



**Benemérita  
Universidad Autónoma  
de Puebla**

# Programa de la Licenciatura en Historia

**Facultad de Filosofía y Letras**

*Guía de trabajo para la  
Planeación y organización de la  
Docencia*

## **Antología de Material Didáctico**

Tema de estudio:  
**Enseñanza de la  
Historia en la  
Secundaria**

Ejes temáticos:

- I. Panorama general de la Historia*
- II. Introducción al estudio de la metodología histórica*
- III. Metodología para la enseñanza de la Historia*
- IV. Elaboración de material didáctico para la Enseñanza de la historia*



*Colegio de Historia  
Mtro. Alejandro García Limón*



## Capítulo I

### EL MATERIAL DIDÁCTICO

En este siglo de modificaciones tan aceleradas en numerosos aspectos de la realidad, es tal vez la tecnología la que ha mostrado más su cambiante cara; el lapso de una vida se ha convertido en la posibilidad de asistir en nuestra madurez a realizaciones que resultaban fantosias, o por lo menos impensables, en nuestra niñez.

La tecnología ha revolucionado también el campo del material didáctico, tanto por la enorme amplitud de sus ofrecimientos como por la versatilidad de muchas de sus aplicaciones. Pero como no todo marcha al mismo ritmo y no todo, por ser nuevo, es tan bueno, seguimos manejándonos también con elementos que nos vienen desde hace mucho tiempo, y cuya validez es indudable. "No por viejo, desechable." En esta situación están también los materiales didácticos.

Es conveniente, entonces, comenzar por definir el campo general en el que nos moveremos, con sus limitaciones y con sus conceptualizaciones básicas.

#### I. DEFINICIONES y CLASIFICACIONES

Primero necesitamos establecer qué es material didáctico, o con más precisión, qué entendemos por material didáctico. Aunque pueda parecer superfluo, es necesario hacer esta precisión por varias razones:

- 1.- la variedad de terminología utilizada para este tema;
- 2.- la amplitud o restricción con que se usa la terminología material didáctico;
- 3.- la confusión o identificación existente, en muchos casos, entre material didáctico y material audiovisual;
- 4.- la inclusión o no de los "aparatos" dentro del material didáctico;
- 5.- los criterios, ópticas o énfasis utilizados para la clasificación del material didáctico.

Pasemos a considerar cada una de las cuestiones siguientes:

1. En primer lugar debemos llamar la atención sobre la existencia y uso de diferente nomenclatura para designar más o menos lo mismo, aunque con variantes en cuanto a la inserción del material en la actividad pedagógica. Por ejemplo:

Materiales didácticos = recursos didácticos; ambos designan al conjunto de "objetos" -directos o representantes- a usar en la enseñanza;

Materiales didácticos = materiales auxiliares; en este caso es necesario reconocer la diferencia en el énfasis que se pone en cada término: didácticos --auxiliares. En tanto el primero les otorga a los materiales primordial significación en la enseñanza, es decir que forman parte esencial y habitual del trabajo de la clase, el segundo recurre a ellos ocasionalmente. Para el primero son "parte de" la enseñanza, para el segundo son solo un "auxiliar", una "ayuda", en gran medida prescindible: la diferencia reside en el grado de inserción de esos materiales en el proceso educativo.



Podríamos seguir indicando varios términos más, pero no lo creemos necesario. Lo que sí debemos remarcar es que, los llamemos recursos o materiales o ayudas, están en función del proceso enseñanza- aprendizaje. Dicho de otra manera, nos interesan en cuanto "didácticos".

2. Cuando analizamos las definiciones y/o clasificaciones más difundidas, nos encontramos con que los autores utilizan los términos con mayor o menor extensión, en sentido amplio o en sentido estricto. Vamos a partir de un sencillo esquema para ayudarnos:

Cuando Roberto Zúgaro considera como material didáctico auxiliar "todo elemento extraño al aula ya las posesiones habituales de los alumnos, que sirve para complementar el proceso enseñanza--- aprendizaje" <sup>2</sup>, está utilizando el término material didáctico en su acepción restringida en más de un sentido:

---en cuanto a la extensión: no permanente; no incluye libro de texto, tiza, etc., remarcado por el restrictivo "auxiliar", con la aclaración "extraño al aula ya las posesiones habituales de los alumnos";

---en cuanto al uso: solo para "complementar" el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que recurre a su valor educativo con carácter secundario.

	Aquellos sin los cuales no concebimos el trabajo en nuestras escuelas; se usan todos los días.
<b>Permanentes:</b>	-tiza -palabras del docente -libros de texto, etcétera.
<b>Materiales o Recursos Didácticos</b>	Aquellos que Pueden ser más o menos habituales en las clases, pero sin los cuales puede haber igualmente enseñanza, apelando a uno u otro de ellos.
<b>No permanentes:</b>	-escritos: documentos. ... -visuales, láminas. ... -sonoros: discos. ... -mixtos: mapas. ...

En cambio Jorge Ocon <sup>3</sup>, al incluir entre los que no requieren máquinas al pizarrón, y entre los producidos por la imprenta a los manuales y libros de texto, está usando la acepción amplia, permanente más no permanente, de la definición.

Conviene aclarar, por otra parte, que al margen de la extensión con que cada autor utilice las denominaciones, en sus obras suelen referirse solo a algunos aspectos que les interesan o que atraen su atención en talo cual trabajo particular. Por eso, a veces, nos resulta un tanto difícil poder determinar con precisión su concepción al respecto. O, como veremos en algunos casos más adelante, al tomar los autores criterios de clasificación diferentes (no en cuanto a lo que abarcan sino a la óptica con que se los mira), resulta un poco problemático enunciar estos aspectos con claridad.

3. Una cuestión sobre la que debe tenerse cuidado es la confusión o identificación entre material didáctico y material audiovisual. Tal vez deslumbrados por la moderna tecnología, muchos autores "modernizadores" hablan de materiales audiovisuales como los únicos que tienen importancia en educación. Podría decirsenos que el término audiovisual es lo suficientemente amplio como para incluir todos los materiales didácticos, a excepción de aquellos cuyo valor fundamental reside en el "tocar", objetos para tocar. En este sentido, refiriéndonos a la Historia en la enseñanza media, tendríamos que material didáctico y

material audiovisual serían casi sinónimos, ya que la mayoría del material utilizable, incluso el escrito, es audible o visible.

Pero esto no es lo que los audiovisualistas quieren significar.

Cuando se habla de material audiovisual se hace referencia a todos aquellos materiales que impresionan directamente a la vista o al oído, con imágenes visuales o auditivas; no se refieren, por ejemplo, a la lectura de un texto que obliga a llegar, a partir de él, a una representación mental, sino a la representación directamente presentada. Por ejemplo, mientras podemos considerar material didáctico la descripción escrita de una columna dórica --descripción que crea o puede crear una representación mental de la columna-- solo es material audiovisual ---en este caso, visual--- la representación pictórica, fotográfica o dibujada de la columna. En este sentido, creemos que lo que se llama material audiovisual es solo una parte de lo que podemos incluir en materiales didácticos. En general, aunque no siempre, la línea de demarcación parece ser la escritura.

Tal vez pueda resultar más clara esta diferencia comparando las posiciones de dos autores. Oscar C. del Rosal afirma que materiales didácticos son "todos esos objetos que son 'representadores' o sea portadores de una representación" <sup>4</sup> o "todos los objetos que no valen escolarmente por sí mismos sino por lo que soportan como representación de algo" <sup>5</sup> incluyendo en ellos lenguaje hablado, escrito, lámina pintada o impresa, cartel, encerado con trazos de tiza, cinta magnética, filmes, diapositivas, fotografías, tablero portador de imágenes gráficas directas, disco fonográfico, etcétera.

Notamos la diferencia con el criterio audiovisualista de Jorge Cromberg <sup>6</sup>, que agrupa a los materiales de la siguiente manera:

- |                         |                   |   |
|-------------------------|-------------------|---|
| <b>1.- Mecánicos</b>    | a. visuales:      | Fotografías, proyecciones fijas, retroproyector |
|                         | b. auditivos:     | grabaciones                                     |
|                         | c. audiovisuales: | cine, TV  |
|                         | d. especiales:    | máquinas para enseñar, enseñanza programada     |
| <b>2.- No mecánicos</b> |                   | Pizarrón  |
|                         |                   | láminas   |
|                         |                   | mapas   |
|                         |                   | objetos   |

Debemos hacer notar que Cromberg utiliza un criterio audiovisual amplio, ya que incluye no mecánicos; en otros autores es dable observar que todo se refiere a la moderna tecnología. En este sentido se presenta gran parte de la bibliografía europea y norteamericana, en especial esta última, y que responde a sustanciales diferencias de realidad cotidiana con nuestro país.

4. Torkelson <sup>7</sup> entiende por medios de difusión o medios auxiliares todos los modos de comunicación, incluidas las formas impresas y audiovisuales, y la tecnología que las acompaña. En estas últimas palabras "tecnología que las acompaña" reside la clave del problema. ¿Son los aparatos parte del material didáctico? No podemos decir que los aparatos sean materiales didácticos ya que ellos, en sí mismos, no enseñan nada, sino que son instrumentos que hacen posible la percepción de los materiales didácticos; podríamos decir que son la "infraestructura", imprescindible para ciertos materiales. De allí que del Rosal diferencie entre medios auxiliares, material didáctico y recursos instrumentales, incluyendo a los aparatos entre estos últimos, "objetos materiales artificiales que hacen posible la presentación del material didáctico..." <sup>8</sup>

5. Desconcierta ver la cantidad de clasificaciones que existen sobre material didáctico, medios audiovisuales, ayudas didácticas, etc. ¿A qué se debe esto? Generalmente somos afectos a cosas seguras, "recetas" claras; justamente podríamos decir que en este caso no existe paradigma seguro. Pero no es tan grave como nos parece, ya que la variedad de clasificaciones no significa que una invalide a las otras. Lo que sucede es que los distintos autores asumen una óptica diferente, ponen un énfasis especial sobre un aspecto u otro del problema. Además, podemos decir que cada autor también los clasifica de acuerdo con las necesidades de su trabajo. Podemos, en ese sentido, diferenciar algunos criterios y clasificaciones. Por ejemplo Ocon, siguiendo criterios de la UNESCO, pone el acento clasificatorio en la relación hombre-máquina: <sup>9</sup>

<b>1. Los que no requieren máquinas ni dispositivos electrónicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-cuadros</li><li>-mapas</li><li>-gráficos</li><li>-manuscritos</li><li>-objetos de exposición</li><li>-modelos</li><li>-pizarrones</li><li>-trabajos prácticos</li></ul>
<b>2. los producidos por la imprenta</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-manuales</li><li>-libros de texto</li></ul>
<b>3. las máquinas que reproducen lo visto y lo oído</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-fotografías</li><li>-diapositivas</li><li>-películas fijas, mudas y sonoras</li><li>-grabaciones en discos y cintas</li><li>-radio</li><li>-TV</li></ul>
<b>4. los de interacción entre el hombre y la máquina</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-enseñanza programada</li><li>-laboratorios lingüísticos</li><li>-calculadoras electrónicas</li><li>-máquinas para localización de informaciones</li></ul>

Cromberg <sup>10</sup> los diferencia en mecánicos y no mecánicos, pero acentúa dentro de los primeros los sentidos necesarios para percibir el material. Es notoria allí su posición audiovisualista, tal como se deduce del cuadro clasificatorio indicado más arriba.

En cambio Jarolimek, <sup>11</sup> a efectos de una clasificación general, solo los separa entre los que requieren lectura y los que no requieren lectura. <sup>12</sup>

**Los que requieren lectura:**

- libros
- revistas
- folletos
- recortes

**Los que no requieren lectura:**

- cuadros
- fotografías
- películas
- discos
- mapas

Como podemos apreciar, excepto algunos elementos diferenciales en la consideración de algunos materiales, estas clasificaciones no son antagónicas entre sí, sino diferentes alternativas propuestas sobre el mismo material, e incluso, en muchos casos, hasta complementarias.

## II. LOS CRITERIOS A EFECTOS DE ESTE TRABAJO

*En primer lugar*, debemos aclarar que en general consideramos todo material utilizado en el proceso enseñanza-aprendizaje como material didáctico aunque, a efectos de este trabajo, sólo nos limitaremos a los que anteriormente indicamos como no permanentes. Esta elección no debe llevar a creer que despreciamos los materiales permanentes, sino, por el contrario, solamente hacemos una delimitación del campo a considerar en este caso. Los llamamos material didáctico porque consideramos; que el término es el más claro y preciso para nuestro objetivo; aceptamos, con limitaciones en algunos casos, las denominaciones "ayudas didácticas", "materiales auxiliares", "recursos didácticos", etc. En todo caso lo que debe hacerse siempre es definir el sentido o la amplitud con que cada término será usado, a efectos de evitar equívocos de interpretación.

*En segundo lugar*, necesitamos dejar establecido que el material didáctico debe estar siempre presente en la clase. De uno u otro tipo, para un trabajo o para otro, para una actividad breve o extensa, el material didáctico es imprescindible en la clase de Historia. Es difícil pensar en una clase en la que no sea efectivo el aporte de un material, lo que no significa que necesariamente en una clase se utilicen todos los tipos de materiales a la vez.

*En tercer lugar*, es preciso que consideremos que el o los materiales didácticos que se utilicen en una clase deben estar integrados dentro del contexto global del trabajo. No tienen utilidad por sí mismos, sino por su valor en un proceso mucho más amplio y complejo que es el proceso educativo.

*Resumiendo*: entendemos por materiales didácticos los objetos ---materiales o no--- y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio a través del cual los objetivos del proceso-enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr .

Por el carácter particular de nuestro trabajo, no realizaremos una clasificación especial ni adoptaremos ninguna de las indicadas anteriormente. Esto no representa ni una resolución conceptual ni un desprecio por ellas en general ni por alguna en particular. En este sentido hemos preferido, antes que explicitar un ordenamiento de criterio pedagógico general, centrarnos en las necesidades, si se quiere empíricas, de esta asignatura particular: la Historia. Realizamos un ordenamiento basado más en un criterio de estudio científico de la Historia, aunque teniendo presente siempre las características y clasificaciones pedagógicas generales. Lo hacemos, en gran parte, porque nos permite desarrollar con mayor precisión el análisis de sus posibilidades.

Por ejemplo: analizaremos los documentos escritos, las fuentes escritas. Si nos manejamos con una clasificación que separa los materiales didácticos en escritos, visuales, auditivos, etc., tenemos que incluir las fuentes escritas en la categoría de "materiales escritos", en la que también se encuentra la bibliografía. Y a efectos de la clase de Historia el tratamiento de cada una de ellas, su valor y sus características son muy diferentes.

Otro tanto sucede con el material visual. Si es una lámina, debemos considerarla, por ejemplo, como ilustración fija; si es una diapositiva, como material proyectado, etc. Pero lo que nos interesa, en especial, no es la forma en que se presentan sino lo que representan a efectos del estudio de la Historia; diríamos que la forma de su presentación es, en definitiva, secundaria.

.....

Por eso sugerimos a aquellos docentes que hayan optado ya por una clasificación establecida para los materiales didácticos, o prefieran apoyarse en una, que refieran los que aquí tratemos y los integren dentro de la clasificación que les resulte operativa. En nuestro caso no hemos encontrado una ---ni nos ha interesado crearla--- que cumpla con los requisitos del trabajo que nos incumbe aquí.

### **III. APRECIACIONES GENERALES SOBRE EL VALOR DEL MATERIAL DIDÁCTICO**

En el capítulo siguiente desarrollaremos una fundamentación de los motivos que avalan el uso del material didáctico, como también de los aportes que su empleo sistemático y organizado puede brindar para el aprendizaje de la Historia en particular. Por lo tanto resultaría más coherente describir sus ventajas o desventajas luego de esa fundamentación, pero hemos preferido anticipar este punto ya que, si nuestra finalidad es proponer el uso del material didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, se descuenta que lo consideramos positivo.

Por otro lado, a partir de la sola definición y clasificación del material didáctico, es posible destacar las ventajas que ofrece y señalar los peligros que puede ocasionar su empleo, tanto para el docente como, en especial, para el alumno.

Posteriormente, al tratar cada uno de los materiales en particular, señalaremos sus ventajas o desventajas con mayor precisión. Aquí nos limitaremos a considerarlas de manera global, referidas siempre al problema de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

A este efecto podemos señalar como ventajas que:

<b>1</b>	son un vehículo para la dinamización de la enseñanza, en la medida en que se relacionen con una concepción dinámica de la Historia y con una concepción dinámica del conocimiento, para hacer del acto educativo un proceso activo;
<b>2</b>	es indudable su papel como recurso incentivador del aprendizaje en la medida en que acerca al alumno a las "cosas" sobre las que va a estudiar;
<b>3</b>	contribuyen a fortalecer la eficacia del aprendizaje en cuanto los mensajes que recibe el alumno durante este proceso no son solamente los verbales, sino que abarcan una gama mucho más amplia: sonidos, colores, formas, etcétera;
<b>4</b>	facilitan la asimilación de los conocimientos ya que las diferentes alternativas de percepción sensorial que proponen se refuerzan entre sí y permiten una mejor adaptación a las aptitudes individuales de cada uno de los alumnos;
<b>5</b>	por su sola presencia cumplen una óptima función de contacto en la comunicación entre profesor y alumno que dará lugar al proceso de aprendizaje, ya que alteran la monotonía de lo exclusivamente verbal;
<b>6</b>	permiten profundizar la comunicación entre profesor y alumno a partir de las variadas actividades que su empleo trae aparejadas;
<b>7</b>	sustituyen en gran parte la simple memorización, contribuyendo a desarrollar operaciones de análisis, relación, síntesis, generalización y abstracción, a partir de los elementos concretos;
<b>8</b>	amplían el campo de experiencias del estudiante al enfrentarlo con elementos que de otro modo permanecerían lejanos en el tiempo o en el espacio;
<b>9</b>	permiten que el alumno conozca, a partir de la experiencia concreta y dentro de sus posibilidades, cómo se realiza el tra- bajo de reconstrucción histórica, lo que le facilita la adquisición de elementos críticos y metodológicos para analizar la realidad que le toca vivir;
<b>10</b>	las actividades a que da lugar su empleo posibilitan que el alumno deba fundamentar por sí mismo las conclusiones, ya que éstas son el resultado de su propia experiencia.

Creemos necesario advertir que, junto a las ventajas indicadas, existen algunos riesgos derivados de su uso inadecuado. Es tal vez necesario remarcar que los problemas, así como las ventajas, surgen más de la forma en que se los utiliza que de ellos mismos.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

---

---

Algunos riesgos, peligros o deficiencias son:

<b>1</b>	presentar el material sin “explotarlo”; se parte del error de que con solo "mirar", sin necesidad de analizar, ya está resuelto el aprendizaje;
<b>2</b>	presentar gran cantidad de materiales conjunta o sucesiva- mente, produciendo en el alumno dispersión, cansancio y saturación;
<b>3</b>	no hacer suficiente hincapié en la calidad de los materiales, con el consiguiente peligro de que no sean éstos realmente representativos a efectos de lo que se quiere obtener de ellos;
<b>4</b>	no tener en cuenta la conveniencia y oportunidad de su uso, lo que se produce generalmente por la falta de una correcta planificación al respecto;
<b>5</b>	no insistir en la verbalización de los resultados del trabajo con los materiales, lo que lleva a la falta de evaluación real del aprendizaje, y menos aún a su transferencia;
<b>6</b>	carecer de criterios selectivos y críticos precisos, lo que en muchos casos lleva a la pasividad (falsa actividad) del “boom” audiovisualista;
<b>7</b>	pretender que los materiales no permanentes remplazan totalmente" al manual, con el riesgo de que el alumno no pueda organizar sus conocimientos en un conjunto comprensible.

Creemos que, si bien tanto ventajas como desventajas no han sido expuestas y analizadas exhaustivamente, este muestreo y los casos particulares que serán presentados en el transcurso del trabajo son ampliamente reveladores como para llamar la atención del docente sobre el cuidado que debe tener en el uso de los materiales didácticos en su labor cotidiana.





## Capítulo II

### HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Trataremos seguidamente de dar una fundamentación científica a nuestro trabajo, a través del aporte de distintas disciplinas que convergen para echar luz sobre la temática que nos ocupa.

En este sentido, y hoy ya sin ninguna discusión al respecto, se consideran fundamentales los aportes de la psicología evolutiva en tanto disciplina que provee de conocimientos básicos sobre el sujeto del acto pedagógico, en este caso el adolescente.

Más nueva en su desarrollo como campo de conocimiento, la teoría de la comunicación aporta elementos claves para la comprensión del proceso educativo en lo que éste tiene de situación comunicativa por las relaciones que se establecen entre alumno--docente y alumno--alumnos, tal como se dan en el marco de la institución escolar.

