

Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria

Un estudio de caso

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO* | GUADALUPE ACLE TOMASINI**

Las creencias en torno a qué es el conocimiento y cómo se conoce influyen en la manera en que los sujetos se posicionan ante el conocimiento mismo. El propósito del estudio del que se desprende este artículo fue describir las posturas epistémicas de la Historia de estudiantes normalistas. En este artículo se exponen los resultados del análisis de un grupo conformado por ocho participantes. Se utilizaron entrevistas, cuestionarios y análisis de producciones escritas, con un tratamiento cualitativo y cuantitativo de los datos. Para dar cuenta de su postura ante el conocimiento histórico se construyeron cuatro categorías: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria y crítica-constructivista. Se encontró la combinación de postulados de diferentes posturas tanto a nivel individual como grupal, lo que da indicios de diferencias individuales, posiblemente relacionadas con el contexto social e ideológico de los participantes.

Beliefs as to what knowledge is, and how it is known, influences the way in which the subjects position themselves with regard to knowledge itself. The aim of the study that this article is based on was to describe the epistemic postures of History of teaching students. This paper presents the results of the analysis of an eight-member group. Interviews, questionnaires and the analysis of written work were used, together with a qualitative and quantitative treatment of the data. To account for the posture of each student, with regard to their historical knowledge, four categories were constructed: objectivist, relativist, interpretative-identity and critical-constructivist. A combination of postulates of different positions were found on both individual and group levels, thus providing evidence of individual differences due possibly to the social and ideological contexts of the participants.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia
Formación docente
Contexto
Ideología
Educación básica

Keywords

Teaching of History
Teacher training
Context
Ideology
Basic education

Recepción: 5 de marzo de 2012 | Aceptación: 26 de agosto de 2012

* Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Ciencias con especialidad en investigación educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: formación docente, licenciatura y maestría. Publicación reciente: (2013), "La enseñanza de la Historia basada en problemas en el marco de un proyecto didáctico: reto pedagógico e institucional desde la formación inicial", en *Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia* (26 al 28 de septiembre de 2012), México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 532-543; (2011), "Concepciones epistemológicas de la historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria", *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/0359.pdf. CE: feliciavb@prodigy.net.mx

** Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Tutora del doctorado en el programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación actual: resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con requerimientos de educación especial y aptitudes sobresalientes. Publicación reciente: (2012, coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*, México, GEDISA. CE: gaclet@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN¹

Hoy en día se plantea la enseñanza de la Historia como una vía posible para fortalecer una cultura democrática que tenga como base una ciudadanía informada, crítica y consciente de la relevancia de su participación en la construcción cotidiana de esta sociedad. Como contenido escolar, la Historia ha sido parte de la educación básica en México a partir del siglo XIX. En el siglo XX, en la medida en que se ubica como una vía para conformar una identidad nacional, se va constituyendo como un contenido medular de la política educativa oficial. A partir de la década de los años cuarenta se fue unificando una versión de la Historia que sería formulada como la “historia oficial” a enseñar, particularmente a partir de la edición y distribución del libro de texto gratuito a finales de los años cincuenta.

Desde la década de los sesenta, como parte del cuestionamiento del orden político y social de esos tiempos, en varios países se revisó y replanteó *cómo* se enseñaba la Historia. En esos años, se retomó el enfoque piagetiano en el ámbito de la investigación educativa para analizar el desarrollo de nociones sociales y temporales en los niños, lo que dio paso al abordaje del aprendizaje de la Historia desde un enfoque cognitivo. En el caso de Inglaterra, en el currículo nacional de la educación de 6 a 13 años se instrumentó la enseñanza de la Historia basada en conceptos y habilidades propias del trabajo del historiador, poniendo énfasis en el desarrollo de la imaginación histórica a través del trabajo con fuentes históricas; a partir de este hecho podemos encontrar una abundante producción europea que discute y analiza la didáctica y la formación docente en el campo de la Historia, así como su relación con la filosofía de la historia (Hicks, 2005).

En la literatura mexicana encontramos cuestionamientos directos a la enseñanza de

la Historia a finales de los años ochenta, los cuales hacen referencia a tres aspectos: ¿para qué enseñar Historia?, ¿qué Historia enseñar? y, ¿cómo enseñarla?

En el programa educativo oficial para la educación básica de 1993 (SEP, 2003) se afirma que la enseñanza de la Historia tendría un sentido formativo, privilegiando la construcción de la noción temporal como un esquema de ordenamiento cronológico, la diversificación de objetos de conocimiento histórico y la articulación con las asignaturas de Geografía y Formación cívica. En 1997 se modificó el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal, institución responsable de la formación de maestros de nivel básico, y se incorporó la asignatura “Historia y su enseñanza”. En ella se abordaban las dimensiones psicológicas de la construcción del tiempo histórico y nociones sociales en los niños, así como estrategias de enseñanza diversas, tales como la línea de tiempo y el uso de mapas; también se planteaban actividades basadas en “hacer como si...”, es decir, simular los hechos históricos. Estas estrategias pretendían que el contenido se presentara de manera atractiva al educando y buscaban favorecer la empatía e imaginación histórica, pero no retomaban las características de este contenido desde el punto de vista disciplinario.

En el año 2009 se inició la aplicación de la denominada Reforma Integral de la Educación Básica. En Historia, en particular, se señala la intención de reforzar el enfoque formativo y desarrollar tres competencias en los educandos: comprensión del tiempo y del espacio, manejo de información y formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2009). Se afirma que el conocimiento histórico está en permanente reconstrucción y que se requiere enseñar una historia explicativa, privilegiando la reflexión crítica y la interrelación entre acontecimientos. Como

1 Este artículo presenta los resultados de una fase del proyecto general del doctorado, que se cursó en la Facultad de Psicología de la UNAM, con apoyo del CONACyT.

parte de la competencia referente al manejo de información, se hace énfasis en la lectura e interpretación de fuentes históricas (SEP, 2009). Si bien hasta el año 2010 los programas de la Escuela Normal eran acordes, en lo general, con este enfoque, no había contenidos ni estrategias específicas para el análisis y la comprensión de la Historia desde sus características epistemológicas y metodológicas, ambos necesarios para entender el uso de fuentes históricas desde la construcción del conocimiento histórico.

Es así que las reformas educativas recientes se caracterizan por la incorporación de visiones alternativas en la enseñanza de la Historia en el discurso educativo de los programas, pero para ser implementadas se requiere actualizar los conocimientos de los maestros en servicio y modificar el enfoque en la formación de los estudiantes de las normales, quienes a su vez son producto de prácticas educativas centradas en la repetición y memorización de datos históricos o, quizá, en aproximaciones constructivistas. En el caso de México, se cuenta con estudios que han mostrado evidencias de cambios en los discursos de los maestros, pero estos cambios no se observan en la práctica (Elizalde *et al.*, 2005). Cabe aclarar, sin embargo, que se carece de estudios que permitan hacer generalizaciones al respecto. En la reciente Reforma (2009) para el caso de la enseñanza de la Historia, la competencia para el manejo de fuentes históricas requiere que los maestros tengan cierto conocimiento y habilidades sobre el manejo de éstas, lo cual adquiere sentido en relación con la(s) lógica(s) de construcción de este conocimiento, es decir, con la reflexión epistemológica del objeto de enseñanza. Es por ello que se hace necesario incorporar en la formación docente la dimensión epistemológica, en este caso de la Historia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EPISTEMOLOGÍA PERSONAL

En el caso de la práctica educativa en el contexto escolar, la enseñanza requiere, entre otros aspectos, el dominio del saber disciplinario y del saber en relación a su didáctica. El dominio del saber disciplinario implica la apropiación de la terminología propia del campo y el conocimiento de los conocimientos producidos por las comunidades científicas, pero también requiere comprender el proceso de producción y validación de tales conocimientos, lo que nos remite a la dimensión epistemológica. Ésta se refiere a la reflexión acerca del origen, naturaleza, límites, métodos y justificación del conocimiento humano. Partimos del supuesto de que tanto la práctica educativa escolar como los procesos de aprendizaje están mediados, entre otros factores, por las concepciones de maestros y alumnos en relación al contenido de la enseñanza, lo que se ha denominado epistemologías personales, constructo teórico iniciado por Perry (1981). “El término epistémico, desde una perspectiva educacional y psicológica, pone el foco de interés en cómo los individuos desarrollan concepciones del conocimiento y del proceso de conocimiento y cómo las utilizan para entender el mundo” (Hofer, 2002: 4, trad. nuestra).

