



Revista mexicana de investigación educativa  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C  
[comie@servidor.unam.mx](mailto:comie@servidor.unam.mx)  
ISSN: 1405-6666  
MÉXICO

1998

**Mireya Lamonedada Huerta**

**¿CÓMO ENSEÑAMOS HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO  
SUPERIOR?**

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, Vol. 3, número 5

Consejo Mexicano de Investigación Educativa México

101-112



## INVESTIGACIÓN

### Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?

Mireya Lamonedada Huerta'

#### **Resumen:**

*Este trabajo presenta una reflexión sobre lo que ha sido la enseñanza de la historia, a partir del positivismo, y la necesidad de reformar el tipo de docencia que la avala, proponiendo ciertos cambios sustentados en algunas teorías didácticas europeas contemporáneas que pugnan por modificar los objetivos y, por ende, la metodología aplicada en la enseñanza de la asignatura en el nivel medio superior; aborda, asimismo, la teoría del aprendizaje que permite al adolescente apropiarse del conocimiento histórico.*

#### **Abstract.**

*This paper offers a reflection on the teaching of history since the time of positivism, and points out the need to reform teaching. The author suggests certain changes based on some contemporary european didactic theories which strive to modify the goals of teaching. The methodology applied in the teaching of history at medium higher level undertakes, as well, the theory of learning which allows the adolescent to appropriate historic knowledge.*

#### **Introducción**

Algunos de los problemas que detectamos -y sufrimos- durante nuestra experiencia docente en el bachillerato, que dicen es "la etapa caracterizada por la adolescencia, la consolidación del pensamiento abstracto y por la transición hacia formas más maduras y propias de la edad adulta" son, por ejemplo, el manejo que se hace de los conceptos "tiempo" y "espacio", y las dificultades que ello crea; el problema, en general, para aprehender todo aquello que implica un alto nivel de abstracción: conceptos, nociones sociales, ideologías, etcétera; la falta generalizada de interés, por parte de los alumnos, por los contenidos del programa -esencialmente de corte político-militar-; lo extenso del mismo, tanto en temporalidad como en temática; la ausencia de contenidos referidos a la historia social, cultural y a la vida cotidiana,

*Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); catedrática en la UNAM y en la Universidad Autónoma del estado de Morelos(UAEM). CE: carlfdz@servidor.unam.mx*

que tan atractivos son para los estudiantes de bachillerato; la omisión de temas de historia contemporánea (de 1960 a nuestros días) por los que los alumnos manifiestan profundo interés; la calidad de la bibliografía de apoyo y de las lecturas que, en general, propone el programa.

Ya sabemos que no es común que nuestros estudiantes tengan un hábito muy arraigado respecto de la lectura pero, si además las que abordan al estudiar historia rebasan, con mucho, el lenguaje que ellos manejan y el nivel de abstracción del que son capaces a esa edad (15-16 años), o están referidas a temas poco significativos para ellos, es evidente que menos se leerá. Otro serio problema es el del tiempo didáctico para impartir la asignatura ya que éste se limita a tres horas semanales.<sup>2</sup>

Otra cuestión importante es el lugar que la asignatura tiene frente a otras materias como física, matemáticas o español; es manifiesta la inferioridad de la misma y ello influye mucho en el interés que el alumno ponga para estudiarla y sacarla adelante. Y, por último, pero no por ello menos importante, la falta de recursos y materiales didácticos adecuados para la enseñanza de la historia;

carecemos, en general, de buenos mapas -o simplemente de mapas-, atlas históricos, audiovisuales, vídeos, cuadernos de trabajo, antologías de lecturas variadas, etcétera.

La historia que empieza con Herodoto intenta reconstruir los hechos humanos fielmente y, además, descubrir fuentes auténticas de información. Desde entonces, la historia ha cambiado. Clío ha destacado en diversos aspectos según las épocas: por sus ideas moralizantes, por sus apasionantes relatos épicos, por su insistencia en obtener datos fidedignos, por su enorme erudición, por su capacidad de alabanza y celebración, por su maravillosa memoria pero, sobre todo, por su constante y continua renovación.