Como el objeto de nuestro trabajo es el "aprendizaje" de la Historia en la escuela media, se hace necesario enmarcar ese aprendizaje en una teoría general del conocimiento o, si se quiere, dentro de un esquema epistemológico básico en cuanto la forma en que alcanzamos el conocimiento resulta ser el ordenador general del trabajo científico y pedagógico.

#### I. EN UNA TEORÍA GENERAL DEL CONOCIMIENTO

Si bien no estamos en condiciones de hacer un desarrollo sistemático sobre el proceso del conocimiento, pensamos que puede ser útil marcar un esquema general sobre el mecanismo de "cómo se conoce" o cuál es el origen del conocimiento, a efectos de ver "cómo aprenden" nuestros alumnos. No entraremos a discutir las teorías filosóficas al respecto, sino indicar un sencillo proceso que entendemos goza de aceptación general. Esta exposición nos permitirá enfocar el problema del conocimiento de nuestros alumnos, las posibilidades que muestran los materiales didácticos y las características particulares del conocimiento histórico.

El origen del conocimiento está en la percepción. Percibimos el mundo en que vivimos, la naturaleza, los hombres, las cosas. Empezamos a conocer por medio de nuestros cinco sentidos, que son los que nos unen y comunican con el mundo exterior. Dicho de otra manera, la existencia del mundo exterior nos llega a través de los sentidos, y produce en nosotros impresiones o percepciones: éste es el conocimiento sensible. Es un conocimiento primario, elemental, superficial, ya que solo adquirimos a través de él el conocimiento de lo exterior de los objetos o fenómenos, elementos aislados o parciales y no su estructura profunda y esencial. Este conocimiento sensible es también práctico en cuanto surge de nuestra actividad diaria, práctica, de nuestra relación directa con las cosas o los hechos. A esta etapa corresponde el "lo vi", "tengo la impresión". Es conocimiento directo, sin intermediarios. Es, por ejemplo, el conocimiento que adquiere, en general, el turista que pasa rápidamente por todos lados.

Ahora bien, no todo conocimiento sensible tiene su origen en una práctica original y primigenia, pues no todo lo que nos llega a través de los sentidos es producto de nuestra experiencia directa. Cuando leemos un libro de Historia, o vemos una fotografía, tenemos una experiencia directa del libro o la fotografía pero no de los hechos u objetos que allí se mencionan o representan. En este caso nuestro conocimiento es indirecto, pues para nosotros es una experiencia indirecta, pero para otros (el autor del libro o el fotógrafo) fue experiencia directa. Esos conocimientos indirectos que tenemos de las cosas son el producto del conocimiento directo que otros hombres tienen sobre esas cosas. De allí que, en una u otra

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

---

---

forma, todos los conocimientos que tenemos del mundo exterior están originados en una experiencia directa.

El conocimiento histórico es en gran parte conocimiento de experiencias directas de otros, pero indirectas para nosotros, e incluso indirectas de tercera o cuarta mano. Por ejemplo, el conocimiento que tiene un alumno de escuela media sobre "el grito de independencia", le ha llegado por el siguiente camino:

<b>Hecho real</b>	Grito de independencia;
<b>Experiencia directa</b>	Hidalgo (o el escribiente, u otros asistentes); uno de ellos escribe el hecho;
<b>Experiencia indirecta de 1ª mano</b>	Allende encontró el escrito lo refiere en su parte de guerra;
<b>Experiencia indirecta de 2ª mano</b>	El autor de un libro de texto leyó a Allende e incluye esa información en su trabajo;
<b>Experiencia indirecta de 3ª mano</b>	El alumno: lee el libro de texto.

El camino seguido puede acortarse si el alumno leyó directamente a Allende, o alargarse si este alumno se entera del hecho porque lo comenta otro alumno en clase, que lo estudió del libro de texto, etcétera.

Pero evidentemente allí no termina el proceso del desarrollo del conocimiento. Nosotros no nos quedamos con el conocimiento exterior o sensible de las cosas, sino que esas impresiones que recibe nuestro cerebro son ordenadas, cotejadas, relacionadas, es decir elaboradas. Aquí arribamos a la etapa del conocimiento racional: el incremento de nuestra experiencia, la acumulación de impresiones concomitantes, la repetición de los fenómenos que suscitan sensaciones y percepciones producen en nuestro cerebro el paso a una etapa superior del conocimiento. Ya no estamos en lo exterior y superficial de las cosas, sino que abordamos sus aspectos más profundos, más íntimos, sus conexiones explicativas, aprehendemos su esencia.

Ahora bien, aunque el despertar del conocimiento racional o lógico sobre una cosa o un hecho está en relación con la cantidad de experiencias realizadas o impresiones recibidas, la diferencia fundamental entre el conocimiento sensible y el racional es, sobre todo, cualitativa. No ha cambiado sólo la cantidad de conocimientos que tenemos sino la calidad de los mismos, en cuanto a que su integridad y profundidad son sideralmente diferentes. Hemos utilizado la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis... Por ese camino emitimos juicios y elaboramos conceptos. En ese momento "conquistamos" al objeto o al hecho, lo hemos "sometido". Hemos pasado de la descripción general del objeto o fenómeno, a la captación de su sentido esencial. Por ejemplo, sobre "el grito de independencia" llegamos a entender por qué lo hizo, para qué lo hizo, su relación e importancia con el momento que vivía el país, la trascendencia que tuvo ese hecho en nuestra historia, etcétera.

Por lo tanto un conocimiento verdadero es aquel que pasa de la sensación a la razón. Sólo aquí podemos decir que "conocemos".

Pero, por supuesto, nuestra vida de sensaciones y nuestra actividad mental no terminan por haber logrado el conocimiento de algo.

Seguimos viviendo, seguimos percibiendo y seguimos pensando. y ese proceso continúa el desarrollo de nuestro Conocimiento, aun en aquellas cosas que ya damos por conocidas. Como Conocemos, podemos enfrentar mejor cada experiencia de Conocimiento sensible, y, a la vez, cada cosa percibida por nuestros sentidos mejora, confirma o modifica el

conocimiento que teníamos de las cosas. El proceso del Conocimiento es permanente y de interacción constante; es un ir y venir ilimitado.

De allí que el conocimiento adquirido no sea nunca definitivo; las nuevas situaciones a que nos vemos sometidos, el cambio del mundo exterior, las sensaciones que en distintos momentos o circunstancia recibimos, generan un reconocimiento constante. y este reconocimiento, ¿quién lo proporciona? Las nuevas experiencias que vivimos directamente o incorporamos indirectamente. Pero además ¿cómo sabemos que el Conocimiento que tenemos de las cosas, fenómenos o hechos son verdaderos, Correctos, ajustados a la realidad? Pues por nuestra vuelta a la experiencia, a nuestra acción sobre las cosas.

Tomando un caso un tanto pueril, pero demostrativo, podemos ejemplificar de la siguiente manera:

Hemos llegado al siguiente conocimiento: "El sol es imprescindible para la vida de los vegetales". Como en casa tenemos varias macetas con plantas, de acuerdo con ese conocimiento podemos actuar de dos formas:

- |   |   |
|---|---|
| 1. sacarlas a tomar sol<br>diariamente: | a. un rato en verano<br>b. más tiempo en invierno |
| 2. sacarlas a tomar sol<br>diariamente: | a. 10 horas en verano<br>b. 10 horas en invierno  |

La experiencia 1. Nos demostrará que nuestras plantas crecen rozagantes: la práctica confirma nuestro conocimiento. Éste es verdadero.

La experiencia 2. nos demostrará que nuestras plantas se secan quemadas por el sol: la práctica rechaza nuestro conocimiento. Éste es erróneo. Por lo tanto debemos corregir o completar nuestro Conocimiento ante esta nueva experiencia. Evidentemente nos hemos manejado con una información---conocimiento esquemático, incompleto, parcial, no ajustado totalmente a la realidad. El error es, también, una experiencia de conocimiento.

En resumen, podemos decir que si bien el conocimiento nace de las percepciones que provee la experiencia y llega a su culminación en el conocimiento racional, la confirmación de ese Conocimiento lo da su aplicación a la experiencia real. Por ello dijimos que el proceso del conocimiento es activo, dinámico, permanente e ilimitado.

Esta posibilidad ilimitada del conocimiento es lo que permite, en última instancia, el nacimiento y desarrollo de la ciencia, es decir, del conocimiento científico. Este conocimiento científico, originado en un conocimiento indirecto para nosotros pero directo para otros, se nutre continuamente de nuevas experiencias directas (del científico) que lo eleva a grados superiores, que a su vez son punto de partida de desarrollo ulterior.

Este es un esquema de desarrollo general del proceso del conocimiento. No hemos considerado específicamente ni las aptitudes particulares o individuales, ni las condiciones socioculturales, ni los grados de nivel educativo, ni tantas otras variables que, manteniendo el esquema básico general, lo flexibilizan en cada caso particular. Ahora bien, este desarrollo nos permite obtener algunas conclusiones y aportes a efectos de nuestro trabajo:

1. el conocimiento se origina en la percepción. Este enunciado, al destacar la función de los sentidos, nos encamina hacia la necesidad de aprovechar al máximo, para el aprendizaje, el ver, el oír, el tocar, el oler, el gustar. Por lo tanto, cuanto más impresionemos los sentidos de nuestros alumnos, mayores posibilidades de aprendizaje lograremos para ellos.

De aquí adquiere fundamental importancia el material didáctico, ya que impresiona los sentidos en forma más fuerte y variada que lo hecho en la clase tradicional, y que pone como forma de aprendizaje el elemento que se ha de estudiar y no la elaboración ya hecha y solo repetida. El material que utilizaremos debe estar adecuado a la percepción que se desea lograr (el sentido que se quiere impresionar). Por ejemplo, si deseamos aprender algo sobre las hachas de mano prehistóricas debemos hacer que se vean ---y dentro de lo posible que se toquen---, y no presentar un texto que las describa.

2. la mayor cantidad y diversidad de percepciones ayuda a la formación de un conocimiento. Si bien se puede arribar a diferentes conocimientos a través de sentidos particulares, en la medida en que impresionemos diversos sentidos, simultánea o concomitantemente, tendremos mayores posibilidades de éxito en lograr un conocimiento integral. De allí que los materiales didácticos asuman un carácter esencial para posibilitar, por su diversidad, los logros cognoscitivos propuestos. Es decir, en la medida en que a un mismo fenómeno (polifacético) histórico podamos abordarlo a través de diferentes sentidos, la posibilidad de conocimiento se incrementa. Por ejemplo, para el tema "La revolución en peligro" o "La patria en peligro" (Revolución Francesa, 1792);

- escuchar La Marsellesa,
- leer los textos de La Marsellesa y del Manifiesto de Brunswick,
- ver las ilustraciones de las tropas de ambos lados (armamentos, etc.), un mapa europeo con la invasión extranjera a Francia.

Esta actividad genera un trabajo de mayor efectividad y provecho que la simple lectura del texto o la disertación del profesor.

Además, es bueno aclararlo, las aptitudes individuales en el uso y eficiencia de cada uno de los sentidos son diferentes. Por lo tanto, todos los alumnos adquieren posibilidades, más allá de las limitaciones que pueden tener en algunos de sus sentidos, de aprender correctamente.

3. la experiencia directa como fuente más importante en el conocimiento. Ha quedado en claro que cuanto más nos acercamos a una experiencia directa más posibilidades de conocimiento tenemos. También ha quedado en claro que difícilmente el conocimiento histórico, para nosotros, sea directo; pero cuanto menos indirecto sea, más directo es. No es lo mismo leer el texto La Noche de Tlatelolco que analizar algunas partes de los artículos de Carlos Monsivais en los periódicos de la época o los relatos vívidos de alguna estudiante sobreviviente de la matanza del 2 de octubre de 1968. No es lo mismo leer lo que dice un texto escolar sobre cómo era la ciudad de México en esa época, que visualizar su plano y una representación pictórica. El acercamiento al hombre de la época permitirá una mayor riqueza vivencial.

4. el conocimiento superior es el conocimiento racional. Si bien los sentidos cumplen una función esencial en el conocimiento, la culminación de éste llega cuando le aplicamos el razonamiento = conocimiento racional. Esto permite dejar perfectamente aclarado que no es suficiente colocar delante de los alumnos objetos que impresionen sus sentidos sino que los mismos deben ser trabajados para llegar a conclusiones, conceptualizaciones, generalizaciones. No solo conocimiento empírico (filosofía decimonónica), sino elaboración a partir de él. Es decir, los materiales didácticos deben ser la fuente sensorial para trabajar sobre ellos y elevarse a categorías racionales. Para llegar a esto debemos garantizar que las percepciones que el alumno obtenga no sean vagas, difusas, anárquicas, sino precisas, coherentes, valiosas. Con este criterio debemos elegir el material didáctico.

.....

Trataremos de verlo más claro con un ejemplo. Para el tema "Renacimiento", podemos:

- Observar la Cúpula de San Pedro: bóveda, arcadas, etcétera.
- Observar La Primavera de Botticelli: espacio, cuerpo humano, etcétera.
- Leer una parte de El Príncipe, de Maquiavelo: el estado, el gobernante, etcétera.

El uso de todo este material didáctico no debe quedar solamente en el plano perceptivo, sino que debe ser analizado, estudiado, trabajado, para poder llegar a establecer"

- ¿Qué es el Renacimiento? ,
- ¿Cómo se ensambla con el pensamiento, la vida, los deseos. etc., de la gente de su época?,
- ¿Qué representa?, etcétera.

Sólo aquí llegamos al conocimiento racional; para ello partimos de las percepciones parciales que el material didáctico nos proveyó.

5. el conocimiento racional tendrá su comprobación en la aplicación a la experiencia real y concreta. La actividad, elemento fundamental para llegar al conocimiento racional, es también la prueba de la eficacia del aprendizaje.

En el ejemplo dado en el punto 4 llegamos a un conocimiento racional sobre el Renacimiento. Lo habremos aprendido y comprendido correctamente cuando podamos aplicarlo y reconocerlo, por ejemplo:

- en los viajes de expansión europea;
- en la organización de los estados nacionales y la monarquía absoluta;
- en la mentalidad comercial;
- en la reforma anglicana, etcétera.

O, directamente a otros materiales:

- un mapa político europeo,
- un mapa de descubrimientos geográficos,
- un texto de Montaigne (sobre ideas educativas, por ejemplo),
- una reproducción pictórica de El Escorial, etcétera.

6. la experiencia de vida de cada uno influye directamente en sus posibilidades cognoscitivas. En este sentido debemos admitir que el alumno que tiene interés y conoce las cosas de la vida cotidiana, que se preocupa por ellas, que se informa sobre ellas, está en mejores condiciones, en cuanto a actitud, para el estudio de la Historia. Quien lee el diario, escucha los informativos, etc., tiene mayores elementos que quien no lo ha hecho nunca. Por otra parte las condiciones de vida de cada uno determinan posibilidades específicas. Por ejemplo, el hijo de un campesino, que vive en el campo, a quien le preocupan las cosas del campo, que trabaja el campo, está en mejores condiciones que el hijo de un médico para comprender la importancia de las transformaciones agrícolas de los siglos XI - XIII: nuevos aportes técnicos, rotación, colonización, rendimiento agrario, etc. El hijo de un comerciante o un industrial podrá estarlo para las consecuencias económicas de la revolución industrial, y las transformaciones capitalistas del siglo XIX, por ejemplo.

## **II. EN UNA TEORÍA GENERAL DE LA COMUNICACIÓN**

Como educadores nos interesa conocer el proceso de comunicación, para establecer una correcta relación pedagógica con nuestros alumnos, conocer las fallas de comunicación que

obstaculizan el aprendizaje, saber por qué y cómo utilizar el material didáctico para producir o mejorar esa comunicación.

Por ello desarrollaremos primero, a grandes rasgos, las características y los elementos del proceso de comunicación en general, para pasar después a la particular situación de la comunicación pedagógica.

A partir del enunciado de María Teresa Escudero Yerena de que "se puede considerar que el proceso-enseñanza-aprendizaje es, en muchos de sus aspectos, una forma especial de comunicación, que se efectúa entre el profesor y el alumno",<sup>14</sup> queda básicamente establecida la prioridad que el tema tiene en toda cuestión didáctica.

Pero ¿qué es la comunicación? Más allá de las numerosas definiciones existentes sobre el particular y uniendo elementos de varias de ellas, podemos establecer que la comunicación es un proceso activo y constante por el que dos o más personas entran en contacto entre sí, logrando una interacción, a fin de modificar su conducta.

Aclaremos brevemente los elementos componentes de esta definición:

---proceso activo y constante: no es algo estático y estable, sino en permanente evolución; la relación de comunicación varía o cambia en la misma marcha de la comunicación; por ello es un proceso;

---dos o más personas entran en contacto entre sí: para la existencia de una comunicación se necesitan dos elementos fundamentales, el emisor y el receptor, que están en relación entre sí a fin de concretar la comunicación;

---logrando una interacción: es una relación bidireccional; así como uno influye en otro, éste también lo hace en el primero. Al decir que interactúan estamos estableciendo una relación activa en ambos sentidos, de ida y vuelta;

---a fin de modificar su conducta: la comunicación tiene una finalidad, una intencionalidad, y esa intencionalidad es influir en los miembros --para simplificar, en el receptor y el emisor-- de la relación comunicativa; tratar de obtener cambios en su conducta, es decir que a partir de la comunicación las actitudes de ambos no serán exactamente las mismas ni respecto de sí mismos ni del tema de la comunicación.

Antes de proseguir con el desarrollo del tema, es necesario que dejemos aclarada una diferenciación terminológica y conceptual entre comunicación e información y entre comunicación y aprendizaje.

Muchas veces se identifican comunicación e información, pero esta última es solo una parte del proceso de comunicación, ya que:

La comunicación, entonces, es algo más que informar; es informar y significar, transmitir notificaciones de hechos y, a la vez, hacer compartir sentimientos e ideas a un receptor que no es de ninguna manera indiferente o pasivo.<sup>15</sup>

La información es unidireccional, no logra interacción, toma al receptor como elemento pasivo y por lo tanto no existe retroalimentación; en ella hay emisor y receptor, no emirec.

Por otra parte, si bien establecimos, citando a Escudero Yerena, la relación entre comunicación y aprendizaje, es necesario también establecer sus diferencias:

.....

Nosotros entendemos por aprendizaje el cambio duradero en la conducta. Es necesario destacar la noción de duración en el concepto de aprendizaje, y esa distinción es importante porque algunos psicólogos afirman que comunicación es aprendizaje, lo cual introduce una imprecisión en el manejo de los conceptos. Es cierto, aceptando el punto de vista de los estudiosos de la conducta humana, que la comunicación entre los seres humanos debe ser entendida como cambio y no como mera transmisión de información. Pero debe aclararse que el aprendizaje es cambio duradero y por consiguiente no toda comunicación es aprendizaje ya que el cambio introducido en la conducta puede no ser duradero.<sup>16</sup>

Por lo tanto, el aprendizaje, si bien se origina en la comunicación (actitud no pasiva), se continúa más allá de ella, es más complejo y profundo, requiere un esfuerzo y trabajo mayor, en resumen una experiencia internalizada.

Trataremos ahora de esquematizar el proceso de comunicación, y analizar y definir cada uno de sus componentes:



La comunicación se origina en un sujeto que tiene un objetivo, propósito o intención para iniciar el proceso; este sujeto es el emisor. Reiteramos, el emisor tiene un propósito, cuyo cumplimiento estará condicionado a todo el proceso comunicativo. Este emisor transmite un mensaje (información, juicio, exhortación...) dirigido a otro sujeto, el receptor, esperando producir en él un determinado efecto. El mensaje, es decir, lo que se quiere transmitir, está elaborado con un conjunto sistemático de signos, convencionales y reglados, llamado código. El código puede asumir forma verbal, gráfica, icónica, musical. ..

Ese mensaje, para llegar a destino (receptor) debe recurrir a un canal. El canal es el medio a través del cual se establece la comunicación: ondas sonoras, ondas luminosas. Incluso el canal varía ya sea en la comunicación cara a cara, ya sea en la comunicación a distancia (teléfono, por ejemplo). El canal es simplemente el elemento intermediario, transportador del mensaje del emisor al receptor.

Dijimos que el mensaje está elaborado sobre la base de un código; por lo tanto, cuando el emisor produce su mensaje lo codifica, es un mensaje codificado que, remitido a través del canal correspondiente, llega al receptor, quien debe decodificarlo, es decir transformarlo en un mensaje decodificado. Para que esto sea posible es necesario que emisor y receptor conozcan el mismo código; de lo contrario el receptor no podrá decodificar un mensaje elaborado con un código que desconoce.

Pero hasta aquí sólo se ha dado el proceso de la información (uno trasmite algo a otro) y no el de la comunicación. Hasta ahora ha sido un proceso unidireccional, sin interacción mutua.