El enfoque de epistemologías personales (EP) estudia las creencias sobre qué es el conocimiento y cómo se conoce. Afirmar que las EP no son concepciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, los teóricos e investigadores en este campo suponen que estos procesos se ven fuertemente influidos por las concepciones explícitas e implícitas de qué es el conocimiento, cómo se construye y cómo se valida, lo cual influye, a su vez, en las estrategias de los estudiantes para abordar las tareas, fijar sus metas de aprendizaje y

manejar estrategias de autorregulación. Todo ello se concreta en el compromiso cognitivo del aprendiz ante un conocimiento (Pintrich, 2006).

Las epistemologías personales hacen referencia a construcciones individuales que guían el pensamiento y la acción de los sujetos en situaciones que requieren el uso de conocimientos específicos. Existen varias corrientes en el estudio de las EP (Hofer, 2002). Nos adherimos a la contextual intermedia, desde la cual se afirma que si bien hay ciertas dimensiones generales de la construcción epistemológica, éstas se activan en función de las características del contexto y del dominio disciplinar (Palmer y Marra, 2008; Schommer, 2002).

En el campo de la Historia hay estudios que describen las ideas que los sujetos tienen desde un punto de vista del desarrollo (Lee y Ashby, 2000); los que vinculan lo que denominan creencias epistemológicas² con el cambio conceptual en el contexto de prácticas de enseñanza (Leinhard y Ravi, 2006); los que buscan la relación entre las creencias epistemológicas de los estudiantes y sus estrategias de lectura de fuentes primarias (Maggioni, 2010); los que analizan el pensamiento histórico de los docentes (Evans, 1990; Yilmaz, 2008) y los que buscan la relación entre creencias, prácticas docentes y creencias de los estudiantes (Evans, 1990; Maggioni, 2010). A partir de la revisión de los estudios mencionados podemos afirmar que si bien se reconoce que la escuela y la formación pueden tener un impacto en el pensamiento epistémico de los profesores de Historia y sus intencionalidades didácticas (Hicks, 2005), así como en la de los estudiantes, también se ha encontrado que hay otros agentes o elementos contextuales que influyen en este pensamiento, tales como las características institucionales (Maggioni, 2010).

Evans (1990) analiza las concepciones de Historia de maestros de educación secundaria

en escuelas de Estados Unidos, buscando una relación con aspectos ideológicos, tales como la postura política y religiosa. Utiliza métodos cualitativos. En los profesores encontró variedad de significados, y en los estudiantes, visiones que ubicaban a la Historia como el pasado en sí y como cuentos. Este autor (1990) también construye una tipología con base en las formas de enseñanza y su intencionalidad, identificando al maestro de Historia como: el narrador, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico.

El *cuenta cuentos* es el narrador de historias fascinantes, con detalles sobre personas y eventos; afirma que el conocimiento de otros tiempos, personas y lugares es lo más importante; venera a los héroes. Se muestra como conservador moderado y tiene filiación religiosa; reporta una fuerte influencia de la familia en su gusto por la Historia y tiene una sólida formación disciplinaria. El *historiador científico* sostiene que es importante que el estudiante adquiera habilidades para la investigación histórica más que conocimientos históricos; pone énfasis en el método, defendiendo la búsqueda de la verdad y la objetividad; trabaja con fuentes históricas en clase. Se ubica como liberal o de izquierda; no externa tener una filiación religiosa y cuenta con una fuerte formación disciplinaria. El *relativista/reformador* hace hincapié en el pasado para entender problemas del presente. Se caracteriza por una clara tendencia ideológica, en particular, progresista de izquierda o liberal demócrata con filiación religiosa judeocristiana; fueron los maestros con más años de experiencia y formación disciplinaria débil. El *filósofo cósmico* busca leyes y conexiones entre eventos, y defiende una visión cíclica de la Historia, tratando de encontrar en el pasado explicaciones del presente. Trabaja con fuentes históricas. Es principalmente liberal moderado, con una fuerte conexión religiosa y una

2 Cabe aclarar que, teniendo como base el constructo de EP, se utilizan términos diversos tales como concepciones, creencias y pensamiento epistémico.

sólida formación disciplinaria. En el *eclectico* es difícil distinguir patrones, ya que menciona de manera indistinta ideas de las otras categorías. Son moderados con filiación religiosa y ausencia de compromiso ideológico.

En general, no hay un acuerdo en relación a los tipos o dimensiones de los constructos epistemológicos en relación a la Historia, pero podemos sintetizar las tipologías utilizadas en tres categorías: a) la Historia como una copia del pasado, dejando fuera la influencia del que reporta el hecho; b) la que reconoce que si bien hay un sujeto que interpreta las evidencias, el conocimiento histórico oscilaría entre dos extremos, la búsqueda de la verdad como fin último o una construcción de narrativas ficticias; c) la Historia como una construcción del sujeto cognoscente que negocia entre los aspectos objetivos (evidencias) y los criterios subjetivos, tanto personales como propios del contexto social.

Los estudios que se ubican en contextos educativos han trabajado principalmente con jóvenes entre 14 y 18. Éstos coinciden en señalar que las creencias de los estudiantes en relación a la Historia tienden a la primera tipología mencionada (Evans, 1990; Lee y Ashby 2000; Muñoz, 2005). La tercera se encuentra en mayor medida en los profesores con formación especializada en el campo, aunque en ellos también se han encontrado rasgos de las dos primeras (Yilmaz, 2008). Si bien se puede afirmar que las creencias epistemológicas en relación a la Historia influyen en cómo se leen los textos, no se han encontrado cambios significativos si se trabaja con el contenido del libro de texto o con fuentes primarias y secundarias (Maggioni *et al.*, 2010). Evans (1990) encontró cierta relación entre los maestros tipo *historiador científico* e ideas más complejas de sus alumnos en relación a la Historia. Sin embargo, Maggioni *et al.* (2010) encontraron ideas del tipo (a) en los estudiantes, a pesar de que el trabajo del maestro tendía a fomentar las ideas del tipo (c). Esto puede indicar la dificultad de

cambiar, a partir de la intervención didáctica, las creencias sobre la estructura y características de la Historia como disciplina científica. Guyver y Nichol (2004), en el contexto inglés, realizaron un estudio con 18 estudiantes para maestros, con los cuales realizaron una estrategia de intervención a manera de un curso como parte de su proceso formativo. En este curso se vinculaba la estructura de la Historia como disciplina científica y la producción de material didáctico. Los autores encontraron que la experiencia formativa fue crucial para que en su primer año de trabajo como maestros probaran situaciones didácticas potencialmente significativas para los estudiantes, aunque cada maestro se apropió de manera diferencial de este saber. Es decir, si bien no se ha encontrado una relación directa entre la postura epistémica de los maestros y la de los estudiantes, sí hay indicios de una influencia de la primera en las acciones e intenciones didácticas de los profesores (Maggioni, 2010; Hicks, 2005).