Empero, creemos que la función primordial de la historia está centrada en ubicarnos e identificarnos en la sociedad que nos tocó vivir, en nuestro aquí y ahora a partir del conocimiento del pasado y en darnos los elementos necesarios para pensar nuestro futuro.<sup>3</sup>

Cuando de identidad se trata, la historia aporta elementos valiosos para alcanzarla y, en la escuela, es una disciplina que tiene mucho que ver con la formación ciudadana. El proceso de identidad comúnmente se lleva a cabo a través de la memoria colectiva y de la conciencia histórica. Entendemos por esta última, en general, lo que cada comunidad, en determinada época, piensa de sí misma y cómo traduce dicha reflexión a su pasado; es, además, la comprensión del pasado como vía del conocimiento de la realidad presente para transformarla ya que el hombre no se somete pasivamente al destino sino que tiene la capacidad para comprender las tradiciones que la educación deposita en él y aceptarlas o rechazarlas.<sup>4</sup>

Hoy en día existe en nuestro país un consenso general en contra de la enseñanza de la historia memorística, de reproducción de acontecimientos, aunque en forma pedagógica también hay muchos maestros e historiadores -más de los que deseáramos- que recurren a la historia política, a la de los grandes hombres. Lo que no es más que producto de una herencia positivista que reduce, de manera considerable, las posibilidades de la disciplina.

Y es que no basta contarle la historia a los niños y a los jóvenes sino que es necesario poner en marcha estrategias para que desarrollen nociones sociales y, como dice Pierre Vilar, piensen históricamente la sociedad en que viven.<sup>5</sup> El pensar así, que es a lo que aspiramos a que lleguen los estudiantes de bachillerato, quedaría resumido en:

La historia no es algo muerto; la interrelación presente-pasado y viceversa debe ser algo real, tangible para el alumno. Presentémosla, pues, así [...] Comprender es imposible sin conocer. La historia debe enseñarnos en primer lugar a leer un periódico; es decir, a situar cosas detrás de las palabras.

### ***La didáctica vista por otros***

Los problemas en la enseñanza de la historia no son privativos de México. Así, Carmen González dice:

El peso de una enseñanza tradicional que se resiste a desaparecer es fuerte por doquier; la innovación, de la mano de un profesorado inquieto y de unos currículos oficiales en continuo proceso de reforma, es importante también.'

A su vez, Moradiellos nos recuerda:

[...] al comenzar el siglo xx la práctica histórica más generalizada se asentaba sobre el modelo empírico-positivista (con sus principios de objetivismo y neutralidad y su pretensión de eliminar al sujeto) e historicista (con su objetivo de comprender lo único e irrepetible). Su temática privilegiaba la historia política, diplomática y militar y los grandes personajes; su soporte esencial era la narración.

Hoy no es posible encontrar un acuerdo generalizado sobre el concepto de metodología didáctica entre los investigadores y, mucho menos, entre los profesores. Ello se explica no sólo por la juventud de la investigación, sino también por la misma complejidad de relaciones que confluyen en la metodología. Las diferentes posturas ante la enseñanza de la historia no deben interpretarse, pues, como un simple reflejo de la variedad de técnicas o estrategias puntuales que es posible utilizar sino como algo más profundo, como producto de concepciones opuestas de la enseñanza y de formas muy diferentes de concebir la materia objeto de aprendizaje, es decir, la historia.<sup>9</sup>

Desde el positivismo, la metodología didáctica sería simplemente una «tecnología» de la enseñanza, un conjunto de normas reguladoras de la acción educativa procedentes de los análisis teóricos que los docentes deberían limitarse a aplicar concienzudamente. Como aplicación de los descubrimientos de la investigación, enunciados en forma de principios generales y objetivos, de verdades universales, la metodología debe producir, en la enseñanza, necesariamente unos resultados predecibles. Las dificultades del aprendizaje se consideran simples cuestiones técnicas, que tienen una solución técnica también.<sup>10</sup>

Uno de los estudios más serios y completos que hay hasta el momento sobre cómo los niños y los jóvenes pueden y deben aprender historia fue el realizado por un grupo de profesores ingleses en la década de los setenta. Para ellos, el cuestionamiento se centraba en discernir si tenía algún significado que la historia se incluyera en los planes de la enseñanza secundaria o en el bachillerato siendo, como era, que se presentaba como información de hechos históricos enlazados en la diacronía. El British Schools Council dio salida a esta interrogante y de ahí surgió el Proyecto 13-16 (History 13-76). La respuesta fue afirmativa:

El conocimiento histórico es necesario para ayudar al estudiante a que salga de su natural egocentrismo.