Pero, si el mensaje transmitido por el emisor ha producido realmente impacto en el receptor, éste elaborará un nuevo mensaje en respuesta al anterior. De esta manera el receptor se transforma a su vez en emisor y el emisor primitivo en receptor del nuevo mensaje. A este fenómeno de respuesta se lo denomina retroalimentación, porque es el que vuelve a alimentar la relación entre emisor---receptor y receptor--- emisor. Solo cuando hay retroalimentación, hay comunicación; solo entonces se produce la interacción recíproca. La retroalimentación es la que permite conocer al emisor el efecto causado por su mensaje en el receptor; le permite verificar el cumplimiento de su intención original.

Esta ida y vuelta constante en un proceso de comunicación es lo que hace afirmar a Escudero Yerena: "El hombre es un emirec (emisor-receptor) alternativa o simultáneamente."<sup>17</sup>

Pero no siempre el proceso de comunicación se efectúa en condiciones óptimas, tal como lo hemos indicado anteriormente. Muchas veces no llega a completarse, total o parcialmente, por fallas que se producen en algún elemento o fase del proceso comunicativo. A estas fallas se las denomina ruidos o interferencias. Estos ruidos o interferencias pueden ser externos al proceso ---ajeno a los sujetos---- (gritos extraños, por ejemplo, en una comunicación oral), o internos del proceso --propios de los sujetos-- (por ejemplo, mensaje mal codificado por errores sintácticos, canal inadecuado). Por ello el emisor, para corregir las fallas en la comunicación --especialmente si son internas al mecanismo-- o para dar mayor énfasis al mensaje, recurre a un reforzamiento o redundancia. Una de las formas posibles de redundancia consiste en la repetición del mensaje, ya sea por el mismo código y canal, ya sea por otro, de manera de facilitar la decodificación que debe realizar el receptor.

Hay además un elemento que hemos preferido considerar aparte y que es el contexto en que se produce la relación comunicativa. Entendemos por contexto el conjunto de situaciones globales que influyen en la relación de los sujetos de la comunicación y que tienen relación directa con los otros elementos: ambiente propicio, estado de ánimo, comunidad de intereses, nivel cultural, experiencias de vida, expectativas sociales, etc. Cada uno de ellos por sí mismo no es necesariamente abortivo de la comunicación, pero la puede entorpecer o facilitar en grado sumo. En muchos casos, requiere un esfuerzo de parte de los sujetos de la comunicación para que ésta llegue a ser por lo menos mínima. Este elemento, el contexto, por la influencia que tiene sobre el conjunto del proceso comunicativo, y en especial en la comunicación enseñanza--aprendizaje, será tratado especialmente en su momento.

Luego de haber desarrollado este "modelo" de comunicación, es necesario dejar aclarado que solo debe ser considerado como un punto de partida para el análisis de las situaciones concretas, ya que de otra manera se convertiría en un estereotipo.

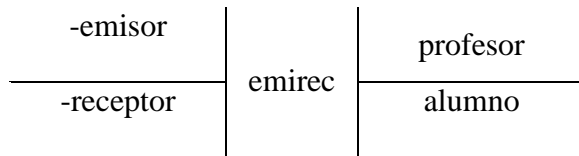
### **La comunicación pedagógica**

La comunicación pedagógica es la que se produce, dentro de las características de nuestra escuela media, fundamentalmente dentro de un medio físico, el aula, donde conviven un profesor y un grupo, generalmente numeroso, de alumnos, con la finalidad, en nuestro caso, de enseñar y aprender Historia. Es un grupo estable que durante un cierto tiempo se relaciona periódicamente. En su relación utiliza formas variadas, buscando las más adecuadas a sus características particulares.

Tratemos de ordenar los elementos para esta situación comunicativa, aunque sea en forma esquemática:







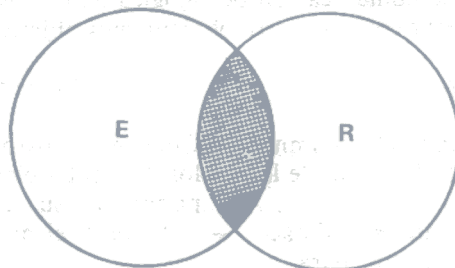
-código: generalmente verbal (lengua castellana), apoyado por otros no verbales (diapositiva...) o mixtos (mapas. ..).
-canal: en relación con el código: ondas sonoras, ondas luminosas (con o sin aparatos).
-contexto: el aula, dentro de un determinado establecimiento, dentro de una determinada orientación profesional, intereses de cada uno de los miembros, edades, nivel cultural de ellos, política educativa vigente, plan de estudios, currículum, etcétera.

Podemos ampliar con:

-objetivo: enseñar (profesor) y aprender (alumno) Historia.
-relación: periódica (de acuerdo con las horas semanales que determina el plan de estudios y durante un año lectivo).
-redundancia: de acuerdo con las necesidades concretas del trabajo.
-retroalimentación: en relación con la fluidez de la relación profesor—alumnos.
-interferencias: variables, por muchos factores ambientales o humanos.

Se afirma que una real comunicación se logra solamente cuando el contexto del que forman parte emisor y receptor es el mismo, es decir, que ambos tienen experiencias comunes de una realidad, más allá de la perfección con que ambos dominan un mismo código que pretenda expresarla.<sup>18</sup>

Esta afirmación asume una importancia fundamental cuando nos referimos a la comunicación pedagógica en general, ya que la comunicación que se logra entre los dos emirec --profesor y alumno-- puede decirse que es medianamente restringida y la podemos esquematizar así:



La parte sombreada corresponde a la Comunicación efectiva o lograda totalmente.

Esa parcialidad de la comunicación pedagógica, en el campo de la Historia específicamente, puede adjudicarse con justicia a las diferencias que existen respecto de la

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

apreciación que cada uno de ellos --profesor y alumno-- tiene del contexto, ya sea en su aspecto actual, presente, como en su aspecto pasado.

El profesor, por su edad y por su especialización, tiene una información a veces infinitamente mayor sobre ese contexto y, al mismo tiempo, una experiencia mucho más rica del mismo. Además, por su especialización también, se supone que el profesor conoce y puede aplicar la metodología adecuada para adquirir la información y manejarla luego. Lo que puede esquematizarse del siguiente modo:

<b>INFORMACIÓN</b>	<b>PROFESOR</b>	<b>ALUMNO</b>
Experiencias	Más	Menos
Metodología para el manejo de la información	Más	Menos-Ninguna

Por otra parte, la comunicación se verá igualmente bloqueada por otro aspecto relativo también a las apreciaciones sobre el contexto. El alumno, habitualmente preadolescente o adolescente, tiene características intelectuales y afectivas distintas de las del profesor --su valorización del contexto es diferente-- y el desconocimiento de este hecho por parte del profesor hará fracasar la comunicación.

Toda situación comunicativa se plantea a partir de los objetivos que cada emirec intente lograr a través de esa comunicación. En el caso específico de la comunicación pedagógica en la clase de Historia, podemos considerar como válidos los siguientes objetivos.<sup>19</sup>

<b>PROFESOR</b>	<b>ALUMNO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Poner al alcance del alumno elementos para el estudio de la Historia;</li> <li>-presentar los materiales didácticos más adecuados para la comprensión de los contenidos y guiar su interpretación;</li> <li>-Utilizar en sus mensajes la nomenclatura específica;</li> <li>-guiar y estimular para la obtención de conclusiones y conceptualizaciones;</li> <li>-Proveer del instrumental técnico-metodológico adecuado en forma ordenada y coherente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer la Historia a través de los diferentes elementos que se ponen a su consideración;</li> <li>-interpretar el material didáctico;</li> <li>-elaborar la información;</li> <li>-conocer la nomenclatura específica;</li> <li>-elaborar conclusiones y conceptualizaciones;</li> <li>-adquirir los elementos básicos de la metodología del trabajo histórico;</li> <li>-realizar experiencias autónomas, alejadas en el tiempo y el espacio de la relación comunicativa (aprendizaje autónomo).</li> </ul>

El referente de los mensajes es la información histórica como resultado del estudio de un contexto alejado en el tiempo y en el espacio. En lo que se refiere a la información ya la metodología que se utiliza para elaborarla, los comportamientos de los emirecs serían aproximadamente los siguientes:

<b>PROFESOR</b>	<b>ALUMNO</b>
(más) informa	(más) requiere información
(menos) recibe información	(menos) informa
(más) propone metodología	(menos) propone metodología
(más) aplica metodología	(más) aplica metodología

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

Sobre estas bases los mensajes pueden cubrir todas las funciones que les son inherentes, con la particularidad de que algunas de ellas son utilizadas por el profesor-emisor con un objetivo pedagógico en función de recursos didácticos. Así:

<b>FUNCIÓN</b> <sup>20</sup>	<b>EJEMPLO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
<b>Contacto</b>	Hoy vamos a escuchar un tango (Cambalache)	-el mensaje sirve para atraer la atención del interlocutor, para iniciar el diálogo;
<b>Conativa</b>	¿Cuál es la actitud del autor de Cambalache frente a su época?	-el mensaje sirve para influir (en este caso generar trabajo) en el receptor.
<b>Expresiva</b>	Han llegado a conclusiones perfectas, magníficas.	-el mensaje sirve para manifestar un juicio subjetivo del profesor, pero a la vez estimula la actividad del alumno;
<b>Poética</b>	Piensen en un hombre solo, aislado, enfrentado al torbellino de una ciudad mísera y a la vez imponente.	-el mensaje sirve para, a través de recursos estéticos adjetivación, metáfora, acercar afectivamente al autor.

Las restantes funciones del mensaje tienen un valor propio, y no ya como recurso didáctico. Así:

<b>Función</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Observación</b>
<b>Metalingüística</b>	Para nosotros Cambalache es una fuente histórica, en tanto fuente es todo resto testimonio dejado por los hombres.	El mensaje sirve para explicar la nomenclatura específica; es un mensaje referido al código;
<b>Referencial</b>	El autor de Cambalache es Discépolo.	El mensaje sirve para transmitir una información objetiva.

Aclaremos que en todos los casos estamos hablando de la función preponderante del mensaje, ya que en el mismo mensaje pueden aparecer otras subordinadas, como señalamos al ejemplificar la función expresiva.

Para obtener el máximo posible de aprovechamiento de la clase de Historia debemos recurrir a todos los códigos que nos sean útiles, empleando cada uno de ellos dentro de las posibilidades más efectivas que ofrecen.

*Verbal*

Se nos presenta en dos formas:

-comunicación oral, O forma común de comunicación en clase: la palabra del profesor y del alumno;

-comunicación escrita, a través de los textos escolares así como de los documentos. Estos últimos permiten una forma particular de comunicación entre el autor del documento y el alumno que lo aborda, con un intermediario que asesora, el docente.

En ambas, el código asume un papel importante y que debe ser tenido especialmente en cuenta por el docente, ya que las variedades lingüísticas debidas a factores culturales, sociológicos, espaciales y temporales pueden llegar a dificultar la comprensión.



### **No verbal**

Se nos presenta a través de dos vías:

visual: representada por las imágenes visuales: mapa mudo (totalmente convencionalizado), ilustraciones pictóricas (parcialmente convencionalizado). ..

auditiva: representada por imágenes auditivas: música,...

### **Mixtos**

mapas (excepto los mudos), gráficos estadísticos, ..

El canal de transmisión cubre el medio físico mediante el cual se trasmite el mensaje: ondas sonoras y ondas luminosas, así como los medios técnicos necesarios para esa transmisión. Estos últimos pueden ser variados: proyector, tocadiscos...

Toda comunicación puede ser interferida por "ruidos" que dificultan o interfieren la comprensión o recepción de los mensajes. Entre ellos podemos mencionar:

a	Que el mensaje sea recibido pero no comprendido, por desconocimiento por parte del receptor del código utilizado por el emisor. Por ejemplo: utilizar el término iconoclasta, o bien dictador, dentro del ámbito de la historia romana, sin la seguridad previa de que se conocen los términos con precisión;
b	Que el mensaje no se comprenda por inadecuación del material utilizado. Por ejemplo, valerse de un mapa político actual cuando se trata de estudiar la división política de Europa después del congreso de Viena;
c	Que el mensaje exceda las posibilidades intelectuales del receptor. Por ejemplo, en primer año comprender las corrientes de la filosofía griega;
d	Que el mensaje sea afectado por ruidos externos al salón de clase (gritos en los pasillos) o propios del aparato que se está utilizando (exceso de luz o mala orientación de ésta);
e	Que el mensaje sea dificultado por deficiencias personales propias del emisor (voz baja) o del receptor (sordera);
f	Que el mensaje sea inadecuado en sí mismo (un documento cuyo contenido no sea suficientemente aclaratorio sobre el tema a estudiar);
g	Que el mensaje no sea recibido por fatiga en la atención del receptor (se pasan 30 diapositivas seguidas), por desconocimiento de objetivos (no saber qué se pretende obtener).
h	Problemas emocionales que pueden bloquear al alumno impidiéndole recibir el mensaje, o una actitud negativa hacia sí mismo, que le provoca inseguridad y obstaculiza la comunicación.

Las redundancias tienden a superar los efectos de los ruidos en la comunicación. Esta superación puede ser parcial o total según las causas que los hayan producido. Nos limitaremos a ejemplificar algunos casos de redundancia que servirán al lector para comprender la función de la misma,

Son redundancias:

-los gestos y ademanes que pueden acompañar a la expresión oral, y que en algunos casos hasta ayudan a la comprensión de la nomenclatura;

-la descripción verbal simultánea a la presentación de un gráfico estadístico, de cuadros sinópticos. ..

-la repetición de un mensaje con distintas estructuras lingüísticas, aun manteniendo el mismo canal y el mismo código;

-la simple elevación de la voz para remarcar algunas palabras o conceptos.

Las redundancias, verdaderos recursos didácticos, son múltiples y variadas y, en manos de un docente experto, ayudan en gran medida al éxito de la comunicación.

La retroalimentación, reacción del receptor ante el mensaje recibido del emisor, cumple funciones de gran importancia pedagógica:

- en cuanto refuerzan una situación comunicativa; por ejemplo,
- los aportes o las preguntas de los alumnos sobre el tema que se está desarrollando;
- en cuanto manifiestan el grado de deficiencia en la recepción y/o comprensión del mensaje, ya sea por respuestas del tipo "no entiendo esto", o intervenciones como "entonces, las causas. ..." cuando en realidad son consecuencias;
- en cuanto traducen el grado de aceptación o de comprensión del tema objeto de la comunicación; por ejemplo, simples movimientos de cabeza en señal de asentimiento. ...
- en cuanto indican la falta de verdadera situación comunicativa; por ejemplo, absoluta prescindencia de la clase, "estar ausente" ..

Cualesquiera sean las expresiones de los alumnos, incluso aquellas que podríamos incluir entre los ruidos (como el "estar ausente"), sirven al docente como elemento de retroalimentación y lo obligan a recomponer la comunicación, generalmente a través de redundancias.

### **Conclusiones**

En el marco del desarrollo precedente existe la posibilidad de que los alumnos, a través del material didáctico, que enriquece el proceso comunicativo logren:

- la variación del tipo de mensaje;
- la comprensión de otros códigos;
- la producción de mensajes en otros códigos;
- la "traducción" de mensajes de un código a otro.

Cualquiera que sea el material utilizado o el trabajo realizado, la culminación del aprendizaje será la conceptualización y la verbalización de esa conceptualización. Es muy claro Bullaude al respecto:

No hay verdadero aprendizaje hasta que no hay conceptualización. Los símbolos verbales son los vehículos para conceptualizar. ..Ayudar a los estudiantes a aplicar el nombre correcto a los objetos y a las ideas es uno de los trabajos esenciales del profesor." Las palabras son los nombres que se aplican a las experiencias. Palabras vacías de experiencia son palabras sin sentido para el niño. Eso es la enseñanza verbalista, que no debe confundirse con la enseñanza verbal, de la cual no se debe ni se puede prescindir .<sup>21</sup>

### **III. EN UN ENCUADRE PSICOPEDAGÓGICO**

Desde hace muchos años, la psicología evolutiva dedicada al estudio del niño ha alcanzado un vasto desarrollo; sin embargo no ha sucedido lo mismo con la del adolescente.

En este último caso los estudios se han mantenido, en general, circunscritos casi exclusivamente a los aspectos conflictivos de su desarrollo: el plano social, el aspecto afectivo, el desarrollo sexual, y sus interacciones, pero muy poco espacio se le ha dedicado,

tanto desde el punto de vista de la psicología teórica como de la experimental, a la actividad intelectual durante la adolescencia. Tal vez haya sido Piaget uno de los pocos que ha tenido en cuenta este aspecto, aunque el desarrollo de sus trabajos en función de la lógica de las estructuras matemáticas no nos ayuda demasiado en el campo de las ciencias sociales.

Por este motivo nos limitaremos a tratar solo algunos problemas vinculados con la psicología del adolescente que nos interesan de manera especial porque pueden clarificar nuestras propuestas en el trabajo pedagógico.

El desarrollo de la persona humana implica a la vez un desarrollo psicológico y también físico y fisiológico. En este sentido los aspectos se interrelacionan constantemente y, en muchos casos, resulta imposible una adecuada comprensión de uno de ellos sin su integración en el marco del contexto global.

Por eso, respecto del tema de los aportes del material didáctico en el aprendizaje, debe tenerse en cuenta que muchos de esos materiales requieren el uso de signos no verbales. Es evidente que se hace necesario conocer el grado de capacidad perceptiva del adolescente (capacidad perceptiva intrínseca más experiencia de vida), e incluso la evolución de esa capacidad a lo largo de la adolescencia, para saber en qué medida es capaz de recibir y comprender esos signos. No solo resulta importante saber si el adolescente está en condiciones para percibir los mensajes propuestos, sino también si esa capacidad perceptiva es similar a los 14 años y a los 18 años (o dicho en el lenguaje escolar, en ler. año o en 5° año).

Como hechos comprobados pueden apuntarse.

- la agudeza de la percepción táctil, así como la olfativa, parecen decrecer;
- la aptitud para percibir diferencias en la escala de sonidos y en las gradaciones de color, en cambio, aumenta algo.<sup>22</sup>

Lo fundamental, sin embargo, es que el enriquecimiento de la experiencia puede hacer que obtenga mejores resultados en la práctica, más allá de las variantes apuntadas. Nos detenemos en este aspecto de la percepción ya que, según Cromberg, las imágenes percibidas "proporcionan una base concreta al pensamiento conceptual", reduciendo las respuestas verbales sin significado. Es decir, que los procesos sucesivos de abstracción y generalización se logran tanto más fácilmente a partir de repetidas observaciones y verificaciones.<sup>23</sup>

Los cambios en la capacidad de percepción --y de comprensión-- respecto de los signos que se le proponen, no son evidentemente un rasgo claramente diferenciador entre el niño --por lo menos el niño de 10-12 años-- y el adolescente. Es otro el campo en el cual se juegan esas diferencias: el niño percibe datos, pero no llega, normalmente, a su organización, a su sistematización. El adolescente es capaz de construir sistemas, de teorizar a partir de los datos percibidos. Cuando el niño responde "sistemáticamente" ante determinados aspectos de la realidad, como lo demuestra Piaget,<sup>24</sup> el adulto puede llegar a organizar una teoría a partir de esas respuestas, pero se trata de una teoría que el niño sería incapaz de construir por sí mismo. El adolescente, en cambio, construye teorías; aunque si bien filosofa seriamente, tiene tendencia al dogmatismo y no logra síntesis interpersonales.

Esta forma de aproximarse al mundo que lo rodea lo lleva, por una parte, a no limitarse a imaginárselo simplemente y, por otra, a no aceptarlo tal como se lo presenta. Quiere conocerlo de verdad, desentrañar sus problemas profundos y actuar sobre él modificándolo, proyectarse al futuro. Para conocerlo necesita acudir a todas las fuentes de información. Esta necesidad desarrolla la tendencia al análisis (desmenuzar la información) ya la crítica (nada se acepta por simple criterio de autoridad de los mayores). Mientras el niño se maneja "con un criterio experiencial concreto influido por la acción tutelar de los mayores",<sup>25</sup>

el adolescente quiere asumir su inserción en el mundo adulto con su propio peso. De allí el escepticismo por lo impuesto, y "la disolución... de las formas junto y en contradicción con una apasionada búsqueda de apoyo, seguimiento e identificación".<sup>26</sup>

Por un lado la rebeldía del adolescente y por el otro la necesidad de guía, de límites, de orientación. En ese juego dialéctico de su personalidad obtendrá progresivamente una mayor independencia personal con la consiguiente objetividad.

Pero este proceso no es simple; es el producto de un conjunto de factores. El adolescente --de manera distinta en cada sociedad-- inicia un proceso de inserción en la sociedad adulta, proceso que se manifiesta en la reorganización total de la personalidad, apoyado en modificaciones tanto en el campo intelectual como en el afectivo.