En el contexto mexicano se requieren estudios en ámbitos de formación que demuestren que la transformación de las EP no garantiza por sí misma el cambio en las concepciones y prácticas didácticas de los maestros, pero que, sin embargo, constituye un elemento que puede desencadenar procesos de búsqueda de estrategias que vinculen la didáctica a la lógica de construcción de la disciplina y sus características. En el presente estudio se indaga, desde el constructo teórico de las EP, cuáles son las posturas epistémicas de los maestros y qué relación podrían tener con visiones disciplinarias del campo de la Historia como conocimiento científico. Asumimos que no hay una perspectiva única sobre la científicidad en la Historia, dado que cada corriente historiográfica defiende ciertos principios teórico-metodológicos para la comprensión del pasado. Hay que considerar también que el ámbito disciplinario de la Historia ha tenido importantes transformaciones en el siglo XX.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Retomamos la idea de que la forma de enseñar está mediada, entre otros aspectos, por la concepción del objeto que se enseña; partimos del supuesto de que los profesores enseñan Historia a partir de su concepción de la misma. A su vez, consideramos que en el currículo hay una postura en relación a las características epistemológicas del contenido a enseñar que se articula con elementos contextuales diversos y que puede, junto con la actividad constructiva del aprendiz, conformar tendencias de diversas posturas hacia el conocimiento, siendo éstas, por lo general, de carácter implícito. Llamamos epistemología personal al entramado conceptual de los individuos formado por creencias y conocimientos en relación al conocimiento, en este caso, a la Historia como saber disciplinario. Coincidimos con Maggioni (2010) en que por postura epistémica (PE) entenderemos la manera en que la gente mira el mundo, la realidad externa a ellos mismos y a las ideas, con el fin de adquirir conocimientos; esta postura es más o menos estable durante un tiempo y situación.

El objetivo es describir, a manera de un estudio exploratorio, las posturas epistémicas de la Historia de estudiantes en proceso de formación docente y proponer posibles elementos contextuales que pudieran estar influyendo en tales concepciones. Las preguntas centrales de este estudio son: ¿cuáles son las posturas epistémicas de un grupo de estudiantes normalistas, en relación a la Historia?, y ¿estas posturas están influidas por elementos contextuales tales como su experiencia educativa como aprendices?

MÉTODO Y POBLACIÓN

Se utilizó una metodología cualitativa con estudio de caso. Participaron ocho sujetos que en el momento del estudio conformaban un grupo escolar: siete mujeres y un hombre,

entre 21 y 28 años de edad. Todos ellos participaron de forma voluntaria; hubo un consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de los datos personales, por lo cual se utilizan seudónimos.

La institución a la que pertenece el grupo es una escuela normal particular. Esta escuela sigue el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, y se guía por una filosofía religiosa católica. Su población estudiantil está conformada, en su mayoría, por estudiantes laicos y miembros de corporaciones religiosas que requieren formación docente, ya que una de las principales misiones de tal corporación es trabajar en escuelas de educación básica en diferentes contextos sociales. El grupo del estudio de caso cursaba el segundo grado de la licenciatura en Educación Primaria: cinco religiosas y tres creyentes católicos que denominaremos laicos. En el momento del estudio la licenciatura se cursaba en cuatro años. En relación a la Historia, en el segundo semestre cursaban dos materias en relación a esa disciplina: una enfocada a historia de la región y la otra a la enseñanza de la Historia en general.

Las técnicas utilizadas en el estudio fueron: entrevista abierta, cuestionario semiestructurado y producciones escritas individuales. La entrevista tuvo como objetivo indagar su idea de Historia. A través del cuestionario se indagaron datos generales como edad, lugar de nacimiento, frecuencia de prácticas culturales tales como lectura de textos de historiadores, asistencia a conferencias y exposición a documentales históricos. En relación a la Historia, se preguntó con respecto al gusto, nivel de dificultad, valoración de este conocimiento y relevancia como contenido escolar, así como su posición (acuerdo-desacuerdo) con enunciados referentes a qué es la Historia, qué estudia, sus componentes, cómo se produce, propósito, modificabilidad y criterios de validación. Las producciones escritas individuales fueron textos elaborados por los participantes sobre diversos aspectos: su experiencia personal como aprendices de la Historia, ensayos sobre

conocimientos históricos trabajados en la materia de Historia regional y redacción de preguntas problematizadoras en relación a un tema de Historia que iban a trabajar en la materia de “Historia y su enseñanza”. El objetivo era conocer qué sentidos daban a la Historia, tanto desde su experiencia formativa como en la aplicación a temas en específico.

PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó entre febrero y octubre de 2010. En primer lugar se llevaron a cabo sesiones de entrevistas individuales. Antes de la sesión se les solicitó que escribieran una lista de diez palabras que eligieron a través de asociación libre, al pensar en la palabra “historia”. Con apoyo de esa lista elaboraron un esquema y su definición de “historia”. En la entrevista se indagó en lo que quisieron expresar en su representación gráfica y definición escrita; además se les solicitó que hablaran de un tema de Historia que ubicaran como ejemplo o que fuera significativo para ellos. Con esto último se pretendía conocer cómo aplicaban su propia definición a la narración concreta de un hecho que ellos mismos propusieran. Las entrevistas duraron 20 minutos en promedio y se realizaron por turnos durante una semana.

En esa misma semana se les solicitó que, de manera individual, redactaran un escrito de los recuerdos de sus vivencias en relación a la enseñanza de la Historia. El objetivo era conocer qué sentidos le habían ido dando desde su experiencia escolar y familiar. Meses después, al concluir el curso de historia regional se les solicitó copia del texto requerido por la maestra de esa materia a manera de síntesis del curso. En este escrito cada alumno desarrolló un tema de historia de la región, elegido libremente. La maestra del curso les pidió que expresaran su enfoque personal del tema basándose en soportes bibliográficos. Además del texto elaborado en la materia se les pidió, ya como parte de este estudio, que sintetizaran el contenido de su escrito con base en las

siguientes preguntas: ¿qué sucedió?, ¿quiénes participaron?, ¿qué ocurrió antes y después?, ¿cuándo y dónde ocurrió? Se pretendía indagar qué elementos consideraban, implícita y explícitamente, para conformar su narrativa sobre el suceso. Posteriormente se aplicó el cuestionario, el cual fue contestado de manera individual ante la presencia del investigador.

En el marco del inicio de una intervención didáctica que retomaría elementos de la lógica de construcción del conocimiento histórico (historia del agua en la ciudad), se llevó a cabo una conferencia impartida por un biólogo experto en el tema, quien también propició una discusión grupal sobre la relevancia del tema. Al final de esta actividad se les solicitó que formularan por escrito preguntas en torno al tema del agua que consideraran que se podrían contestar a través de una investigación histórica (problematización) y que las contestaran con lo que ellos sabían o pensaban (hipótesis). Se buscó identificar qué objetos de conocimiento histórico consideraban que podrían conocer en relación al tema propuesto. Se obtuvieron listados de preguntas y respuestas tentativas, lo cual denominamos como problematización.

Con esta diversidad de técnicas se pretendía recuperar información sobre sus contextos formativos, indagar sobre sus ideas en un plano declarativo directo y sobre sus ideas implícitas, puestas en acción ante tareas específicas.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Las entrevistas se transcribieron textualmente. Los resultados del cuestionario se sistematizaron en matrices y se redactaron descripciones analíticas para cada caso. Los datos obtenidos fueron el producto de la triangulación de la información oral y escrita obtenida a través de las diversas técnicas, y analizada con apoyo del programa Atlas ti 6.1. Cada material, en versión digital, se fue leyendo y se crearon códigos, tomando como eje tres

aspectos: contextual, cognitivo-emocional y epistemología personal de la Historia.

