



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO.
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO.



“MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO: PRÁCTICA EDUCATIVA”

**“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL, A
TRAVES DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO DE HIDALGO,
LA ENTIDAD, DONDE VIVO”**

TESIS.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRO EN EDUCACION.

PRESENTA:

MARÍA DE LOS ÁNGELES ISLAS MIRANDA.

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JOSÉ ALBERTO ESCALANTE RODRÍGUEZ.

TENANGO DE DORIA, HGO.

DICIEMBRE DE 2020.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

CONSEJO DE POSGRADO

Pachuca de Soto, Hgo., a 25 de noviembre de 2020.

ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

C. MARÍA DE LOS ÁNGELES ISLAS MIRANDA

Por este medio le informamos que en virtud que su trabajo de tesis "**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL, A TRAVÉS DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO**". Ha sido aprobado por los lectores sinodales, tiene autorización para imprimir los ejemplares que habrá de entregar para el trámite de fecha de su examen de grado

Una vez que entregue a esta Coordinación 6 ejemplares encuadernados y 2 CD's con el archivo de su Tesis en formato PDF, se procederá a la determinación de la fecha y hora del examen.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DRA. FRANCISCA ELIA DELGADILLO SANTOS
COORDINADORA ESTATAL DE LA MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

Agradecimientos:

En primer lugar agradezco a Dios por permitirme caminar en este proceso que fue la elaboración de mi tesis, a mis amados hijos Emiliano y Gissel que son mi fuente de motivación, inspiración y lucha para superarme cada día más... para darles lo mejor, a mi mamá por la bendición de tenerla en mi vida.

A todos y cada uno de mis maestros: Rogelio, Irineo, Marco Antonio, Estanislao, Gabriela, por darme grandes lecciones.

A mi tutor maestro José Alberto, por compartirme de sus conocimientos y sabiduría.

Al profesor Francisco Lucas Badillo por permitirme realizar la investigación en la escuela que representa.

Muchas gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
ESTADO DEL ARTE.....	9
MARCO TEÓRICO.....	12
MARCO METODOLÓGICO Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN	19
APORTACIONES DE LA MECPE	26
CAPÍTULO I: EL LIBRO DE TEXTO Y LA HISTORIA REGIONAL: ORIGEN, POLÍTICA Y ESTRUCTURA	31
1.1 LA HISTORIA “MATRIA”: ANTECEDENTES.....	31
1.2 EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO	36
1.3 LA HOMOGENEIZACIÓN EN LOS CONTENIDOS DEL LIBRO DE TEXTO Y EL PAPEL DEL DOCENTE ANTE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	40
1.4 SU ESTRUCTURA Y RECURSOS.....	47
CAPÍTULO II. EL LIBRO DE TEXTO: SU USO OBLIGATORIO E INSUSTITUIBLE POR HÁBITOS, RECUERDOS Y COSTUMBRES	66
2.1 CULTURA INSTITUCIONAL.....	66
2.2 RECUERDO QUE, DE NUESTRO LIBRO, NOS PONÍAN A LEER.....	77
2.3 LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR.....	89
2.4 LA FORMAS DE PREPARAR LA CLASE	95
CAPÍTULO III. EL NÚCLEO DE ACTIVIDADES QUE SE PROPICIAN CON EL LIBRO DE TEXTO	107
3. 1 LA LECTURA Y EL SUBRAYADO	107
3.2 EL DISCURSO JUNTO CON LA LECTURA DEL LIBRO DE TEXTO	114
3.3 MÁS ACTIVIDADES QUE SEAN ACORDES CON EL LIBRO DE TEXTO.....	122
CAPÍTULO IV. EL LIBRO DE TEXTO EN EL HACER DOCENTE	128
4.1 EXÁMENES, TAREAS... EL LIBRO UN RECURSO PARA DAR ORDEN Y SECUENCIA	128
4.2 “LAS EVALUACIONES DEL LIBRO DE TEXTO”	138
4.3 “TENEMOS QUE TERMINAR LOS TEMAS, PORQUE VENDRÁN EN EL EXAMEN”	144
CONCLUSIONES	151
BIBLIOGRAFÍA	160
ANEXOS	172

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se propone mostrar que para el docente de la asignatura *Hidalgo, la entidad donde vivo*, el libro de texto correspondiente a la propia materia tiene una *funcionalidad instrumental*, característica que se asienta en las propias concepciones, formación y cultura institucional en la que su labor se encuentra inmersa. En este sentido, será nuestro objetivo entender cómo es que esto favorece la reproducción de un currículum homogeneizante y políticamente enajenante en detrimento de una aproximación crítico-reflexiva a los contenidos de la asignatura misma.

De lo anterior se deriva la hipótesis de que la enseñanza de la historia regional que se plantea desde *Hidalgo, la entidad donde vivo* se basa en clases discursivas y en prácticas de control a través de actividades rutinarias, como la charla del docente, la lectura, el subrayado y la transcripción del libro de texto (anexo 19). En este contexto, el docente de la asignatura, siendo el principal agente de los procesos de enseñanza en el aula, termina por convertirse “[...] en un gestor de ésta y [se mantiene] enajenado a su uso a través de prácticas orientadas al control con actividades rutinarias a las que no hay que dedicarle tanto esfuerzo” (Gimeno, 1992: p. 47), utilizando el libro de texto, como reproductor de currículum.

En un inicio, este trabajo se planteó la hipótesis de que el libro de texto cumplía la finalidad de funcionar como un solvente de las carencias de recursos didáctico- pedagógicos ricos y variados propias de los contextos escolares de características de marginación. Después de confrontar éste primer supuesto con los hallazgos encontrados en la inserción al campo y como resultado del proceso reflexivo que acompañó a la misma, se develaron datos que efectivamente manifiestan características la precariedad estructural de nuestro contexto de investigación; como la falta de medios económicos de alumnos y docentes para adquirir recursos didácticos o de apoyo, de acceso a internet, de una biblioteca y a fuentes bibliográficas diversas, sin embargo, fue posible también encontrar indicadores de que el uso del libro de texto es un fenómeno que se relaciona estrechamente con la formación docente y la influencia misma que esta ejerce

en la “ecología del aula”.

Al respecto, sostendremos que la comprensión del papel “instrumental” que desempeña el libro de texto dentro de la enseñanza, puede ayudar a comprender de manera transversal la cultura institucional conformada en torno a contextos estructuralmente endeble, lo que permitirá de cierta manera aproximarse a entender en lo general, el fenómeno de legitimación social que acompaña al uso del libro de texto. En este sentido, habrá que decir primeramente que entre los diferentes recursos didácticos que son empleados en el aula de clase, el libro de texto escolar se ha convertido en un medio básico de la enseñanza, ocupando un lugar privilegiado al nivel de la propia dinámica institucional, al ser un instrumento para la ejecución del currículum a través de las actividades y selección de los contenidos que forman parte de su estructura. Por esta razón, consideramos de la mayor importancia el objetivo de interpretar y comprender la naturaleza “funcional” del libro de texto dentro del aula, así como sus alcances pedagógicos en vinculación con el programa de estudio de “historia regional” que se imparte como parte del proyecto estatal de educación básica, cuya pertinencia de estudio está justificada por su relación con la historia nacional y las políticas públicas.

Por lo que nuestro estudio procederá interpretativamente en torno a al carácter funcional del libro de texto gratuito “*Hidalgo, la entidad donde vivo*” a partir de su propio origen, su contexto curricular y su ejercicio particular dentro del aula; así como a través de su relación particular con la formación inicial de la práctica docente, intentando mostrar el proceso de normalización que le convierte en un instrumento de control dentro del aula.

En el Capítulo I, “El libro de texto y la historia regional, origen, política y estructura”, se describe la génesis del libro de texto, buscando dar cuenta de su origen político, poniendo especial atención en su surgimiento e inserción en la enseñanza regional, lo cual nos permitirá reflexionar acerca de las causas o razones de su conformación como parte esencial de la educación básica, para así intentar entender los apegos de su actual vigencia. En este tenor, mostraremos cómo desde su nacimiento, tanto el libro de texto como la historia

regional, han sido parte de una política pública enfocada a transmitir determinados contenidos homogenizantes, de modo que los “los textos gratuitos han fungido como la objetivación de un currículum común prescrito para facilitar la igualdad en el tratamiento de contenidos y transmitir ciertas ideologías” (Gimeno, 2002: p. 207). Será posible notar entonces, cómo la estructura de tales contenidos se encuentra orientada al abordaje de una historia nacional que tiende a desplazar el conocimiento del ámbito como regional, estatal, sobre todo el *local*.

El capítulo dos, “el libro de texto, su uso obligatorio por hábitos, recuerdos y costumbres”, aborda la cuestión relativa a la legitimación del libro de texto que da lugar a la conformación de una cultura institucional que organiza la temporalidad-espacialidad del aula en torno al mismo libro. El acceder a la experiencia que tienen los docentes con el libro de texto en el aula, permitió en este capítulo, reflexionar sobre los usos y costumbres que prevalecen en la institución, así como explicar las actividades que se promueven en la enseñanza de la historia regional e identificar el ambiente que propician en la ejecución de diversas actividades en torno a un horario, una agenda escolar, lo que genera interacciones entre maestros y alumnos y entre los mismos alumnos por igual; aunque también favorece la proliferación de ciertas rutinas y medios de control para la culminación de los productos esperados en cada contenido.

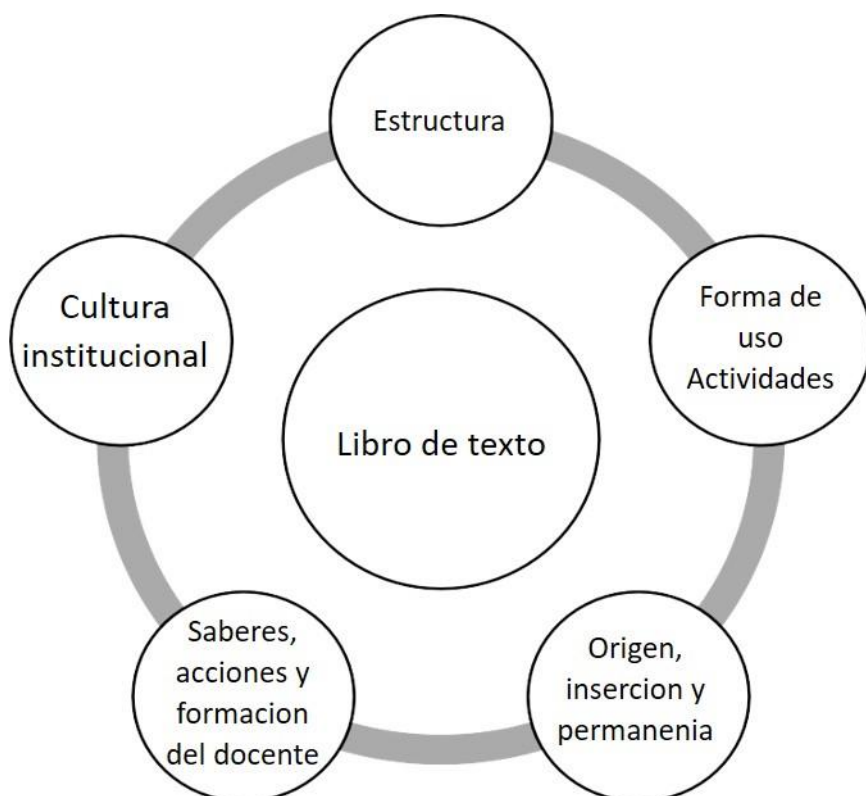
El capítulo tres, al que se le ha titulado “El núcleo de actividades que se realizan con el libro de texto”, describe aquellas actividades más recurrentes con el uso del libro de texto como son, el discurso en el aula, la lectura y el subrayado, situándolas expresión de la trasposición didáctica del contenido del libro de texto, es decir, como la manera en que los docentes interpretan el conocimiento y consideran transmitirlo a los niños, mediante el tránsito de un saber sabio- a un saber pedagógico.

En el capítulo cuatro, “La fase post-activa con el libro de texto”, se abordan aquellas vicisitudes que representan un desafío para el docente en cuanto a la temporalidad establecida para abarcar la totalidad de los contenidos del libro con el objetivo de cumplir evaluaciones determinadas. Se hace referencia

principalmente a la realización de eventos escolares, evaluaciones institucionales, carga administrativa, etc, como un obstáculo para el cumplimiento de los temarios establecidos y se analiza este fenómeno en correspondencia a sus condicionantes didácticas.

En términos generales, la investigación aquí presentada, pretende responder a la necesidad de profundizar sobre la práctica docente, desde las realidades del aula para poder, en última instancia, impactar de una u otra manera en el modo de ver y usar el libro de texto. Se espera que este trabajo represente un peldaño de apoyo para la búsqueda de nuevas preguntas y respuestas sobre la enseñanza de la Historia regional y del texto gratuito como objeto de estudio.

En el siguiente esquema muestra las dimensiones del análisis de la investigación



ESTADO DEL ARTE

“La investigación escolar: estado del arte y perspectivas” muestra cómo la investigación acerca del uso del libro de texto ha sido escasa (Restrepo, 1993: p. 40), opinión que también comparte Alzate Piedrahita, (2005: p. 19) al referir que en “la investigación y la reflexión sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia, es decir, sobre su didáctica, es exigua”, sin embargo, hay algunos referentes que hemos considerado antecedentes directos al abordaje de nuestro tema de investigación.

En primer lugar, hemos de señalar el trabajo de García (2001), quien hace un estudio etnográfico con el objetivo de describir los usos que los docentes de tercero y cuarto de primaria les dan a los libros de texto gratuito. Realiza entrevistas a los docentes y observa 32 clases de diversas asignaturas; 13 de Español, 12 de Matemáticas, 3 de Ciencias Naturales, 2 de Geografía, una de historia y una de Civismo, en cuatro grupos.

Mediante su estudio, el autor hace evidente dos distinciones hacia los libros: primero su presencia y pertinencia, ya que con el concepto de *uso evidente* define las situaciones en las que el alumno emplea de manera individual el libro, y con el término *uso de apoyo*, describe cuando hay presencia de otros libros de texto que acompañan el ejercicio bibliográfico en el aula, ya sea a través de la guía del maestro o por medio de fotocopias. En una segunda distinción, que denomina “momentos didácticos de uso”, encuentra que el libro no solo es utilizado en el momento de la clase sino también en la preparación de la misma.

Otro conjunto de trabajos que hemos de mencionar como antecedentes a nuestra cuestión, está compuesto por “estudios formales, lingüísticos y discursivos” referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, presentación y adecuación didáctica general y/o específica, y los modos en que se realiza la transposición didáctica de los contenidos. Este tipo de análisis, a menudo procedentes del campo de la lingüística y de los estudios del discurso, persigue conocer el grado de facilidad/dificultad lectora del material textual en relación con las características de ciertos destinatarios. Basándose

generalmente en la cuantificación de una serie de recursos léxico- gramaticales (formas pronominales, conectores, construcciones pasivas, tecnicismos), este tipo de estudios pretenden determinar el grado de “lecturabilidad” de los manuales. En este sentido, dentro de su investigación sobre los libros de texto para la enseñanza de la biología, Liendro Elizabeth (1992) analiza las siguientes dimensiones: comprensibilidad, producción del conocimiento científico, método científico y legibilidad.

En el ámbito norteamericano, Clark y Yinger (1997) encontraron que los maestros usaban los materiales disponibles —libros de texto y guías para la enseñanza— para elegir los temas que impartían y para programar la secuencia de contenidos. Durkin (1984) observó las clases de dieciséis maestros para ver de qué manera “casaban” su enseñanza con los procedimientos recomendados en el manual del maestro. Schwile (1983) y otros, compararon la enseñanza impartida por maestros que habían elegido el mismo libro de texto.

Por su parte, Stodolsky (1991: p. 135), investigó el grado de correspondencia entre las recomendaciones de los manuales y las prácticas desarrolladas en el aula. Esta investigadora señala que si bien se encuentra suficientemente documentada la presencia casi universal de los libros de texto en las escuelas primarias, “es preciso poner mucha más atención en el uso que se les da en el aula”.

De los materiales curriculares en general, Área Manuel (1999) reseña un gran número de investigaciones en este campo, clasificando por un lado, las opiniones, valoraciones, apreciaciones, así como por las expectativas que los profesores manifiestan sobre los medios de enseñanza; y por el otro, según el uso que realizan de los materiales en la planificación.