Las tras formaciones intelectuales corresponden a lo que Piaget llama la etapa del pensamiento lógico-formal, con sus correlatos finales de conceptualización, generalización y verbalización. El pensamiento lógico-formal se caracteriza porque:

-el sujeto es capaz de pensarse a sí mismo, hacer de sí mismo un objeto de estudio, no solo de él como ser material sino también de su pensamiento. Es capaz de analizarse y cuestionarse a sí mismo. Despierta a la capacidad reflexiva;

-es capaz de encontrar y / o comprender las leyes generales más allá de las simples conclusiones, lo que significa un adelanto en la abstracción para llegar al pensamiento teórico;

-desarrolla la conciencia de la historicidad, en relación directa con la capacidad reflexiva y el pensamiento teórico;

-es capaz de un aprendizaje comprensivo: capacidad para pensar y repensar el objeto de aprendizaje con todas sus implicancias; puede plantearse problemas sobre el objeto de conocimiento, establecer tanto los objetivos como un ordenamiento lógico para un aprendizaje.

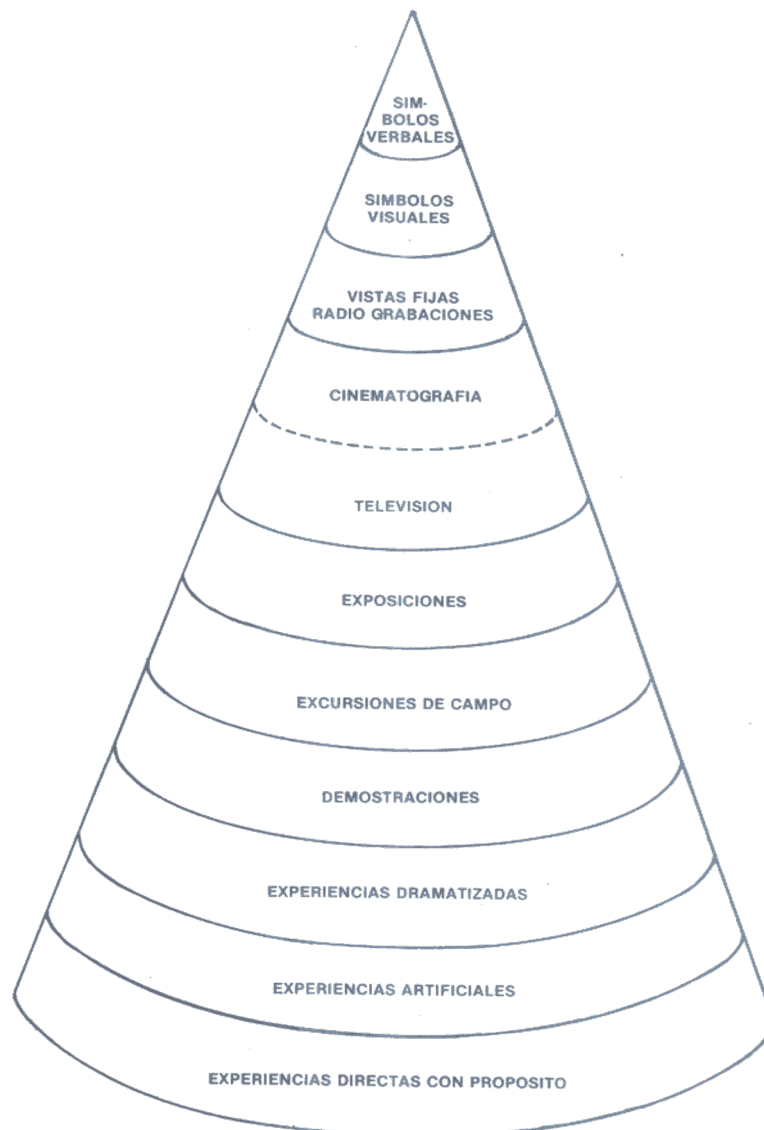
Pero es necesario tener en cuenta que el estadio del pensamiento lógico-formal no representa un compartimiento aislado e independiente, sino que es un logro sustentado en la actividad realizada en los estadios anteriores. Es decir que "no podría haber significación mental sino apoyándose sobre las operaciones concretas de las cuales aquélla recibe a la vez preparación y contenido." <sup>27</sup>

Las abstracciones propias del pensamiento lógico formal no son, sin embargo, privativas de este estadio. Desde bastante antes el individuo es capaz tanto de comprender algunas abstracciones, como de elaborarlas, y en todos los casos la fuente de estos logros es la posibilidad de operar concretamente con distintos recursos que la realidad ofrece, y que esas experiencias abren el camino a una actividad mental cada vez más compleja.

Creemos conveniente entonces, a fin de desarrollar este concepto y sus implicancias en relación con el tema que nos ocupa, referirnos a la ayuda visual creada por Dale para la representación de los materiales audiovisuales --parte de esos recursos que ofrece la realidad, a los que nos referíamos más arriba en el proceso del aprendizaje. Es el llamado Cono de Dale.<sup>28</sup>

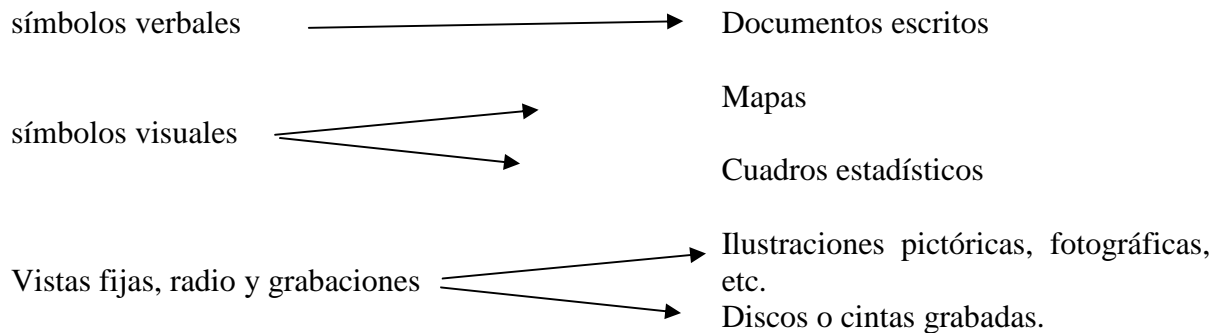
El Cono ubica los diversos materiales en relación con el grado de " abstracción de los mismos. <sup>29</sup> Parte, en la base, de las experiencias directas y concretas, y, en un proceso ascendente, va ubicando las experiencias y materiales de acuerdo con un grado creciente de abstracción. Indicamos algunas características del Cono:

1. Las tres franjas inferiores incluyen el hacer; las otras se caracterizan por el observar, aunque algunas admiten también una participación activa.
2. Las franjas del hacer se caracterizan por un nivel experiencial. Pero cuando se recuerda lo experimentado, se empieza a abstraer, la experiencia se va asociando a abstracciones.
3. Las franjas del observar se caracterizan por un nivel no participativo, aunque es posible una doble posición: la de observar y la de hacer. Por ejemplo, un mapa puede verse, pero también puede hacerse.
4. El grado de abstracción va creciendo en la medida en que nos alejamos en el tiempo, en el espacio y en la posibilidad de participación, así como en el incremento del simbolismo.
5. La culminación de la abstracción está en la franja de los símbolos verbales: <sup>30</sup> estos son símbolos puros. El lenguaje escrito se ubica como símbolo de símbolos.
6. Dale realiza una aclaración que es fundamental para comprender sus afirmaciones: "abstracción creciente" no significa "dificultad creciente" ya que una abstracción no necesariamente es difícil. Las palabras son abstracciones, y el niño las usa desde pequeño.



Según el Cono, los materiales didácticos a los que nos referimos en este trabajo se ubicarían de la siguiente manera:





El caso de las fuentes materiales requiere una aclaración: en la medida en que son objetos reales parece evidente que con ellos podrían realizarse experiencias (el hacer), pero generalmente esos materiales, por su mismo valor como documento histórico, no pueden sino verse (el observar). En el caso de maquetas, etc., estamos ante representaciones artificiales. Por lo tanto su ubicación varía considerablemente en cada caso. Con otros materiales también sucede algo parecido.

Este problema que se nos plantea con las fuentes materiales nos es útil para dejar aclarado que, si bien hemos tratado de ubicar los materiales de acuerdo con el Cono de experiencias de Dale, no debemos olvidar que Dale habla precisamente de experiencias, y secundariamente de materiales para esas experiencias.

De acuerdo con lo que hemos visto precedentemente, podemos concluir que la adolescencia es un período mucho más apto que la niñez para el aprendizaje de la Historia, como proceso global y comprensivo. Los contenidos históricos, si bien se presentan a primera vista como datos concretos aislados, requieren, para su comprensión y elaboración, un alto grado de abstracción, lo que supone la actividad del pensamiento formal. De allí que los mensajes históricos deban estar enmarcados en un juego formal-conceptual adaptado a las posibilidades del alumno.

Pero para que este aprendizaje se concrete en óptimas condiciones, deben considerarse sus posibilidades reales en relación con el desarrollo intelectual y con los intereses socio-afectivos del adolescente.

Realizaremos a continuación algunas consideraciones, basadas en nuestras afirmaciones anteriores, y que completan los presupuestos de este trabajo:

1. La percepción visual, auditiva, táctil, etc., son apoyaturas importantes para el aprendizaje abstracto. Traducido a otros términos diríamos que el uso de materiales didácticos actúa positivamente en el logro de conceptos abstractos. Por ejemplo, si queremos estudiar "las modificaciones ocurridas en

- la construcción,
- los trasportes,
- la vestimenta, etc., en el último siglo", es conveniente que los temas reciban apoyatura visual ya que a partir de ella será más fácil realizar la elaboración de los conceptos abstractos de comprensión histórica.

2. El desarrollo de la percepción en la adolescencia no muestra avances importantes, sino en función de su maduración por el uso y la experiencia. En este sentido lo que debemos tener en cuenta es que el adolescente puede analizar mejor un material determinado. A tal efecto deben considerarse los problemas de densidad --tanto objetiva como fenomenológica-- para lograr mantener el interés y evitar el aburrimiento y el cansancio. Por ello es necesario lograr con cada grupo la densidad óptima y una distribución equilibrada del trabajo.<sup>31</sup>

Por ejemplo:

- no debemos utilizar materiales que incluyan más información que la que puede ser percibida (mapa excesivamente complicado);
- no debemos utilizar siempre los mismos materiales (diapositivas en todas las clases).

3. El adolescente no acepta las cosas tal como se las presentan; desconfía, necesita comprobarlas. Esta es una actitud crítica. Requiere fundamentar el mundo para fundamentarse a sí mismo. Esta característica de la psicología del adolescente es sumamente importante para la enseñanza de la Historia y más aún con materiales didácticos. La necesidad de fundamentación abre el camino a la investigación.

Por ejemplo, el adolescente no acepta que se le diga "los ingleses quisieron dominar el mundo en el siglo XIX." Necesita:

- ver un mapa con todas las posesiones inglesas,
- leer el discurso de un primer ministro inglés en el que la política expansionista o colonialista se manifieste claramente.

Esta característica que indicamos en el adolescente determina que nuestro trabajo con materiales didácticos en la enseñanza de la Historia cumpla dos finalidades:

- a. desarrollar un mejor aprendizaje de la Historia;
- b. favorecer la tendencia de autoafirmación del adolescente.

Ahora bien, a medida que el adolescente crece y tiende a solucionarse la crisis de integración socio-afectiva en el mundo adulto, también se incrementa el grado de objetividad para enfrentar las cosas. Esto refuerza nuestro planteo anterior sobre la necesidad de aprovechar y favorecer la autoafirmación; y también demuestra por qué los alumnos de 4° y 5° año son capaces de mayor objetividad y comprensión histórica que los de 1°.

4. El desarrollo de la capacidad reflexiva crea un aprendizaje comprensivo. Este punto debe ser tenido en cuenta especialmente frente a un doble error muy común en la enseñanza de la Historia:

- a. aprendizaje semimemorístico de datos, hechos, etc., sin realización de correlaciones, relaciones, comprensión, etcétera.
- b. material didáctico que solo se expone ya lo sumo se describe, sin comprenderlo ni aprovecharlo reflexivamente en relación con el tema al que se refiere.

Para ejemplificar tomemos como tema "la arquitectura egipcia". La actitud tradicional en relación con los ítems anteriores sería:

- a. las principales pirámides son las de. ..y corresponden al período. ..Los templos más importantes son. ..y están dedicados a los dioses. .., etcétera.
- b. mostramos en 15 minutos 20 o 30 diapositivas sobre el tema.

El adolescente está en condiciones de aprender mucho más sobre el tema que lo que se le ofrece en esta propuesta. Para ello es necesario que el docente conduzca al alumno para que éste aprenda:

- a. ¿por qué fueron hechas? , ¿Para qué? , ¿Con qué técnicas? , ¿De dónde se trajo el material? , ¿Qué significado tuvieron en su sociedad? , ¿Por qué fue posible que las construyeran?, ¿Quiénes fueron la mano de obra? , ¿Hubo adelantos similares en otros órdenes de la ciencia egipcia? , etcétera.
  
- b. a la vez que no se utilizarán más de 5 o 6 diapositivas en relación directa con a, que serán analizadas detenidamente.

La capacidad reflexiva y el aprendizaje comprensivo, la posibilidad de encontrar conexiones y realizar elaboraciones abstractas, conceptualizaciones y generalizaciones son manifestaciones múltiples del pensamiento lógico-formal y que permiten arribar a lo que podemos llamar la historicidad en el adolescente.

5. El Cono de Dale nos permite ordenar los materiales de los más concretos a los más abstractos. Aunque la mayor importancia reside no en el material en sí, sino en la experiencia que se elabora con ese material, no debemos olvidar los grados de abstracción que cada uno de ellos implica y las adecuaciones necesarias que debemos realizar en su uso concreto.

De cualquier manera, debemos asumir que, cualquiera que sea el material que usemos, debemos trabajar con él para llegar a una verdadera comprensión que se materialice en la verbalización, ya oral, ya escrita, prueba de la conceptualización y prueba también del aprendizaje obtenido.

### Capítulo III

## LAS POSIBILIDADES DEL USO DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN NUESTRA ESCUELA MEDIA

El uso del material didáctico, como queda dicho en páginas anteriores, ofrece amplias perspectivas de trabajo productivo, es elemento generador de actividades curriculares y posibilita un mayor rendimiento, sobre todo cualitativo, en el aprendizaje de la Historia. Pero estos materiales deben encuadrarse en una realidad connotada específicamente por sus aspectos físico, institucional, social y cultural, entre otros. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta las condiciones, posibilidades y/o inconvenientes para usarlos en nuestra escuela media, a fin de no frustrar experiencias, planeadas con la mejor de las intenciones, pero que quedan desvirtuadas en la práctica por falta de previsión o de adecuación a situaciones concretas determinadas.

### I. Cantidad de alumnos en cada curso

A excepción de algunos cursos en pequeñas poblaciones, o casos poco comunes en alguna que otra división en las ciudades, las aulas de las escuelas de enseñanza media albergan a muchos alumnos. A tal punto llega esta situación que el docente que se encuentra con un grupo de menos de 30 alumnos lo primero que pregunta, sorprendido, es "¿Qué pasa aquí?". Contento con 30, resignado con 40, desesperado con 50 alumnos, el docente debe tener especialmente en cuenta esta situación para utilizar determinados materiales didácticos. Así como la observación de una diapositiva no ofrece mayores inconvenientes en cuanto todos los alumnos pueden realizar la misma actividad al mismo tiempo sobre el único ejemplar expuesto, no sucede lo mismo con el análisis de un documento escrito, ya que cada uno de los educandos debe tener en sus manos --se trabaje individual o grupalmente-- una copia del material. En este último caso el docente debe prever esta situación y proveerse de copias suficientes. A veces se recurre a que un alumno lea el documento objeto de estudio y se lo analiza en forma conjunta, pero el resultado de este tipo de trabajo no ha demostrado, según nuestra experiencia, verdadera efectividad.

Desde ya dejamos establecido que, en nuestra opinión, el grado de participación, la cantidad y calidad de trabajo y el control del aprovechamiento por parte del docente, cuando se trata de grupos demasiado numerosos, dejan mucho que desear. Pero ya que debemos trabajar, por ahora, con grupos de estas características, debemos tener en claro esta situación para sacar el mejor partido posible de ella a pesar de las limitaciones que plantea.

### 2. Entrenamiento de los alumnos

Todo trabajo en cualquier aspecto de la vida escolar, debe partir del conocimiento preciso del "material humano" con el que se va a trabajar. Cuando entramos por primera vez a un 1er. año en el mes de marzo nos encontramos con un conjunto de alumnos absolutamente desconocidos para nosotros. Generalmente provienen de distintas escuelas, han sido alumnos de diferentes maestros, traen consigo experiencias escolares disímiles, ni siquiera se conocen entre sí y, en suma, constituyen solo un conjunto heterogéneo. Por lo tanto, no solo poseen un entrenamiento escolar diferente en todas las áreas del aprendizaje, lo que constituye su formación general, sino también distintos niveles de conocimientos, habilidades y actitudes específicamente relacionados con la Historia. A menudo encontramos que los alumnos que hicieron sus estudios primarios en la Escuela "X" son capaces de repetir memorísticamente

una serie de datos, en tanto que otros, los de la Escuela "Z", pueden establecer con cierto grado de reflexión algunas relaciones de causa y consecuencia.

Lo anterior nos sirve para llegar al centro de lo que queremos exponer: lo primero que necesitamos hacer es diagnosticar las condiciones en que llegan nuestros alumnos a la enseñanza media para poder elaborar una planificación ordenada, coherente, realista, tendiente a objetivos alcanzables. Cuando no tenemos en cuenta el entrenamiento previo de los alumnos en habilidades específicas, obtenemos resultados desastrosos y vociferamos contra la incapacidad de nuestros alumnos.

No podemos decir: "Analiza esta estadística", cuando el chico nunca comparó antes dos cantidades. Es penoso reconocerlo, pero el problema no solo se nos presenta con los alumnos de 1er. año, sino que muchas veces nos encontramos con alumnos que llegan a 4º año y nunca han analizado un documento.

No entraremos a considerar los factores que influyen en esta situación, que pueden ser muchos y no siempre imputables a los docentes, sino que deseamos señalar los aspectos que presenta una realidad tal como ésta. En cualquiera de las dos situaciones anteriores --la de los alumnos que inician 1er. año y la de los que pasan a 4º-- debemos actuar de la misma manera: realizar el diagnóstico; empezar, si es necesario, desde cero; y progresivamente ir presentando materiales más ricos, más complejos.

### **3. La formación del docente**

En mayor o menor medida, durante nuestra carrera en Institutos de Profesorado o en la Universidad, recibimos, en general, una formación verbalista. Algunos, con más suerte que otros, aprendimos a analizar documentos, a interpretar estadísticas, en suma, a descubrir la Historia, aunque casi nunca como una metodología permanente de trabajo, y lo que es una grave carencia, esa actividad no ha estado relacionada con nuestra formación docente, sino con nuestra formación curricular específica. En relación con esto la formación del futuro docente requeriría:

-que supiera analizar con seriedad y profundidad los materiales que se refieren al quehacer histórico;

-que manejara los aspectos didácticos relacionados con el uso de ese material, encarando sus posibilidades de acuerdo con las características del mismo y las de los alumnos con quienes trabaja;

-que fuera capaz de unir los dos campos anteriores a efectos de saber qué hacer con el material en la clase.

Por eso es necesario que los docentes que advertimos esas insolvencias tratemos de superarlas a través del estudio, del trabajo y del perfeccionamiento para no cometer los errores habituales, que no son tan graves por ser errores del docente, sino por las consecuencias que tienen para quienes los sufren: los alumnos.

Resumiendo, creemos que debe hacerse especial hincapié en:

a. el conocimiento preciso del adolescente, en cuanto a sus etapas de evolución en el desarrollo del pensamiento, para ajustar nuestro trabajo a una realidad concreta y graduar nuestros materiales y sus dificultades en función de las posibilidades del alumno;

b. el conocimiento, por parte del profesor, de la teoría y la práctica del uso de los materiales, especialmente en esta asignatura en particular, ya que el material bibliográfico existente no se ajusta en general a su aplicación a la enseñanza de la Historia.

Esos conocimientos permitirán establecer algunos criterios fundamentales:

- que no todo material didáctico es funcional respecto de todo aprendizaje;
- que no todo material es aplicable en idéntica forma con cualquier grupo de alumnos;
- que el docente debe utilizar esencialmente el tipo de materiales que se adecue mejor a sus conocimientos, aptitudes y posibilidades;
- que el dónde, el cuándo, el para qué, el cómo, el con quiénes resultan determinantes para elegir los materiales de que se hará uso.

c. la necesidad de que el docente experimente o haga su aprendizaje con materiales didácticos diversos. Es decir, comience por ser alumno aprendiendo a través de esos materiales. Este aspecto es el que debe ser considerado en la etapa de formación del futuro docente, pero si esto no se ha dado, deberá lograrlo durante el ejercicio de la docencia a través de la formación de grupos de trabajo con otros colegas, dentro o fuera del establecimiento escolar.