En el aspecto contextual se ubicaron: ambiente social en el que crecieron, ocupación de los padres, filiación religiosa y prácticas culturales que favorecen el acercamiento al conocimiento histórico. En el cognitivo-emocional se ubicaron: contexto de mayor relevancia recordado y tipo de significado y compromiso cognitivo; este último se refiere al nivel de involucramiento con la comprensión del contenido de la Historia, para lo cual se consideraron los siguientes aspectos: auto-percepción de sus capacidades cognitivas en relación a la Historia y del dominio del contenido, autovaloración de su capacidad para comprender la Historia, y actitudes hacia el aprendizaje y hacia el cumplimiento de tareas. En la epistemología personal de la Historia se utilizaron como códigos específicos: núcleo conceptual (qué es la Historia), componentes, objeto de conocimiento, propósito, producción (quién, cómo, con base en qué), relación realidad-conocimiento, criterios de validez y modificabilidad.

Con el fin de dar cuenta de los elementos de la epistemología personal a partir de los datos, las categorías utilizadas en la literatura de EP y las corrientes historiográficas presentes en el discurso disciplinario, se elaboraron cuatro categorías de análisis que se denominaron como “posturas epistémicas ante el conocimiento disciplinario”: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria y constructivista-crítica. Éstas tienen relación con corrientes de la teoría de la historia y posibilitaron la descripción de las ideas encontradas en los participantes. A continuación definiremos cada categoría, de acuerdo a las ideas encontradas en los textos de los estudiantes.

Postura objetivista. Tiene como *núcleo conceptual* de la Historia los sucesos del pasado; define a la Historia como el pasado. Los *componentes* del discurso histórico son los sucesos, personajes y la temporalidad, en su

dimensión cronológica convencional (fechas, años), y puede dar cuenta de relaciones causales bajo una lógica a manera de leyes. El *objeto de conocimiento* es el origen y el proceso de cambio entendido como progreso. La *producción* de este conocimiento se basa en evidencias empíricas, entendiendo por éstas, objetos físicos, testimonios (escritos) de testigos o de personas que vivieron en la época, es decir, fuentes primarias. El sujeto que elabora ese conocimiento no tiene una mención específica. En la relación *entre la realidad y el conocimiento*, este último se considera producto de la evidencia misma. La realidad está dada y sólo hay que descubrirla. El investigador tiene que mantener su interpretación al margen del conocimiento y decir cómo sucedieron los hechos con base en las evidencias. La *validez* reside en que lo que se afirma se basa en evidencias y da cuenta de lo que “realmente sucedió”. Los hechos no cambian, aunque sí lo que se sabe de ellos. Esta categoría sería similar a la que Evans (1990) denomina como maestro historiador científico con enfoque positivista.

Postura relativista. Tiene como *núcleo conceptual* la idea de la Historia como relato o narración de sucesos pasados. En su versión extrema se consideraría como una construcción personal del narrador, constituyéndose incluso en producción literaria y de ficción. Los *componentes* a resaltar son los sucesos, los personajes y la trama. El tiempo es difuso y las relaciones causales se explican desde las intenciones humanas, basadas en deseos e intereses de individuos. El *objeto de conocimiento* puede ser cualquier acontecimiento, en particular la vida y obra de personas específicas. El *propósito* se centra en el disfrute por conocer narraciones interesantes. El conocimiento se produce con base en recuerdos transmitidos a través de relatos y escritos o contados por hábiles narradores, incluyendo leyendas y mitos. En la relación entre *realidad y conocimiento* se asume que la realidad es

una construcción subjetiva en forma de relato. Dado que el relato es un producto directo de la subjetividad, no se cuestiona *su validez y puede ser modificado*, cambiando con ello el suceso narrado.³ No hay una preocupación por la cientificidad de la Historia. Coincidiría con lo que Evans (1990) denomina el maestro cuenta cuentos.

Postura interpretativa-identitaria. El *núcleo conceptual* es el estudio del pasado en forma de discursos (escritos u orales) que hay que aprender. Sus *componentes* son personajes o grupos destacados que actúan en tiempos identificados con una medición convencional (periodo, año, fecha); se establecen relaciones causales simples, vinculadas principalmente con procesos políticos (gobiernos y guerras). El *objeto de conocimiento* son los acontecimientos y tradiciones culturales que constituyen elementos para la conformación de una identidad. El *propósito* es fortalecer la idea de unidad y pertenencia a una comunidad que puede ser una nación o un grupo particular. Este conocimiento *se produce* con base en documentos (fuentes primarias y secundarias), en relación a sucesos que se consideran relevantes para explicar la constitución del grupo. En esta construcción participan personas con formación o conocimientos especializados (historiadores). La *relación del conocimiento* con la realidad no se discute, y es invisible la posición político-ideológica del especialista y de quien difunde dicho conocimiento. El estatus social y académico de los autores de los textos a través de los cuales se difunde la información es garante de *validez*. Los hechos no cambian, lo que sí puede cambiar es lo que se sabe o se dice de ellos en un momento histórico determinado.⁴

Postura constructivista-crítica. Tiene como *núcleo conceptual* la idea de que el conocimiento científico es una construcción social, producto de la negociación constante entre factores objetivos (evidencias) y subjetivos (interpretaciones, posiciones, intereses del científico), en el marco de cierta normatividad definida en la comunidad científica. Sus componentes son intenciones de sujetos que pertenecen a un colectivo en un contexto social y político específico. Trata de explicar la complejidad de las relaciones entre pasado y presente, definiendo al tiempo en términos de procesos de corta, media y larga duración. El *objeto de conocimiento* es la dinámica social, que articula lo económico, político, ideológico, cultural y tecnológico, con especial atención a procesos conflictivos. El *propósito* es comprender la complejidad de lo social, en un ir y venir del pasado al presente y viceversa, así como comprender las identidades nacionales para deconstruirlas e imaginar rumbos futuros. El saber histórico *se produce* y reelabora constantemente con base en la problematización de los discursos históricos, a partir de la formulación de preguntas y su contestación con base en evidencias empíricas y marcos teóricos explicativos. El científico social es un especialista que recurre a otros campos disciplinarios. En la *relación de este conocimiento con la realidad*, el sujeto cognoscente construye conocimiento a partir de su interacción con ésta, y a la vez la modifica al aplicarle sus esquemas de conocimiento. La *validez* reside en la argumentación lógica y la coherencia del procedimiento de indagación y explicitación del marco interpretativo. En tanto los hechos históricos son construidos se pueden modificar, deconstruyendo la subjetividad de los sujetos que los construyen.⁵

3 Definiríamos esta postura como una combinación entre la corriente denominada “romanticismo” y el denominado “giro lingüístico” de los años noventa.

4 Esta postura coincide con rasgos del romanticismo.

5 Relacionamos con esta postura, aunque con sus importantes diferencias entre sí, a la corriente marxista, la escuela de los Annales, la nueva historia y la historia de las mentalidades.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados:

- a) Descripción contextual y cognitivo-emocional.
- b) Postura predominante en el grupo (en general y por aspectos).
- c) Particularidades por sujeto y por filiación religiosa.

Descripción contextual y cognitivo-emocional

De los ocho participantes, siete (88 por ciento) reportan ausencia de prácticas culturales favorecedoras para el aprendizaje de la Historia, aunque en dos casos (25 por ciento) afirman leer ocasionalmente textos de Filosofía, Teología e Historia. Seis (75 por ciento) recuerdan con especial relevancia los relatos familiares sobre la Historia en general o sucesos de la comunidad. Sólo dos casos (25 por ciento) hacen referencia a experiencias significativas en la escuela con respecto a la materia de Historia. En relación a la escuela, seis (75 por ciento) tienen recuerdos negativos de la misma, con mención de algunos eventos positivos. Las cinco religiosas forman parte de diferentes comunidades y coinciden en que crecieron en ambientes rurales. Tres de ellas (38 por ciento), expresaron haber tenido dificultades para ingresar y permanecer en la escuela primaria por cuestiones ideológicas de su familia en relación a que no era importante que la mujer estudiara. Sus padres eran trabajadores del campo. Los tres participantes laicos crecieron en ambiente urbano y sus padres eran trabajadores de la industria; en un caso se reporta que eran profesionistas. En general recibieron apoyo y motivación para estudiar. Cursaron la primaria con el plan de estudios de 1993.