La historia tiene sentido para el alumno si se emplean conceptos y métodos adecuados.

El Proyecto 13-16 descansa en cuatro proposiciones. La primera es ésta: La historia debe enseñarse como una forma de conocimiento, porque los alumnos únicamente pueden dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares a la disciplina.<sup>11</sup>

La investigación anglosajona sobre la enseñanza de la historia ha hecho grandes avances en algunas propuestas experimentales para el aula en las que el hilo conductor de la asignatura, lo que vertebra el proyecto de la enseñanza de la historia es, precisamente, su propia estructura epistemológica. Para atender a la necesidad evidente de que los alumnos comprendan los conceptos básicos de la estructura de la historia, se parte de las dificultades que los llamados key concepts presentan para los adolescentes como son la causalidad, las fuentes, el papel del historiador, etcétera. (Es el caso del Proyecto del Schools Council para la secundaria 13-16 o el patrocinado por la Universidad de Cambridge y continuador del anterior: *Cambridge Alevel/ History Project 16- 18*).<sup>12</sup>

Aunque para aplicar este Proyecto en México tendríamos que considerar realidades escolares, sociales y económicas muy diferentes, así como la necesidad de crear categorías distintas, en general, en lo que se refiere al desarrollo de niños y jóvenes en cuanto a su capacidad de abstracción para trabajar con conceptos, nociones sociales, temporalidad y espacialidad éstos son aplicables prácticamente a cualquier población juvenil.

Se debe respetar -y posiblemente amar- la disciplina que se enseña, pero sin olvidar que no se enseña la disciplina por la disciplina en sí misma, sino por los alumnos. Amica historia sed magis amici pueri.<sup>13</sup>

Creemos que enseñar una historia anecdótica y llena de fechas no tiene mayor sentido:

El trabajo del docente de historia debe estar *fundado* en *la crítica* de los *hechos y documentos históricos*. Al enseñar historia se debe -por cuanto los alumnos sean capaces de responder- suscitar en ellos el espíritu crítico, comportamiento fundamental en historia [...] El hecho histórico no se da, sino más bien se construye. Por consiguiente, se debe *sensibilizar a los alumnos en relación con la construcción de la historia*. Se requiere mostrarles que el trabajo del historiador no consiste en rehacer historia, sino en hacer la historia."

#### *La maduración cognitiva al momento de enseñar historia*

Una enseñanza diferente requiere también de actividades cognitivas más complejas que las que plantea una positivista, como dice Pozo:

Es obvio que entender, por ejemplo, las causas de la Revolución Francesa o las consecuencias de la expansión colonial de Europa, implica el dominio de conceptos bastante complejos, sobre todo si tenemos en cuenta que cada vez son más numerosas las investigaciones que muestran no sólo las dificultades psicológicas que tienen un buen número de adolescentes para llegar a utilizar el llamado pensamiento formal -la última etapa del desarrollo intelectual, según la teoría de Piaget.'s

Resulta imprescindible conocer las capacidades Cognitivas de los alumnos con respecto al dominio de la técnica de la historia; conocer cuáles son los obstáculos a los que tienen que enfrentarse, para diseñar situaciones didácticas que les ayuden a superarlos; saber cómo se enfrentan los adolescentes a la "tarea del historiador". La mayoría desconoce ese proceso; no saben de dónde proceden los conocimientos ni los conceptos que reciben en el salón de clase, tampoco cómo se construye el conocimiento histórico, ni qué se construye.

La investigación en general y la cognitiva sobre la enseñanza de la historia han sido escasas y, aún hoy, distan de alcanzar el desarrollo experimentado en el campo de las ciencias de la naturaleza; las polémicas y los grandes cambios actuales en la enseñanza de la historia en todos los países espolean la investigación .<sup>16</sup>

[...] los estudios más difundidos hasta nuestros días sobre la naturaleza psicológica del pensamiento histórico han sido basados en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, realizados tanto por él mismo como por sus seguidores en los años setenta y ochenta, a partir de la observación del trabajo de los niños con conceptos procedentes de las ciencias naturales o las matemáticas. Incluso la mayor parte de los trabajos realizados en el Reino Unido (así el Proyecto 1 3-76) tenían una base piagetiana.<sup>17</sup>

Sobre esta base general y desde 1960, una serie de psicólogos como Peel, Coltham, Hallam y De Silva han aplicado las teorías piagetianas a otras materias distintas de la física o las matemáticas. De todas maneras, son muy escasas las investigaciones que existen sobre el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo del adolescente en el área de ciencias sociales.