#### **4. El ambiente físico de la escuela**

Todo trabajo que escape a los cánones tradicionales de una educación exclusivamente libresco y verbalista requiere algunas condiciones materiales mínimas para su efectiva realización. No pretendemos colocarnos en acerbos críticos de los edificios en que funcionan nuestras escuelas sino señalar una serie de aspectos que, si bien no imposibilitan el trabajo con materiales didácticos no tradicionales, ocasionan dificultades serias para su utilización. Algunos de esos aspectos no solo conciernen al trabajo concreto con los materiales sino a la infraestructura, aunque sea mínima, con que debe contar la escuela. Así por ejemplo:

a. La existencia de un lugar para el archivo ordenado de los materiales. Si vamos a trabajar con numerosos materiales, y de variado tipo, necesitamos un ordenamiento que haga posible su rápida ubicación así como su conservación: biblioteca para libros, mapoteca para mapas, armario para el equipo de proyección, grabador o tocadiscos, perchas para ilustraciones, por ejemplo. Todos sabemos que algunos de estos servicios existen en muchas escuelas, pero conocemos también que su funcionamiento suele ser fuente de frecuentes conflictos, a excepción tal vez de la biblioteca, quizás porque cuenta con personal especializado.

No pretendemos, ni por asomo, que cada archivo signifique una habitación diferente, a excepción de escuelas con mucho material y numerosas divisiones. Simplemente un lugar donde vayamos a buscar algo y no tengamos que perder tiempo para localizarlo.

b. La existencia de aulas adecuadas para el trabajo diario. Si bien podríamos decir que lo óptimo es contar con una sala de proyecciones, esto puede obviarse siempre que las aulas estén preparadas para ser oscurecidas, tengan enchufes que funcionen, haya lugar donde colocar el artefacto correspondiente, los alumnos puedan ver lo que se proyecta desde sus lugares o sea posible cambiarlos de ubicación sin pérdida de tiempo ni eficiencia en el trabajo. En estos momentos están comenzando a utilizarse en nuestro país proyectores con pantalla especial, que no requieren oscurecimiento, lo que significa un avance realmente importante.

Necesitamos varillas donde colgar los mapas o las ilustraciones, mesa donde colocar objetos, bancos lo suficientemente amplios para trabajar con comodidad, por ejemplo, con una carpeta, un libro de texto y un documento escrito. La conveniencia de bancos móviles es indiscutible para el trabajo grupal.



Un elemento que puede parecer totalmente secundario es la iluminación correcta del aula. Todos tenemos la experiencia de los problemas que se nos crean cuando tenemos expuesto en el pizarrón un material brillante (por ejemplo, un mapa nuevo) y el sol da directamente sobre él, imposibilitando la visión para un grupo de alumnos.

La ubicación de las aulas en el edificio escolar es importante pues el problema de los ruidos adquiere relevancia cuando debemos trabajar con material grabado (discos, cintas magnetofónicas) ya que las interferencias impiden la necesaria concentración que este material exige de los oyentes.

### **5. Cantidad y calidad del material**

Si bien un docente sabe por experiencia que tiene que aprender a arreglárselas con lo que tiene, nos interesa plantear algunas dificultades que se presentan a diario y de las que se debe tener clara conciencia. Trataremos de señalar algunas de esas dificultades y de esbozar ideas que permitan superarlas. Consideraremos aquí algunos aspectos generales, cuyo desarrollo específico se realizará en la parte central de este trabajo, al tratar cada uno de los materiales en particular. Por lo tanto tenemos que plantear los problemas inherentes a la cantidad y la calidad del material, que se relacionan estrechamente con el costo, la preparación, la presentación, la adecuación y secuencia de los mismos.

a. La cantidad del material necesario para el trabajo en el aula. En relación con este tema, lo primero que debemos definir es qué cantidad de ejemplares necesitamos para trabajar bien, para que la clase sea productiva, es decir para que se cumpla efectivamente el proceso enseñanza-aprendizaje. No todos los materiales requieren la misma cantidad de ejemplares, ni tampoco siempre se tienen los necesarios a mano. Refiriéndonos a los materiales de los que vamos a tratar más adelante podemos decir:

-en algunos casos solo necesitamos un ejemplar: disco, ilustración mural, diapositiva, cuadro estadístico de tamaño mural, objetos. Siempre que ese ejemplar sea del tamaño adecuado como para ser observado claramente por toda la clase, con uno solo es suficiente;

-en otros casos necesitamos numerosos ejemplares. La cantidad está de acuerdo con la forma de trabajo que adoptemos en ese momento (grupal, individual) pero siempre debe pensarse en cantidad suficiente para que todos los alumnos puedan trabajar cómodamente. El documento escrito, las fotografías, los cuadros estadísticos y los mapas de tamaño reducido; el material bibliográfico, pertenecen a este grupo. Cuando, por ejemplo, deseamos que los alumnos analicen detenidamente un material, lo subrayen, lo comparen con otros, es cuando más necesitamos el mayor número de ejemplares y por lo tanto debemos arbitrar los medios para su reproducción.

Cualquiera que sea el caso debemos decir incluso que los materiales existentes en el mercado no son fácilmente accesibles, por su precio, como para que el profesor pueda recurrir a ellos permanentemente. No debemos olvidar tampoco que las escuelas en general carecen de fondos como para adquirir todo el equipamiento necesario; en especial porque las inversiones para actualizar y completar el material, así como para reponerlo, deberían ser constantes. En muchos casos el deterioro es, lamentablemente, desastroso: ¿de qué sirve un disco rayado, un mapa al que le faltan pedazos o una diapositiva semiquemada? Estos problemas pueden tener vías de solución, aunque parcialmente, mediante la confección del material por parte del docente. Si bien la fotocopia y la fotografía tienen en nuestra época un desarrollo sin precedentes, y podríamos decir que forman parte de nuestra vida diaria, el costo es todavía excesivamente alto como para que el docente lo financie de su bolsillo. En muchas

oportunidades los profesores deben recurrir a la máquina de escribir para preparar copias o a picar un esténcil para reproducir. En otros casos, el profesor puede confeccionar un material de gran tamaño, por ejemplo los contornos básicos de un mapa o un cuadro estadístico. O, lo que también es común, fotografiar, con rollo de diapositiva color, algún objeto o cuadro que le interese especialmente. Estas actividades demandan tiempo excesivo si se realizan individualmente. Pero lo más productivo sería que el grupo de profesores de Historia del mismo establecimiento iniciara un trabajo en conjunto, lo que les reportará más material y más calidad, menos esfuerzo y menos gasto. Condiciones fundamentales para este accionar en grupo: criterios básicos de trabajo, valoración semejante de los materiales, orientación pedagógica similar. La confección por parte de los alumnos implica que desarrollen una actividad adicional a la habitual en clase, que en muchos casos realizan muy bien y con entusiasmo. Pero también hay que tener en cuenta que no siempre poseen los elementales manejos técnicos para proceder con éxito. La orientación y el asesoramiento por parte del docente suelen ser fundamentales. Volveremos sobre este asunto al tratar cada uno de los materiales en particular.

b. La calidad del material. Si bien no es conveniente realizar una división tajante entre cantidad y calidad de los materiales, debemos hacerla a efectos formales para ordenar esta exposición. Por otro lado, resulta evidente que en algunos casos la cantidad obra sobre la calidad del trabajo ya que, por ejemplo, en el uso del documento escrito, es una condición sine qua non para la efectividad del aprendizaje.

Cantidad y calidad son, en definitiva, elementos diferentes que deben compatibilizarse en un todo. La calidad del material es decisiva en el momento del trabajo en la clase. Muchas veces preferimos no utilizar un material determinado porque el hacerlo, en lugar de ser un aporte positivo, sume al alumno en una mayor confusión. El material debe permitir apreciar con precisión lo que se busca y, fundamentalmente, responder a la realidad a que alude. Sin ir demasiado lejos todos nosotros hemos visto una representación figurativa del Cabildo de la ciudad de México que no era una reproducción verdadera -fotográfica- sino un simple dibujo. Si bien a un niño pequeño puede serle útil en su simplicidad, no podemos aceptarlo para adolescentes que entran, poco a poco, en un estudio científico de la Historia. También sucede comúnmente con el uso de mapas históricos, que confunden en vez de ayudar: lo que queremos ver está representado en tamaño tan reducido que no permite apreciar detalles significativos; o bien no tenemos un mapa de los reinos roma- nogermánicos, usamos uno del imperio romano en época de Augusto, y entonces la localización geográfica queda absolutamente diluida, etcétera.

Resulta fundamental tener presente que la calidad del material a usar en nuestras clases debe estar en relación con:

-su conservación; es decir, que el material permita observar con claridad los elementos necesarios para el desarrollo de la actividad que realizamos;

-su adecuación; es decir, que el material se adapte a las actividades que vamos a desarrollar utilizándolo como recurso y, en última instancia, que se conjugue con ellas para el logro de los objetivos propuestos;

-su secuencia; es decir, poseer una gama de materiales que nos permita mantener un ritmo de trabajo que lo haga realmente productivo. La utilización de un buen material para un tema, seguido por el empleo de otros inadecuados en el tema siguiente, frustra en la práctica nuestras buenas intenciones.



En este sentido debemos tener presente que son los docentes los que deben elegir cuidadosamente el material que se va a incorporar a la escuela. No debe caerse en el error de comprar materiales por el simple hecho de que en ese momento existe partida oficial, o la Cooperativa tiene dinero. Desgraciadamente, no siempre el mercado nos ofrece variedad y calidad de materiales, de acuerdo con las necesidades reales de la escuela.

En síntesis, lo que hemos querido hacer es recordar a nuestros colegas algunos aspectos referidos al material didáctico que nos parecen decisivos para la buena marcha del aprendizaje de nuestros alumnos. Calidad y cantidad, si bien tienen diferente importancia según los materiales de los que se trate, son determinantes que no pueden soslayarse en el momento de su selección.

## SELECCIÓN y USO DEL MATERIAL DIDÁCTICO

### I. CRITERIOS y SUGERENCIAS

Antes de entrar en el tratamiento y ejemplificación de cada uno de los materiales en particular, consideramos necesario dejar establecidos algunos criterios generales que nos han guiado para el desarrollo del tema. Tal vez resulten un tanto obvios, pero preferimos pecar por simpleza antes que por omisión. Unos pocos renglones alcanzan para dejar sentadas las ideas directrices que impregnan nuestra concepción en el desarrollo del tema.

1. El material didáctico debe ser seleccionado en función de los requerimientos del tema o de las necesidades que impone el ritmo de trabajo. A ese efecto creemos que debe evitarse, o por lo menos no considerarse demasiado eficiente, el uso de un material por el solo hecho de tenerlo a mano. No queremos con esto significar que, si se da la posibilidad de utilizar un material que en otro momento no sería accesible, deba desecharse; lo que queremos indicar es que todo material adquiere verdadero significado educativo en el contexto de la o las clases en las que está inserto. Por ejemplo: si en nuestra ciudad o pueblo se está proyectando "El Santo de la Espada", es deseable no perder la oportunidad de verla con nuestros alumnos, pero su aprovechamiento será cualitativa, y por qué no cuantitativamente, mayor si estamos estudiando "Las luchas por la Independencia" que si estamos analizando "La generación del 80" o "La creación del Virreinato".

2. El material seleccionado debe generar trabajo en los alumnos y no ser solamente "ilustrativo" o "recreativo". Es muy común ver, generalmente cuando el docente tiene poca experiencia, que se cometen al respecto dos errores fundamentales, que podemos resumir en estos enunciados:

- a. La clase estuvo bien ilustrada.
- b. Los alumnos se entretuvieron mucho.

Si bien esto significa un paso adelante frente a una tradicional concepción de realizar una clase exclusivamente verbalista, no se ha sacado partido suficiente de la situación. Debemos convenir en que el adolescente va a la escuela media no para "ilustrarse" o "entretenerse" sino para aprender. Es innegable que el clima en que se desarrolla la clase es importante, y que en ese sentido el material didáctico ayuda; pero así como el material didáctico debe estar inserto en el contexto de la clase, también debe ser generador de actividad, base de todo aprendizaje provechoso.

Es muy discutible pensar que por el solo hecho de ver una diapositiva o escuchar un disco el alumno haya adquirido conocimientos, desarrollado alguna capacidad o ejercitado una habilidad. Pero, si además de ver y escuchar, se comenta, se analiza, se integra en el contexto de un tema o actividad, entonces se cumple lo que podríamos esquematizar de la siguiente manera:

**Material**  
+  
**Trabajo**                      = actividad                      = aprendizaje

3. El material didáctico debe ser utilizado en el momento de la clase o de la unidad en que realmente se lo necesita y no en cualquier oportunidad. En muchos casos por comodidad, o por imposiciones ambientales, o por cualquier otro motivo, hemos presentado el material

didáctico fuera del momento óptimo para su aprovechamiento. Por ejemplo, llevar a una clase la serie de diapositivas de Egipto para ver actividades económicas, construcciones, momias, etc., cuando ya se estudiaron "las actividades económicas", pero aún no se desarrolló "la arquitectura", y estamos viendo "los períodos históricos", es un tanto improductivo.

Cuando veamos las posibilidades de uso de cada uno de los materiales, indicaremos en qué sentido está utilizado; lo importante es que siempre tenga sentido, educativamente hablando dentro de un contexto, actividad o plan.

4. Mostrar el material didáctico sólo si se lo va a usar. En nuestra práctica cotidiana solemos asistir al espectáculo de un pizarrón con muchas ilustraciones, varios mapas, alguna estadística, e incluso objetos sobre el escritorio, pero que a lo largo de la clase no son utilizados. Esto no es saludable no sólo por lo que indicamos anteriormente (no generar trabajo) sino porque, además, puede crear ciertas impresiones en los alumnos, como:

- a. el material no es necesario, ya que no se lo usa;
- b. el profesor ha preparado una clase para mostrar, pero no para enseñar.

Además, distrae la atención del alumno, que mira lo expuesto sin seguir el trabajo que se está realizando en la clase.

Tal vez éste sea el origen, por lo menos en parte, de la tendencia de los alumnos a ilustrar mucho sus "clases especiales", pero sin ningún aprovechamiento de las mismas. Pueden allí estar actuando distintas variantes como:

- a. no saber utilizar ese material por carecer de entrenamiento;
- b. pensar que al profesor le gusta ya que él lo hace siempre;
- c. querer aumentar la nota.

No por repetido, conviene recordar aquí que el material didáctico es un medio y no un fin.

Hay excepciones que se presentan casi a diario y que requieren la permanencia de un material en la clase, aunque eventualmente pudiera no utilizárselo: el mapa. Como instrumento de trabajo al que se recurre como simple localización geográfica, es indudable que se lo necesita en clase, sobre todo si pensamos que normalmente no está permanentemente en el aula, sino que hay que buscarlo en un lugar determinado. Interrumpir el trabajo y enviar un alumno a buscar el mapa no es conveniente por el corte que significa, la pérdida de tiempo, etcétera.

5. En una misma clase pueden ser usados varios materiales didácticos en tanto que se complementen, o en tanto que muestren aspectos diversos del tema, pero siempre deben ser realmente importantes para el trabajo.

Uno de los problemas que puede presentarse en la clase es el uso de gran profusión de materiales, lo que lleva como peligro la dispersión. Es posible que al analizar una lámina, un objeto, un mapa, por citar solo algunos, los elementos que se extraigan del análisis queden dispersos. Debemos recordar siempre que los elementos están en función del pequeño todo que es el tema de la clase o la actividad global que se desarrolla. Debe evitarse siempre ser excesivamente repetitivos para mostrar un aspecto de un tema, lo que puede resultar cansador y, en definitiva, convertirse en pérdida de tiempo. Cuando a través de una o dos muestras ha quedado claro el tema, no insistir con otras.

Muchas veces resulta necesario el uso de varios materiales ya que ninguno por sí solo presenta los elementos necesarios para el análisis que deseamos realizar. En ese sentido, por ejemplo, el mapa, el gráfico y la representación visual generalmente aportan datos diferentes.

6. Condiciones generales que debe reunir el material[ didáctico por utilizar. Al respecto nos permitimos formular algunas sugerencias y recomendaciones. Sus cualidades fundamentales deben ser las que siguen:

a. Accesible, es decir, que no requiera un gran entrenamiento para su utilización, ya que no produciría ningún beneficio. La complejidad debe estar de acuerdo con habilidades desarrolladas progresivamente por los alumnos. Por ejemplo, difícilmente pueda un alumno de primer año manejar con eficiencia (para la interpretación histórica) una carta topográfica, ya que todavía le cuesta trabajo el manejo de los mapas comunes.

b. Claro, es decir, que lo que se busca esté perfectamente diferenciado en el material. Hay que evitar materiales donde los elementos que se aportan sean sólo un detalle de los mismos, perdido en todo el contexto del material. En el documento escrito, por ejemplo, es frecuente encontrarnos con este problema. Por ello adquiere real importancia la selección de los trozos o fragmentos para analizar, sobre todo en los primeros cursos. Si partimos del supuesto de que los alumnos han sido entrenados en este tipo de trabajo, podríamos decir que un artículo de Mariano Moreno en la Gaceta no puede ser comprendido integralmente por alumnos de primer año, tal vez sí por los de tercero y seguramente por los de quinto.

c. Adecuado al tipo de trabajo que se va a realizar; dicho de otra manera, específico para el trabajo propuesto. Si bien en manos de un especialista ciertos materiales --sobre todo fuentes-- pueden ser de gran valor por sus implicancias ulteriores, no es éste el caso de los alumnos de enseñanza media. Por ejemplo, no siempre se puede pretender que un alumno, a través del análisis de la parte dispositiva de una ley, pueda reconstruir las dificultades o las características de una realidad económica dada.

d. Variado. La insistencia en el uso de un solo material puede crear tal vez el desarrollo de habilidades específicas en el análisis del mismo, pero a la vez coartar el desarrollo de otras, igualmente importantes relacionadas con otro tipo de material. Por otra parte, también se corre el riesgo de que, por excesiva repetición, se caiga en el aburrimiento.

Además, la variedad de materiales presenta la ventaja de ofrecer a los ojos de los alumnos las múltiples facetas del trabajo histórico y la seriedad con que debe trabajar el historiador en su labor. Deja abierta, por otra parte, la posibilidad de un trabajo interdisciplinario ya que puede ver cómo la Geografía, el Arte, la Estadística, etc., coadyuvan al trabajo del historiador. Es un ejemplo vivo, por otra parte, del accionar de la Historia en relación con sus Ciencias Auxiliares.

e. Económico. En el sentido de su costo monetario. Ya en otra parte de este trabajo se indicó que, en general, nos referiremos a materiales que no requieren gran inversión de dinero; incluso algunos de ellos pueden ser simplemente confeccionados por el profesor o por los alumnos. Si pensamos que durante el año utilizaremos numerosos materiales, se impone, por un lado, su baratura, ya que en general ni las escuelas, ni los docentes, ni los alumnos están en condiciones de enfrentar altas erogaciones; y, por el otro, la conservación y durabilidad, en especial de algunos materiales que perfectamente pueden ser utilizados en años posteriores.

Sobre varios de estos puntos volveremos al referirnos a cada material en particular, ya que sus características difieren, así como sus usos, ventajas e inconvenientes.

## **II. LAS FUENTES**

Comenzaremos el desarrollo de los materiales didácticos por las fuentes. ¿Qué es una fuente? Vamos a definirla en el sentido en que serán utilizadas en los ejemplos, aunque tal vez un especialista pudiera objetarla por superficial.

Entendemos por fuente los restos o testimonios dejados por los hombres (individual o colectivamente) en el pasado y que nos permiten la reconstrucción histórica.

Aunque no haga demasiado al tema que estamos tratando, es conveniente dejar aclarado que los restos o testimonios se convierten en fuentes en tanto son interrogados y proveen información.<sup>32</sup>

Tal vez resulte más claro el concepto con un ejemplo. Una estatua, digamos la Venus de Milo, en sí misma es un resto o un testimonio que nos quedó de hombres que vivieron en otra época. Podemos decir de ella que nos agrada o no, podemos destinarla a un museo o a la decoración de una residencia, etc. En todo caso no pasa de ser un resto que quedó de otra época, un testimonio que prueba que en otra época hubo hombres que la construyeron. Pero si entramos a analizarla, a tratar de descubrir la técnica utilizada, a deducir los instrumentos que fueron necesarios para esculpirla, el ideal estético que representa, el grado de desarrollo artístico--cultural--artesanal que fue necesario para llegar a concebirla; es decir, cuando empezamos a preguntarnos y a preguntarle, cuando comenzamos a extraer datos y elaborar hipótesis, en síntesis, cuando la usamos para reconstruir aunque más no sea un aspecto de una época, se convierte para nosotros en una fuente de información, una fuente de conocimiento histórico.