En Estados Unidos, a partir de la década de 1980, los estudios de Michel Apple empiezan a develar las relaciones entre, por un lado, el currículum y la enseñanza tal como se concretan en las escuelas y, por otro, la desigualdad de poder en la sociedad. En *Ideología y currículum* (1986), *Educación y poder* (1987), y particularmente en *Maestros y textos* (1989), Apple examina los

procesos mediante los cuales cierto conocimiento, en general el conocimiento de los grupos dominantes, obtiene legitimación para ser utilizado por los docentes en el aula: “El aula es uno de esos potentes dispositivos del discurso educativo. El libro de texto es entonces un texto discursivo y un modo de proyectar prácticas equipadas que ponen en relación formas de poder y de saber” (Martínez, 2001: p. 20).

El propio posicionamiento del investigador de acuerdo a lo anterior es que se coincide con las investigaciones que se han hecho sobre el campo de estudio, particularmente en la parte del análisis de los manuales de enseñanza como por ejemplo el realizado por Liendro (1992). También se concuerda con el análisis de Apple (1989) sobre la influencia política en los libros de texto; y con la pertinencia metodológica de las entrevistas y observaciones en diversas asignaturas como lo hizo García (2001).

Sin embargo, existen cuestiones que dichos estudios no indagaron, como son: los estilos de enseñanza de los docentes, el pensamiento de los profesores con relación al uso que le dan al libro de texto, las decisiones pre-activas e interactivas que toman para su manejo, los criterios para su forma o momento de uso, las teorías, visiones o creencias de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la asignatura, por lo que las aportaciones de éste trabajo de investigación deben rastrearse en las líneas temáticas anteriores y por igual considerarse con respecto a su contextualización en un medio indígena de México como lo es la Sierra Otomí-Tepehua, ubicada en el municipio de Tenango de Doria Hidalgo.

De igual forma, nuestra investigación deja abierto un derrotero promisorio, pues nos ha permitido atisbar la central importancia de adentrarse en las “teorías implícitas” de los docentes en la enseñanza de la asignatura, pues hemos vislumbrado que estas tienen una relevancia fundamental en la manera en la que los maestros aplican los procesos que les recomiendan las guías y en la forma que ordenan la información del libro de texto.

MARCO TEÓRICO

Es necesario explicitar en primer lugar, desde una perspectiva teórica, lo que en el presente trabajo de investigación se va a considerar por libro de texto. Nos apoyamos en Alzate (1999: p. 71-72) para asumir que “los textos escolares, como herramienta de trabajo de carácter pedagógico o didáctico, o como documento que consigna sucesos históricos, reflejan la mentalidad de una época, constituyen por excelencia un objeto cultural ligado a circunstancias de diseño, impresión y publicación que hacen posible realizar diversos ejercicios disciplinares de Antropología, Economía, Lingüística, Historia y Teorías del Aprendizaje”.

En este sentido, el libro de texto escolar pone de relieve problemáticas para ser abordadas desde diversos enfoques como el pedagógico, didáctico, histórico, político, ideológico, cultural, tecnológico, económico y financiero. De tal manera, el libro de texto escolar, como un recurso didáctico que se configura en la escuela, permeando prácticas escolares cotidianas, pues uso está ligado a aquellas acciones en las que media dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando el desarrollo de contenidos y el avance de los procesos educativos que se generan en el aula.

Por otra parte, siguiendo a Güemes (1994), entendemos que los libros de texto actuales, inevitablemente informan acerca de la estructura social y conforman actitudes frente a nosotros mismos, frente a los demás y frente al mundo en general, en tanto a través de sus contenidos e imágenes dan lugar a un contexto simbólico acerca del trabajo, el sexo y la raza. De esta forma, los libros, generan y perpetúan una determinada visión y concepción del mundo que rodea a los alumnos. En este sentido, la escuela y los libros de texto en particular son mecanismos de primer orden en la configuración ideológica de los valores y normas de los ciudadanos más jóvenes.

Con base en esta teoría es que se sustentan algunos de los argumentos presentados en la presente tesis y con la creencia de que la elaboración del libro

de historia regional lleva un fin implícito orientado a crear una ideología nacionalista.

Gimeno Sacristan (1992) menciona que el libro de texto “anula la capacidad de iniciativa de los profesores”, convirtiéndolos en traductores de las prescripciones curriculares generales, derivándose los libros, en los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica como recursos seguros para mantener la disciplinamiento del aula. Cabe resaltar al respecto, que “la función dominante” del profesor como informador de los alumnos, en la pedagogía moderna ha sido, en muy buena parte, sustituida por la de “gestor de la práctica en la clase”, lo que no es necesariamente coincidente con la de “orientador de los procesos de aprendizaje del alumno”, pues el profesor se convierte en muchos casos en un mero gestor de la actividad guiada por la secuencia de tareas propuestas por los materiales didácticos, especialmente los libros de texto.

Para otros autores en los que sostenemos las bases teóricas de nuestra investigación, el libro de texto y los materiales de estudio que lo complementan se constituyen como parte del “discurso curricular”. En este sentido, los trabajos de Cantarero (2000) y de Martínez Bonafé (2002), ponen de relieve el rol claramente subordinado del profesorado al proyecto docente. Al respecto, un punto de interés determinante tiene que ver con el modo en cómo “influyen los intereses personales, institucionales y tradicionales sobre el proceso de desarrollo del libro de texto” (Borre, 1996: p. 226). Uno de los autores que más profundizó en este ámbito es Apple, del cual podemos destacar entre otros los siguientes trabajos: *Economía política de la publicación de libros de texto* (1989), *Maestros y textos* (1993) y *El libro de texto y la política cultural* (1993). En estos trabajos, el autor analiza, entre otros aspectos, las relaciones de poder que tienen lugar en el mundo editorial, las características sociológicas de los autores y otros profesionales que participan en la edición de los libros de texto, la distribución del trabajo en las editoriales en función del sexo, entre otros muchos aspectos.

De los trabajos citados de Apple, Gimeno y Martínez Bonafé desprendemos la idea que el profesorado por su formación, por sus condiciones de trabajo

y por la estructura y racionalidad del sistema curricular vigente, manifiesta evidencias claras de «desprofesionalización», entendida ésta como la pérdida de la capacidad de decisión y control sobre las tareas propias de su profesión: Planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza.

Por su parte, Stephen Kemmis, (1988: p.16), nos proporciona fundamento suficiente para sustentar el argumento de que las ideas sobre el curriculum son un producto de la historia social, un medio a través del cual los grupos privilegiados han ejercido una influencia significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, quizás controlando, los mecanismos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes.

Al respecto, es conveniente preguntarnos acerca de qué tipo de cultura transmiten los libros de texto y cuáles son las propuestas pedagógicas para su desarrollo, en tanto como nos dice Apple “[...] las tradiciones y contenidos normativos se construyen como conocimientos escolares que se perciben como legítimos” (1986: p. 65). El propio Apple (1994: p. 22) nos comenta que “Los libros de texto contienen una carga política, social y cultural que les permite participar en lo que la propia sociedad reconoce como legítimo; además ayuda a establecer cánones de lo verdadero y también a crear un mayor punto de referencia a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad”. Refiere además sobre la poca elección del maestro, pues el Estado invade cada vez más los tipos la estructura y fines del currículo.

Hay que recordar por igual que para Pierre Bourdieu la escuela posee función cultural e ideológica, pues es la que rutiniza la cultura escolar dado que transmite, inculca y conserva la cultura sin aceptar ningún tipo de opinión. Siguiendo esta lógica, Bourdieu cree que la escuela enseña la cultura de un grupo social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social (posiciones divergentes), la cual a su vez se reproduce a través de una acción pedagógica que tiende siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural ante esos grupos o clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social definida como la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases.

Por lo que en coincidencia con el autor, consideramos preliminarmente que en la educación, aunque bien se manejen planes y programas de estudio que vienen a constituir el llamado curriculum escrito, en la practica, son los materiales didácticos proyectados en libros de texto los que desarrollan todo el curriculum y constituyen el "curriculum real".

Sin embargo, siguiendo este planteamiento, encontramos que toda esta carga reproductiva no se le puede atribuir al libro como tal, pues es al docente según a quien a final de cuentas corresponde la explotación, indagación y búsqueda de otras fuentes para que no termine siendo el material bibliográfico el que "dé la clase".

Ahora bien, dentro del propio contexto del uso de las actividades la tarea juega un rol de importancia al respecto no sólo de la reproducción sino de la operatividad de las actividades como mecanismos de control de los grupos de clase. En el papel de las tareas en el gobierno de la clase hay que considerar que el profesor utiliza la estructura de tareas que se desarrollan en el aula como un recurso para establecer y mantener algún tipo de control sobre grupo de alumnos. El repertorio, secuencia y recursos alternativos de tareas es fundamental para generar un determinado clima y una forma de controlar el mismo. Las tareas como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica; por lo que el currículum es un elemento mediador entre la teoría y la acción.

En este sentido, las tareas formales son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del curriculum. Son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjuntan todos los factores que determinan a la tarea misma como mediadora de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje.

La tarea es un elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marcan el curriculum y los efectos reales del mismo, por el peculiar formato de la misma, modelan el ambiente y el proceso de aprendizaje. Cambiándolas se modifican los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro

de los mismos. Las tareas del profesor se desarrollan en fases diferentes, distinguiendo la preactiva, interactiva y postactiva.

Las tareas en la formación, tienen ciertas funciones: Dotarles de un saber hacer práctico, ayudarles a establecer una fundamentación de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica y ser capaces de analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas.

Desde los conceptos que proporciona Bourdieu, la presencia del libro de texto puede verse desde el interior del campo social de la educación conformado por relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital). Y esta presencia en el interior de este campo conforma un habitus docente por el que ese conjunto de relaciones históricas se “depositan” dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Por ello cabe entender como el uso continuado de una determinada herramienta de trabajo (es este caso del libro de texto) acaba conformando una misma mentalidad sobre el propio trabajo.

Cinco aspectos básicos reclaman la atención del profesor cuando diseña su acción: considerar que aspecto del currículum piensa cubrir con las actividades o con la secuencia de las mismas, pensar en los recursos de que dispone, ponderar el tipo de intercambios personales que se realizaran para organizar la actividad, la organización de la clase para que todo ello sea posible. De forma implícita el profesor intuye que de un tipo de actividad se deduce un proceso educativo que él considera aceptable.

Por ubicarse en el estudio de los fenómenos que acontecen en el contexto escolar, del proceso de estructura de tareas académicas como sistema de actividades que concretan el currículum en acción, la investigación se apoyó en los trabajos de Cazden en *“El discurso en el aula,”* en el modelo ecológico de Doyle (1986): *“La vida en las aulas”*; ya que ambos sustentan sus investigaciones sobre los intercambios e interacciones que se producen, tanto en la estructura de tareas académicas como en sus modos de relación.

En este sentido hacemos eco del paradigma ecológico que pone de manifiesto dos aspectos de interrelación social que suelen darse en la vida del aula, sin embargo, muchas veces el éxito académico no es el resultado de auténticos procesos de aprendizajes ni es consecuencia del cumplimiento de los objetivos propuestos por la asignatura de manera oficial; y por parte de los profesores, la eficacia de la acción docente se encuentra inevitablemente mediada por las variables situacionales y por la negociación de actividades-calificaciones, mediación que en gran medida se produce de manera no consciente e involuntaria.

Seguiremos por igual el pensamiento de Cazden (1991) para atender sobre cómo el discurso en la clase unifica lo cognoscitivo y lo social, normalmente con los dos significados de social: el uso de productos de la historia humana culturalmente transmitidos y la transformación de la interacción social en el habla.

Las indagaciones sobre la comprensión y la enseñanza de investigadores como Piaget (1933) y Dewey (1915), nos ayudarán a abordar la enseñanza de la historia analizando los métodos utilizados, como el uso de imágenes, la elaboración de narraciones, y el aprendizaje de narrativas históricas al servicio de la construcción del Estado-nación, haciendo referencia especial al aprendizaje de la historia, el problema de la capacidad cognoscitiva de los niños y la necesidad de elegir un tratamiento didáctico adecuado.

Por su parte, autores como Mario Carretero (2004), Joaquin Prats y Santacana (2001), Sebastian Pla (2012) y Susana Sosenski (2015) nos proporcionarán elementos para entender la necesidad de la enseñanza de la historia desde un sentido crítico que permita dotar al alumno de habilidades para la argumentación y discusión, con el fin de favorecer la conceptualización del tiempo y de espacio que posibilite un reconocimiento eficaz y funcional de lo local en los alumnos.

Otro concepto de especial relevancia para nuestra investigación será el de *transposición* didáctica. Se le atribuye la paternidad de este concepto a Michel

Verret (1975) aunque posteriormente es desarrollado por Chevallard. Su teoría de fondo se sostiene en un determinado tránsito de un “saber sabio” a un “saber enseñado”; donde el primero debe ser del dominio del enseñante (en este caso del docente), quien para transmitir el conocimiento de la historia regional tendrá que apropiarse de él, ya que “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975: p. 140). En este sentido, para la *transposición* de un saber teórico (sabio) en un saber práctico (didáctico), se entiende fundamental un trabajo de interpretación y posicionamiento crítico en el profesor que permita dar lugar en el aula a un saber al alcance del alumno.

En palabras de Chevallard (1985: p. 39) “Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”.

Basándonos en éste concepto de transposición didáctica desprendemos diversos cuestionamientos, tendremos a bien aproximarnos a los estudios etnográficos que nos indican la posibilidad de las transformaciones adaptativas que se hacen del libro de texto bajo contextos determinados, lo que implica esencialmente extender la transposición didáctica tomando en cuenta los saberes diferentes a aquellos provenientes exclusivamente de la esfera “sabia”, pues sin embargo, consideramos que esta teoría no toma en cuenta dos cuestiones decisivas: que “los saberes no viven de la misma manera según las instituciones donde ellas se enraízan”, y de otra parte, que la “intencionalidad de la enseñanza va a la par con la proclamación de una organización lineal de la enseñanza”. (Joshua, 1996: p. 64).

Los procesos de aprendizaje escolar surgen de las prácticas de estudio organizadas por el profesor. En este sentido, la enseñanza es diseño y ejecución de procesos didácticos. Es necesario agregar a la conceptualización de Chevallard que estos procesos expresan una pedagogía a partir de los objetivos que tienen para el sujeto en relación con el saber y con la cultura dominante.

Esto a su vez contribuye a la determinación de las características del tipo de hegemonía que los dirige, la cual no es independiente de la que ejerce la clase dominante en la dirección general del proceso social, pues el educador actúa sobre el educando en el marco de determinados objetivos de conocimiento de ese saber en juego en cuanto a cuál debe ser el diseño de la situación didáctica coherente con el saber transpuesto para lograr el conocimiento adecuado. (Cardelli, 2011). A final de cuentas consideraremos que “el profesorado tiene la responsabilidad de plantearse lo que enseña, cómo debe hacerlo y para qué lo hace. “Las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral” (Giroux, 1990), en tanto es el maestro el responsable de llevar a cabo una adaptación del conocimiento científico al universo intelectual y contextual de los alumnos, es decir, en su acción recae la transformación del saber sabio al saber enseñable (Chevallard, 1991).

MARCO METODOLÓGICO Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se situó en un paradigma de investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico matizado desde una perspectiva hermenéutica, pues éste modelo utilizado durante el proceso de acercamiento y de análisis permite “dar los elementos para la indagación en el campo de estudio y para la interpretación de las cualidades de los datos recabados” (Bertely, 2004).

La estrategia interpretativa en educación que seguimos supuso sumergirse en el ambiente natural del aula e indagar: observando, interrogando y contrastando los factores que intervienen así como su influencia relativa en la determinación o desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad. “Como la vida en el aula y de la escuela es compleja y cambiante es necesario ir profundizando sucesivamente en aquellos problemas que no aparecen a simple vista, sino que permanecen ocultos” (Pérez Gómez y Gimeno, 2002: p. 124). Ya que la etnografía es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos nos propusimos una inmersión

en el “campo” de estudio para “observar” cómo ocurren las cosas en su estado natural (Woods, 1997: p. 24).

Al adentrarse en el campo, asumiendo el rol de etnógrafo, se intentó describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y de los fenómenos observados y recabados, para generar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre los postulados encontrados en el escenario de estudio.