Los nuevos planteamientos teóricos y experimentales tienden, sobre todo, a averiguar si la falta de comprensión de los alumnos tiene su origen más bien en la forma en que se les ha propuesto el conocimiento que en su incapacidad evolutiva para comprenderlo. Se acentúa la importancia del tipo de enseñanza y se considera la posibilidad de un aprendizaje histórico satisfactorio.<sup>18</sup>

En España, los estudios de Carretero, Pozo y Asensio han completado anteriores trabajos, dirigiéndose más específicamente a la enseñanza de la historia. Se plantean los tipos de habilidades intelectuales que posee el adolescente (12-18 años), sus estrategias o modos de proceder y la relación con sus conceptos e ideas sobre los procesos sociales, así como su

evolución. Todo ello en el contexto de una enseñanza de la historia activa, que busque algo más que una recepción de información y que realice una continua inferencia pasado -presente.<sup>19</sup>

Algunas de las ideas que se han trabajado en España referidas al adolescente y la enseñanza de la historia dicen que, en los primeros años de esta etapa, se entienden de modo limitado cuestiones tales como el tiempo histórico, en sus diversas variantes, o el marco conceptual de la disciplina porque aún no se tiene un tipo de pensamiento plenamente desarrollado.

El pensamiento histórico del adolescente está sujeto a serias limitaciones que le impiden asimilar correctamente la realidad histórica que sus mayores le intentan transmitir. Existe un desfase importante entre los contenidos que se pretenden enseñar y las capacidades de quien debe aprenderlos.

Según la teoría de Carretero, Pozo y Asensio, hay falta de asimilación de los contenidos escolares en la enseñanza de la historia por una posible inadecuación entre la capacidad intelectual o cognitiva del alumno y la estructura de la materia que se pretende enseñar; todo ello mediatizado por infinidad de factores, entre los que destaca el relativo a los métodos didácticos utilizados en el aula, ya que constituyen un requisito indispensable para que el alumno pueda comprender y generalizar la estructura de la materia enseñada.<sup>20</sup>

Uno de los objetivos centrales en todos los movimientos renovadores de la enseñanza de las ciencias sociales es el de favorecer el desarrollo cognitivo del alumno; se trata de construir esquemas de conocimientos y desarrollar capacidades, antes que memorizar conceptos. De ahí que es conveniente, desde el punto de vista didáctico y para mejorar el desarrollo cognitivo de los alumnos, una enseñanza de la historia que no se limite a impartir contenidos sino que propicie la reflexión sobre los métodos utilizados por el historiador, tanto en los aspectos más elementales de la clasificación y evaluación de la información, como en los más complejos de la formulación y comprobación de hipótesis y teorías o modelos explicativos.<sup>21</sup>

Aquí hablaríamos, no de enseñar historia sin contenidos, sino de reducir su cantidad en beneficio de una mejor asimilación.

Estos estudios sobre pedagogía parecen indicar que a los 15-16 años -edad promedio en que empiezan los estudiantes la preparatoria en México-, puede ser la ideal para comenzar a enseñar una historia explicativa; no antes.

### **Algunas reflexiones finales**

Deberíamos considerarla opinión del historiador Galbraith (en Curtis, L., 1975:32) para tratar de entender cómo enseñamos nuestra materia.

La historia es un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educadores y educandos, una búsqueda siempre cambiante de la verdad, al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas [...] La principal tarea del historiador académico consiste en transmitir este sentido de cambio caleidoscópico a su público; si lo logra, sus propias opiniones nunca serán definitivas [...] En la historia no hay constantes, ni siquiera la personalidad humana. No hay nada más que cambio, por muy inadvertido que nos pase, y este factor aumenta continuamente, con la duración de una vida.

Debemos pensar seriamente en educar en ese cambio, en enseñar una historia problemática y no una estática.