En relación a la percepción de la dificultad de la Historia, siete (88 por ciento) ubican

al conocimiento histórico como muy difícil, aunque comprensible; sólo uno lo ubica como fácil. Seis tienen un autoconcepto positivo con respecto a su capacidad de aprendizaje (75 por ciento), y en dos casos es negativo (25 por ciento).

Con respecto a la valoración de la Historia, tres la valoran positivamente (38 por ciento), cuatro negativamente (50 por ciento), y uno es impreciso. El gusto por la Historia en tres casos es positivo (38 por ciento), en cuatro negativo (59 por ciento) y uno está en proceso de cambio (me gustaba pero ya no me gusta). Siete consideran que la Historia es un conocimiento útil (88 por ciento), pero a la vez no lo consideran prioritario en su preparación como maestros de primaria, ni reportan acciones tendientes al aprendizaje autónomo en esta área.

De lo anterior podemos afirmar que la mayoría de los participantes no tiene un compromiso cognitivo con el aprendizaje de la Historia; la ubican como un contenido difícil y poco relevante para su formación, lo cual podría explicarse por el alto peso de los recuerdos negativos escolares en relación a esta disciplina. En la mayoría de los casos reconocieron debilidades en su formación y la necesidad de aprenderla; a su vez mostraron confianza en su capacidad para aprenderla y expresaron el deseo de saber más.

Postura predominante en el grupo (en general y por aspectos)

Para este análisis se vaciaron las afirmaciones directas o indirectas en un cuadro de doble entrada y se hizo un conteo de afirmaciones por aspectos y posturas (cabe aclarar que hubo participantes que expresaron más ideas en algún aspecto que en otro). El conteo global se hizo con base en el total de ideas expresadas por aspecto. En los porcentajes de la identificación de cada postura en las expresiones de los participantes, encontramos la siguiente proporción:

Tabla 1. Porcentajes globales de presencia de cada postura

Postura epistémica	Núm. de expresiones identificadas	%
Objetivista	43	32
Relativista	20	15
Interpretativa-identitaria	39	29
Constructivista-crítica	33	24
Total	135	100

De acuerdo con la Tabla 1, podemos afirmar que en las EP a nivel grupal se encuentran las cuatro posturas, aunque predomina la objetivista. Este resultado coincide con los hallazgos de Muñoz (2005), Lee y Ashby (2000), Evans (1990) y Yilmaz (2008), quienes señalan la tendencia de los estudiantes hacia ideas de la Historia como el pasado mismo, centradas en hechos, personajes y fechas. Sin embargo, si analizamos la postura por aspecto específico, encontramos diferente peso por postura, lo cual se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Porcentajes de postura epistémica por aspectos específicos

Aspecto específico	Postura epistémica				%
	Objetivista	Relativista	Interpretativa-identitaria	Constructivista-crítica	
Qué es/componentes	43	15	36	6	100
Objetos de conocimiento	18	3	3	76	100
Producción	43	20	33	4	100
Propósito	25	0	56	19	100
Realidad-conocimiento	31	46	23	0	100
Criterios de validez	33	67	0	0	100
Modificabilidad	13	0	50	37	100

La postura objetivista predomina en el núcleo conceptual, componentes y producción; la relativista en la relación realidad-conocimiento y en los criterios de validez; la interpretativa identitaria en el propósito y modificabilidad; y la constructivista-crítica en objetos de conocimiento.

A continuación presentamos las ideas tipo encontradas en los discursos de los participantes, como ejemplo de la postura predominante identificada por aspecto. Nombraremos a los participantes por seudónimos: Sol, Lalo, Era, Sara, Ruth, Teresa, María y Martha.

En la definición más general que comprende el *núcleo conceptual (qué es)* y sus *componentes* observamos la preponderancia de una postura objetivista. Los participantes externaron expresiones tales como “la Historia son los hechos que se suceden cronológicamente...” (entrevista Sol).

En los *objetos de conocimiento* la postura constructivista-crítica es preponderante. Varios de los participantes enlistaron aspectos que remiten a la complejidad de lo social y a procesos de cambio de larga duración, relación entre pasado-presente, actividades productivas, formas de pensar y actuar, problemas y conflictos sociales, interacción entre aspectos económicos, geográficos y cambios tecnológicos (ensayo Era). La diversidad de objetos de conocimiento coincide con lo planteado en el currículo oficial de 1993, plasmado en cierta medida en los libros de texto que abordan a la Historia desde diversos aspectos de la realidad, incluyendo la vida cotidiana. Esta diversidad está presente en la ideas de los participantes que cursaron la primaria con el enfoque de la reforma de ese año.

En el aspecto *de producción* la proporción mayor de ideas se ubica en la postura

objetivista. Un ejemplo de idea que se puede ubicar en esta postura sería: “la Historia se basa en ubicar las evidencias (objetos, fósiles, reliquias) en una fecha específica” (entrevista Era); para varios las evidencias tienen que ser objetos que aún podemos ver (entrevista Lalo, Sol, Ruth, María). En general las menciones al historiador están ausentes del discurso de los entrevistados; si se le nombra, lo hacen después de haber hecho mención de otros científicos como arqueólogos, antropólogos, paleontólogos y escritores del género literario. Esta confusión puede estar vinculada con el abordaje que se hizo de la Historia en conjunto con otras ciencias sociales (planes de estudio de los años setenta y ochenta). La invisibilidad del historiador como sujeto productor de conocimiento también es resaltado por Maggioni (*et al.*, 2010) y Leinhard y Ravi (2006), lo cual podría explicarse, en el caso de México, a partir de las características de los libros de texto, en los que se presenta una Historia sin autor, siendo este material escrito la fuente principal de conocimiento histórico de los participantes.

En relación al *propósito de la Historia*, sobresale la postura interpretativa-identitaria. Todos los participantes están de acuerdo en que la Historia más importante es la nacional para formar una identidad nacional y sentir orgullo por ser mexicano.

Con respecto a *la realidad y al conocimiento*, prevalece una postura relativista, con ideas tales como otorgar a las leyendas un valor como fuente histórica, en tanto afirman que a partir de ellas podemos saber qué fue lo que sucedió. Así también encontramos validación irrefutable de lo dicho por algunos informantes. Teresa afirma en la entrevista: “mi madre me contaba lo que sucedía en la segunda guerra mundial ya que leía los periódicos, ella sabía aunque no había ido a la escuela”. Martha afirma que “la Historia es contar hechos verídicos, pero como cuentos, y dado que existen muchas versiones no se puede comprobar cuál es la verdad y por lo tanto no tiene sentido estudiar Historia”. En segundo lugar, se

identificó una postura objetivista; los participantes refieren que la Historia son los hechos del pasado; Sol, además, afirma en la entrevista: “la Historia siempre ha existido, se ha dado por el destino”. En todos los casos encontramos que no se menciona al historiador, o una idea difusa de su trabajo, lo cual se puede explicar desde la idea de que el sujeto productor del conocimiento histórico “descubre” el pasado como una realidad preexistente, y dado que es neutral a los hechos, no interesa saber quién es ese sujeto en lo particular.