Este breve desarrollo nos lleva a insistir en que un testimonio (de cualquier tipo que sea) es, en la clase, un simple material decorativo si no se trabaja con él, es decir si no se lo convierte en fuente.

Aclarado ese concepto, conviene dejar sentado, aunque parezca redundante, que para que un material sea considerado fuente, en sentido estricto, debe haber sido producido en la época a la que se refiere. Es decir, que en general su producción no se debió a un interés de servir a la reconstrucción histórica que harían los hombres cientos de años después, sino a una necesidad más inmediata: de comunicar algo a sus contemporáneos (cartas, cantos), de subvenir a necesidades elementales (utensilios, viviendas), de glorificar personas o hechos (estatuas), de reglar normas para la vida social y política (leyes, decretos), etcétera.

En este sentido no consideramos como fuentes las elaboraciones o reconstrucciones, posteriores en el tiempo a los acontecimientos a los que se refieren explícitamente, ya que han pasado por un tamiz, en muchos casos deformados conscientemente, en otros en forma inconsciente. Por ejemplo, cuando Gregorio de Tours en su "Historia de los Francos" se refiere a Clodoveo no es, en sentido estricto, una fuente, pues no es contemporáneo a los hechos que narra. La información ha llegado al autor por distintas vías, muchas de ellas desconocidas para nosotros, y él ha elaborado su trabajo. ¿Podemos asegurar que el autor no inventó cosas, no acomodó los hechos a su manera, no mezcló elementos del pasado con los de su propia época? No obstante, en muchos casos, éste por ejemplo, hay que considerarlo como una fuente, en sentido amplio. Esto es necesario hacerlo:

a. cuando no existen, o casi no existen, o son muy escasas y fragmentarias, las fuentes originales sobre una época determinada. Ante la falta del material original, se debe recurrir a este otro material, que es el que nos provee de información casi exclusiva, ya que las fuentes de primera mano que ese autor pudo utilizar han desaparecido o por lo menos nos son hasta hoy desconocidas. En este caso, son importantes también como fuentes de la época del autor ya que traducen su percepción de los hechos y suelen aportar elementos para el análisis histórico, sobre todo de mentalidades;

b. cuando son productos escritos de una larga tradición oral. Casos típicos son las epopeyas como El Cid o La Ilíada, que nos llegan en una versión escrita muy posterior a su creación oral.

Por supuesto que hay que tener cuidado con el uso de estas fuentes ya que generalmente se entremezclan elementos originales con otros posteriores --de la época del autor o anteriores al mismo y posteriores al hecho original narrado.

Resulta necesario, a efectos de una ubicación general de las fuentes históricas, realizar una sencilla clasificación de éstas:

- a. orales: consideramos como tales a aquellas que nos llegan a través de la palabra oral: anécdotas, relatos, etcétera;
  
- b. escritas: son las que nos llegan a través de la palabra escrita, ya sea impresa, ya manuscrita: cartas, libros, leyes, etcétera;
  
- c. materiales: las componen los objetos (excluyendo como tal a los escritos): monumentos, viviendas, utensilios, armas, etcétera.

Algunos de los materiales que utilizamos en nuestros ejemplos de clase no están clasificados "ortodoxamente"; en cada caso aclaramos los motivos que nos llevan a esa determinación.

#### **A. Las fuentes materiales**

Las componen, tal como lo hemos indicado anteriormente, los objetos. Por supuesto que hablamos de los objetos realizados por el hombre, ya sea como producto de la actividad individual, personal, ya como trabajo grupal, social. En ambos casos es indudable que estos productos, sea cual fuere su carácter, tienden a cumplir algunas funciones, a satisfacer alguna necesidad.

Con solo mirar a nuestro alrededor; podemos apreciar la multiplicidad de objetos materiales que nos rodean y que asumen alguna significación para nuestra vida, tanto material como cultural, tanto individual como social, tanto intelectual como afectiva. Tal vez por el hecho mismo de vivir en continuo contacto con estos objetos se nos han convertido en tan habituales que no nos ponemos a pensar en la posibilidad que ofrecerían a un investigador para reconstruir nuestra vida y nuestra forma de actuar y de pensar en muchos aspectos.

Por supuesto que en las sociedades más sencillas la cantidad de objetos se reduce considerablemente, así como varían cualitativamente de una sociedad a otra, de una cultura a otra: en tanto que para nosotros no tienen un lugar en nuestra vida un arco y una flecha, tampoco lo hubiera tenido para el hombre prehistórico una corbata. Tal vez los ejemplos que acabamos de indicar parezcan irrisorios por lo absurdo y obvio, pero sirven para mostrar claramente nuestro objetivo: la variabilidad --en cantidad y calidad-- de los objetos a través de la historia, y por lo tanto la variación de significatividad y vitalidad de los mismos.

A continuación, y al sólo efecto de ejemplificar sobre la cantidad y variedad de estas fuentes materiales, enumeramos algunas:

- utensilios (de uso común en la vida diaria): vasijas, cubiertos, calderos, etcétera;
- muebles: mesas, sillas, camas, etcétera;
- vestidos: togas, zapatos, abrigos, etcétera;
- elementos decorativos: tanto adornos personales (joyas) como adornos ambientales (cortinados, cuadros, etcétera);
- armas: entre las que podemos incluir las ofensivas (espada, cañón, etc.) como las defensivas (armaduras, escudos, etc.). También podemos incorporar a este rubro los símbolos guerreros (banderas, estandartes, etcétera);
- instrumentos laborales: que abarcan los utilizados por los campesinos (arados), los artesanos (torno), los transportistas (carros, barcos) como los de cualquier otra actividad;

-construcciones: de clasificación interminable por su cantidad como también por el uso que tienen. Enumeramos por ejemplo: viviendas templos tumbas, obras y construcciones públicas, recreativas, etcétera.

Con estos ejemplos no se agotan las posibilidades de una clasificación exhaustiva; pretendimos solamente mostrar algunas de las fuentes materiales de que dispone el historiador y, por lo tanto, de los numerosos elementos a que puede recurrir el docente para la enseñanza de la Historia, aunque por lo que veremos más adelante, son posibilidades más potenciales que reales.

Debemos tener claro que no siempre los objetos reconocen un único sentido posible; por el contrario es dable comprobar que muchos de ellos pueden responder a más de una motivación o sentido. Por ejemplo:

- un castillo medieval amurallado es a la vez:
  - \*la vivienda del señor, una construcción defensiva de carácter militar,
  - \*un símbolo de prestigio social,
  - \*un lugar de almacenaje, etcétera;
- un cuchillo es a la vez:
  - \*un elemento cortante para comer,
  - \*un instrumento de trabajo,
  - \*un arma, etcétera.

Con estos ejemplos pretendemos, sobre todo, llamar la atención acerca de la necesidad de establecer en cada caso particular a qué finalidad responde o qué funcionalidad tiene ese objeto, ya que no en todas las culturas, sociedades o épocas han poseído la misma significación o el mismo uso. Nos animamos a afirmar, con carácter de generalización, que, a medida que retrocedemos en el tiempo, los objetos adquieren una multilateralidad de usos mucho mayor que la actual.

Pero además de su carácter funcional, adquieren verdadero interés histórico las técnicas aplicadas en su elaboración, ya que éstas traducen, para la investigación histórica, un grado importante del desarrollo social. Por lo tanto nos informan de elementos muchas veces muy complejos del contexto social: conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas, organización del trabajo, relaciones sociales, sustrato económico, etcétera.

En la mayor parte de los casos, en la actualidad, el trabajo de los historiadores con fuentes materiales es escaso. En general, el análisis de estos materiales se ha derivado casi con exclusividad a la Arqueología, considerándola, en cierto modo, como la única disciplina que debe estudiar la historia sin escritura. O, por otra parte, la preocupación de los objetos "viejos" es simple entretenimiento de coleccionistas u ocupación de los negociantes en antigüedades. Esto no solo empobrece el trabajo histórico sino que también le niega el acceso a vastos aspectos del pasado. Ahora bien, ¿a qué se debe esta actitud?

-en parte, a la existencia, cada vez mayor, de fuentes escritas, las que permiten ser reproducidas con bastante facilidad y, por lo tanto, circular fácilmente por el mundo;

-en parte, a la suposición de que la mayoría de los objetos del pasado ya han sido encontrados, ordenados, estudiados, y, por lo tanto, no queda nada más que decir sobre ellos;

-en parte, a una especialización de trabajo que, cuando no llega a tener la suficiente amplitud de una actividad interdisciplinaria, pierde una fuente de información y confirmación sumamente provechosa.

Este problema preocupa a algunos historiadores contemporáneos, los que llaman la atención sobre el fenómeno. Valga en este sentido citar algunas palabras de Lynn White jr., a quien transcribimos:

Los historiadores sólo ahora advierten hasta qué punto han permanecido atados a los documentos. Los testimonios escritos de que dependieron en el pasado son, salvo rarísimas excepciones, el producto de las clases altas, y reflejan sus intereses y aquellos problemas que constituían el tema de su conversación. La conservación de tales testimonios comenzó con un minúsculo grupo dominante de sacerdotes y gobernantes. A través de los siglos, muchos miembros de la nobleza, y eventualmente algunos de los grandes mercaderes, se introdujeron poco a poco en el círculo encantado de lo "histórico". Pero inclusive de una época tan tardía como el siglo XVIII, ¿qué sabemos realmente --y, en términos de los documentos escritos, qué podemos saber-- acerca de las nueve décimas partes de la población, aun en sociedades cultas, que carecían de voz y eran analfabetos? <sup>33</sup>

Hay una vasta subhistoria semejante a la prehistoria; es necesario explorarla si queremos lograr una historia de la humanidad y no solo de la aristocracia. <sup>34</sup>

Conviene ahora que aclaremos cuáles son, a nuestro entender, las ventajas, inconvenientes y posibilidades que tienen las fuentes materiales de actuar como material didáctico, es decir, en cuanto a su uso en la clase de Historia. En cuanto a las ventajas, se resumen seguida mente.

a. Estas fuentes permiten al alumno tomar un contacto directo con el pasado; los materiales o la información no llegan a él a través de reproducciones más o menos confiables sino que están directamente "frente a él". Los alumnos pueden apreciar estas fuentes en su verdadera dimensión, color, forma, textura, trabajo, etc. No es necesario profundizar en la psicología del aprendizaje para afirmar que permiten un más eficaz aprendizaje: lo que se ve, se toca, se huele, se aprecia mejor, se recuerda mejor. Si repasamos el Cono de Dale, comprobamos que estos materiales corresponden a etapas concretas y por lo tanto son utilizables, con gran ventaja, desde la escuela primaria.

b. Son [as fuentes más seguras porque muestran a las cosas tal como son o fueron. No se prestan a las deformaciones de información, como las fuentes escritas, y sus posibilidades de falsificación son más reducidas y fácilmente comprobables.

c. Permiten apreciar realidades que en general otras fuentes no nos proveen. o nos llegan parceladas o deformadas; en especial sobre la vida cotidiana de los sectores no privilegiados de la sociedad.

Pero he aquí que, a pesar de todas las ventajas que hemos indicado, son éstas las fuentes menos utilizables en la enseñanza de la Historia en la escuela media. El problema central reside en que no es fácil conseguir objetos significativos para nuestro trabajo. Por el mismo hecho de que son piezas históricas no se las encuentra en cualquier lugar, y menos aún para trasladarlas a la clase y manipularlas.

Los objetos del pasado tienen, en general, dos residencias habituales:

- a. Los museos.
- b. Los lugares de origen.

El primer caso impone una salida escolar al museo, lo que si bien es útil como experiencia, reduce enormemente las posibilidades de trabajo con esos materiales. No se puede llevar semanalmente a los alumnos al museo, donde por otra parte es improbable que se pueda trabajar con las fuentes, tal como lo hemos indicado en las recomendaciones previas. Las dificultades son varias.



En general, nuestros museos no están preparados para recibir un conjunto de alumnos para trabajar: los objetos no pueden ser tocados porque están en vitrinas cuidadosamente cerradas; raramente existen ficheros que posean información necesaria sobre los objetos que se exponen; faltan, excepto para los períodos prehistóricos, objetos de uso común, ya que, en general, lo que existe corresponde a los que utilizaban ciertos sectores sociales altos, etcétera.

La existencia de múltiples objetos ante la vista de los alumnos atraen más o menos su interés y, por lo tanto, dispersan su atención.

Un recurso al que podemos apelar, aunque posee grandes limitaciones, es el de recurrir a las posesiones de amigos o padres de los alumnos; a veces ellos tienen en sus casas objetos interesantes, pero en general son excepciones y además, pertenecen solo a períodos más o menos recientes.

El segundo caso supone una excursión; la mayoría de las veces no solo es improbable sino hasta utópico pensarlo. ¿Cuántas posibilidades tenemos de visitar construcciones originales? Muy pocas por cierto. A ninguno se nos ocurre pensar que iremos a estudiar las pirámides egipcias o la catedral gótica de Colonia; y hasta es dudoso que podamos visitar, residiendo en Puebla, la catedral de Guadalajara, las ruinas de Palenque o la impropriadamente llamada Riviera Maya. Por otra parte, creemos que se puede convenir en que en general, cuando hacemos una excursión, tenemos que aprovecharla para ver *muchas cosas*, lo que no permite realizar un análisis más o menos detallado de cada una de ellas. No obstante las excursiones breves (de Puebla a Cholula, de Teziutlán al Tajín, por ejemplo) son relativamente fáciles de concretar y, bien planificadas, pueden aportar algunos resultados positivos.

Frente a este panorama un tanto desolador en la posibilidad de uso de fuentes materiales, pueden aparecernos algunas alternativas que, si bien no tienen todo el valor del análisis del material original, lo suplen en parte. Nos referimos a las maquetas y a los calcos.

Comencemos por definir estos términos:

- a. maqueta es la reproducción tridimensional de un objeto, pero en un tamaño diferente al del original; generalmente en miniatura;
- b. calco es la reproducción, también tridimensional, de un objeto pero en su tamaño original.

Las maquetas reproducen generalmente edificios, y si bien en ellas pueden apreciarse los elementos de la estructura global y externa, no posibilitan:

- ver los elementos internos, salvo excepciones,<sup>35</sup>
- establecer la verdadera noción de tamaño, textura, etcétera, -tener la experiencia directa del conocimiento,
- y algo, por supuesto subjetivo, que podríamos llamar la atmósfera.

Cualquiera que haya visitado un templo (sea o no creyente) o un cabildo, no puede dejar de experimentar una sensación determinada que esa vivencia le produce; es una sensación indefinible, pero que ayuda a comprender el sentido que pudo haber tenido para los hombres de su época.

Los calcos, en cambio, reproducen el tamaño original de los objetos aunque generalmente en otro material. Si bien se asemejan al objeto original, pierden en la apreciación del material usado, así como se diluye también la apreciación del color, la decoración, etc. Uno de los ejemplos que representaremos se refiere a calcos y yeso de calotas y mandíbulas del hombre prehistórico.

El problema que se presenta con los calcos y las maquetas es también su escasez, por lo menos en nuestro país.

### Ejemplo de clase No. 1

#### El material como eje para el desarrollo de una clase

**Tema:** Los antepasados del hombre

Historia, ler, año.

Unidad; La prehistoria.

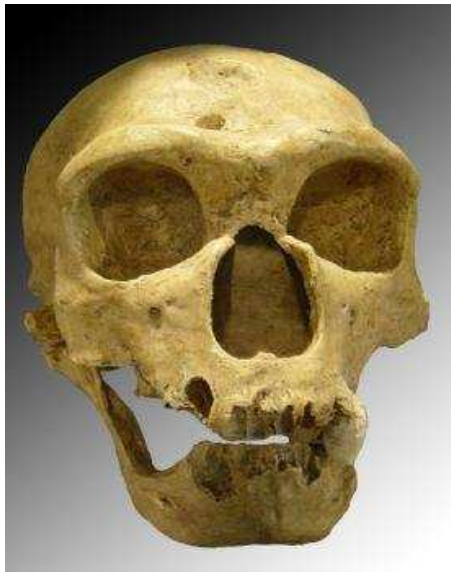
**Objetivos:**

- que los alumnos reconozcan, a través de la observación de los materiales, las características físicas del hombre prehistórico;
- que los alumnos aprecien las diferencias entre esas características y las del hombre actual.

**Material didáctico:**

- calco correspondiente al hombre de Neanderthal,
- cráneo de la especie Homo Sapiens.<sup>36</sup>

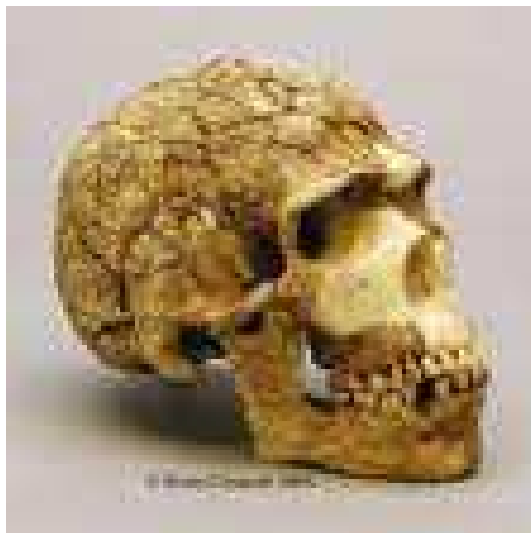
a. Con la dirección del profesor, los alumnos realizarán las observaciones del calco correspondiente al hombre de Neanderthal, determinando sus características sobre la base de la siguiente guía de trabajo:



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

		Observación directa	Información complementaria
<b>Cráneo</b>	Forma		
	Capacidad craneana		
	Sección (long. tranv. inferior)		
<b>Cara</b>			
<b>Mandíbula</b>			
<b>Dientes</b>	Tamaño		
	Forma		
	Arco dentario		

b. de la misma manera que para el punto a, se procederá a estudiar el cráneo de Homo Sapiens, para la determinación de las características del hombre actual.



		Observación directa	Información complementaria
<b>Cráneo</b>	Forma		
	Capacidad craneana		
	Sección (long. tranv. inferior)		
<b>Cara</b>			
<b>Mandíbula</b>			
<b>Dientes</b>	Tamaño		
	Forma		
	Arco dentario		

c. A partir de los resultados obtenidos en la confección de los dos cuadros anteriores, se realizará un estudio comparativo de ambas fuentes a efectos de establecer:

Diferencias	Semejanzas

Nota. Estos mismos materiales pueden ser utilizados en diferentes situaciones de aprendizaje, por ejemplo:

a. Como aplicación: después de haber estudiado el tema "Los antepasados del hombre", aplicar esos conocimientos en el reconocimiento de las características del hombre de Neanderthal y del Horno Sapiens en estas fuentes materiales.

b. Como revisión: a través de la observación detenida de estos materiales, recapitular el tema completo, establecer diferencias y semejanzas, observar detalles significativos, etcétera.

### Ejemplo de clase N° 2

#### El material como aplicación y complementación

**Tema:** El barroco americano.

Historia, 2° año.

Unidad: La época colonial.

**Objetivos:**

-que los alumnos amplíen su conocimiento del tema, al ponerse en contacto directo con una fuente material original;

-que los alumnos transfieran los conocimientos adquiridos en clase al reconocimiento y análisis de la fuente.

**Material didáctico:**

-altar perteneciente a una iglesia de Puebla (siglo XVIII);

-altar perteneciente a una iglesia de Guanajuato (siglo XVII); -objetos varios del barroco americano.<sup>37</sup>

**I. Guía de observación:**

a. Altar colonial Guanajuato, siglo XVII.

1. ¿Con qué material se realizó este altar?
2. ¿Cuáles son los colores predominantes?
3. ¿Qué características ornamentales ofrece la parte superior?
4. Describa cómo son las columnas insertas en el altar. ¿Qué aparece en el capitel y base de las mismas?
5. ¿Qué motivos tallados se observan en la parte inferior? ¿Dónde se puede observar mezcla de elementos indígenas y europeos?
6. ¿En qué estilo artístico se encuadraría esta pieza de arte? , ¿por qué?

b. Busque en la Sala de Arte Colonial otro altar del mismo estilo pero realizado en distinto material. Descríbalo observando:

1. tipo de material en que está construido;
2. las partes que lo componen: superior, inferior y columnas.

**Guía de complementación temática:**

- I. ¿Quiénes serían los que realizaban estas obras?
2. ¿A quiénes pertenecían los objetos?
3. ¿Qué aspecto de la vida valorizaban los hombres de esa época como para realizar obras tan costosas y trabajadas?
4. Busque la relación entre una actividad económica predominante en el Virreinato del Perú y la materia prima utilizada en la construcción de uno de los altares.