La historia está en continua construcción [...] no existen épocas o temas cerrados al análisis histórico o a la enseñanza de los mismos. Cualquier hecho histórico puede ser revisado en estudios posteriores en función de nuevos enfoques o interpretaciones[ ...]<sup>22</sup>

Así, un libro de texto tampoco tiene la verdad absoluta, sino una que puede ser reinterpretada. Cuando se trabaja con jóvenes en el bachillerato no siempre se puede ser todo lo ortodoxo o riguroso que uno quisiera o debiera como historiador. Es muy diferente formar profesionales en el tema que enseñar a investigar a jóvenes que no necesariamente van a ser historiadores; es más, lo más probable es que no lo sean. Podríamos empezar por hacerles notar que su libro de texto puede ser usado como fuente de información, como un documento contemporáneo que refleja una postura histórica y que ésta responde, a su vez, a variadas circunstancias, empezando quizás, por la historia particular del autor.

No se trata tanto de hacer que los alumnos *descubran* los conocimientos históricos de forma autónoma, como un *historiador*, sino de organizar tareas que le familiaricen con acciones que facilitan la aplicación frecuente de este *pensamiento creativo*, un pensamiento que se abre, que hace propuestas, que cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que diseña posibles estrategias, que ve alternativas, que amplía, en fin, el abanico, la diversidad de posibilidades con el propósito de acotarlas y hacerlas converger hacia conclusiones más certeras después de los debates, la consulta de documentos o informaciones. Acciones que, lejos de las características de las que realiza el investigador, le permiten como a él ejercer el derecho de posar la *question*, y *buscar* significados en consecuencia, afrontando el conocimiento histórico como un problema a resolver, aunque obviamente no de la misma manera.<sup>23</sup>

Los profesores de la enseñanza media superior debemos cuestionarnos acerca de la influencia que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene nuestro planteamiento historiográfico, sobre la mayor o menor pertinencia didáctica de unos u otros; los caminos que utilizamos para que el alumno adquiera o construya un conocimiento y buscar aquellos que favorezcan la creatividad y la reflexión.

Por otro lado, es importante tener siempre presente que nuestros estudiantes son adolescentes y que ello implica un grado madurativo que debemos tener en cuenta al enseñar la historia de la humanidad y, sobre todo, en el momento de incorporar recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje a partir de actitudes reflexivas.

No importa cuál sea el recurso que empleemos al momento de enseñar historia: libro de texto, manuales, obras diversas, ilustraciones, etcétera; el hecho, creemos, es que éste debe responder a una necesidad de explicar la historia desde un marco lo más amplio posible en el que se detecten y entiendan las complejas interrelaciones de la vida humana.

Es fundamental hacer patentes todos los aspectos que confluyen en una actitud política, civil o militar, con sus interrelaciones, y verificar las consecuencias que producen. Esto, desde luego, nos aleja de nuestro sistema tradicional de historia lineal y nos sumerge en el tiempo histórico real, el vivido por los hombres del pasado, en lo que para ellos era su presente.

Hay, además, otra serie de cuestiones que considerar si nos planteamos un cambio en la enseñanza de la historia y nos atenemos a las innovaciones historiográficas de nuestro tiempo. Nadie mejor, pensamos, para expresarlo que Jacques Le Goff:

[...] la enseñanza de la historia debe [...] considerar siempre actual el programa de Jules Michelet en su Prefacio a la historia de Francia (pero esto es válido también para otros países) de 1869, en la que lamentaba que la historia en sus días era demasiado poco material, ya que está atenta a las razas pero no al suelo, no al clima, no a los alimentos, no a muchas circunstancias físicas y psicológicas; demasiado poco espiritual, porque habla de las leyes, de los actos políticos pero no de las ideas, no de las costumbres [...]

Considero, en fin, como horizonte esencial de búsqueda histórica hoy y mañana, aún en fase experimental, pero ya rico en resultados que debemos estar preparados para integrar pronto en la enseñanza:

a) La historia de lo imaginario, porque las sociedades se desenvuelven también de acuerdo a sus sueños, imaginaciones, fantasmas, mismos que, a su vez, cambian y hacen una historia.

b) La comparación entre las sociedades en el tiempo y en el espacio que permitirá sustituir la historia universal desprovista de problemática, con una historia general, una historia pensada a partir de la humanidad.

Para mí he aquí el camino. El camino de nuestro oficio, difícil, hermoso.<sup>24</sup>

## Notas

1 González Muñoz, M. Carmen, 1966.

2 En los nuevos programas (1996) del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, e) tiempo didáctico para la enseñanza de la historia se extiende a cinco horas, pero no sabemos aún cómo quedará en las reformas que se llevan a cabo en los programas para la preparatoria.