Llevar a cabo este proceso, implicó conocer, ordenar, sistematizar la información, leerla y releerla, para llevar a cabo esa la interpretación y reinterpretación, fue necesario tejer y destejer hasta encontrar las categorías que plasmaran de manera fidedigna la realidad escolar, para evitar verter mis propias creencias, la implicación, o subjetividad que pudiese contaminar la información y sesgarla.

Precisamente, la investigación, al estar ubicada en el contexto escolar, pertenece al nivel de reconstrucción epistemológica denominado “la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar” (Bertely, 2000: p. 43). Esto, representa un eje importante del trabajo etnográfico, porque es en el objeto de investigación donde se pueden observar los fenómenos ocurridos en la interacción entre los sujetos. En concreto, éste proceso supone traspasar las barreras de los muros escolares para mirar desde adentro las dinámicas educativas que se gestan entre los actores durante la vida en el aula.

Por su parte, el aula en su cotidianidad provee de información valiosa, emanada de los sujetos educativos, por lo que se hizo necesario insertar una mirada de análisis etnográfico a los procesos ecológicos y la vida en el aula, que considerase la estructura de las tareas académicas, la forma en que se configura el conocimiento y el pensamiento docente a través del uso del libro de texto.

El referente empírico de la presente investigación se realizó en una escuela primaria indígena, ubicada en una colonia del municipio de Tenango de Doria en el estado de Hidalgo. A continuación se explica el proceso de su selección: A la hora de proceder a la elección de la institución educativa que iba a participar en

el estudio, se consideraron algunas opciones: (a) hacer una elección al azar; (b) elegir la más cercana; (c) realizar la selección siguiendo el juicio de compañeros o amigos o bien; d) considerar la recomendación del tutor de la investigación de realizarla en una escuela primaria indígena para conocer las prácticas que ahí se gestan. Se optó por ésta última y se eligió a una escuela del medio indígena, que es distinta a las que el investigador ha laborado para que con ello se evitase la implicación en el proceso de investigación en campo.

La selección de los sujetos de estudio señalados se hizo en correspondencia a que la enseñanza de la materia *Hidalgo, la entidad donde vivo* es una materia escolar del tercer grado de la educación básica, de tal modo que el uso del libro de texto a través de la enseñanza de la historia regional ocurre bajo la instrucción y supervisión de la maestra de tercero "A" y del docente de tercero "B" principalmente, sin embargo, también se realizaron observaciones en los consejos técnicos, en los pasillos, en diferentes momentos de la jornada escolar y se realizaron entrevistas al colegiado docente.

Se tomó la decisión de entrevistar a uno de los redactores del libro de texto, por la pertinencia de la investigación para conocer el origen, estructura y finalidades que persigue *Hidalgo, la entidad donde vivo* e indagar qué ideas, proyecciones e intereses tenían los propios autores al elaborarlo y cómo influyen sus concepciones y formación en la construcción de éste material.

Ya delimitado el espacio empírico y los actores a participar, la investigación entrañó una serie de tareas laboriosas, como las siguientes:

Recoger el material empírico, integrado por un archivo organizado de 180 páginas constituido por observaciones en el aula, entrevistas y anotaciones en el diario del investigador. Posteriormente se llevó a cabo la triangulación de la información, cuyo objetivo fue provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros e informaciones, comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula, procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y los sesgos

subjetivos que se producen en la vida cotidiana del aula, tanto para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones.

Se efectuaron dieciocho observaciones de cerca, para aproximarse, de la forma más cercana posible, al objeto de estudio, con el fin de llegar a “aprehender —in situ— el significado de determinada experiencia vivida por el sujeto “(Van Manen, 2003) y para poder conocer la práctica docente en la enseñanza de la historia regional a través del uso del libro de texto.

Primero se hicieron dos observaciones desde fuera de la escuela con el objetivo de conocer y describir densamente el contexto, después dentro de la institución educativa (pasillos, algunos salones, la dirección), posteriormente se delimitó el objeto de estudio a los dos grupos del tercer grado, durante dos de sus jornadas de trabajo.

El resto de las observaciones se hicieron únicamente durante las horas de clase destinadas a la asignatura de *Hidalgo, la Entidad donde vivo*, la mitad para el grupo de tercero “A” y la otra mitad para el del tercero “B”. Durante todo el proceso se utilizó un cuaderno de notas, un diario de campo para expresar las particularidades de cada experiencia en el campo junto a la grabación, en seguida se transfirió la información a un procesador de texto.

En lo general, hubo colaboración de los docentes quienes facilitaron la realización de las entrevistas, observaciones, sus planeaciones; así como los libros y cuadernos de los alumnos. En este sentido se puede decir que se estableció un buen “rapport” con una relación respetuosa y ante todo ética, lo que permitió el acercamiento, la expresión cómoda de los sujetos, la adaptación a tiempos según la propia disponibilidad en las ocasiones en las que no era posible acudir a observar según el horario en la que se daba la asignatura, los docentes permitían su modificación.

El rapport, para Argyris (1952, citado en S.I. Taylor y R. Bogdan, 1987: p. 55) supone “penetrar a través de las defensas contra el extraño de la gente”; es decir lograr que las personas manifiesten sus sentimientos, pensamientos e ideas que se sientan cómodos, se expresen con confianza, se logra cuando el

informante no pone barreras ni muestra mascararas ni fachadas, sino se expresa de manera natural y libremente. Para lograr esa confianza se recurrieron a diversas estrategias, como ayudarles en sus labores en la escuela o compartir anécdotas personales; o como diría Malinowski “vivir entre los nativos” (Boris, 1979: p. 3). Ésta y otras orientaciones para lograr el rapport se explicitan en el libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* de S.I. Taylor y R. Bogdan, 1987.

Con los datos recabados y organizados se realizó una sábana de categorías, donde se trató de no salirse del objeto de estudio: el libro de texto dentro del problema de investigación el cual está inserto en la práctica docente y derivado de un tema general: la vida en el aula.

La organización de las categorías de análisis prosiguió de la siguiente manera: a) Las opiniones de los docentes sobre el libro de texto, sobre la planeación, el plan y programa y sobre la asignatura en sí, b) La formación de los docentes y sus teorías implícitas, así como sus creencias y concepciones, c) La vida en el aula, las conductas rutinarias y los sistemas de control de la enseñanza, d) El pensamiento preactiva, el libro como recurso utilizado en la planeación, para qué se planea, por qué se planea, el pensamiento práctico del profesor, e) El pensamiento interactivo, las acciones del profesor y sus efectos observables, la transposición didáctica, las decisiones que toma el profesor, la conducta de los alumnos, los acontecimientos no planeados, la relación maestro-alumno, f) La fase posactiva, el libro utilizado para las tareas y para los exámenes, g) Las actividades académicas derivadas del libro de texto, como tema centrales, actividades medulares, nucleares y reiterativas, como el discurso del docente, la lectura, el subrayado y la transcripción del libro de texto.

Esta orgainzación constituyó en esencia “la sabana de categorías”, organizada en un cuadro con los conceptos a través del dato empírico, la interpretación (después de un análisis profundo) y el dato teórico. De esta sabana se derivó la construcción del índice tentativo, y para la elaboración de cada apartado, la elaboración de pequeños ensayos buscando identificar los núcleos articulares (conceptos más recurrentes) que orientaron el corpus teórico

de la investigación lo que permitió la interpretación de los datos y hacer construir la narrativa formal de la tesis.

A continuación, se mencionan los participantes en la investigación, se describen los dos primeros docentes, ya que la investigación se centró más en ellos, cabe mencionar se utilizaron seudónimos por petición de los éstos:

1. Maestra Rosita, quien tiene 40 años de edad, lleva 18 años de antigüedad, es Licenciada en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena.
2. Maestro Toño, quien tiene 26 años de edad, lleva 2 años frente a grupo y de perfil académico tiene la Licenciatura en Educación Secundaria con Énfasis en Biología.
3. Flor López Hernández
4. Cristina Molina Iturbide
5. Adriana Díaz Tolentino
6. Esteban Guzmán Silverio
7. Noelia Santos Hernández
8. Lizbeth León Miranda
9. Guillermo Cordero San Juan
10. Margarita Alvarado Delgadillo
11. Eduardo Rojas Paulino
12. Gabriela Gallegos Tolentino
13. Ramiro Cajero Plata, es Supervisor de la zona
14. Mario Garnica: uno de los redactores de *Hidalgo, la entidad donde vivo*.

En lo que respecta a la selección de las técnicas e instrumentos de investigación, nos orientamos por la observación no participante, la entrevista conversacional, así como tres técnicas psicológicas: identificación, asociación de palabras y frases incompletas. Al respecto, tomamos en cuenta con respecto a la entrevista conversacional sobre todo que esta “aspira a obtener el significado vivido de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca

de ella” (Van Maanen, 2003: p. 4). En este caso, la entrevista no tiene un protocolo estructurado y consiste en una lista general de áreas por cubrir con cada informante. Por ello, el investigador puede decidir cuándo y cómo aplicar algunas frases que orienten al entrevistado hacia los objetivos propuestos, creando al mismo tiempo una atmósfera confortable para que el informante hable libremente.

Es así que, para entrevistar a los sujetos, se elaboró previamente una lista de temas por abordar, como lo fue en un primer momento: formación docente, concepciones sobre el libro de texto, su forma de uso, opiniones sobre la asignatura, sobre el plan y programa de educación, sobre el grupo de alumnos. En un segundo momento fue para conocer la valoración de *Hidalgo, la entidad donde vivo* en relación con las demás asignaturas y profundizar en las percepciones sobre el libro de texto de la entidad, en total se realizaron 8 entrevistas conversacionales, 4 con los dos sujetos observados, 3 entrevistas a los demás docentes y una al Doctor Mario Garnica.

Previo a la entrevista, se preguntó a los informantes si permitían que se grabaran a los diálogos, en algunos casos accedieron y en otros no; respetando la decisión de cada sujeto, durante ella se trató de llevar la conversación en un clima armónico, no se hizo uso de ningún tipo de anotador gráfico para evitar incomodar a los docentes y para evitar fragmentar la fluidez en sus narraciones, Daniel Bertaux, (1994, pp: 12-13): “[...]donde el informante tome el control de la situación y hable libremente [...]”. Ya que, para algunos docentes, arribar a una entrevista para hablar de sus propias concepciones sobre sus esquemas prácticos puede resultar una experiencia nueva, extraña que requiriere de cierto tiempo de “preparación”.

Por lo que para ello se diseñaron y elaboraron los temas a abordar, usando diversas técnicas proyectivas, como lo fue la a) “identificación”, en la cual se parte de anécdotas, relatos de la vida del investigador en relación con la cuestión a abordar; b) “asociación de palabras”, en el cual el sujeto dice lo primero que se le viene a la mente al mencionarle algunas palabras, como por ejemplo: “libro de texto”, enseñanza, alumnos, planeación, etc; el uso de c) “frases incompletas”,

en la cual, precisamente como su nombre lo dice, tenía que completar frases, por ejemplo: “lo más importante para la enseñanza es...” y por último se les solicitó “contar historias”, enfatizando que en ellas relataran sus sentimientos y emociones al describir los sucesos de su vida, por ejemplo “cuando inicié como profesor, me sentí...”

Resultó interesante identificar, en las narrativas de los sujetos, el significado que ellos mismos atribuyen a sus experiencias de formación docente (biografía escolar, formación de grado y socialización profesional) y a sus experiencias laborales con relación a la adopción de distintos patrones de prácticas en el empleo de los libros de texto. Sin embargo, no siempre se admite con franqueza que estos materiales son consultados de manera asidua en las prácticas de enseñanza, como lo menciona (Negrín, 2009: p. 22): “la utilización del manual como reservorio del saber disciplinar actualizado provoca un cierto sentimiento de vergüenza que lleva a ocultarlo o, al menos, a hacerlo pasar desapercibido”.

APORTACIONES DE LA MECPE

La Maestría en Educación, campo Práctica Educativa, de la Universidad pedagógica Nacional (UPN) fungió como la estructura misma de la reflexión de mi práctica y proceso de formación a través de la elaboración de ésta investigación. Fueron enriquecedores cada uno de los semestres llevados, desde el propedéutico, donde se dieron los elementos básicos de las tres líneas de formación, que contribuyeron para la elaboración y narrativa del proyecto de investigación, al saber del paradigma cualitativo, al indagar sobre el estado del arte en relación a la temática a abordar a través del ejemplo de Chavira Álvarez (2014); así como conocer las bases epistemológicas relativas al concepto de institución de acuerdo a Fernández Lidia (1989) y Eugene Enríquez (2002).

En general la MECPE, maneja un mapa curricular, del cual se manejan 3 líneas de formación llevadas durante cuatro semestres, las cuales se mencionan a continuación y se describen brevemente:

LÍNEA			
Semestre	Línea Histórico-Social	Línea Práctica Educativa	Línea Investigación Educativa
Primero	Política Educativa en México	Perspectivas curriculares	Introducción a la Investigación Educativa
Segundo	Desarrollo del Sistema Educativo Mexicano	Análisis y Evaluación curricular	Seminario de Investigación I
Tercero	Tendencias en la Formación Docente	Tendencias en el Análisis de la Práctica Docente	Seminario de Investigación II
Cuarto	Problemas Educativos en la Institución	Innovación Educativa	Seminario de Tesis
Duración: 2 años.			
Modalidad: Escolarizada (4 semestres) con atención en horario vespertino.			

Fuente: mapa curricular de la MECPE (Coordinación de posgrado, UPN-H, 2017).

En el primer semestre, se pudo conocer la metodología etnográfica, los diversos paradigmas, como el hermenéutico- interpretativo y fenomenológico; a través del seminario de investigación como parte de la línea de Investigación Educativa. Se logró ver una metodología nueva, distinta a las tratadas en la Licenciatura en Intervención Educativa, donde se estudiaron los métodos cualitativo, cuantitativo y mixto; por lo que, en referencia a esto, se creían, en un inicio, que con la tesis se tenía que demostrar una ley, lo que, con el asesor de la asignatura aclaró al decirnos que no se trata de resolver un problema, sino de discutir, estudiar y de comprender un fenómeno desde sus orígenes hasta llegar a las causas finales. Desde esta postura, de lo que se trata es de comprender los fines o motivos por los que acontece un hecho, ya que en éste están involucrados los sujetos, y éstos tienen historias.

A través de la línea práctica educativa a través de los cursos: “Perspectivas Curriculares”, así como de “Análisis y Evaluación Curricular” se elaboraron diversos ensayos con distintas orientaciones de estudio en torno al currículum, realizando un análisis curricular de la enseñanza de la historia regional en primaria. Ello permitió un acercamiento más profundo de la materia de estudio, sus objetivos y fines de nivel, su diseño, sus líneas de formación, su evaluación, su estructura, su enfoque, pues, aunque la investigación no está enfocada desde el ámbito curricular, el conocerlo a fondo ayudó a comprender su función y

posición en la educación; lo que a la hora de la narrativa se tenía claro esos aspectos.

En el curso “tendencias en el análisis de la práctica docente” se permitió analizar los pensamientos de los docentes, con Cazden, Delamont, y Greaves, la interacción en el aula entre el maestro-alumno. Para el análisis del discurso el cual obra importancia según Candela A., Young, Bernstein, Bourdieu y Cazden por las implicaciones pedagógicas, cognoscitivas y actitudinales que se promueven para la reflexión de los procesos que se viven.

En el curso titulado “Innovación educativa”, al conocer las pedagogías innovadoras, se nos facultó a realizar un proyecto de innovación dirigido a la institución de estudio para proponer una enseñanza de la historia regional que ayudará a mejorar el aprendizaje de ésta asignatura, todo en torno a las propuestas de los docentes escuchadas en la investigación y al propio análisis de los datos; por lo que en dicho proyecto se planteaba la realización de diversas estrategias metodológicas, como: la exploración de la naturaleza de su municipio, el conocimiento de sus comunidades, elaboración de herramientas rudimentarias con materiales disponibles en su contexto, un viaje de estudios por algunos municipios de su entidad, las costumbres y tradiciones de su comunidad, la proyección de películas de historia del estado de Hidalgo, etc.

