perfiles educativos, Vol. 20. No. 82. UNAM, México, pp. 42 – 66.
- Dosil, J. (2010) “La historia que tenemos y la que queremos enseñar. Del paradigma histórico al imaginario docente” en *La historia que queremos enseñar en los libros de texto*. México: SEP, pp. 63 – 75.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. España: Labor. S.A.
- Pagés, J. (1994): “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”. Signos. Teoría y práctica de la educación 13, 38-51
- Págés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Disponible en: http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%Blas_7.pdf
- Plá, S. & Pérez, M. (2012). *Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México*. México Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-UPN.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Primera Edición), Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Valle, A. (Marzo, 2011). El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la historia. Análisis de textos escolar para tercero y cuarto de secundaria. Educación. 20 (38), pp. 81 – 106.