En el aspecto de *criterios de validez*, en las preguntas directas sobre su acuerdo-desacuerdo con planteamientos relacionados con este aspecto encontramos que la mayoría está en desacuerdo en que un conocimiento histórico es verdadero por estar escrito en los libros o por ser dicho por un especialista. Como ya se mencionó, es muy clara la idea de que algo es verdadero si y sólo si hay evidencias físicas directas, tales como escritos y objetos de la época (33 por ciento); los entrevistados le dan un alto valor de verdad a los testimonios de familiares como actores confiables y a las leyendas, lo que los ubica en una postura relativista (67 por ciento). Una posible interpretación de estos datos sería que los futuros maestros no dan total validez a lo escrito en los libros, sino que para ellas/él tendría más validez lo observable y lo dicho o escrito directamente por los actores (fuentes primarias). Este aspecto requeriría ser indagado a mayor profundidad con los participantes, aunque de acuerdo con el estudio de Maggioni *et al.* (2010) existe una tendencia de los estudiantes a dar mayor validez a las fuentes primarias en relación a las secundarias, sin que medien criterios de contextualización de las primeras.

Por último, en el aspecto de *modificabilidad del conocimiento histórico*, en una importante proporción de los casos hay posturas interpretativas, en tanto afirman que los hechos no cambian, lo que cambia es lo que pensamos de los mismos o las ideas que nos generan de manera individual (entrevista Sara).

Particularidades por sujeto

Con base en la Tabla 3, observamos que en cada sujeto se pueden ubicar ideas de las cuatro posturas, pero predomina alguna. Para este

análisis se contabilizó el total de ideas expresadas por cada sujeto y se clasificaron de acuerdo a la postura. Con fines de comparación se presentan los datos a manera de porcentajes.

Tabla 3. Porcentaje de presencia de cada postura epistémica por sujeto

Postura epistémica	Laicos				Religiosas			
	Sol	Lalo	Era	Sara	Ruth	Teresa	María	Martha
Objetivista	44	13	33	27	41	26	42	25
Relativista	6	6	5	18	12	11	26	38
Interpretativa-identitaria	31	37	24	55	29	26	16	25
Constructivista-crítica	19	44	38	0	18	37	16	12
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

A continuación ejemplificaremos las cuatro posturas a través de la reconstrucción del discurso de los participantes y fragmentos textuales, tomando como base la predominante en cada caso: Sol, la objetivista (O); Era, la constructivista-crítica (C); Sara, la interpretativa identitaria (I), y Martha, la relativista (R). En la reconstrucción tratamos de conservar la expresión textual, pero en algunos casos se hace un parafraseo que ayuda a sintetizar el significado interpretado por los investigadores.

La PE de Sol era de tipo objetivista combinada con rasgos interpretativos identitarios, constructivistas y relativistas:

La Historia son los hechos que se suceden cronológicamente siguiendo el destino. Estos hechos son lo que se han sucedido desde la creación del mundo. La Historia es un contenido escolar sobre la nación (I). *Se compone de hechos y personajes de la Historia nacional, por ejemplo, la Revolución Mexicana y Porfirio Díaz* (O). *Da cuenta del origen de los planetas y de los descubrimientos del hombre* (O), también explica las formas de pensar y actuar, incluyendo aspectos técnicos en diferentes tiempos (C). *Su propósito es explicar de dónde vinimos* (O) y sentir orgullo por ser mexicanos (I), pero

también permite tomar una postura personal ante la política (C), comprender la sociedad y mejorarla (C). Es producida por alguien que encontró evidencias (O), pueden ser arqueólogos y quizá historiadores (I); se basa en evidencias, informantes directos (O) y leyendas (R). *La Historia siempre ha existido* (O). El conocimiento histórico puede cambiar, pero los hechos no (I).

Afirma:

...la Historia son hechos que se suceden en forma cronológica,... por el destino... es algo que siempre ha existido, no es algo que empiece en un punto (entrevista).

En la problematización formula la pregunta: “¿En qué momento *se descubre* la manera de traer agua a la ciudad?”. La base de su postura objetivista se encuentra en la idea de que la realidad existe independientemente del sujeto.

En la entrevista inicial, al ser cuestionada en relación a cómo se sabe de los hechos del pasado, afirma:

Ent: ¿y cómo sabemos los hechos del pasado?

Sol: pues como que hay evidencias (risas), no sé si se les pueden llamar evidencias, son pruebas, *algo que está ahí y que fue encontrado*, desde alguien que se dedicó a investigar, como desde qué años, el por qué está ahí.

Ent: ¿y quién se dedica a investigar eso?

Sol: pues los arqueólogos, los antropólogos, mmm ¿y los historiadores también? Pero eso es más como de la Historia, de los hechos ¿no? (Entrevista).

Para Sol, la evidencia es por sí misma la prueba del hecho, el papel del sujeto productor es difuso.

En la PE de Era encontramos la combinación de rasgos de la postura constructivista-crítica, objetivista e interpretativo-identitaria:

La Historia es el estudio del pasado (I), son los hechos (O). Se compone de sucesos y personajes (O), cuyas acciones se vinculan como relaciones causales simples (O). *La Historia da cuenta de procesos de cambio en periodos largos y de las relaciones entre pasado y presente. También explica cómo se han ido conformando los lugares, la relación entre geografía y economía, las actividades productivas, prácticas sociales, formas de pensar, así como el uso y avance de la tecnología, los problemas y conflictos entre grupos* (C). La Historia se produce con base en evidencias (fósiles y reliquias) y documentos (O), las cuales se ubican en fechas, años y siglos (O). Esta ubicación la hacen arqueólogos, escritores o historiadores (I). Los relatos históricos son elaborados por diversos escritores (I), incluso novelistas (R). El propósito de la Historia es conocer el origen del ser humano (O) y sentir orgullo por ser mexicano (I). Los temas importantes son aquellos que nos explican los orígenes del grupo al que pertenecemos o de las creencias que tenemos (I).

El peso constructivista se identifica en la diversidad y complejidad de los objetos de conocimiento expresados de manera implícita en sus producciones. En su ensayo describe cómo era Querétaro en la Colonia. Vincula datos, teniendo como hilo conductor el papel económico de Querétaro en la región:

La ubicación de Querétaro, colocada entre la ciudad de México y las minas de Zacatecas *contribuyó a su crecimiento, se fomentó su desarrollo* al ser paso obligado al Bajío, lo que le valió ser denominada la “garganta de tierra adentro”. Sebastián de Aparicio a quien se atribuye la gloria de trazar, sobre los antiguos caminos de herradura las primeras carreteras por cual pasaron las primeras carretas. Les enseñó *lo referente a la herrería, construir y reparar ruedas, a domesticar bestias para el tiro y a fabricar carros y carretas para el mejor y más fluido transporte de las mercaderías...* (ensayo).

En esta producción resalta la diversidad de objetos de conocimiento que atribuye a la Historia, ubicando principalmente a la sociedad en su dimensión económica y tecnológica, relacionándolo con aspectos geográficos. En la problematización, Era ubica como objeto de estudio las formas de pensar, las prácticas sociales y el uso de la tecnología:

¿Cómo transportaban el agua en Querétaro durante el siglo XV? ¿En Querétaro cómo ha ayudado la tecnología actualmente para el uso y cuidado del agua? ¿Qué uso le daban al agua antes de la conquista y después? ¿Actualmente en Querétaro se le toma importancia a la escasez del agua? (problematización).

En la PE de Sara identificamos una visión interpretativa-identitaria con rasgos objetivistas y relativistas:

La Historia son conocimientos ya estructurados que necesitan ser comprendidos e interpretados (I). Se compone de personajes grupales e individuales y de secuencias de hechos en un orden cronológico (O) y de la relación pasado-presente (C). Da cuenta del origen del ser humano y de todas las especies animales (O). La Historia se puede comprender a partir de elaborar preguntas y formular hipótesis (O). Su propósito es entendernos como seres humanos, mexicanos y católicos (I). Se basa en lo que dicen los informantes que vivieron el suceso y lo escrito por éstos, ese conocimiento es producto directo de lo visto por los testigos (O) y leyendas (R). La validez la da alguien que vivió el suceso, como un familiar (R) o alguien que haya estudiado el tema (I). La Historia no cambia, lo que cambia es lo que cada quien interpreta de la misma (I).