La línea “histórico social”, por su parte, aportó los elementos conceptuales de la práctica educativa desde lo socio-histórico. Por ejemplo, en “Política educativa de México” ayudó a contextualizar el origen del libro de texto, a través de las lecturas de las cuales fue posible encontrarse con autores como Carlos Ornelas y Loaeza Soledad, Villa Lever, J. Zoraida Vázquez; los cuales a través de su narrativa ayudaron a entender las situaciones que vivía el país en la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

En “Desarrollo del Sistema Educativo Mexicano”, durante el desarrollo de las sesiones en las que se discutían y analizaban los periodos por los que ha atravesado la educación en México, se llegó a la conclusión que el libro de texto

es y ha sido “transexenalista”; ya que, a partir de su creación en el sexenio de López Mateos, ha pervivido hasta el actual gobierno.

En “Tendencias en la formación docente”, se trataron los diversos enfoques, modelos, tendencias de la formación. Después de su estudio, fueron presentados según su pertinencia en una autobiografía, la cual se realizó considerando la vida personal, familiar, profesional y educativa. Tanto al realizarla como durante el proceso de escritura se logró recordar diversos acontecimientos que develan la maestra que soy ahora, a entender el porqué de mis acciones, lo que; en consecuencia, ayudó a comprender a los sujetos de estudio, para evitar juzgarlos y sin que ello, significase alguna implicación, ya que en algunos puntos de su historia formativa es coincidente con la propia.

En “Problemas Educativos en la Institución”, al permitir estudiar las dinámicas que se gestan en la escuela de estudio, ayudó a entender que ellos son parte de una institución, en la cual recíprocamente son influenciados en su actuar. Para llegar a ello, primero se partió de la identificación de los sujetos de estudio, después adentrarse en la observación de la organización de la institución: En sus reuniones, consejos técnicos, pasillos, durante el receso, hora de entrada y de salida para poder conocer la cultura institucional, como son las relaciones de poder, de control, los conflictos, las redes de significaciones y los vínculos tanto individuales como colectivos que ahí se establecen, las relaciones interpersonales entre los docentes, las prácticas de liderazgo y de control, los hábitos, lo institucional, lo instituido y lo instituyente, así como su historia y novela institucional.

Para lo cual ayudaron autores como Ball, Lidia Fernández, Loureau, Crozier, J. Bleger, Anzieu, Castoriadis, Antonio Bolívar, et. Con todo ello se logró entender el contexto en los que están inmersos los maestros; por lo que se pudo comprender la dinámica en la que están inmersos, evitando emitir juicios valorativos a su particular práctica docente, puesto que va en relación a la influencia racional o inconsciente que ejerce la escuela como institución sobre ellos.

En mi opinión personal en cuanto a la organización, pertinencia, eficacia de los temas y la manera en cómo se trabajaron, considero fue la adecuada desde la realización del anteproyecto de investigación elaborado y presentado durante el curso propedéutico ayudó a tener una visión más clara del tema al indagar sobre la información referente al tema y planear su organización. De ahí, hasta el último semestre cada línea aportó elementos a la investigación de manera afín al proceso de construcción, conduciendo eficazmente a la realización de la tesis que a continuación se pone a discusión.

CAPÍTULO I: EL LIBRO DE TEXTO Y LA HISTORIA REGIONAL: ORIGEN, POLÍTICA Y ESTRUCTURA

De 1958 a 1964, hubo voluntad política para alentar la educación y decisión para ofrecer a la infancia mexicana millones de libros de texto gratuitos como elemento indispensable en las escuelas primarias de todo el país (Sarah Corona y Arnulfo de Santiago, en: Escandón 2010, p 4)

1.1 LA HISTORIA “MATRIA”: ANTECEDENTES

El estudio de la microhistoria tiene sus orígenes en la mitad del siglo XX, iniciando una búsqueda de la diversidad que cuestionaba las interpretaciones homogéneas del pasado mexicano. Pionero de la microhistoria¹ mexicana e inventor del término “matria” (en alusión a la historia local), Luis González y González concebía ya la idea de la historia regional e incita a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a contemplarla en los niveles de enseñanza elemental por medio de libros de lectura para cada entidad, es así como surge el proyecto nacional de elaborar treinta y dos monografías estatales bajo el título de “El libro de mi Tierra” (Cruz Beltrán 2017, p 36). De tal modo, la idea de producir libros de texto regionales tomo su inspiración de políticas encaminadas a la comprensión de la realidad inmediata.

Para la creación de una identidad local propia, su formación como ciudadanos de una región, el aprecio por su diversidad tanto natural como cultural, y a comprender sus conflictos para la toma de decisiones, con lo cual muchos de los fenómenos nacionales se comprenderían mejor a partir de sucesos registrados en una región. (Martínez, 1992: p. 23).

La enseñanza de una historia regional originalmente se instituye con el objetivo

¹ Se usan los términos historia local, historia regional, microhistoria como sinónimos, aun cuando en sentido estricto pueden llegar a tener variaciones entre ellas en cuanto a su definición.

de encaminar a los ciudadanos mexicanos hacia la *identidad nacional*, poniendo así el primer eslabón Teodomiro Manzano con la publicación de *Historia del estado de Hidalgo* en 1922, cuya labor pedagógica iba de la mano con la finalidad de establecerlo en las aulas como libros de texto.

En el marco de una política educativa donde aún prevalecía el deseo de recuperar la legitimidad del sistema político mexicano surgido de la Revolución e integrar a la nación dentro del ámbito internacional, se edita en 1982, con una reedición en 1987: "*Hidalgo, entre selvas y milpas...la neblina*", cuyo autor fue Enrique Rivas Paniagua, sociólogo originario de Tampico, éste libro no incluía actividades didácticas, en su primera edición tenía como portada artesanías de Ixmiquilpan y la más reciente retrataba a los Atlantes de Tula.

Hacia 1993, fue elaborado *Hidalgo. Historia y Geografía* cuyos autores fueron los profesores Miguel Ángel Gonzales Olguín, Oswaldo Mera Mendoza y Juan Reyes Olvera. Posterior a ello y para su renovación el libro es sometido a una nueva edición para "mejorar" sus contenidos, unificarlos con los de las demás entidades a un orden cronológico de la historia nacional y para hacerle modificaciones didáctico-pedagógicas.

Hidalgo, la entidad donde vivo tuvo su primera edición experimental durante el ciclo escolar 2011-2012; sin embargo, tiene su origen en el proceso de descentralización educativa surgida a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) firmada en 1992. Ya que, después de la reforma a los libros de texto en 1992 (Álvarez, 1992), se pensó en introducir en ellos la diversidad regional en diferentes libros que abordaran la singularidad de cada una de las 32 entidades federativas en cuanto a su historia, su geografía y acontecimientos en su devenir como entidad federativa.

La perspectiva historiográfica que sostendría a los contenidos del libro se diseñó más en el seno del aparato gubernamental que en el del académico y eran las instituciones oficiales las encargadas de dicha labor; sin embargo, la labor historiográfica según Tevere (comunicación personal) menciona: "nos guiábamos con la voz del pueblo", es decir que, para crear la historia se

escuchaba lo que la gente contaba; por lo que ya lo escrito, desde finales de los años 30 a 1987, no se podía confrontar con absolutamente nada, hasta la aparición de historiadores como Alejandro Rosas, Francisco Martín Moreno e investigadores de la UNAM, que han encontrado otra visión de la historia de México.

La ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) en su apartado quinto respecto a la reformulación de los contenidos y materiales educativos expresa la pertinencia de incluir los conocimientos de historia regional en la educación básica; así como también lo expresa el artículo 7° fracción de la Ley General de Educación:

Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (Ley General de Educación, SEP, 1993; p. 51).

La enseñanza de la historia regional está inscrita en el siguiente orden lineal, inicia con los “primeros habitantes de mi entidad”, el espacio en el que habitaron, su vida cotidiana, su visión del mundo natural y social, lo que conservamos de ellos, etc., lo que corresponde al estudio del México Prehispánico, continuando después con los siguientes bloques que abordan de manera general el descubrimiento y Conquista de México, la Colonia, la Independencia, primeras décadas de la República, el Porfiriato, la Revolución Mexicana y México contemporáneo, lo que va en relación con la formación de la identidad nacionalista. Con ello se puede percibir la subordinación de los contenidos, desde la oficialidad de la historia regional con respecto con la historia nacional.

Escrita en un orden cronológico, la presentación de los contenidos en el libro del alumno es en forma “novelesca”, término acuñado por Schiefelbein (1991: p. 82), para describir un sentido de adoctrinamiento hacia la historia más que de rigor histórico-social con contenidos geográficos, sociológicos, económicos y culturales de la entidad.

El programa 1993, tiene cierta relación con la periodización lineal, el cual partiendo de la época prehispánica. Se da una idea panorámica de la historia de México en seis etapas: prehispánica, virreinal, de la independencia, de las luchas políticas... de la Revolución y del México de hoy (después de 1917). El material del libro se relata de manera muy sencilla, pero de acuerdo con los conocimientos vigentes y con un espíritu constructivo que acepta todo el pasado” (De la Cerda, 1943, citado por Ramírez, 1948: p. 280).

Con este ordenamiento lineal es con el que se trabaja cotidianamente en el aula, lo cual constatamos en nuestra observación de la clase del maestro Toño, donde éste les plantea a los alumnos ordenar secuencialmente la historia del país a través del siguiente ejercicio en su cuaderno: Mo (frente al pizarrón, escribe lo siguiente): “Ordena los siguientes acontecimientos, de lo que ocurrió primero a lo último: la Independencia, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, el Virreinato, La Colonización” (3°B/RO/JUN12/18).

Esta manera de plantear la periodización de la historia hace que el docente se remita al seguimiento puntual de las épocas, sin que se haga remisión en algún momento a una concatenación temporal entre el pasado con el presente, lo cual exige un análisis formativo o crítico aun cuando el programa de curso presenta esto como un objetivo importante.

En otra sesión de “*Hidalgo, la entidad donde vivo,*” les expone el siguiente párrafo:

Mo. (Leyendo el libro): Las reelecciones del presidente y los gobernadores ocasionaron inconformidades. La promesa de Porfirio Díaz de respetar el voto en las siguientes elecciones de 1910, motivó a Francisco I. Madero a postularse como candidato a la presidencia. Sin embargo, estando Madero en San Luis Potosí, fue aprehendido y recluido en la cárcel de esa ciudad, mientras Díaz se reeligió por séptima ocasión. Francisco de Paula Mariel, originario de Huejutla, se involucró con el grupo cercano a Madero cuando

formuló el Plan de San Luis”.

N1. ¿Y quién era esa Paula Mariel?

Mo. Muy bien, ya ven, Francisco Villa quería luchar por nuestro país, por nuestra libertad, por eso le llamamos el apóstol de la democracia, ¿sabían eso?, porque él no quería que un presidente estuviera toda la vida en el poder y Porfirio Díaz que era muy malo lo mando a apresar y él se quería reelegir (G3°B/RO/JUN12/18).

Hay que hacer notar que la pregunta que el alumno hace acerca de quién fue Francisco de Paula Mariel Careta queda sin respuesta por parte del profesor. Paula Mariel Careta, líder de la famosa Brigada 15, bajo las órdenes de Venustiano Carranza, fue enviado a pacificar la zona de Tulancingo y Tenango de Doria; aunque existe un monumento de él en la ciudad de Pachuca su historia y participación es poco conocida; por lo que el docente al desconocer el dato evade la pregunta orientando la explicación hacia la historia de Villa y Díaz.

Lo anterior nos ayuda a vislumbrar lo apegado que puede estar la enseñanza de la “historia regional” a un curriculum nacionalista, así mismo, al abordar los antecedentes de la creación de la historia regional nos topamos con que uno de los fines que respaldan su esfuerzo estriba en la consolidación de una identidad mexicana. De tal manera, la enseñanza de la historia se desarrolla en torno a una narrativa que pondera en conflicto entre “buenos y malos” desde una perspectiva acrítica que obstaculiza la comprensión contextual de lo local y regional.

Una dificultad evidente para la enseñanza crítica de la historia regional recae en la formación docente misma, y una de las características de este reto se centra en la posibilidad de una trasposición didáctica sostenida en el denominado “saber sabio”, lo que refiere concretar cierto dominio del conocimiento científico para poder pasar al saber enseñado, que corresponde a las formas o medios que el docente hará para que los alumnos adquieran ese saber, por lo que si no cuenta con lo primero no es posible que se dé lo segundo.

En otro sentido, hay que destacar que las acciones para la renovación de la educación en México, se han dirigido más a la reformulación programas, campañas para su conocimiento y uso; pero hay ausencias en la ejecución de cursos de formación o capacitación a maestros para enseñar el uso del libro de texto.

1.2 EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO

La información que a continuación se muestra es con el fin de brindar una mejor apreciación sobre las condiciones en las que se originó e insertó en el país el libro de texto hasta que llegará a ser normativo su uso, estableciéndose su obligatoriedad:

El libro de texto gratuito sea una base común de la educación nacional, ayude a estructurar el tiempo y el trabajo en el aula; y contribuya a reelaborar la cultura de los alumnos. Al vincularse con otros materiales educativos que apoyan, extienden y profundizan los contenidos curriculares, el libro de texto gratuito dejará de concebirse como un único manual para el aprendizaje. En tanto se vayan dando las condiciones para hacer factible la presencia permanente de los otros materiales educativos con los que habrá de vincularse, el libro de texto será la herramienta esencial del aprendizaje, si bien gradualmente tendrá que superarse esta restricción” (Modelo Educativo 2016, SEP, 2016: p. 129-130).

Podemos constatar así como desde la misma oficialidad educativa se legitima el uso del libro de texto “mientras no se den las condiciones para hacer la presencia de otros materiales” (Op cit, p. 265). En este sentido, el libro de texto ha tenido un lugar privilegiado desde su creación dentro del ámbito de las políticas educativas, su uso también está prescrito en el acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, marcado en el artículo 5º: “Los libros de texto gratuitos elaborados y editados por la Secretaría de Educación Pública serán de uso obligatorio sin perjuicio de la utilización de

textos auxiliares, aprobados por la misma dependencia” (Acuerdo 96, SEP, 1982: p. 2).

En 1944, Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública, sugirió que el Estado publicara los libros de texto para la escuela primaria, aduciendo que era una manera de garantizar una estabilidad duradera en los planes y programas de estudio, así evitando la especulación con los libros a costa de la economía familiar.

En los años cincuenta los libros escolares seguían siendo foco de conflicto. A ello coadyuvaba el desacuerdo en la ideología que debían tener, su valor científico o la ausencia de él, sus características pedagógicas o el sello personal de cada autor, lo que se acompañó de las críticas por parte de editores y corrientes ideológicas diversas.

Se cuestionaban por ejemplo, las virtudes básicas del patriotismo, las cuales se trataban de infundir por medio de la exacerbación de la historia nacional; la prevalencia de la narración desde el punto de vista del poder político; la sobrevaloración de los “héroes patrios” y el estereotipo de determinadas interpretaciones sobre los procesos del pasado, “la historia de bronce” enaltecedora de los grandes sucesos nacionales. De igual modo, se advertía un exceso y repetición de contenidos debido a la cantidad de periodos históricos y de culturas estudiadas casi siempre por técnicas didácticas memorísticas (Lazarin, 2011).

Otros dos elementos para desencadenar el conflicto eran, en primer lugar, el que la SEP indicara los libros que debían utilizarse en las escuelas públicas y privadas, lo cual era considerado por sus opositores como una atribución exagerada que el Estado se daba a sí mismo.

Sin embargo, estas acciones no tuvieron éxito, por lo que el Estado consideró tomar en sus manos de manera directa la edición de los libros. Ante ello, “el periódico Excelsior solicitó a editores y libreros sacrificar un porcentaje de sus ganancias para resolver el problema en términos que no afectaran la libertad de comercio, pues deshacer un monopolio de editores y libreros para

constituir uno estatal no se veía como una solución aceptable” (Excelsior, 24 de enero de 1956, en Ávila y Muñoz, 1999: p. 60).

José Ángel Ceniceros, Secretario de Educación en ese momento, anunció que él mismo fijaría los precios de los libros, aunque finalmente correspondió a la Comisión Revisora de Planes y Programas de Estudio y Libros de Texto. El conflicto no terminó, pero sí sentó las bases para que el Estado tomara la decisión de diseñar, imprimir y distribuir los manuales escolares para los niños de primaria de todo el país.

En segundo término, las vicisitudes recaían en el precio de los libros comerciales, por lo que en 1954 se inició un programa para abaratar los textos escolares con el objeto de evitar la deserción de los hijos de los obreros y de los campesinos. Como medidas adicionales se redujo el número de libros exigidos a los alumnos, y se solicitó que se evitara “trabajar en ellos” para que pudieran ser reutilizados en los años escolares posteriores.