*Nota: Se realizará la visita al Museo previa revisión sobre los estilos artísticos de los siglos XVII y XVIII europeos y su influencia en América. Esta actividad puede, además, dar origen a una investigación más detallada sobre el particular.*

## **B. Las fuentes escritas**

Están compuestas, tal como lo hemos indicado anteriormente, por las fuentes que nos llegan a través de la palabra escrita, ya sea impresa, ya manuscrita.

Inmediatamente nos damos cuenta de que, a partir del momento de la difusión de la escritura en ciertos círculos, son numerosas las fuentes que se han producido. No todas, por supuesto, han llegado a nosotros; guerras, incendios, saqueos, o simple abandono, han hecho que muchas de ellas se perdieran. No obstante, podemos decir que a medida que nos acercamos a nuestra época este tipo de fuentes se ha multiplicado asombrosamente, no sólo en cantidad sino también en variadas manifestaciones.

Prácticamente la vida del hombre de hoy está signada por la escritura hasta tal punto que todos los hechos más o menos importantes de la vida cotidiana necesariamente deben quedar registrados por escrito: acta de casamiento, contrato de alquiler, facturas por compras, etc. En ello han influido decisivamente, por un lado, la escolarización moderna, y, por otro, la difusión de los medios masivos de comunicación escrita: diarios, revistas, medios tan difundidos como el cine y la televisión, que apelan fundamentalmente a recursos sonoros ya imágenes gráfico-visuales, no pueden prescindir de lo escrito: traducción de películas extranjeras, la dirección donde adquirir los productos que se propagandizan, etcétera.

De lo anterior deducimos que la variedad y cantidad de fuentes escritas con que cuenta el historiador hoy, por lo menos para períodos más o menos recientes, es incalculable; hasta tal punto que necesita seleccionar a priori materiales, pues no existe posibilidad real de consultarlos a todos. ¿Quién podría decir que ha leído y analizado todo lo que se escribió, opinó, registró y comentó sobre la segunda Guerra Mundial? Sería utópico pensarlo. Y así como para la Antigüedad tenemos el problema de la escasez, para la época contemporánea tenemos el problema de la saturación.

Es importante dejar aclarado esto para que el docente note la cantidad de posibilidades que se le abren para el trabajo con fuentes escritas. Pero también es importante aclarar, tanto para aquel que se interesa profesionalmente por la historia, como para comprensión de los estudiantes de enseñanza media, que si bien los documentos son fundamentales para extraer información, es necesario, además, masticar y digerir toda esa información. Sobre esto ha llamado la atención quien tal vez sea el máximo historiador argentino del siglo XX, José Luis Romero: sobre los peligros del excesivo documentalismo. El problema de los historiadores documentalistas suele ser ...encontrarse ahogados por un cúmulo de material que no saben manejar, que han sabido manejar el primer año de la investigación, el segundo, el tercero, el cuarto, ya partir de entonces el fichero se les convierte en una especie de fantasma, con el que no saben cómo entenderse.<sup>38</sup>

Pero alguien, o todos, en algún momento de la vida, tienen que hacerse cargo de lo que ya se sabe, y empezar a digerirlo (. ..) porque si se le exige que todo lo que diga sea resultado de una investigación de primera mano, se comprende que apenas se puedan escribir, en una fatigosa vida de erudito, quince, veinte o treinta monografías o cien quizá, sobre pequeños episodios montados sobre los papeles que cada uno descubrió en el archivo.<sup>39</sup>

Es muy claro en este sentido Romero. La historia verdadera, la Historia con mayúsculas, llega cuando realmente se ha masticado, digerido, interpretado la documentación y cuando el rigor científico y las categorías intelectuales inherentes al pensamiento histórico le han dado coherencia y vida, vuelo que nunca llegan a tener las simples "ratas de biblioteca".

### **1. Tipos de documentos escritos**

Si nos detenemos a pensar en los diferentes tipos de documentos escritos con que contamos, veremos enseguida que podemos confeccionar una larga lista de ellos y que, además, cada uno tiene algunas características particulares que deben ser consideradas en el momento de su análisis --y esto es válido tanto para el especialista como para el trabajo del docente con sus alumnos. Resulta bastante sencillo darse cuenta de que es distinto el criterio con que debe enfrentarse el análisis de una ley o el de un discurso de una campaña electoral, ya que es diferente la actitud de los personajes que lo produjeron, así como el objetivo que persiguieron, por ejemplo.

Creímos conveniente, a efectos de clarificar mejor el panorama de los tipos de documentos escritos, tener una breve guía para ubicar en su tipo al documento y a la vez estar alerta con respecto a los cuidados de que deben ser objeto en su análisis. Presentamos a continuación, no una guía de análisis del documento en sí mismo, sino solamente una orientación para la ubicación del documento por sus características tipológicas. Los ítems que indicaremos a continuación son sólo los más importantes, y, obviamente, están íntimamente relacionados entre sí.

a. Origen de la fuente o autoría de la misma. No es el caso aquí de tener necesariamente que determinar nombre y apellido, sino establecer si surge de un organismo oficial o privado (Ley o reglamento), si pertenece a la esfera de la vida privada (testamento), si se trata de una comunicación (discurso, carta), etcétera.

b. Información que provee. No todos los documentos, por su mismo origen, van a revelar el mismo tipo de información. Aunque se refieran al mismo tema, no es lo mismo lo que dirán un discurso, una ley o un material historiográfico. Un documento, al margen de la orientación que pueda tener y que surgirá del análisis atento del mismo, puede oscilar entre aportar algunos datos sueltos, una narración pormenorizada o una interpretación.

c. Motivo del documento o qué se propuso el que lo redactó. Cuando vamos a analizar un documento tenemos que plantearnos la necesidad de ver por qué fue hecho; una vez resuelto esto, o por lo menos con algunas hipótesis al respecto, podremos enfrentar su análisis detallado con mayores posibilidades de éxito. Las variables son múltiples: conservar una información que sirva de ejemplo o sea útil a generaciones posteriores, plantear o solucionar un problema, justificar una acción o justificarse ante el público, glorificar hechos o personajes, etcétera.

d. A quién va dirigido. En este sentido existe una amplia gama de posibilidades: a una persona o círculo pequeño de personas, al público en general, a un grupo de especializados, aparentemente a sí mismo (como el diario íntimo), etcétera.

e. Tono o lenguaje. Está determinado fundamentalmente por el motivo del documento y el destinatario de esa pieza. De allí que tanto varíe el tipo de lengua (expresiva, informativa, apelativa), el nivel de lengua (vulgar, culto, entre otros), así como la terminología empleada y el énfasis que se pone en determinadas cosas. Incluso en algunos casos el lenguaje resulta anacrónico para la época, como en los documentos judiciales, sucesiones, pleitos, etcétera.

f. Su valor como fuente histórica. En general, se desprende de los elementos anteriores. Aunque para esto no existe fórmula alguna, puede resultar más confiable --si bien no siempre-- un discurso en una campaña proselitista que un formal reglamento.

Enseguida trataremos de esquematizar las características de las fuentes escritas de acuerdo con los ítems indicados anteriormente.

Todos estos materiales escritos pueden ser usados, aunque no indiscriminadamente, en la escuela. El profesor deberá estudiar cada caso en particular y seleccionar a efectos de su trabajo. Aunque un artículo periodístico puede ser accesible para un alumno, no todos están en condiciones (incluso no siempre lo estamos nosotros) de analizar algunos de los publicados en las secciones económicas de los diarios. Esta aclaración es válida para todos los tipos de fuentes escritas.

2. Ventajas, inconvenientes, problemas y sugerencias. Si bien hemos remarcado las limitaciones que las fuentes escritas presentan --tal como lo hicimos al citar a Lynn White en las fuentes materiales--, por otra parte sus ventajas son notorias.

a. Son numerosas, lo que le permite al profesor contar con suficientes fuentes escritas como para elegir ante cada uno de los temas que desee tratar .

b. Son variadas, tal como lo explicamos al referirnos a los tipos de fuentes escritas, lo que permite que el alumno vea que hasta los escritos que parecen a simple vista más insignificantes, pueden, por otra parte, aportar datos valiosos. La variedad tiene otra ventaja importante: no resulta monótono el trabajo cuando se cambia de tipo de fuentes, ya que el lenguaje, tono, etc., son distintos.

c. Son fácilmente obtenibles, en el sentido de que en cualquier lugar del mundo es posible conseguir un documento de otra región lejana. La fotografía, la fotocopia y el microfilme pueden superar cualquier inconveniente en este sentido. Tampoco es un impedimento la diferencia de idiomas, ya que hoy no ofrece dificultad encontrar quién pueda traducir. Como se ve, tanto el historiador como el profesor de Historia pueden tener ante sí una importante cantidad de documentos, escritos sobre un tema, sin haber visto jamás ninguno de esos documentos en su versión original. Recordamos en este sentido lo que comentamos de las fuentes materiales: en tanto que el objeto solo en algunos casos puede reproducirse, y con grandes pérdidas en su valoración, no sucede lo mismo, en general, con el documento escrito. De allí también su difusión y su uso como base de los trabajos históricos contemporáneos. Lo que escasea es la publicación de series sistemáticas de documentos de manera que resulten accesibles a los no especialistas. Debemos reconocer que poco se ha hecho, por lo menos en nuestro país, en ese sentido. El trabajo más coherente y sistemático, armado en vistas de su utilización en la escuela media, e incluso superior, es el trabajo de Graciela Meroni.<sup>40</sup> Otras recopilaciones de documentos de distinto carácter al anterior, y por lo tanto más restringidas en sus posibilidades de uso, ya porque se refieren sólo a un período determinado, ya porque enfocan un solo aspecto de la realidad histórica, ya porque no se consiguen fácilmente o son poco accesibles para los alumnos, son, por ejemplo, Los Sentimientos de la Nación de Morelos -muchos y variados documentos sobre una determinada temática-, las Asambleas Constituyentes --un tipo de documento a través del tiempo--, la serie documental de México 68 entre otros. Estas recopilaciones documentales, si bien son importantes y accesibles, tienen las limitaciones indicadas más arriba.

Por otra parte, el profesor debe manejarse con los documentos aislados que traen los textos de Historia para la escuela media, y en los que la posibilidad de elección es casi nula. En este aspecto, hay que considerar obras destacadas por la cantidad y variedad de documentos, por sus breves guías de análisis y por el correcto ensamblamiento de las fuentes con el texto. Si bien existen autores que introducen el uso del documento, esto parece más un agregado de importancia irrelevante antes que demostrar una actitud pedagógico-- científica en el uso del documento como instrumento vital de trabajo en la clase de Historia.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA**  
**Subsecretaría de Educación Básica**  
**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

	ORIGEN	INFORMACIÓN QUE PROVEE	MOTIVO DE SU REDACCIÓN	A QUIEN SE DIRIGE	TONO y LENGUAJE	SU VALOR COMO FUENTE
<b>Leyes, decretos, ordenanzas, etcétera</b>	Institución o personaje público (ejercicio de autoridad).	Resoluciones a cumplir sobre un determinado aspecto o problema.	-resolver un problema, -modificar una legislación, -crear una institución, etcétera.	Al conjunto de personas sobre las que esa autoridad tiene jurisdicción.	-Tipo de lengua; discursivo (resolutorio, preciso, un tanto impersonal). -Nivel de lengua: culto-profesional.	Confiable en cuanto a que lo que dice es lo que se resolvió.
<b>Discursos</b>	Una persona	Más que aportar información, proveen opiniones o interpretaciones.	-plantear soluciones. -obtener respaldo o consenso, -estimular acciones. -convencer.	A grupos de personas de extensión variable.	-Tipo: apelativo o conativo. -Nivel: generalmente culto, con recursos propios de la oratoria (solemne, agresivo o persuasivo)	Requiere análisis cuidadoso pues su valor es sumamente dispar (óptica o intención del orador).
<b>Contratos, legados, testamentos, etcétera</b>	Una o varias personas (por lo general particulares)	Fundamentalmente sobre bienes de carácter económico.	Establecer o disponer relaciones entre los interesados; relaciones privadas pero de validez pública.	A los afectados por la relación.	-Tipo: discursivo. -Nivel: culto-profesional; técnico.	Aunque de gran valor en muchos casos, generalmente se refiere a una porción pequeña de la realidad. Difícil generalizar a partir de ellos.
<b>Artículos periodísticos</b>	un particular o la redacción del periódico (con o sin firma del autor), agencia noticiosa.	-de lo más variada, -información, -ideas.	-divulgación de noticias, -divulgación de ideas, -presión o influencia sobre el público en general o sectores en particular	-público en general, - especialistas, -sectores en particular.	-Tipo; discursivo informativo; a veces apelativo. -Nivel: culto, a veces técnico.	La mayor parte de su contenido son informaciones u opiniones que se registran al instante y por lo tanto desmentibles, modificables o confirmadas a posteriori. -abarca variadísimos aspectos de la realidad.
<b>Material historiográfico</b>	-un autor con interés científico o pseudocientífico.	amplia, de calidad, cantidad y procedencia variadas.	-interés en dejar por escrito ese conocimiento (además de otros, particulares en cada autor).	-en general, al público lector de la disciplina o a especialistas.	-Tipo; discursivo informativo; a veces apelativo. -Nivel: culto, a veces técnico.	-Sobre la época sobre la que escribe el autor. -Sobre la época del autor (requiere análisis más cuidadoso).
<b>Cartas</b>	-una persona en particular, o en representación de alguna institución, organización, etcétera.	Por su carácter informal puede contener informaciones; opiniones, etc., sobre cualquier tipo de temas.	-Comunicar a otro, -responder a otro. -solicitar a otro, etcétera.	-a un destinatario particular, o que representa a...	Tipo: generalmente expresivo. Nivel: variable: culto, vulgar, profesional, técnico, con matices generacionales, de sexo, etcétera	-variable, -valor sobre todo por los elementos que revelan la óptica del que la escribe, -por espontánea, muchas veces, no autocensurada.
<b>Obra literaria</b>	uno o varios autores	Puede ser mucha; pero tamizada por sentimientos, gustos estéticos, forma de presentación, etcétera.	Trasmitir sentimientos, concepciones, experiencias.	A un público general, aunque restringido a veces por el tipo de obra.	-Tipo: Expresivo, literario. -Nivel: variable.	Requiere análisis particular y detallado de la obra. No se puede reproducir lisa y llanamente lo que el autor dice, sino lo que se entrevé, lo que marca el contexto, lo que representa, etcétera.





Desde el punto de vista escolar, es innegable el valor formativo que ofrece el trabajo con fuentes escritas.

- a. Permite tomar contacto con los que son, directa o indirectamente, los protagonistas de los hechos y procesos que se estudian.
- b. Ofrece la posibilidad de que el alumno reconstruya por sí mismo la historia, o por lo menos que estudie y analice con fundamento lo que dicen los manuales.
- c. Da lugar al desarrollo del sentido crítico, ya que las conclusiones a las que arriba el estudiante son elaboraciones propias, producto del análisis de las fuentes, que ha tenido que leer, comparar, completar, etcétera.
- d. Por lo tanto, desarticula la concepción tradicional de que la opinión del manual o la del profesor es la única válida. Esto lleva a la base del método científico de trabajo: no existen las autoridades intocables. Si bien es válido considerar lo que otros han dicho, también es posible, y muchas veces necesario, recrear por sí mismo las cosas (actitud que se manifiesta claramente en distintos planos de la vida del adolescente).
- e. Ofrece amplia gama de posibles actividades a partir de ellas. La variedad de fuentes, a la que nos hemos referido anteriormente, permite apreciar múltiples aspectos de la realidad que se estudia; por otra parte, también permite actividades de investigación, incluso en relación con otras disciplinas.
- f. Permite transferir la habilidad para analizar fuentes históricas al análisis de la información de la realidad en que vive.

Indicaremos a continuación algunas sugerencias acerca de cómo usar el documento. En la medida en que el trabajo con este tipo de materiales se intensifique, cualquier docente podrá ampliarlas, corregirlas, reformarlas, ya que la experiencia suele ser un inmejorable índice.

- a. El documento escrito puede ser utilizado en distintos momentos de la clase y para lograr diferentes objetivos propuestos. En la ejemplificación que incluiremos posteriormente se encontrarán variadas aplicaciones. En cada caso indicaremos en qué momento se usará el documento y el objetivo propuesto. Es necesario que comprendamos que el documento no tiene, a efectos didácticos, un valor unilateral. La misma fuente podrá ser usada en diferentes situaciones; lo fundamental será que el docente tenga conciencia del contexto integral de la clase y pueda así incorporarla en el momento o para la función adecuados.
- b. El uso del documento, como el de cualquier otro material didáctico, depende de determinadas condiciones, las que determinan que se convierta en algo útil, aprovechable. Algunas de estas condiciones son:
  - que aporte datos concretos;
  - que tenga estrecha relación con el tema;
  - que sea comprensible para el nivel de los alumnos: por su lenguaje: en caso de ser un texto en otra lengua, tiene que estar traducido; lo mismo, por ejemplo, si es castellano antiguo;

Por la complejidad de su contenido: en casos se hace necesario seleccionar partes de un documento o incluso llegar a tener que adaptarlo; de ser imprescindible este último proceder, que debe evitarse en todo lo posible, hay que poner especial cuidado en que la adaptación no modifique el contenido ni el sentido de la fuente.

c. No es aconsejable utilizar excesivo número de fuentes en la misma clase o en clases sucesivas. El objetivo del trabajo con documentos es lograr la reconstrucción y comprensión de un momento o proceso histórico. Por lo tanto el estudio de cada documento debe desembocar en una generalización y elaboración de conclusiones. Por eso debe evitarse el peligro que significa perderse en el análisis de numerosos documentos, sin llegar a la conceptualización correspondiente.

d. Una recomendación, no por obvia menos importante: es necesario que todos los alumnos tengan delante de sí el documento, para que puedan leerlo cuantas veces lo necesiten, se detengan donde encuentren dificultades, puedan trabajar de acuerdo con su propio ritmo. En caso de que no fuera posible contar con copias individuales puede reemplazarse, aunque con pérdida, con una copia en el pizarrón.

### **3. Guía de análisis**

A continuación incluiremos una guía general de análisis de fuentes escritas. A pesar de las dificultades que significa su elaboración, pues cada documento posee elementos particulares, pretendemos ofrecer una guía genérica que pueda ayudar a nuestros colegas en su trabajo. La misma no debe considerarse como un canon rígido y estricto para ser aplicado en su totalidad y en todo momento (de lo que resultaría su esterilidad y, por consiguiente, su fracaso) sino como orientación ordenadora de los elementos más comunes que se presentan y acerca de cuál debe ser la actitud para enfrentarlos.

Cualquier iniciado en el tema notará inmediatamente que esta guía no comprende dos elementos que se consideran básicos en todo análisis documental como fuente histórica, y que son:

a. el problema de la autenticidad del documento, es decir, si es un documento verdadero o ha sido falsificado (nos referimos al documento como objeto). Este problema no lo pueden resolver ni el docente ni el alumno, que no tienen los elementos necesarios, sino que entra en la órbita de los especialistas. El docente se encuentra con los documentos que ya han pasado por el tamiz de la heurística, y recibe el problema resuelto;

b. el problema de la veracidad, es decir, si lo que dice el documento responde o no a la realidad de los hechos. Este problema no puede analizarse aisladamente, y para hacerlo se necesita la consulta, el análisis, la comparación y la verificación con otros documentos de la misma época, lugar, etc. Como en nuestras clases no es posible hacerlo, o solo excepcionalmente, nos debemos manejar con documentos con un alto grado de confiabilidad. Además, la verdad es relativa en cuanto no siempre un autor miente adrede, sino que en muchos casos, manifiesta la percepción que él tiene de una cosa, aunque ésta no se corresponda con el hecho o la situación descripta. Además, debemos partir de comprender que sobre un mismo asunto o fenómeno recibiremos por distintas fuentes información diferente, y si bien ninguna de ellas dice toda la verdad, todas la tienen en parte. Lo que sucede es que cada uno ve el problema desde su propia óptica: sus intereses, sus deseos, su forma de pensar, etcétera.

## **GUÍA DE ANÁLISIS**

1. Tipo de documento. .
2. Ubicación del documento: a) lugar, b) fecha, c) autor/es.
3. Lectura en general: a) destinatario, b) motivo de su redacción, c) intencionalidad manifiesta, d) vocabulario utilizado, e) lugares o personas que nombra, etcétera.
4. Análisis profundo de contenido: a) datos o información que provee, b) fundamentación de lo que dice, c) fuentes de información utilizadas, d) actitud crítica del autor, e) interpretaciones o conclusiones expuestas, etcétera.

5. Reflexión sobre el documento: a) intencionalidad, elementos, datos, etc., no explícitos, b) aportes a la comprensión del tema en cuestión, c) conclusiones a que se puede arribar.