3 Lamonedá, Mireya. 1990, p. 5.

4 Ibidem, p.6, Apud Raymond Aron, 1983.

5 Vilar, Pierre. 1990.

6 Vilar, Pierre, 1980, p. 12.

7 González Muñoz, Ma. Carmen, op. cit., pp. 17-18.

8 Moradiellos, E., 1992, p. 105.

9 Maestro, Pilar, 1993, p. 136.

10 Skinner, B. F., 1968, en Maestro, Pilar, op. cit., p. 137.

11 González Muñoz, Ma. Carmen, op. cit., p. 29.

12 Maestro, Pilar, op. cit., p. 151.

13 Le Goff, Jacques y Antonio Santoni, 1996, p. 20.

14 Le Goff, Jacques y Antonio Santoni, op. cit., p. 21 .

15 Carretero, Pozo y Asensio, 1983, pp. 55-56

16 González Muñoz, Ma. Carmen, op. cit., p. 65

17 Carretero y Limón, 1993, p. 12.

18 González Muñoz, Ma. Carmen, op. cit., p. 68.

19 Los trabajos más representativos son: Carretero y Limón (1993); Carretero, Pozo y Asensio (1983); Carretero, Asensio y Pozo (1991) y Carretero (1985).



20 Carretero, Pozo y Asensio, 1983, p. 56.

21 Carretero, Pozo y Asensio, op. cit., p. 58.

22 Sánchez Prieto, Saturnino, 1995, p. 26.

23Febvre, L. 1944, Prólogo "Poser la question", pp. 7-15, en Maestro, Pilar, op. cit, p. 155.

24 Le Goff, Jacques y Antonio Santoni, op. cit., pp. 29-30.

### **Referencias bibliográficas**

Aron, Raymond (1 983). *Dimensiones de la conciencia histórica*, colección Popular, México: FCE.

Burke, Peter (1993). *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza Editorial.

Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asensio, M. (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" y "El adolescente como historiador" en infancia y *Aprendizaje*, núm. 23, Madrid.

Carretero, M. (1985). "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales", en Carretero, M., et. al. (eds.) *Psicología evolutiva 3, adolescencia, madurez y senectud*, Madrid: Alianza.

Carretero, M.; Asensio, M. y Pozo, J.I. (1991). "Cognitive Development, Casual Thinking and Time Representation in Adolescence", en Carretero, M. et al. (eds.) *Learning and instruction*, vol. 3, Oxford: Pergamon Press.

Carretero, M. y M. Limón (1993). "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales", en infancia y *Aprendizaje*, núm. 62-63, Madrid.

Curtis, L. (1975). *El taller del historiador*, México: FCE .

De Silva, W.A. (1989). "The Formation of Historical Concepts Through Contextual Clues", en *Educational Review*, núm. 24, Londres.

Febvre, L. (1 944). *Amour sacre, amour profane. Autour de l'heptaméron, prólogo* "Poser la question", en Maestro, Pilar, op.cit, p. 155.

González Muñoz, Ma. Carmen (1966). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid: Marcial Ponsloe.

Lamonedada, Mireya (1990). Una alternativa en la *enseñanza de la historia a nivel primaria*, Cuadernos de la Casa Chata, núm. 178. México: CIESAS.

Le Goff, Jacques y Antonio Santoni (1996). *Investigación y enseñanza de la historia*, Cuadernos del Instituto Michocano de Ciencias de la Educación, núm. 10, Morelia, Michoacán.

Maestro, Pilar (1993). "Epistemología histórica y enseñanza", en Ruiz Torres (ed.), *La historiografía*, Madrid: Marcial Pons.

Moradiellos, E. (1992). *Las caras de Clío*, Oviedo: Publicaciones de la Universidad.

Rodríguez Frutos, Julio (ed.) (1989). *Enseñar historia: nuevas propuestas*, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Laia.

Ruiz Torres, Pedro (ed.) (1993). La historiografía, colección Ayer núm. 12, Madrid: Marcial Pons.

Sánchez Prieto, Saturnino (1995). ¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas, Madrid: Siglo XXI editores.

Skinner, B.F (1968). The Technology of *Teaching*, Nueva York.

Velar, Pierre (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona: Crítica.

Velar, Pierre (1990). "Pensar históricamente", en *Plural*, núm. 231, México.