El régimen comercial de los libros escolares de los años cincuenta se caracterizaba por ser insuficiente para atender las necesidades de una población escolar que apenas sobrepasaba el 10% de niños inscritos en primaria. En las otras asignaturas –los tirajes eran mucho más pequeños y en ninguna sobrepasaba los 15 mil ejemplares, los cuales eran mínimos a comparación al número de población escolar que sobrepasaba los dos millones, esto sólo en primer grado. Esas condiciones precarias son de imaginar, como el difícil acceso a las escuelas más alejadas, la falta de maestros a los mismos lugares, entre otras adversidades. Sin embargo, se seguía con el objetivo de manera determinante; ya que llevaba la finalidad de “expandir la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza obligatoria, para avanzar en el cumplimiento del mandato Constitucional; y prevenir la desintegración social por medio de la integración nacional, que se lograría afianzando el papel unificador de la escuela” (Loaeza, 1988: p. 214).

Cabe señalar que los libros de las casas editoriales tenían un mercado restringido a las ciudades, los campesinos no tenían acceso alguno a ellos, sus

precios iban en aumento, su calidad no era la necesaria y, al estar hechos a partir de muy diversos métodos para enseñar a leer y escribir, se propiciaba un rezago en cuanto a su acceso y distribución nacional.

Serán tres los elementos que sirven al entonces presidente López Mateos para tomar la decisión de crear la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: la lucha histórica entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación; la carestía y la mala calidad de los libros escolares; y la posición beligerante e intransigente de muchos de sus autores y sobre todo de las editoriales comerciales que hasta entonces se habían encargado de la edición y venta de los libros en los que estudiaban los niños en la escuela.

Por lo anterior, se da pie a que conforme a Ley Orgánica de la Educación Pública establece (artículo 22, tercer párrafo) el Estado sea el encargado de proporcionar gratuitamente a los educandos, dentro de las posibilidades del presupuesto, la ayuda necesaria para facilitar su educación, los útiles y libros indispensables para la enseñanza.

Desde entonces, los libros de texto han sido entregados a lo largo y ancho del país durante este lapso, recorriendo caminos, veredas, llegando hasta las partes más recónditas del país. Por ello, es que se les puede considerar como un ejemplo de una política pública mantenida y enriquecida a través del tiempo. En palabras de Latapí:

Una política de Estado, se asocia con requisitos: como que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, la conozcan y, en términos generales, la acepten, que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto a ella, de parte de las autoridades responsables de aplicarla” (Latapí, 2004: pp. 49-50, citado en Anzures, 2010: p. 11).

Sin duda la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en 1958 fue el parteaguas para la producción editorial en México. Sin embargo, los primeros libros de texto, creados con López Mateos, fueron enmarcados en el nacionalismo revolucionario contexto socio-cultural que ya no respondía a la

realidad vivida. La SEP convocó en 1945 a un concurso para elegir el libro de Historia, siendo el ganador el de José Fernando Iturrubarría titulado *Historia de México*. Además, se reformaron los programas y planes de estudio en esa materia con base en las conclusiones del “Cuarto Congreso de Historia” celebrado en la ciudad de México en 1943.

La segunda edición, reformada en el sexenio de Luis Echeverría, se orientó hacia la búsqueda de una reinserción de México en el ámbito mundial que quiso romper con el nacionalismo a ultranza, destacando en su lugar una visión universalista con énfasis en lo urbano. Posteriormente y resultado de la reforma “salinista”, los libros de Historia se debaten entre la aceptación de la diversidad y la pluralidad cultural y la identidad nacional.

Finalmente, y resultado de una identidad cada vez más desdibujada. Martínez Assad señala que “sólo muy recientemente, después de la reforma a los libros de texto en 1992, se pensó en introducir en ellos la diversidad regional en diferentes libros que abordaran la singularidad de cada una de las 32 entidades federativas”, por lo que en 1994 se editaron los libros de la materia de Historia y Geografía para los alumnos de 3° de primaria (Anzures, 2010: p. 38). Ello, porque “para conocer la complejidad de México deben conocerse sus regiones y los sentimientos de quienes han construido su historicidad y las viven”.

Y de este modo a través de contenidos regionalizados de acuerdo con las características demográficas, orográficas, etnográficas como territoriales de cada entidad y con temas históricos afines en la búsqueda de una homogeneidad que propicie la “unidad e identidad nacional”.

1.3 LA HOMOGENEIZACIÓN EN LOS CONTENIDOS DEL LIBRO DE TEXTO Y EL PAPEL DEL DOCENTE ANTE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Quedando conocido el origen del libro de texto, de la enseñanza regional y la creación de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, cabe ahora dar lugar a un tratamiento acerca de la semejanza que se presenta en los contenidos del libro de historia

regional con relación a la “historia nacional oficial”, tema que se ha debatido durante el desarrollo del capitulado y ahora aterriza en la voz de uno de uno de los autores del libro en cuestión, buscando determinar de qué manera interviene el Estado en el diseño de los temas que se inscribirán como contenido del libro, lo cual como intentaremos mostrar, convierte la labor de escribir el libro en una labor “técnica”, y fomenta el papel del docente como mero gestor en su uso.

Para comenzar a diluir lo planteado en este apartado se inicia con mencionar a los autores, su formación académica y pedagógica, su trayectoria como historiadores, como docentes, como escritores, indagar en qué parte y proceso participaron en su elaboración, su relación con la historia regional para así deducir el enfoque que buscaban transmitir en su intervención a partir de qué objetivos pedagógicos se elaboraron para que se concretizarán en la organización de los conocimientos a lo largo del ciclo educativo.

Así pues, los coordinadores generales de la obra *Hidalgo, la entidad donde vivo* son Rocío Ruiz de la Barreda (especialista en historia económica) y Jorge Vergara (historiador), laboraban en la secretaria de educación pública de Hidalgo al momento de la elaboración del libro de texto, Violeta de Garnica (Maestra en Pedagogía) y María del Consuelo Hernández Martínez (Ingeniera Química y Maestra en Educación por la Universidad Anglohispanoamericana).

Todos los autores participaron en la redacción de los cinco bloques. Se redactaron 23 temas y un proyecto final, para su redacción los autores se repartieron el mismo número de temas. De esta forma a un autor le correspondió el tema uno de los cinco bloques, a otro autor el tema dos y así con cada uno de ellos (Cruz, 2017: p. 12). Los responsables de la redacción del libro de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, son: Hugo Rodríguez Arenas, Almicar Torres Martínez, Francisco Alejandro Torres Vivar, Rubén Castilla Ángeles y Manuel Toledano Pérez. Un dato que es circunstancial para entender el papel del docente ante las políticas públicas, es lo que expresa uno de los redactores:

Nos dieron los temas a tratar, lo que no nos dan es el cómo, porque eso es el diseño didáctico, si tu observas hay un propósito, primero que el niño

sepa la historia de su entidad y sus características geográficas, sociales, políticas culturales” (E6/SEP13/1).

Cabe aquí recalcar precisamente el rol del Estado en la determinación de los contenidos del libro de texto, por lo que podemos constatar que de cierto modo la autoría del libro recae de modo parcial en los que se encuentran directamente inmiscuidos en su proyecto, pues su labor parece restringirse al diseño de la estrategias que convertirán esos contenidos en *información transmisible*.

La microhistoria como corriente historiográfica frente al discurso oficial está en una posición de desventaja, debido a que la forma de escribir la historia de las entidades está controlada por los historiadores que van de la mano de las visiones requeridas por los grupos de poder en el poder” (Pérez, 2011, p. 90).

Pudiera pensarse entonces que la enseñanza de la historia regional tiene un lugar subalterno al de la historia nacional, ante lo cual, hay que recordar que la disciplina histórica es en sí misma un mecanismo que no escapa al proceso de “control” de la denominada “historia oficial”, lugar donde frecuentemente se encuentran socavadas otras historias por su sentido particularista. De tal modo, coadyuvar en la homogeneización histórica, es pensar unívocamente a la Historia y la escuela a través de mecanismos curriculares como el libro de texto.

En esta misma línea, la definición de Michael Apple (1994, pp: 3-4), nuevamente aporta elementos para argumentar que los libros de texto son el resultado de “[...]construcciones particulares de la realidad, formas específicas de selección y organización de este vasto universo de conocimiento posible” en el que se involucran elementos políticos, sociales y culturales, y en el que intervienen para su elaboración personas e intereses.

En tal sentido, [los libros de texto] contienen una carga política, social y cultural que [...] les permite participar en lo que la propia sociedad reconoce como legítimo y verdadero; además ayudan a establecer los

cánones de lo verdadero y también a recrear un mayor punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias, y la moralidad (Choppin, 2004).

Este mismo autor establece que los libros pueden ejercer una función ideológica y cultural. Ofrece críticas a los libros de texto, entre otras razones porque tienden a encubrir aquellos aspectos que resultan poco halagüenos para la historia de un país; pues respecto de los estereotipos culturales, los textos tienden a reforzarlos en lugar de cuestionarlos.

Desde dicha perspectiva nos interesa poner de relieve un factor elemental con respecto al libro de texto que recae en el hecho de que el currículum no se define a través de los planes y programas, sino a través del libro de texto.

El libro de texto es la vía más conveniente del estado mexicano de 'legitimar' el poder, dada su distribución masiva. Por ello, aún se defiende al libro de texto en su carácter de libro único, de edición idéntica (como son los libros de educación primaria en México), en fin, una herramienta eficaz para la dirección de la enseñanza" (Apple, 1989: p. 88).

Desde la propia voz de los docentes, el maestro Esteban menciona lo siguiente: "Pues no puedo más que opinar, más que los libros están apegados a la curricular y enfocados a una reforma educativa, nosotros sólo los adecuamos, mas no podemos modificar la currícula" (E5/17/10/18). Este comentario expresa que persiste en el contexto del libro de texto, un currículum prescrito que por lo mismo, se asume que no se puede intervenir.

Lo expuesto por el maestro hace recordar también los planteamientos de Michel Apple (citado en Cruz Beltrán 2017, p 67), en cuanto al poco nivel de elección que se tiene frente al currículum, pues el Estado parece invadir cada vez más los tipos de conocimiento, los productos y metas finales de la enseñanza y los modos de lograrlo, de tal forma que el libro de texto queda configurado como una imagen de la estructura del currículo.

La maestra Adriana comenta lo siguiente:

Mi opinión sobre los libros, como su nombre lo dice son gratuitos, entonces el gobierno se debe de encargar que lleguen a todos los niños del país y eso a veces no sucede, luego se conocen casos que no llegan completos. O peor aún ¿no?, lo que salió en las noticias, que los libros tenían errores ortográficos, u otros errores como lo de la mano de seis dedos ja, ja (E3/SEP11/18).

Dado el comentario de la maestra Adriana, se podría inferir, en una primera elucidación; que los docentes, únicamente se enfocan en sus opiniones sobre el libro de texto al hecho de su gratuidad y como una obligación del gobierno de dotarles del material en tiempo y forma con un correcto contenido pedagógico, sin errores ortográficos, ya que la profesora refiere que ha encontrado que tienen ambos tipos de errores; aunque no menciona un ejemplo de un error ortográfico, rememora con cierto sarcasmo como algo inadmisible el que en un libro de primer grado de la asignatura de desafíos matemáticos mostraba en una de sus páginas una mano de seis dedos, en vez de cinco.

Con lo anterior se puede reflexionar también al igual que con Esteban, sobre el escaso análisis que el profesor hace del libro de texto, refiriendo sus opiniones únicamente hacia las demandas al gobierno, siendo un consumidor pasivo de un material pre-elaborado; muestra de que en gran parte el Estado se apoya de la escuela como una forma de vincular a los ciudadanos con el mismo, a través de los conocimientos a través de la distribución de éste “bien”.

Para los “partidarios del libro de texto escolar” (Alzate, 2005: p. 95), su disponibilidad es importante, porque son la base en la enseñanza; lo que hace indispensable que lleguen puntuales. Una “enseñanza” generalmente a base de procedimientos rutinarios, cuyos esfuerzos han de ser prescritos, pensando que una fiel ejecución tendrá como resultado una mejora (Randy, 2000: p. 270). En este sentido podemos ilustrar la opinión del maestro Esteban sobre los beneficios que tiene trabajar con los libros de texto:

Una ventaja que tenemos con los libros, es, por ejemplo, cuando faltan los niños, o que por motivos de enfermedad no han podido acudir a clase puedan ponerse al corriente en su casa. Por eso siempre le encargo al Director que nos lleguen a tiempo y todos, mejor que pida siquiera unos de demás, o para uno porque a nosotros no nos llegan o también por sí algún niño lo llega a perder (E5/SEP11/18).

Alzate Piedrahita (2005, p. 95), menciona que para los partidarios del libro de texto: “el manual es garante de la igualdad de oportunidades por ser un material idéntico que tienen todos los alumnos”.

Sin embargo, en la búsqueda de esa igualdad de oportunidades, se cae en el riesgo de la realización de “actividades a menudo obligatorias, desarrolladas individualmente, pero por todos a la vez, produciendo en los alumnos resultados parecidos” (Gimeno, 1991: p. 25), en los términos de una homogeneización en la que todos trabajan lo mismo aunque las necesidades sean heterogéneas, situación que hemos constatado en el grupo de tercero “B”, con el caso de un alumno que aún no sabe leer, por lo que el maestro –Toño considera que tiene algún problema de aprendizaje:

Cuando recibí a Luisito, me puse a investigar todo sobre él, con sus maestros anteriores y con sus padres, por lo que me dijeron no es que al niño le falte atención o que no le hayan enseñado correctamente, más bien yo creo que tiene un problema de aprendizaje por que no retiene lo que uno le enseña, yo intentaba ponerle actividades que el pudiera resolver y que le ayudaran a aprender a leer, pero él se niega, él a fuerzas quiere trabajar lo mismo que hacen sus compañeros (ETA3°B/JUN27/18).

El docente, como así lo refiere, se dio a la tarea de indagar sobre su historial, para realizar un diagnóstico de su “problema”, al preguntarle a su familia y profesores anteriores, éstos se justifican que le han brindado la atención necesaria, aludiendo, a que es él quien no puede aprender, también Toño (su

maestro actual) explica que no es que él no busque actividades acordes a las necesidades de Luisito; sino que es el quien no demanda otro tipo de trabajos distintos a sus compañeros; por lo que para evitar su exclusión, le enseña lo mismo a todo el grupo.

Hemos podido constatar en nuestras observaciones que Luisito, también al igual que el resto de sus compañeros, saca su libro, su libreta y demás material (lápiz, goma, sacapuntas), pero al no poder resolver los cuestionamientos tal cual el docente y el libro lo solicita, únicamente transcribe los párrafos, copia los textos, cuadros, tablas según sea el caso o ya en su defecto dibuja en su cuaderno las fotografías e imágenes plasmadas en la página indicada del texto gratuito. No se percibió que el alumno se negara a hacer una actividad distinta acorde a su propio ritmo de aprendizaje; puesto que siempre se propusieron las mismas tareas para todos.

Hidalgo la entidad donde vivo está escrito y diseñado para un alumno sin condicionantes particulares de aprendizaje. Ello sin duda es relevante debido a que una de las características del libro de texto es su permanencia en la escolaridad que trascendentemente se ha constituido como un instrumento de control gubernamental de la educación para la creación de materiales para la enseñanza no acorde a la heterogeneidad presente en la sociedad. De Ibarrola (1999) menciona la importancia de ello: "Son pertinentes contenidos que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los grupos concretos, ya que hay muchos ejemplos de éstos, que no se adaptan a los antecedentes o a las realidades que vivimos". De tal manera, parece que el libro de texto se inserta escolarmente como un material ajeno a las necesidades reales de conocimiento contextual, carentes de contenidos relacionados con la realidad que se vive.

Por lo que, como hallazgo del apartado en base a la triangulación de los datos, se aporta lo siguiente:

En síntesis, puede pensarse que en favor de ciertas posturas ideológicas de corte nacionalista, se ha negado el conocimiento y construcción de una verdadera historia regional en el libro de texto, lo cual parece ir de la mano con

su concepción por parte de los docentes como un material de trabajo cuya principal cualidad que le es atribuida estriba en: “que lo pueden tener todos los alumnos, lo que permite una enseñanza homogénea”.