En Sara, las ideas interpretativas identitarias son parte del núcleo conceptual, del propósito y de la modificabilidad:

La Historia son conocimientos que necesitan comprensión e interpretación. Estos conocimientos se ven en la primaria como contenidos a nivel general (entrevista).

Durante este primer momento en varias ocasiones hizo referencia a su idea de Historia vinculada con los relatos de su abuelo; en particular comenta un suceso ocurrido en una comunidad rural del lugar en donde ella nació:

Mi abuelito decía que ese tiempo andaba Pancho Villa como tratando de quitarles a las personas, *hubo como una guerra, y ellos tenían que esconderse*. No me dijo si porque eran católicos, solamente que tenían que esconderse de las personas que venían. *Mencionaba a Pancho Villa que era una persona muy mala*. Ellos fueron a una cueva, se escondieron... Entonces decía que pasaron

los guerrilleros y un niño empezó a chillar. Y el tío del abuelo en la desesperación de ver al niño llorar y saber que los iban a encontrar, ¡lo ahorcó! (entrevista).

Posteriormente aclara que con lo visto en la escuela entendió por qué ocurrió esa guerra; trata de comprender el hecho histórico a través de la versión oficial y la familiar, sin cuestionar su validez. La postura identitaria se observa en particular en su ensayo. Explícita, al inicio del mismo, la intención de resaltar la importancia de la religión católica en la conformación cultural y económica del estado. Es decir, el énfasis identitario está en su filiación religiosa:

Hubo mucho éxito en la evangelización tanto que en México la mayoría somos católicos. Se puede decir que los religiosos fueron uno de los [grupos] que estaban a favor del pueblo buscando como ayudarlo para seguir adelante... Una manera era educándolos en la religión y otras sobre Álgebra, ciencia, de ahí surgieron los grandes colegios... los religiosos intentaron ayudar y favorecer al más pobre y desamparado... (ensayo).

La PE de Martha se caracteriza por rasgos relativistas, combinándolos con interpretativos identitario y objetivista:

La Historia es la narración de acontecimientos del pasado a través de cuentos (R), se compone de sucesos y personajes (I), da cuenta del origen de todas las cosas (O) y la vida de santos; es importante para sentirse orgulloso de pertenecer a una comunidad (I), se basa en los relatos orales de la gente común, incluyendo leyendas (R), depende de lo que cada quien entiende de lo que ocurrió (R), la Historia no cambia (O) pero sí cada generación puede rehacerla (R).

En su núcleo conceptual afirma:

La Historia es una narración de acontecimientos del pasado, por medio de cuentos a través de los cuales conocemos el origen de los mares, los ríos, las escuelas, el fútbol... son cuentos que cuentan los padres, para saber el origen... las aguas se juntaron todas para formar el mar, así mismo, el hombre tiene un origen (entrevista).

Martha sostiene que se puede hacer Historia sobre cualquier cosa, cuando se tiene como propósito conocer el origen.

Hace alusión al sentido de verdad:

En la preparatoria me gustaba leer sobre Historia, pero cuando le preguntaba al maestro y me decía cosas diferentes a lo de los libros, diferentes fechas, me di cuenta que cada quien dice algo diferente y que nunca vamos a saber en realidad lo que sucedió, por lo que no le veo caso estudiar Historia (entrevista).

Martha pone en duda cualquier posibilidad de verdad en el caso de la Historia, lo cual influye en su desinterés por la misma.

Como puede verse, la reconstrucción de las PE de los participantes nos permite observar tendencias hacia alguna en particular, pero también combinaciones, lo cual muestra que estas construcciones son heterogéneas en cada sujeto e incluso contradictorias, como en el caso de Martha, quien afirma que la Historia no cambia y a la vez sí puede rehacerse.

Si analizamos los casos por filiación religiosa, encontramos las siguientes tendencias de acuerdo a la Tabla 4.

En términos generales, en el grupo de laicos hay una tendencia a la postura constructivista-crítica, dada por la complejidad de lo social, que formulan como objeto de estudio de la Historia y por la modificabilidad de este conocimiento.

En el grupo de religiosas predomina la postura objetivista al identificar a la Historia como los hechos, los cuales son inmutables,

con rasgos interpretativos al resaltar que los hechos son comprendidos y formulados por los receptores y que el conocimiento ya está estructurado. Resaltan en particular visiones relativistas, presentes en menor medida en los laicos. En general, encontramos una tendencia a ubicar a la Historia en relación con su identidad como religiosas; sin embargo, hay que señalar también que en el grupo de religiosas, en Teresa se muestra una tendencia hacia una visión constructivista, y, a la vez, es menor su tendencia hacia una postura relativista y objetivista en comparación con el resto de religiosas (Tabla 3); es por ello que no podemos afirmar que su filiación religiosa sea un factor determinante de su PE. Otro factor a considerar es que en el grupo de religiosas los relatos familiares han sido muy significativos en su idea de Historia, los cuales, junto con las interpretaciones históricas desde la ideología de la Iglesia, nos llevan a problematizar por qué conciben el conocimiento histórico como algo fijo, estructurado, acabado, cuya modificabilidad reside en la interpretación, lo cual a su vez genera confrontaciones entre las versiones escolares y familiares y las de su comunidad religiosa, como si realmente Villa fuera un héroe (Sara), o el responsable de la guerra cristera (Ruth).

Tabla 4 . Porcentaje de postura epistémica por filiación religiosa

Postura epistémica	Subgrupos por filiación religiosa	
	Laicos	Religiosos
Objetivista	30	33
Relativista	6	21
Interpretativa-identitaria	30	28
Constructivista-crítica	34	18
Totales	100	100

La predominancia de posturas objetivistas y relativistas en el grupo de religiosas coincide con los hallazgos de Evans (1990), quien

encuentra esta característica en el tipo ecléctico, en el filósofo cósmico y el cuenta cuentos. De acuerdo a la categorización que proponemos, el filósofo cósmico tendría rasgos objetivistas y el cuenta cuentos sería relativista. El tipo ecléctico se caracteriza por un dominio débil de la disciplina científica, lo cual es una característica de los participantes de este estudio. Este eclecticismo se podría explicar a partir del fuerte significado de los relatos familiares en contextos rurales, en los que podríamos suponer predomina la Historia como relatos orales y su interacción con el discurso escolar. Es así que en el caso de las religiosas, en el momento de su formación inicial como maestras se identifica la coexistencia de dos posturas que podrían considerarse como contrarias: objetivista y relativista.

Si bien se puede identificar cierta predominancia de algunas posturas de acuerdo al aspecto de la construcción epistemológica que se analice, la diversidad en las ideas, tanto por aspectos como por las posturas epistémicas en un mismo sujeto, nos lleva a cuestionar el planteamiento de Hofer (2002) en relación a que las EP son teorías que tienen una congruencia interna en cada sujeto. Observamos que, por lo menos en el contexto escolar, en un proceso de formación docente estas ideas, al movilizarse y confrontarse con situaciones que les implican su explicitación y toma de conciencia, presentan contradicciones, no identificables por los mismos sujetos.

La tendencia a una u otra postura puede explicarse como el producto de una serie de influencias por su paso por la escuela, la interacción con discursos en contextos sociales como la familia o los grupos de pertenencia y el currículo escolar. En el caso de esta investigación, los participantes tenían escasa o nula interacción con discursos históricos en el contexto de sus ámbitos de producción científica, pues reportan no haber leído texto de historiadores, no asistir a conferencias y no ver documentales históricos. Si bien en las asignaturas de Historia se incluyen fuentes

secundarias como materiales básicos, no hay espacios curriculares, estrategias ni temas para analizar la estructura de la Historia como saber disciplinario. Habría también que indagar el dominio que los propios formadores de docentes tienen de la teoría y epistemología de la Historia.