6. Inserción del documento en el contexto del tema en cuestión.

A continuación explicaremos brevemente lo que tratamos de significar en las distintas partes de esta guía:

### **1. Tipo de documento**

Lo primero que debemos hacer es aclarar la tipología del documento de acuerdo con el cuadro arriba descrito. Realizamos su caracterización genética en cuanto a documento público o privado, lenguaje, etc., para dejar delimitada la expectativa que puede crear esa fuente en particular.

### **2. Ubicación del documento**

Nos referimos a su ubicación en las coordenadas históricas de tiempo y espacio, necesarias para que el documento adquiera sentido y significación.

a. Lugar: no siempre es imprescindible la identificación precisa de la localidad. En muchos casos, y depende del documento como del tema que tratemos, solo basta conocer el país o la región. Aquí desempeñará un papel preponderante el criterio con que actúe el docente. Así como es necesario ubicar la localidad, e incluso el lugar dentro de ella, para analizar las votaciones federales del 2006, no sucede lo mismo con el documento sobre el señorío de Tlaxcala donde lo importante es el país y la región y no aporta nada especial la localidad.

b. Fecha: ocurre lo mismo que con lo indicado en el inciso anterior, pero aplicado al tiempo. Las necesidades, a efectos del análisis de un documento como fuente histórica, varían desde el día preciso (e incluso la hora) a la simple determinación del siglo o el decenio. Es fundamental, a este efecto, precisar en qué sentido y contexto será integrado el documento: si para el estudio de un hecho determinado (corta duración) o para la comprensión de un proceso más amplio (media o larga duración).

c. Autor/es: no siempre está aclarado en el documento, e incluso muchas veces no se puede determinar. El nombre del autor es importante cuando a través de él podemos establecer alguna pista sobre su ubicación social, política, ideológica, etc. Esto se da sobre todo con aquellos personajes de notoria actuación pública –León Portilla, por ejemplo. Reiteramos que el autor no interesa en sí, por su nombre, sino por la luz que su nombre puede echar sobre el tema en cuestión.

En muchos casos, es una institución la que hace redactar el documento, y por lo tanto el instrumento (el redactor) carece de importancia. Por otra parte, hay fuentes anónimas en las que una crítica histórica rigurosa ha establecido, a partir del texto, algunas características sobre el autor pero en las que su nombre no se puede conocer, por ahora al menos.

### **3. Lectura en general**

Nos referimos aquí a la primera lectura que debe hacerse de la fuente para ubicar una serie de elementos que surgen claramente, a simple vista, que enmarcan su significado y sirven de base de sustentación para el paso posterior: el análisis profundo de contenido. Esta lectura permite que el alumno aborde el tema con una idea general formada. Podríamos llamarlo un acercamiento o una aproximación al problema.

a. Destinatario: que puede o no estar manifiesto, y cuya gama de posibilidades es sumamente amplia, tal como hemos visto en el cuadro. No toda fuente tiene un destinatario preciso, pero es importante tener una idea al respecto. Sobre un discurso, por ejemplo, es importante saber ante qué público fue pronunciado, ya que tanto la terminología como la elaboración del pensamiento, y hasta su grado de veracidad, están influidos por él.

b. Motivo de su redacción: no siempre se determinan con precisión y a primera vista los motivos que llevaron a la elaboración de ese material. Incluso muchas veces tuvieron un motivo totalmente ingenuo o inocuo: por ejemplo, una carta enviada a un amigo. No obstante, es importante establecer, si es que el documento lo manifiesta con claridad, a qué se debió la redacción de esa fuente. Las amplias posibilidades también han sido incluidas en el cuadro.

c. intencionalidad manifiesta: en algunos casos, a la simple lectura, saltan las preferencias que por cierto sector, o personaje, o posición, o ideario, se manifiestan en el documento. No se trata en este caso de desentrañar, a través de un profundo análisis, las tendencias del autor, sino simplemente su manifestación exterior y clara. Es importante conocerla ya que el carácter del documento y la cautela con que se debe analizar tiene directa correlación con este aspecto. En resumen, nos referimos a la filiación o partido tomado manifiestamente.

d. Vocabulario utilizado: en este sentido nos interesa especialmente solucionar los problemas lexicográficos que pueden afectar a la comprensión del texto. Estas dificultades pueden darse ya sea por desconocimiento directo de una nomenclatura específica, o por la variabilidad de las acepciones según el contexto en sentido estricto --el del documento en que están incluidas las palabras-- y en sentido amplio --la época y la sociedad que las usa--. Por lo tanto, deben aclararse los términos desconocidos, los significados de palabras usadas en forma diferente de la habitual entre nosotros, las acepciones regionales y los modismos, que la experiencia lingüística cotidiana del alumno es incapaz de captar .

e. Lugares o personas que nombra: es válido para esto lo dicho en general en el inciso anterior. No nos referimos a un estudio exhaustivo de nombres y lugares sino solamente a su conocimiento general, a fin de no tener que volver durante el análisis profundo de contenido a resolver estos puntos, que muchas veces no tienen ninguna importancia sustancial para el problema. Simplemente, saber a quién o a qué lugar hace alusión.

#### **4. Análisis profundo de contenido**

Después de la lectura general para solucionar los problemas planteados en el punto anterior, viene el análisis a fondo del documento; podemos decir, de otra manera, que tenemos que zambullirnos en él, a fin de desentrañar los elementos fundamentales. El grado de profundidad de análisis siempre debe ser el máximo posible, de acuerdo con lo que el documento provea. De allí que el simple enunciado de un renglón, usado como motivación externa, no permite generalmente demasiado análisis, lo contrario del documento que se utiliza como eje de la clase.

a. Datos o información que provee: nos referimos aquí centralmente a la información correspondiente al tema que nos interesa y cuyo motivo nos ha determinado a analizar ese documento y no otro cualquiera. Por información entendemos todos los elementos que lleven a la comprensión del tema en cuestión y no solo a los datos de nombres o números (léase personajes, lugares o fechas). En muchos casos la información es la concepción que se tiene de determinadas cosas, la forma como el autor piensa, siente, ve, por ejemplo.

b. Fundamentación de lo que dice: este ítem no siempre es posible encontrarlo expuesto explícitamente en los documentos; más bien diríamos que es excepcional. Nos referimos a si el autor aporta elementos de prueba en apoyo de sus afirmaciones. El que no lo haga no invalida

su apreciación. Este aspecto nos interesa en cuanto a determinar elementos de apreciación científica sobre el autor. En muchos casos, como las leyes por ejemplo, pueden incorporarse a este ítem los considerandos que llevan a tomar tales o cuales resoluciones.

c. Fuentes de información utilizadas: tampoco es común encontrarlas, excepto en trabajos de características particulares, por ejemplo, fuentes historiográficas. Pueden variar de la determinación precisa de una información documentalmente probada a un comentario de un personaje, o al según se dice, tal como me dijeron, se comenta, etc., que demuestran con mayor o menor precisión el origen de la información expuesta. Esto resulta sumamente provechoso en algunos casos porque permite apreciar el tipo de fuentes de información y, por lo tanto, determinar el grado de veracidad, interés, etc., que puede aportar.

d. Actitud crítica del autor: está directamente vinculado a los ítem c y d anteriores. ¿Es el autor el narrador ingenuo de cosas que le dijeron y que no se tomó el trabajo de comprobar o de cotejar? o ¿tiene dudas sobre esa información? o la información está rigurosamente basada en pruebas fehacientes o en observaciones directas? Incluso esta actitud está determinada por circunstancias históricas definidas (el conocimiento social de una época) así como por conformaciones ideológicas explícitas o implícitas.

e. Interpretaciones o conclusiones expuestas: en muchos casos podemos diferenciar este ítem del a. anterior; en otros se confunden en forma más o menos compleja y resulta dificultoso y hasta arriesgado hacerlo; en otros es imposible aislarlos ya que solo está presente uno de ellos. En general nos referimos aquí a aquello que no es simple información sino elaboración que el autor de la fuente ha realizado en relación con el tema: elaboración científica, opinión personal, consecuencias que se exponen más o menos manifiestamente. Nos referimos a lo que podríamos llamar la actitud pensante del autor y no solamente a la simple actividad registradora.

## **5. Reflexión sobre el documento.**

Tal vez llame la atención de algunos colegas la inclusión de un punto sobre reflexión, el que, a simple vista, confiere un carácter poco objetivo al trabajo de análisis de una fuente histórica. Pero su aprovechamiento, tanto en el plano de la reconstrucción histórica como en el formativo escolar en general, es de incalculable valor, a la vez que permite que el alumno llegue a ciertas conclusiones y elaboraciones.

El documento, más allá de su análisis detallado, lleva a la necesidad de pensarlo, de meditarlo, de reflexionarlo, a efectos de darle la dimensión, la importancia, la categorización correspondiente dentro del contexto que se estudia. Es el momento de plantearse los porqués: ¿por qué el autor dirá tal cosa? , ¿En qué se basa para llegar a tal conclusión? , ¿Será general ese pensamiento en su época? , ¿Estará él defendiendo o justificando algo sin decirlo? , ..Es éste el momento en el análisis de un documento en el que se apreciará la unión del elemento creativo del alumno con el rigor científico de su trabajo, planteado siempre dentro de los límites permitidos por la edad de los alumnos, el tema y el entrenamiento previo.

a. Intencionalidad. Elementos, datos. etc., no explícitos: esto es lo que vulgarmente llamaríamos leer entre líneas. Hay momentos en que es posible establecer una cantidad apreciable de elementos más allá de su explicitación. Tanto por el vocabulario utilizado como por las sugerencias al paso, los sentimientos que se deslizan, la sensación general que se expresa, en muchos casos es posible determinar una intencionalidad, una ideología, un interés personal o colectivo, una parcialidad que, si bien no está manifiesta e incluso en muchos casos quizá no es consciente, puede reconstruirse, y es necesario hacerlo porque puede resultar

fundamental para la comprensión y la ubicación correcta de la fuente que se analiza. La ironía, el desprecio reprimido, la admiración contenida surgen de este tipo de análisis.

b. Aportes a la comprensión del tema en cuestión: la fuente que se está analizando es solo una de las que existen sobre el particular, sobre un tema para el cual tal vez existan cientos o miles. Por lo tanto es importante, como criterio científico, dejar establecido su valor como fuente en cuanto a los aportes para la comprensión del tema. Es decir, su valor como fuente histórica, aun con la aclaración de que puede ser una visión parcializada de la realidad en cuestión. En este sentido, conviene precisar en qué medida la fuente fundamenta los contenidos del manual o del texto que en ese momento se utiliza como guía de trabajo, o de la bibliografía que se consulta.

c. Conclusiones a las que se puede arribar: este ítem es sumamente general y en él tienen cabida todas las opiniones, conclusiones, impresiones, etc., a las que los alumnos llegan a través del análisis del documento, tanto las que se expresan durante el trabajo como al finalizarlo.

6. Inserción del documento en el contexto del tema en cuestión. En todo análisis de documentos con fines didácticos, es decir, de aprendizaje escolar, debemos reconocer que no se utilizan las fuentes por sí mismas, sino como base de un aprendizaje en una asignatura o área determinada. En ese sentido, en todo momento es necesario recalcar que la fuente o el documento no están separados del tema que tratan, sino que su análisis está en íntima relación con el mismo. Si bien por un ordenamiento lógico colocamos este ítem al final, recalcamos la necesidad de que en todo momento de la clase con análisis de documento se establezca la interrelación entre el documento y el contexto del tema que se estudia. El realizar correctamente este trabajo es lo que dará un sentido y un aprovechamiento integral del material. El documento echará luz sobre el tema que se estudia, así como el conocimiento general del tema envolverá al documento para darle una ubicación y una delimitación correcta a su análisis.

Conviene aclarar, con respecto a esta guía general de análisis:

a. que no debe entenderse que con todos los documentos y en todas las clases deban seguirse los pasos indicados, ya que en algunas oportunidades puede no resultar operativo;

b. que solo tiene el valor de un esquema ordenador del trabajo y no de una ley inmutable;

c. que debe ser adaptado, corregido, ampliado y reformulado de acuerdo con las necesidades de cada situación de aprendizaje o con las posibilidades que ofrezca cada material en particular.

### Ejemplo de clase No. 1

#### El documento como incentivación (Motivación externa)

**Tema:** La legislación de la Antigua Mesopotamia. Subtema: El Código de Hammurabi. Historia, 1er. Año.

**Unidad:** Las culturas mesopotámicas.

**Objetivo:**

-que los alumnos se interesen por el tema a partir de un enunciado del documento en estrecha relación con ciertos acontecimientos actuales.

**Material didáctico:** Código de Hammurabi (selección).

1. Lea el siguiente texto:

"Si alguien rapta a un niño, digno de muerte es"

2. Indique:

a. ¿a qué delito se refiere y cuál es el castigo correspondiente?

b. ¿qué castigo corresponde a ese delito en la actual legislación mexicana?

3. ¿Qué pueblo de la antigüedad aplicó el principio enunciado en el documento?

4. ¿Cómo caracterizaría a esa legislación?:

Rígida - flexible - benévola; ¿por qué?

5. Averigüe qué otros principios de justicia establece el Código.

6. Nombre qué otros pueblos de la antigüedad aplicaron principios similares.

Nota: El mismo Código de Hammurabi puede aprovecharse, como se verá a continuación, en otro momento de la clase y con otro objetivo. Cuando el profesor planee el desarrollo de este tema, debe determinar con precisión y de antemano el uso que hará del Código, a efectos de evitar repeticiones inútiles.

### Ejemplo de clase N° 2

#### El documento como aplicación

**Tema:** La legislación de la Antigua Mesopotamia.

**Subtema:** el Código de Hammurabi.

**Historia,** 1er. año.

**Unidad:** Las culturas mesopotámicas.

**Objetivo:**

-que los alumnos logren confirmar, modificar o rectificar, a través del análisis concreto del documento, los conocimientos previamente adquiridos sobre el tema.

**Material didáctico:** Código de Hammurabi (selección).

1. Enuncie los principios en que se basa el Código de Hammurabi y explique en qué consiste cada uno de ellos.

2. Lea detenidamente los siguientes textos:

"Si un hombre destruye el ojo de otro hombre, se le destruirá a él el ojo; Si un hombre arrancare el diente a otro hombre de su misma categoría, se le arrancará el diente a él."

"Si un hombre robare un buey o una oveja, un asno o un cerdo, o una embarcación y lo robado perteneciere a un dios (sacerdote) o a un palacio (Príncipe), el ladrón devolverá treinta veces tanto; si perteneciere un hombre libre, el ladrón devolverá el décuplo. "

3. ¿Qué principios se pueden apreciar en estos textos? Utilice el subrayado de diferente color o diferente tipo de línea para destacarlos.
4. Enuncie ejemplos similares a los de los textos, que reflejen los principios establecidos.
5. ¿Qué relación se establece entre las categorías sociales y la aplicación de los castigos?
6. ¿En la legislación de qué otros pueblos se encuentran estos principios?

### **Ejemplo de clase No. 3**

#### **El documento como complementación**

**Tema:** Cuestiones económicas en la década del 30.

Historia, 3er. o 5° año.

Unidad: La Argentina en el siglo XX.

**Objetivo:**

-que los alumnos amplíen su conocimiento y comprensión sobre algunos de los problemas planteados en ese momento en nuestro país y las soluciones que se implementaron, a través del análisis de un documento oficial.

**Material didáctico:** Pacto Roca-Runciman (selección)

1. Averigüe: -¿por qué se llama "Pacto Roca-Runciman"? ;  
-¿entre qué países se estableció? ,  
-¿cuál es su contenido general?
2. Lea detenidamente el siguiente documento:  
Pacto Roca-Runciman, Protocolo, Art. 2°: "Que el gobierno del Reino Unido está dispuesto a cooperar con el gobierno argentino para una conjunta investigación de la estructura económica y financiera del funcionamiento de las carnes, con especial referencia a los medios a adoptarse para asegurar un razonable beneficio de los ganaderos."
3. A partir de la fuente, indique:
  - a. ¿a qué aspecto de la producción se refiere? ,
  - b. ¿cuál es el destino fundamental de esa producción? mercado interno -exportación
  - c. ¿qué país está especialmente interesado en ese producto? ,
  - d. ¿qué sector social del país productor está vinculado a él? ,
  - e. ¿tiene el país productor libre decisión sobre sus productos?: Sí--No; ¿por qué? ,
4. Averigüe: -¿qué industria está vinculada a esa actividad? ,  
-¿qué origen tienen los capitales que controlan esa industria? ,  
-¿quiénes defendieron el Pacto y quiénes lo atacaron?; ¿por qué?
5. Dé su opinión, y fundaméntela, acerca de si este tratado favorecería o no el desarrollo económico y social del país.

**Nota:** Esta clase comprenderá el siguiente temario:

- a. breve ubicación en la situación económica mundial, y particularmente argentina, en el periodo;
- b. composición de nuestras exportaciones: el problema de la explotación agrícola;
- c. composición de nuestras exportaciones: el problema de las carnes;
- d. influencia de los capitales extranjeros en la economía argentina del periodo.

Dentro de esta estructura de la clase, el documento será utilizado para los ítems c y d.



### Ejemplo de clase N° 4

#### El documento como eje de desarrollo

**Tema:** Características económicas y sociales del feudalismo.

Historia, 1er. año.

Unidad: El feudalismo.

**Objetivos:**

-que los alumnos reconstruyan, a partir del documento, la estructura de un feudo, la organización social, las actividades económicas y sus relaciones mutuas.

**Material didáctico:** Inventario del monasterio de San Giulia, de Brescia (selección).

"En Porzano, una finca señorial, cuatro casas, cuatro cocinas, tierras de labor. ..., prados. ..., bosques. ..., molinos. .. Hay tres lotes enteros y en ellos residen 3 esclavos, que entregan 3 ánforas, 3 cerdos, 2 ovejas.

Hay otros trece lotes sobre los que viven 13 terrazgueros que entregan en conjunto cuarenta moyos de grano, cinco ánforas de vino, 2 cerdos, 4 ovejas, 26 gallinas, 130 huevos, 29 dineros, y cada uno hace un día por semana.

Hay 15 hombres libres que han entregado sus bienes a este dominio bajo la condición de trabajar cada uno un día por semana.

Hay otros 10 lotes sobre los que residen 10 aldiones que solo llevan las cartas y los mensajes."

1. ¿En qué siglo fue redactado este documento?
2. ¿A qué lugar se refiere?; ubicar el país y la región.
3. ¿Qué tipo de documento es: -por su origen, -por su contenido?
4. ¿Con qué finalidad habrá sido redactado?
5. ¿Quién lo habrá redactado?
6. ¿Tendrá el redactor algún interés particular sobre el contenido expuesto en el documento?; ¿por qué?

Análisis del contenido (por alumnos)	Actividad del profesor
7. ¿A qué tipo de bien se refiere?	-indicar y aclarar los términos: dominio, reserva, tenencias.
8. ¿En qué dos grandes partes se divide ese bien?	-remitir a un esquema de feudo típico.
9. Trace un esquema de cómo estaba organizado ese bien.	-aclarar términos: terrazgueros, hombres libres, aldiones. Explicar importancia y situación de los esclavos. Agregar y aclarar el concepto general de siervo.
10. ¿Qué tipos de personas ocupaban esas tierras?	-explicar renta feudal: concepto y composición (en clases posteriores se deberá tratar la evolución de la renta feudal).
11. ¿Qué diferencias nota entre cada tipo, de acuerdo con las obligaciones que tenían cada uno?	-aclarar en qué consiste cada uno y agregar pagos por servicios.
12. ¿Qué tipos de bienes recibe el señor de los campesinos? Ordenarlos de acuerdo con: .pagos en especie, .pagos en dinero, .prestaciones de trabajo.	-explicar su vinculación con la seguridad del hombre en esa época.
13. ¿Qué significa "cada uno hace un día por semana"?	-explicar la idea de autoabastecimiento. Alquilería y taller, según palabras de Marc Bloch.
14. ¿A qué se referirá con "hombres libres que han entregado sus bienes a este dominio"?	-explicar que existen contratos con mayor sujeción de los campesinos.
15. Dé su opinión sobre si sería pesada o no la tarea de los aldiones; fundaméntela.	
16. Sobre la base del documento, enuncie las actividades económicas que se desarrollan, indicando cuáles aparecen como principales.	
17. ¿Qué importancia económica tendrían los bosques y los molinos?	
18. ¿Cuál era, de acuerdo con el documento, la estructura social? Compare y complete con su manual.	

**Nota:** Por su extensión el desarrollo de este tema normalmente llevará más de una clase, e incluso más de dos. Además, incluye una serie de dificultades que no cualquier curso puede superar rápidamente y mucho menos si no tiene una guía precisa por parte del profesor y un cierto entrenamiento previo no solo en el análisis de documentos, sino también en el uso de cierta terminología más o menos precisa. Estas limitaciones son las que nos permiten afirmar que el aprovechamiento de esta fuente escrita en los términos en que la incluimos aquí, puede considerarse el máximo de análisis en profundidad posible para la situación real de los alumnos de primer año.