Con relación a la enseñanza de la historia, de igual modo hay opiniones positivas que van a favor de la construcción de una ideología nacionalista, en tanto que para Rodríguez Ledesma, Pla Sebastián y Gómez Gerardo (2012, p 72): “Los maestros se ven a sí mismos, es decir, se identifican como una de sus responsabilidades primeras, la construcción de una insignia patriótica en sus alumnos, conciencia que por definición abstrae (elimina, oculta) las diferencias en aras de instruir y hegemonizar una nación”.

En esa condición el docente parece concebirse a sí mismo como encargado únicamente de transmitir conocimientos y de reproducir un curriculum ya establecido por el gobierno. Lo que abona a la tesis de que: “para la enseñanza de la historia regional, se reproduce un curriculum homogeneizante, nacionalista y políticamente enajenante”.

1.4 SU ESTRUCTURA Y RECURSOS

Es relevante el análisis de la estructura del libro de texto, para conocer las ideas plasmadas en su elaboración y entender la función por la que fueron planeados sus componentes. Comenzamos al respecto con la imagen de la portada, ya que el cual contiene como referente una figura zoomorfa proveniente del ilustrador mexicano Juan Gedovius.

Al igual que con las otras entidades de la República el coordinador de esta colección es el artista plástico Carlos Palleiro, de origen uruguayo, quien ha colaborado en el diseño de portadas de diversas editoriales como: “Siglo XXI editores”, Fondo de Cultura Económica y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, donde fungió como director artístico. La contraportada tiene el escudo del estado de Hidalgo, cuyo diseño original es de Diego Rivera (Cruz, 2013: p 12).



En la portada del libro antecedente, titulado únicamente “Hidalgo”, estaba presente un personaje histórico, “Francisco I Madero”, en la actualidad todos los estados de la república tienen representados animales que les son característicos, como el tlacuache de nuestra entidad.

En su estructura general, la distribución de contenidos (anexo 3), está organizada de la siguiente manera: en el primer bloque, “Mi entidad y sus cambios”, refiere a una visión general de las características geográficas y los cambios de la entidad a lo largo del tiempo conocimientos que a los alumnos les permitan localizar lugares y contar con un esquema de ordenamiento secuencial de los cambios que ocurrieron.

Para ello (menciona el programa) se parte de “los referentes cercanos del alumno con el fin de tener una visión de la entidad y localizarla espacialmente, identificar sus límites, reconocer las características naturales, de la población, sus actividades económicas, así como las regiones representativas de la entidad y los cambios en los paisajes y en la vida cotidiana, como resultado de las actividades humanas”. (Programa de estudios. Guía para el maestro. Tercer grado, SEP, 2011: p. 212).

Posteriormente en el segundo bloque inicia la enseñanza de la historia de manera lineal comenzando con “los primeros habitantes de mi entidad”, unidad que se aboca al estudio del pasado prehispánico de la entidad a partir de su ubicación espacial y temporal; las características de la vida cotidiana y su visión de la naturaleza, así como la importancia de su legado cultural. A lo largo de este bloque es importante enfatizar la relación entre los primeros pobladores, el espacio geográfico y la vida cotidiana.

En el tercer bloque, “La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi

entidad”, los alumnos reconocen la ubicación espacial y temporal de la Conquista, colonización y Virreinato, así como la manera en que acontecía la vida cotidiana durante el Virreinato y la Independencia, con el fin de comprender las características económicas, políticas y sociales de la entidad, y el legado cultural de este periodo. En este bloque se busca que los alumnos aprecien la forma en que la introducción de nuevas actividades económicas cambió el paisaje y la vida de los habitantes de su entidad.

En el cuarto bloque, “Mi entidad de 1821 a 1920”, se aprecian las transformaciones de la entidad a partir de los acontecimientos relevantes del periodo, las actividades económicas, los cambios en el paisaje y la vida cotidiana en el campo y la ciudad, desde la consumación de la Independencia hasta la Revolución Mexicana, de manera que los alumnos reconozcan el patrimonio cultural del periodo y su importancia para la entidad.

En el quinto bloque, “Mi entidad de 1920 a principios del siglo XXI”, tiene la finalidad de se distingan cambios en la población, los paisajes y la vida cotidiana en la entidad. Para que los alumnos reconozcan el patrimonio cultural y natural, así como la importancia del cuidado del ambiente y la identificación de los riesgos más frecuentes y las acciones para la prevención de desastres. Al cierre del curso se presenta un proyecto para que tengan un espacio flexible para abordar una situación de interés en el contexto de la entidad que les permita identificar y participar en acciones que contribuyan a valorarla.

Schiefelbein (1991, p. 65) plantea que: “Un libro de texto debe estimular la escritura libre, ya que sólo se completa un proceso de pensamiento sistemático cuando se lo pone por escrito”. El libro en cuestión contiene tablas, esquemas, líneas del tiempo y/o mapas para complementar, las preguntas al final de los bloques son cerradas, las actividades para reflexionar solamente son dos y para imaginar son la misma cantidad, en las preguntas que indican que se copien y respondan en el cuaderno de trabajo, los alumnos las responden buscando solamente la respuesta o la palabra afín a lo solicitado en el mismo libro de texto.

El manual, encargado de cumplir la función didáctica en el aula tiene la

preocupación de dar respuesta a la pluralidad de usos posibles y demandas de los docentes, lo que ha llevado a los editores a incluir, en las primeras páginas de distintas ediciones, una sección destinada a explicitar con qué propósito se emplean los distintos recursos gráficos (Cárdenas, 2001): flechas, asteriscos, signos de interrogación, logos de distinto tipo identifican zonas diferenciadas de la estructura textual. Por lo que, dentro del libro de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, se encuentran algunos elementos iconográficos en forma de iconos para orientar al alumno en el seguimiento del libro de texto, entre estos se encuentran los siguientes:



El rehilete, representación de un juguete popular del estado. Con él se incluyen los conceptos que el alumno deberá adquirir, mediante palabras clave para cada tema.

En este tema aprenderás a:

Indica los aprendizajes que deberá lograr el alumno, señala también las competencias que habrá a alcanzar. En el libro literalmente menciona: El recuadro *En este tema aprenderás a:* indica los aprendizajes que deberás lograr. Su objetivo es señalar las competencias que debes alcanzar.

Este recuadro y en los tres subsecuentes incluye en la redacción al alumno, con los verbos: “aprenderás”, “deberás”, “llamaremos”, “reflexionarás”; así como otras como: “te servirán” y “te permitirán”. Estas expresiones únicamente están presentes al inicio en la explicación de su uso, porque ya en los ejercicios dentro del libro, se encuentran en forma imperativa y en segunda persona, como el siguiente ejemplo:



Copia y responde en el "Cuaderno de mis trabajos" las siguientes preguntas y coméntalas con tus compañeras y compañeros.

Sin embargo, en los modos de decir pedagógicos a los libros de texto, se explica y propone una forma de entablar las instrucciones a través del uso de la primera persona del plural condescendiente. Ya que, a través de esa conjunción de verbos, el autor se asume como partícipe de las acciones atribuidas al lector (en este caso al alumno de tercer grado). “constituyendo una estrategia con el fin de reducir la asimetría con el estudiante y construir un imaginario de colaboración en el proceso de aprendizaje” (Gili, 1976, citado en Tosi, 2015: p. 9).

Es así que en lugar de decir: “observa”, se diga: “observemos”. Lo mismo con los demás, cambiándolos a: tomemos, reflexionaremos, realizaremos, construiremos, etc. “Lo que hace se diluya el mandato y logre mitigar las acciones prescriptivas” (Tosi, 2015: p.9). De un modo cordial y “amable” de la actividad asignada al destinatario, en el que el autor parece “participar” de las acciones ubicado en el mismo nivel jerárquico que el alumno.

Otro tipo de verbos encontrados en *Hidalgo, la entidad donde vivo*, son los siguientes: ordené, reconocí, logré, distinguí, describí, identifiqué, etc. Identificados en el apartado “huellas de lo aprendido, los cuales como se puede ver están escritos en pasado perfecto, y se interpreta que tienen la función de ayudar al alumno y al docente a monitorear el aprendizaje logrado de acuerdo a cada lección.

Otro apartado es “para comenzar”, el cual hace referencia a actividades de inicio, el libro menciona que sirven para identificar lo que el alumno sabe de cada tema: planeado quizá para favorecer el proceso de andamiaje en el alumno.



El libro menciona que son para conocer más y lograr el aprendizaje esperado, pero hacen referencia a actividades para el desarrollo del tema planteado.



Aquí tenemos actividades de cierre para “reflexionar” acerca de los aprendizajes adquiridos.

Otra de sus funciones que muestra con ello, es que los escritores, como en otros casos al escribir libros de texto según Tosi Carolina, (2015, p. 9):

Recurren a “verbos de acción intelectual”, para ocasionar un efecto de saber que se postula como evidente, conocido y veraz. Decir: “recuerda”, genera un efecto preposicional ya que el segmento de discurso previo, pudo no ser evidente (y por eso hay que recordar), lo cual se presenta como sabido. De allí se desprende que el autor busca guiar no solo las acciones perceptuales e intelectuales del estudiante, sino también incidir en la tarea del docente. De hecho, la indicación acerca de que el alumno debe tener un cierto saber o sobre los complementos implícitamente recae en el profesor, a quien se le comunica, de modo indirecto, la importancia de esos conocimientos. En efecto, con la pretensión de asistir al lector e indicarle cuáles son los significados relevantes para ser aprendidos, se despliegan como estrategias de imposición del saber y facilitamiento cognitivo.

Para análisis de lo anterior y con base al anexo 29, se puede argumentar que el libro de texto propone más actividades de tipo individual que en equipo o grupales, en relación a Formación Cívica y Ética no se encontró dentro del libro el icono referente a actividades con relación a esta materia en ningún tema, otro hallazgo de la tabla antepuesta es que vincula la materia de educación artística únicamente con las acciones que implican: recortar, pegar, dibujar.

A la relación con la materia de matemáticas la considera cuando se trata de hacer alguna operación o cálculo numérico, como: suma, resta, multiplicación, ordenación de fechas y siglos. Aunque cabe mencionar que es hasta quinto grado en el cuarto bloque cuando los alumnos ven los números

romanos (SEP, 2014: p. 113); por lo que en el trabajo con ese ejercicio les fue difícil resolver, lo cual se muestra en la siguiente observación donde surgían muchas interrogantes de los alumnos y no entendían el ejercicio, por lo que preguntaban en varias ocasiones al docente. Este déficit en el tratamiento del contenido se muestra en la interrogante, que plantea el libro (SEP, 2008: p. 53) sobre: ¿Cuántas décadas tiene un siglo? Pregunta que suscitó diversos cuestionamientos al mismo tiempo por varios alumnos:

Ao - Maestro, ¿Qué es un siglo?

Ao 2 - ¿Qué significa equis equis?

Ao 3- ¿Qué es una década?

Ao 4 - ¿Dónde escribimos?

Ao 5 - ¿En dónde vamos? (G3°B/RO/JUN11/18).

Se refleja, que a los niños se les dificulta entender y abstraer el contenido de esta parte de su libro, en parte porque no les han enseñado sobre este tipo de escritura numérica de división del tiempo, lo que entra en discordancia con el testimonio de Garnica, pues desde su posición, el diseño del libro sí se tomó en cuenta la transición escolar de los alumnos, su relación con sus grados anteriores, los conocimientos que se supone que domina; por lo que no habría problema alguno para que los alumnos pudieran entender y resolver las actividades contenidas en el libro, para él la dificultad se presenta en el modo particular en que se trabaja.

Hay que considerar que son niños de 8 a 9 años, de tercero de primaria, eso es un factor que tuvimos que considerar, hasta las actividades destinadas para ellos, por eso la manera de escribirlo, que le ayuden a comprenderlo, que tengan la posibilidad de resolverlos, ahora vamos a ver cómo se trabaja (E6/SEP13/18).

Como se puede ver en el anexo 31, en *Hidalgo, la entidad donde vivo*, de manera ascendente hay imágenes información textual, mapas y actividades para resolver en forma de tablas, líneas del tiempo, crucigrama y un “crucinúmero”. Para Escolano, (1998); Alzate, Gómez y Romero (2000 citado en Gómez Carrasco y López Martínez, 2014: p. 2): “Es importante que [el libro] tenga adecuadas ilustraciones que expliquen correctamente los contenidos, la función de la imagen es explicar el texto, completarlo, decorarlo o inducir efectos estéticos o gnoseológicos en el lector”. En el ámbito didáctico, autores como Pluckrose (1993, p. 10) advierten también la funcionalidad “del uso de un material visual en niños para percibir una secuencia de hechos con cierta espaciación en el tiempo; es decir, que no están cercanos entre sí”.

En cuanto a las imágenes que componen el interior de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, se cuenta con fotografías de paisajes de las diversas regiones del estado, mapas, actividades económicas, lo que en opinión de los docentes es algo positivo, ya que les ayuda para una mejor elucidación del tema del que están hablando, por lo que el maestro Toño dice: “las imágenes que trae el libro son muy buenas y ayudan para explicar la clase para que le puedan entender mejor de que hablamos, les llama la atención, considero que incluso debería de traer más imágenes” (ETA/3B/18/04/18).

Toño ve como positivo la inclusión de imágenes en el libro de texto porque ayudan a los educandos a contextualizarse, a ubicar de lo que habla el texto, a abstraer la información y quizá también imaginar o ubicar de mejor manera a los municipios que no se conocen del estado.

Por su parte, la maestra Rosita, menciona:

El libro tiene imágenes diversas, que ayudan a los niños a entender mejor de lo que hablamos, se imaginen mejor, por que como lo dije muchos no han salido más que allá del municipio, pero también sería bueno que trajera más imágenes porque está muy cargado de información, por ejemplo, los personajes, no sé, ponerlos en forma de caricaturas, o que se contara la historia como en forma de historieta, eso seguramente se les haría más

llamativo (ETA3°A/JUN28/18).

A ambos docentes les agrada que el libro tenga imágenes, e incluso les gustaría que tuviera más, porque se dan cuenta que los educandos se fijan más en ellas que en los textos informativos, una razón que da la maestra Rosita es que no han conocido su Estado de manera vivencial; por ello, propone que estos recursos iconográficos fueran plasmados en forma de caricatura para atraer más la atención de sus lectores, en este caso los niños, así como también que los textos narrativos estuvieran en forma de historieta. Lo que solicitan los alumnos según las voces de los docentes son que sean más adecuadas a su edad.

Sin embargo, para ciertos autores estas consideraciones estribarían en una enseñanza más “infantilizada”, “cayendo en el riesgo de “infantilizar” o simplificar los conceptos y métodos historiográficos en aras de una supuesta incapacidad evolutiva de los alumnos para comprender esta materia escolar” (V. Wertsch James y Rozin Mark en Carretero y Voss, 2004: p. 16).

En contraposición con lo anterior, Cervantes Gonzáles (2001, p. 92) menciona:

En la actualidad, el apoyo visual es de gran importancia. La información sintetizada por las imágenes permite que los niños estructuren el conocimiento histórico sin necesidad de releer y memorizar fechas, nombre y paisajes del pasado. Son el apoyo adecuado para llevar manipulaciones y actividades que tienen el fin de aplicar, objetivar y globalizar la enseñanza, en los libros de texto conducen al movimiento por medio de objetos reales para realizar con éxito la visualización de las explicaciones.

Lo que también quizá podría favorecer a cierto tipo de alumnos que características más visuales de aprendizaje. Hablando con el Doctor Garnica sobre las imágenes del libro de texto, él dice:

Son muchas las propuestas que se pudieron haber adherido al libro: más

imágenes, más actividades, quizá más información, comics o historietas y demás, incluso tuvimos que recortar muchas cosas que nos pidieron que sacáramos porque no se puede dar un libro de texto tan grande y extenso, imagínate ahora si incluyéramos todo, tendríamos que haber hecho un libro de este tamaño (mostrando son su mano), pues muy voluptuoso no crees, por eso vuelvo a mencionar todo igual va de acuerdo a como lo trabaje el maestro y el provecho que le saque, porque también el que tenga imágenes no garantiza que las utilicen, igual las ignoren (E6/SEP13/18).