CONCLUSIONES

Para dar respuesta a la interrogante de cuáles son las epistemologías personales de un grupo de estudiantes normalistas en relación a la Historia, a partir de las evidencias empíricas, la producción en el campo y las corrientes historiográficas, se construyeron, a manera de categorías, cuatro posibles posturas con el fin de clasificar y tratar de comprender las posturas epistémicas respecto de la enseñanza de la Historia de sujetos no expertos que se enfrentan a la necesidad de revisar su conocimiento histórico para poder enseñarlo. Así, lo que encontramos en ellos fue una combinación entre posturas y contradicciones al interior de sus construcciones. La diversidad interna de la construcción epistemológica de cada sujeto nos lleva a coincidir con Maggioni *et al.* (2010), que la concepción epistemológica en los estudiantes no sólo depende del contexto escolar, sino que tiene relación con otros aspectos culturales e ideológicos.

Observamos que en el contexto escolar en un proceso de formación docente, la postura epistémica tiende a movilizarse y confrontarse, a la vez que presenta contradicciones no identificables por los sujetos. La tendencia a una u otra postura puede explicarse como producto de una serie de influencias del currículo escolar, desde su paso por la escuela en los primeros niveles y por la interacción con discursos en contextos sociales como la familia y el grupo de pertenencia. Los hallazgos de este estudio nos permiten formular la posible influencia del currículo en las concepciones de los estudiantes, como es la diversificación de objetos de estudio presentes en los programas

de primaria de 1993 y la invisibilidad del sujeto productor, lo cual es una característica de los libros de texto. Esto nos lleva a la necesidad de retomar la discusión de la importancia de las características de los materiales didácticos que se elaboran y usan en la escuela (Lerner, 1997).

Se requiere también considerar aspectos tales como el contexto familiar, el peso de los relatos familiares y la formación académica a través de los diferentes niveles de estudio. El análisis de las posturas epistémicas en este grupo de religiosas nos develó la existencia de posturas relativistas, que si bien fueron más claramente identificadas en las religiosas, también se encontraron en los participantes laicos, lo cual significa que de alguna manera, ya sea por el contexto escolar o cultural en general, esta visión está presente en futuros maestros de primaria.

El estudio del pensamiento en el grupo de religiosas nos permite plantear una posible relación entre este elemento cultural ideológico y la postura epistémica en relación a la Historia, lo cual requeriría profundizar en la epistemología personal hacia el conocimiento en general de personas con una clara filiación religiosa. Habría que considerar también la diversidad de enfoques de los grupos religiosos en relación a la formación académica. Esto adquiere relevancia en el contexto de México, dado que en nuestra sociedad la presencia de maestros con ideología abiertamente religiosa ha sido característica sobre todo en instituciones educativas privadas que atienden a diferentes sectores sociales de la población.

Los estudios sobre EP y variables culturales y contextuales se han enfocado a comparar la cultura occidental y oriental en ámbitos industrializados (Hofer, 2008); se requiere ahora precisar qué aspectos de la cultura se están considerando y tomar en cuenta diferencias dadas por la pertenencia y desarrollo en

ámbitos comunitarios, familiares, escolares y religiosos específicos.

Fue relevante tomar en cuenta la función identitaria del conocimiento histórico, que en el caso de México y otros países ha sido una característica particular de la enseñanza de la Historia. Sostenemos la idea de que es necesario, en el estudio de las epistemologías personales en dominios específicos, retomar el propio discurso disciplinario, en este caso el historiográfico, que de manera explícita o implícita, clara o difusamente, se comunica a través del currículo escolar y las prácticas formativas e informativas en diferentes ámbitos sociales.

La enseñanza de la Historia debe incluir discusiones explícitas sobre las características del conocimiento en cuestión. En este contexto de formación docente, en específico, resulta relevante que los estudiantes van diferenciando los aspectos disciplinarios de los didácticos así como las características particulares del conocimiento a enseñar. Si queremos caminar hacia la construcción de una didáctica de la Historia con un potencial crítico y de transformación, resulta relevante indagar en los futuros maestros, sus creencias en relación a la Historia y su enseñanza, lo cual, complementado con estudios que nos permitan observar cómo diseñan y desarrollan situaciones de aprendizaje específicas, posibilitará construir estrategias a través de las cuales se induzcan procesos de explicitación y cambio de concepciones tanto en los niños y jóvenes como en los propios maestros; estos cambios, a su vez, permitirían enseñar Historia a los educandos retomando las características epistemológicas de la disciplina y adecuando las estrategias didácticas a las necesidades de los aprendices, todo ello para construir bases sólidas en la formación de actores sociales críticos y participativos, y por qué no, futuros profesionales de la Historia.

REFERENCIAS

- ELIZALDE, Leticia, Cuauhtémoc Pérez y Alma Delia Torquemada (2005), "El pensamiento del profesor de primaria: su relación con las acciones pedagógicas en la enseñanza de la Historia", *Tribuna Pedagógica*, núm. 14, pp. 75-80.
- EVANS, Ronald (1990), "Teachers' Conception of History", *Theory and Research in Social Education*, núm. 17, pp. 210-240.
- GUYVER, Robert y Jon Nichol (2004), "From Novice to Effective Teacher: A study of postgraduate training and History Pedagogy", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 4, núm.1, en: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/7contents.htm> (consulta: febrero de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2003), *Plan y programas de estudio 1993*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2009), *Planes y programas de estudio. Reforma integral de la educación básica*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica.
- HICKS, David (2005), "Continuity and Constraint: Case studies of becoming a teacher of History in England and the United States", *International Journal of Social Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 18-40.
- HOFER, Barbara (2002), "Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An introduction", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New Jersey/Londres, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-14.
- HOFER, Barbara K. (2008), "Personal Epistemology and Culture", en Myint Swe Khine (ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*, Perth, Springer, pp. 3-24.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", en Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and international perspectives*, Nueva York, New York University Press, pp. 199-222.
- LEINHARD, Gaea y Anita Ravi (2006), "Changing Historical Conceptions of History", en Stella Vosniadou (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, Nueva York, Routledge, pp. 328-341.
- LERNER, Victoria (1997), "Cómo enseñamos Historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 75, pp. 44-53.
- MAGGIONI, Liliana (2010), *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of teaching and learning to think historically*, Tesis de Doctorado, University of Maryland-Faculty of the Graduate School, College Park, en: http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/10797/1/Maggioni_umd_0117E_11443.pdf (consulta: 20 de marzo de 2012).
- MAGGIONI, Liliana, Emily Fox y Patricia Alexander (2010), "When Change does not Mean Progress: Historical thinking, intertextual reading and domain-specific epistemic beliefs in the context of one high-school history class", conferencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, mayo de 2010, en: http://www.education.umd.edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/Publications_files/Liliana%202010%20Change%20Progress.doc (consulta: 20 de octubre de 2011).
- MUÑOZ, Carlos (2005), "Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la Historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria", *Geoenseñanza*, vol. 10, núm. 2, pp. 209-218.
- PALMER, Betsy y Rose M. Marra (2008), "Individual Domain-Specific Epistemologies: Implications for educational practice", en Myint Swe Khine (ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*, Perth, Springer, pp. 325-350.
- PERRY, William (1981), "Cognitive and Ethical Growth: The making of meaning", en Arthur Chickering y Arthur (ed.), *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 76-116.
- PINTRICH, Paul (2006), "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual", en Wolfgang Schnotz, Stella Vosniadou y Mario Carretero (eds.), *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique, pp. 53-86.
- SCHOMMER-Aikins, Marlene (2002), "An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Nueva Jersey/Londres, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-118.
- YILMAZ, Kaya (2008), "Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling of Historiography", *The Journal of Educational Research*, vol. 101, núm. 3, pp. 158-174.