Parece ser entonces que el problema no está en el volumen del texto para poder agregar más imágenes, más recursos iconográficos, información y actividades didácticas, porque no es permitido entregar al alumno un libro tan extenso y pesado, sino que en todo caso sería labor del docente hacer una adecuada *trasposición didáctica* del material, buscar otras fuentes de información para complementar el texto de acuerdo a sus particulares necesidades.

Las imágenes alusivas al apartado referente a lo histórico no son tan llamativas a los alumnos (niños entre 8 y 9 años), ya que estas aluden a muestras de cómo era la vida en los tiempos remotos, la vestimenta, el patrimonio arquitectónico y a personajes de la historia concretos, bajo retratos (página 100), que para algunos autores como como Pérez Brizuela (2011) tienden a proyectar al “patriotismo”, mostrando héroes los cuales se les ve en batallas, portan armas, mueren y se idealizan, poniéndolos como sujetos de valor, con espíritu de sacrificio, como ejemplos a seguir a través de estereotipos épicos.

El discurso oficial de la asignatura plantea:

[...] Que los niños, para fortalecer su sentido de pertenencia, su identidad local, regional y nacional y cómo ha cambiado a partir de las relaciones que los seres humanos establecieron con su medio a lo largo del tiempo. Lo anterior contribuye a su formación como ciudadanos para que participen de manera informada en la valoración y el cuidado del ambiente, del

patrimonio natural y cultural, así como en la prevención de desastres locales. La asignatura la Entidad donde Vivo agrega nociones sobre tecnología y antecede las asignaturas de Geografía e Historia (SEP, 2011: p. 42).

Si bien es cierto que dentro de los objetivos del programa de estudio 2011 se plantea la intención de que se reconozcan las condiciones naturales, sociales, culturales, económicas y políticas que caracterizan la entidad donde los alumnos viven, las prácticas reales en el aula llevadas a cabo con el libro de texto reproducen y se inclinan más hacia el abordaje de la historia nacional².

Por su parte, los aprendizajes que propone el Nuevo Modelo Educativo de los que propone el libro de texto son discordantes. El primero, se orienta más hacia el conocimiento y exploración del entorno local; pero el libro de texto continúa sin incorporar cambios en su contenido. Es entonces que: “Los maestros que planean con el programa junto con el libro de texto, se enfrentan en un dilema: entre el programa y el libro” (Díaz, 2018: p. 3).

Otra discordancia es que por una parte se expresa el concepto de la libertad del docente, que está en los planes y programas de estudio con el fin de planear, ejecutar y evaluar su clase; y por otra está una marcada orientación didáctico-pedagógica en el abordaje de los contenidos del libro de texto en forma de actividades las cuales señalan los materiales necesarios así como la forma de su utilización.

La maestra Adriana menciona: “Yo soy más sistemática y trabajo con el libro” (E3/SEP11/18). En el sentido anterior podemos decir que hay ocasiones en las que los docentes entienden la “utilización del libro” como la forma

² Cabe mencionar que el periodo de nuestra observación en el aula corresponde al ciclo escolar 2017-2018, tiempo en el que entró en vigor la aplicación el Modelo Educativo 2017, en el cual hubo modificaciones al del 2011 en la asignatura de la enseñanza de la historia regional, periodo en el cual la enseñanza de la *Entidad donde Vivo* cambia de nombre a *Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad*, pero los contenidos del libro de texto de la asignatura siguen igual que el programa anterior, como se puede ver a través de las tablas del anexo 4, donde se muestran los temas y los aprendizajes esperados para la asignatura.

sistemática, adecuada y profesional de trabajar en el aula pues permite orientar la enseñanza a los alumnos hacia una formación basada en “las adquisiciones, donde su practica la deriva de la teoría” (Guilles, 1990: p. 42) surgida del curriculum presentado (libro de texto), entendiendo dicha “sistematicidad” como el seguimiento a un método (conjunto ordenado de normas y procedimientos) preestablecido.

El programa de estudio de historia regional sugiere que el maestro “diversifique las actividades para que los alumnos amplíen gradualmente el conocimiento de su entorno al utilizar recursos como mapas, fotografías, videos o recursos digitales, que promueva el empleo de puntos cardinales, mapas y símbolos al ubicar sitios de interés, que pueden formar parte tanto de los aspectos naturales como de los sociales” (SEP, 2011: p. 117). Parte de ello, lo trae el libro de texto de *Hidalgo, la entidad donde vivo*; por lo que el docente usando el libro estaría cumpliendo también con los requerimientos del programa, “lo que hace que el curriculum se haga texto” (Martínez, 2008: p. 1).

Como ejemplo de ello lo siguiente tenemos la siguiente observación donde el Maestro Toño donde pide a los alumnos observar las fotografías del libro:

-Mo: Pongan atención, vamos a copiar el mapa de Mesoamérica y Aridoamérica de la página 54 de su libro y ahí vamos a ubicar a nuestro estado (G3°B/RO/JUN18/18).

Tal como están provistas en el libro, todas las actividades son autosuficientes. Por lo que no es necesario recurrir a otros textos, ilustraciones o mapas, por ejemplo, el mismo mapa que los alumnos deben copiar y colorear en su cuaderno se encuentra en el libro, por lo que como material “proporcionado” propone, dosifica y promueve determinadas actividades y recursos; de los cuales el docente se apoya para la enseñanza de la entidad, pero como lo menciona (Gimeno, 1991: p. 58): “Con unos materiales dados solo son posibles unas determinadas tareas, si no se conocen los procesos de aprendizaje, no habrá diversidad de materiales o no serán adecuadamente explotados o ni siquiera

llegará a sentirse la necesidad de su utilización”.

Una enseñanza de la historia regional que utiliza como única fuente de información iconográfica al libro de texto, se deja a éste la función que tiene la imagen como recurso didáctico para una formación histórica y sí esta es escasa, si las ilustraciones no explican en profundidad los contenidos, o sí no se realiza un análisis crítico de ellas se pasa por alto su función pedagógica. El alumno se queda con lo que dispone de la información gráfica que le proporciona este material. Esto termina por aminorar la investigación en otras fuentes, por lo tanto, no se analizará más allá de lo establecido en el mismo texto o a lo más se aplican hojas didácticas, las cuales son reproducciones del mismo libro de texto sin una variación real de estrategias y actividades que fomente una recepción comprensiva de los contenidos.

Alain Chopin (2004, p. 5, citado por Negrín Marta, 2009: p. 34), establece que los libros pueden ejercer funciones esenciales, entre las cuales está:

La función referencial, también llamada curricular o programática en el que el manual traduce las prescripciones curriculares más amplias y constituye el soporte privilegiado de los contenidos educativos, es depositario de conocimientos, de técnicas o de competencias que un grupo social estima necesario transmitir a las nuevas generaciones.

Es así que organizados en capítulos estereotipados, donde una presentación jerarquizada de contenidos precede a los eventuales ejercicios que también presenta métodos de aprendizaje, el libro propone actividades que apuntan a facilitar la memorización de conocimientos y a favorecer la adquisición de competencias disciplinares, aun cuando dichos contenidos pedagógicos, en voz del Doctor Garnica, no fueron designados en su creación para la repetición de fechas; sino para ayudar al alumno a la comprensión del tiempo:

Cuáles son los conceptos clave, que se movilizan aquí, la cuestión de tiempo histórico, como bajar con una actividad para que el niño piense en el tiempo, por ejemplo con una cartita, por ejemplo que pasaba en 1810,

ese es un ejercicio que le hiciera pensar que sucedía en aquella época y si le pregunta a un adulto, el por qué ocurrió este suceso, que hubiese pasado si no hubiera ocurrido, que es diferente investigar por qué a que quedarnos solamente en él cuándo, de una forma narrativa contarles el cuento, la historia, haciendo reflexionar al niño, con un lenguaje sencillo para que un niño lo entienda” (E6/SEP13/18).

Desde nuestra perspectiva, para poder enseñar temas relacionados con la concepción del tiempo histórico y su asimilación crítica, elementos que encontramos, exigen formar parte del educador en humanidades y ciencias sociales, resulta del todo necesario enfocarse en el perfil que cubre por sí mismas la enseñanza de la historia en niveles básicos y no tanto así en lo estipulado por los programas que se estipulan para diseñar los contenidos para instrucción en el aula. En este sentido, posibilitar en el docente una reflexión de los objetivos de la materia misma, de su relevancia en el proceso cognitivo, de la necesidad de la asignatura, de su enfoque formativo, de su utilidad práctica para la vida.

En ese sentido, para Mario Garnica, el que se trabaje de esta manera no es un problema ni de la SEP, ni de los libros, sino una ausencia en la conducción de los contenidos. Porque “una cosa es la lógica de la disciplina y su articulación y otra cosa es la lógica de la adquisición” (Olac Fuente citado en Villa Lever, 2009: p 146).

Entendiendo que la finalidad de la historia inserta en el tercer grado de la educación básica estriba en ayudar al proceso intelectual del alumno a través de la comprensión del tiempo histórico, a través de la comprensión de la historia como un conocimiento que organiza la orientación del sentido del tiempo, podemos resaltar el sentido de una de las actividades propuestas en el libro: escribir una carta imaginando que se vive en la época de la independencia de México.

A decir de Éthier, Demers y Lefrancois (2010 citado en Gómez; Ortuño y

Molina, 2014: p. 19): “Si bien la memoria histórica es un constructo social del pasado, basado en la interacción entre los individuos con los grupos a los cuales se adhieren”, la conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente opera parcialmente de forma reflexiva y consciente y está relacionada con la interpretación del tiempo por parte de un sujeto en base a acontecimientos anteriores. “Es un procedimiento mental que crea significado de la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas de futuro” (Seixas, 2004).

En tal sentido, parece ser que la relación pasado-presente con motivo de la enseñanza de la historia resulta en la concepción de un vínculo necesario que da pie a una comprensión histórica contextualizada, en donde el vaivén espacio-tiempo se moviliza y los sujetos logren comprender a través de ella que su presente traslada consecuencias de su pasado (y viceversa), misma vinculación que tiene consecuencias en su futuro, convirtiendo posteriormente a su realidad actual aquello acontecido. “El realizar actividades de comparación, contrastación, uso del reloj y del calendario para distinguir los cambios y secuencias en las actividades diarias, en su familia, en los objetos que le rodean o en el lugar donde vive, posibilita que entienda cómo la naturaleza y las personas se transforman” (SEP, 2011: 2do, p. 100).

De este modo, se busca que los alumnos no vean al pasado como algo ajeno y alejado de su realidad, sino como algo que repercute en ella *significativamente*. “El tiempo histórico se define como la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado y el presente de las sociedades se relacionan con nuestra vida y el mundo que nos rodea” (SEP, 2011: p. 98).

De acuerdo con Garnica, la narrativa ofrece una forma de hacer reflexionar al alumno a través de un lenguaje sencillo para que un niño lo entienda”. Esto exige del docente, la familiarización con la naturaleza narrativa de la historia para enseñar la historia de ese modo y “evitar la idea de invalidez y de inutilidad del conocimiento histórico” Gómez Cosme; Ortuño Molina (2014, p. 9), para de ir

más allá de la decodificación de información textual o icónica.

De este modo, para Garnica, al formar un pensamiento histórico en las aulas a través de estrategias que movilicen la concepción del tiempo se conseguirá desarrollar las habilidades propias del pensamiento crítico, ya que trabajar con interpretaciones del pasado en lugar de certezas implica desarrollar un sentido crítico para que los alumnos sean capaces de percibir los ritmos de cambios y permanencias.

La actividad antes mencionada de escribir una carta podría favorecer en este sentido al fomento de una enseñanza narrativa que motive los procesos de comprensión situacional:

A los estudiantes les cuesta comprender que el contexto y las circunstancias del pasado son diferentes de los suyos propios, por lo que al utilizar el heurístico de contextualización, hace que sitúen los acontecimientos en un espacio y en un momento histórico determinado (Carretero, citado en Enseñanza y Aprendizaje de la historia en la Educación Básica, SEP, 2011: pp. 92-93).

Al cuestionar a los docentes sobre cuál consideran que es el objetivo de enseñar historia regional en tercero de primaria, las respuestas que nos encontramos son las siguientes: Cristina (quien ha dado clase en éste grado): “Que aprendan la historia de su entidad y algunas características de sus regiones” (E8/SEP11/18). La profesora primero le da énfasis a que aprendan la historia de la entidad, aunque se ha mostrado que en realidad esto conviene a más a una transmisión de la historia nacional oficial. Fundamenta su opinión en la necesidad de aprendizaje, sin al parecer tener una posición clara en cuanto al concepto mismo de “aprender”. En otro sentido, la sentencia: “y algunas características de sus regiones”, hace ver que la constitución regional de la entidad no es algo que considere tan relevante quizás por el escaso contenido a ello dado en el libro de texto.

Por su parte, el maestro Esteban dice: “Que los alumnos a través de

diversas actividades conozcan la historia de su estado, mmm, así como sus características geográficas” (E5/SEP11/18). El maestro por su parte, le da énfasis al saber práctico operativo, en el que los alumnos tengan que hacer algo para aprenderlo se termina materializando sintetizado en rutinas llevadas a cabo en la enseñanza en el aula.

A decir de Gimeno (1991: p. 52) “El aspecto del conocimiento científico seleccionado como valioso sugiere procedimientos para su tratamiento”, por lo que el esquema mental que tenga el docente sobre una materia influye en la forma de abordarlo. Por lo mismo, sí, por ejemplo, se desconocen las finalidades formativas de la Historia, su función y objetivo; no se estimulará la búsqueda de estrategias que favorezcan esos aprendizajes. Afirma Sthenhouse (1984: p. 134) “allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación del contenido implicará cómo debe manejarse” Esto nos ayuda a comprender en parte el por qué actividades como la lectura y el subrayado resultan funcionales para el docente para que los alumnos puedan retener conocimientos, los cuales son menos complejos que abordar en el trabajo en el aula el pensamiento crítico del alumno, la comprensión del tiempo y demás características que están en la base de la comprensión de la historia.

Además de que estas actividades [la lectura y el subrayado] son menos complejas (Elliott, 1980: p. 311) “es más fácil para los profesores controlar el rendimiento de la acción pedagógica a través de tareas con alto nivel de definición”, pues la elaboración de tareas prácticas hace que se dificulte menos el control en el aula, al contrario de trabajar con actividades que reclaman más supervisión, asesoramiento, más orientaciones al alumno y más tiempo.

Sin embargo, para llevar a buen puerto “un aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operaciones” (Trepát y Comes, 1998: p. 51).

Por otra parte, siendo necesario el trabajo de un modo sistemático, sin embargo, hay un factor importante que lo impide, el horario escolar, el cual es reducido, pues son de 2 a 3 horas semanales las que se destinan a la materia

junto con 8 asignaturas más (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Educación Artística, Inglés y lengua indígena), lo que se complica aún más considerando que los contenidos del libro de texto que se relacionan con esta temática son mínimos: por lo que resulta complejo que se ayude al alumno a consolidar la noción de tiempo histórico.

En términos generales podemos dirigir la reflexión que nos brinda nuestro análisis acerca de la estructura del libro de texto hacia las siguientes conclusiones parciales:

- a) La exposición del libro presenta una estructura lineal y hay una adecuación de esta misma al marco metodológico positivista que define la instrucción de una historia nacional.
- b) Hay similitud con el programa de la asignatura en cuanto a la dosificación de contenidos, pero hay diferencias en el planteamiento de los temas, y la explicitación de éstos; los cuales llevan una relación longitudinal con las líneas de formación previa a la asignatura de “Exploración de la Naturaleza y la Sociedad” tratada en segundo grado, para ahora a través de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, identifique y explore sus referentes cercanos
- c) El documento de la SEP: “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica” y el Doctor Garnica dan valor al estudio de la historia porque contribuye a la concepción del tiempo en los alumnos y al desarrollo de su pensamiento crítico; sin embargo, ello no se fomenta en el uso del libro de texto.
- d) Al libro de texto en cuestión se le reconoce más como un “libro activo”, según la tipología de Agustín Escolano Benito y Alain Choppin (Gabriel Samacá y Alonso David, 2011: p. 5), descripción que corresponde a aquellos libros en los que predominan los ejercicios y actividades de evaluación para que el estudiante participe activamente; mas no estimula la escritura libre en el que el alumno pueda expresar de manera autónoma su opinión.

- e) Hay elementos iconográficos como: imágenes, mapas, tablas, líneas del tiempo, un crucigrama, un crucinúmero e información textual. Por lo que el libro, encargado de cumplir la función didáctica en el aula, trata de respuesta a la pluralidad de usos para los que fue diseñado, elementos los cuales, los docentes, demandan que el libro de texto contenga, porque ayudan a que los alumnos puedan abstraer el texto, logren proyectar a través de visualizar mentalmente la información de los lugares (municipios), que tiene el estado de Hidalgo; ya que no los conocen ni los han visitado.
- f) Por último, hay cierto desfase entre los conocimientos previos de los alumnos y lo que el libro de texto les demanda al resolver un ejercicio, ya que en el grado en cuestión ni en anteriores no es visto el tema de: lustros, décadas o siglos.

En términos generales, en el presente capítulo hemos querido mostrar que hay elementos para considerar una reproducción del currículum el cual tiende a ser homogeneizante (para todos), nacionalista y políticamente enajenante. Lo último (“enajenante”) entendiendo el termino como aquella situación en la que el sujeto se encuentra dominado por aquello que ordena una persona u organización (en éste caso lo que dictaminan las políticas y el Estado, a través de un material, como lo es el libro de texto).

Ahora, en el capítulo siguiente trataremos de analizar la manera como se usa el libro de texto, antes, durante y después de una clase de la materia de la *Entidad donde vivo*, para buscar elementos de esa “alienación” en el aula al utilizar un material predeterminado, asignado e impuesto por el Estado y qué factores de la cotidianidad del aula se ven influenciados por ello. Buscaremos de tal manera entender por qué se da una reproducción del currículum en el aula como parte de la formación de una docente, de una cultura institución en el marco de política educativa.

CAPÍTULO II. EL LIBRO DE TEXTO: SU USO OBLIGATORIO E INSUSTITUIBLE POR HÁBITOS, RECUERDOS Y COSTUMBRES

Las prácticas docentes habituales de los maestros, aquellos haceres ordinarios instalados en la cultura escolar que orientan implícitamente la tarea docente. (Chartier, 2000).

2.1 CULTURA INSTITUCIONAL

Para comprender la práctica docente e interpretar su quehacer es necesario observarla inmersa en la “cultura institucional”, esto, con el propósito de conocer el trasfondo de la enseñanza de la historia regional a través del libro de texto; sin embargo, llevar a cabo un análisis institucional es una tarea compleja, admite diversas representaciones “ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican del espacio organizacional” (De Certeau, 1990).

No se alcanzaría nunca a abarcar o a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados que requieren de un proceso continuo de acercamiento a las manifestaciones de los agentes educativos involucrados, los cuales son: los docentes, padres de familia y alumnos, quienes son los que confluyen e interactúan en un espacio educativo.

Es complejo enumerar y jerarquizar los elementos que componen la cultura institucional. Para dar cuenta de ello, se mencionan algunos: los usos y costumbres; los sistemas de socialización; los criterios y normas de sanción; los sistemas de y modos de evaluación; los modelos de vínculos; los valores vigentes; la organización pedagógico-didáctica; los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de

funcionamiento; las concepciones; la filiación teórica de los integrantes, los criterios de agrupación; las pautas de auto-organización. (De Cara y Ceca, 1994: p. 2).

Por los tiempos, alcances y especificidad de la investigación no se profundiza en todos los aspectos mencionados; pero si se logran obtener datos relevantes de los rasgos de identidad de la institución y señas particulares que le son propios; no solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquéllos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, o demás aspectos físicos. Ya que la imagen-representación de la institución no se compone solamente de esos aspectos, sino también la integran también aquellos menos visibles, como: el estilo de los vínculos; los modos en que se toman las decisiones, su organización y sus prácticas.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (De Cara y Ceca, Frigerio, Poggi y Tiramont 1994, p. 1).

En otros términos, se puede decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el fondo de las actividades de una institución. “En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Brunet, Brassard y Corriveau, 1991).

Dentro de estas manifestaciones, está la influencia que ejercen los padres de familia, los cuales aparecen en el discurso de algunos maestros como una presencia amenazante y controladora de su tarea, se sienten presionados, condicionados en su hacer ante la constante demanda de ellos para responder a un cierto perfil de eficacia esperado, convirtiendo la labor docente en un

espacio para rendir cuentas:

La competencia de los profesores no está en diseñar tareas propias, sino tiene más que ver capacidad para prever, reaccionar y dar salida a las situaciones por las que transcurre su hacer profesional en un marco institucionalizado. Por ello, la renovación pedagógica es, en muchos casos, un discurso de resistencia ante lo dado, sobre todo en un sistema rígido y burocratizado” (Gimeno, 1994: p. 35).

En este sentido, los docentes se ven a la tarea de enfrentar, solventar, solucionar conflictos diarios en la escuela con los padres de familia, lo que les resta tiempo y energía para ocuparse en diseñar situaciones didáctico-pedagógicas como su principal función, develando con ello un riesgo encubierto de esta cultura institucional por la desviación hacia un sistema burocrático limitante que hace perder de vista la especificidad de la institución- escuela; la obstaculización de innovación, por el desdibujamiento de los compromisos contractuales que la institución tiene o “siente” en un imaginario colectivo hacia la sociedad. “Lo que hace que el saber experto para su transmisión, sea excluido como tarea sustantiva” (De Cara y Ceca, Frigerio, Poggi y Tiramont, 1994: p. 7).

Es revelador al respecto el comentario del maestro Toño donde dice: “Luego llegan los padres y revisan los materiales de sus hijos y dicen: ¡Maestro, ¿pues qué? mi hijo no trabaja o que, o no ¿hicieron nada?, en su libro no lleva nada trabajado!” (ETA/3B/18/04/18), lo que da muestra de las que las relaciones escuela-familia repercuten en la organización de la escuela, la cual entre sus particularidades la consideración de que “se estudia al hacer algo y se aprende al contestar el libro”. Los padres, forman parte central de la escuela como miembros de la institución, por lo que el docente no puede desvincularse o emanciparse de ciertas exigencias y creencias que han sido institucionalizadas. Por ejemplo, Rosita menciona: “Los padres de familia les gusta que lleven su libro contestado y subrayado” (E1/3A/17/04/18). Es decir, la escuela ha legitimado al libro de texto, considerándolo evidencia de “aprendizaje”. La presencia del libro aquí gira en función de que deben ser contestados, subrayados y calificados, como muestra de que ha sido “trabajado” por el alumno

y por el maestro. También tiene un uso e impacto fuera del aula, cuando el libro “se lleva a casa como tarea”, como en la siguiente observación, durante el desarrollo de una clase, donde llega una madre de familia:

Mamá -Disculpe maestro, a mi hijo le dio varicela, por eso no ha venido en estos días ni voy a mandarlo, hasta que se mejore-.

Mtro. -No se preocupe está bien, igual y para que no contagie a sus compañeros-.

Mamá - ¿Le podría dejar tarea, para que no se atrase mucho?-

Mtro. -Sí, ahorita le anoto las páginas que estamos trabajando con el libro y las tareas que vamos haciendo, por eso se mantiene al pendiente y vuelve a venir para que le vaya diciendo conforme vayamos avanzando o si tiene alguna duda-.

Mamá -Si, está bien maestro- (G3°B/RO/JUN14/18).

En ausencia del alumno por problemas de salud se le envían a casa las actividades que van realizando con el libro para que las lleva a cabo en casa, de tal forma, sin importar que el niño falte dos o tres semanas no se atrasa en que conteste el libro, ni baja su promedio porque resuelve o contesta lo que sus compañeros harán en clase, se puede observar entonces que además que no sólo el papel del docente, sino también el aula misma es sustituida por el libro de texto en casos como éste.

Ello devela que la escuela, en su cultura institucional, está constituida por formas de hacer, pensar, mentalidades y comportamientos, es decir por un imaginario en el que halla su sustento. Estos suelen ser inconscientes y determinan "la forma en que los miembros del grupo perciben, piensan y sienten", por lo que son aspectos claves "mirar" la institución y construir "saber reflexivo".

La institución escolar está permeada por usos y costumbres que involucra a “todos” en la utilización de un mismo material, viendo esto como una práctica

común, a decir de Gimeno, “repeticiones ante un contexto relativamente homogéneo que se reitera con el tiempo, como una respuesta adaptativa” (Gimeno, 1994: p. 35). La maestra Rosita nos dice acerca del uso común del libro de texto: “Todos los docentes, siempre en todas las asignaturas hacemos uso de ellos” (ETA/3°A/19/04/18).

Hay alianzas implícitas en el trabajo en el aula a través de los textos escolares, conformando el “habitus” docente como un “conjunto de relaciones que se ´depositan´ dentro de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu, citado en Martínez, 2017: p. 2). Por lo cual, desde estos conceptos, cabe entender como el uso continuado de una determinada herramienta acaba conformando una misma mentalidad sobre el propio trabajo. Martínez García, lo define como:

Un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria social. Estos principios generan tanto disposiciones como hábitos característicos de dichas posiciones, sincrónicas y diacrónicas, en el espacio social, que hacen que personas cercanas en tal espacio perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos de forma coherente en distintas situaciones” (Martínez García, 2017, p. 2).

En esa misma actuación similar entre “todos” los docentes, es que se construye la idea de que libro de texto es el material más apto para la educación escolar; esta forma de trabajo se ha vuelto para ellos una ejercicio común e instituido, una regla interiorizada y encarnada, poniendo en riesgo que se acepten otras formas diferentes porque el libro de texto mismo se ha convertido en un “habitus” que proporcionado unidad a la labor escolar; donde quizás quien no trabaje de esa manera podría verse como “diferente” u ocasionarle conflictos en las relaciones de grupo con sus compañeros de trabajo; generando el aislamiento de los compañeros al no ser una práctica común que todos compartan.

En cuanto a la interacción de la cultura institucional Ball, S reconoce 4 grupos

distintos de profesores:

a) Fatalistas, cuyo grupo son amargados por todo, llevan tiempo sin lograr avanzar por lo que son tradicionalistas, hostiles hacia el director, no se hacen oír, no tienen influencia, b) los apáticos no tienen influencia, consideran el trabajo de media jornada, algo secundario, c) los satisfechos, formado por profesores jóvenes, ambiciosos, tienden a hablar más de temas sociales que de los educativos y por último están los d) frustrados, un pequeño grupo, con ideas firmes, leen libros sobre educación, no pierden mucho tiempo en la sala de profesores pero no son escuchados” (Ball, 1987: pp. 135- 136),

A través de observaciones dentro de los diversos espacios y momentos en la escuela, auxiliándonos también de entrevistas realizadas a todo el colegiado, se pudieron clasificar de acuerdo a los parámetros de Ball, los comportamientos, actitudes y logros de los docentes. Para esto se hizo necesario además de permanecer en las aulas de tercer grado; también en los diferentes espacios y tiempos donde los docentes tienen más contacto entre ellos, como la hora del receso o durante el consejo técnico.

De este modo, identificamos que 10 de los maestros y el director se encuentran en el grupo caracterizado como “satisfechos”, pues llevan tiempo en el mismo centro de trabajo, no les interesa cambiar, son tradicionalistas, son unidos, logran sus objetivos en unión cuando se lo proponen. A continuación, se presentan algunos acontecimientos que ayudan a interpretar lo mencionado; ya que se pudo rescatar el siguiente dato obtenido del diario de observación durante la hora de receso:

De los doce docentes que tiene la plantilla; diez de ellos se reúnen en la Dirección todos los días a la hora del recreo a comer junto con la secretaria y el Director de la escuela (DI/25/04/18). Ello hace ver que, para compartir sus alimentos, existe cierta relación amistosa entre ellos, complicidad, unidad y camaradería que lo hace estar en comunicación diaria y llegar a acuerdos entre

ellos.

Los dos maestros restantes; uno de ellos (Eduardo) juega con los niños en la cancha y la otra profesora (Flor) permanece dentro de su salón, generalmente los primeros 10 minutos de recreo, después sale y camina por las distintas áreas de la escuela, como vigilando a los niños (DI/25/04/18). A nuestro modo de ver esto devela que el primero muestra un interés por la convivencia e interacción con los niños para quizá ganarse su confianza. La segunda docente se queda un tiempo con sus alumnos en el recreo a terminar de calificar o tomar sus alimentos y después sale a tomar guardia y así cuidar que los alumnos no se lastimen o se caigan, lo que deja ver sobre su preocupación por los alumnos y los intereses que cada docente tiene.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de las motivaciones que tengan. Algunas de las posibles motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo - materiales, reconocimiento social, prestigio profesional, la presión de sus pares, censura o aprobación de los colegas, etc. (De Cara y Ceca, 1994: p. 11).

Al poner de manifiesto las aspiraciones que pretenden satisfacer los docentes en la institución escolar, se evidencian incompatibilidades y oposiciones que provocan roces y conflictos, no sólo entre los individuos sino también entre éstos y los objetivos de la institución, como en otro dato recogido, ocurrido durante un CTE (Consejo Técnico Escolar), que proporciona los siguientes datos:

La maestra Cristina comenta a modo de burla: - Mis alumnos de plano a veces me sacan de mis casillas, esta última semana estuvieron comportándose muy mal, no sé cómo le hace la maestra Flor, que se la pasa jugando con sus alumnos en la cancha y como le hace además para avanzar con los contenidos de los libros.

Director : (expresa de modo irónico su respuesta)- pues es que algunos nada más hacemos como que trabajamos, lo malo es que después dicen que todos hacemos lo mismo aunque no sea así, yo ya les he dicho que leamos bien y comprendamos bien lo que nos marcan los aprendizajes esperados o claves

como se dicen ahora; porque luego nos salimos de lo que ahí nos está pidiendo: por ejemplo (saca un programa y lo muestra) a ver, dice (leyendo): ubica el proceso de poblamiento de América y el surgimiento de la agricultura utilizando siglo, milenio, antes y después de Cristo.

Ahí está lo dice muy claro y si se fijan en los libros lo trae y se los explica bien, no tenemos que nadar haciendo no sé qué cosas más que no tienen que ver, como que haciendo un museo o no sé qué tantas cosas más sí el aprendizaje solo marca algo muy corto y muy preciso que sepan reconocer un siglo, un milenio y éstas siglas (escribiendo en el pizarrón: A.C y D.C) nada más. Maestra Flor (dirigiéndose a la profesora, con un tono de regaño) yo veo que Usted le invierte mucho a sus clases, gasta mucho en material maestra, no tiene caso, avóquese a lo que le pide el programa, porque ese día que puso su museo quedó muy bonito y todo, pero provocó mucho desorden e interrupciones a los demás grupos para que fueran a versus trabajos, está bien y le quedó muy bonito, pero eso no pide el programa.

(La docente, baja la cabeza, hace que escribe en su cuaderno y no contesta nada) (RO/CTE/ SEP27/18).

En primer lugar, dada la situación es de dilucidar que uno de los fines de la institución además de terminar con los contenidos de los libros es el de imponer la disciplina en la escuela; lo que entra en conflicto con los fundamentos pedagógicos del aula porque, para algunos autores como Díaz (2018, p. 13), la disciplina debe ser acordada entre todos para que en común acuerdo pueda ser cumplida.

Existe por igual cierto desconcierto por las actividades que realiza la maestra Flor, las cuales son para los demás anormales e incongruentes con los modos de trabajo acostumbrados en la cultura institucional, en tanto que “juego” es sinónimo de pérdida de tiempo, de falta de trabajo e implica salirse de lo normado, por igual el resto de los docentes ven con asombro que la docente invierta dinero en la compra y elaboración de material didáctico.

En éste caso el Director ante el conflicto y para mantener la gobernabilidad de

la institución interviene para resolverlo a favor del grupo mayoritario mediante un claro ejercicio de poder a través de una “dinámica [que] se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos” (De Cara y Ceca, Frigerio, Poggi y Tiramont; 1994: p. 7). El Director, basando su criterio en razón de lo que “marca el programa”, muestra con ello que para él, no se puede prescindir del currículum prescrito, ni salirse de lo que él interpreta de éste como un sistema duro o cuadrado como plan de instrucción propio en los términos de una concepción tecnocrática.

En base a todos estos sucesos presentados: la maestra Flor y Eduardo se podrían ubicar en el grupo de los frustrados (según la clasificación de Ball), pues “captan la política institucional, pero piensan que no se logrará nada con intentos activos de lograr un cambio, y que, en verdad, su posición podría empeorar” (Ball, 1987: p. 136), lo cual coincide con la actitud que asumió la maestra Flor durante la sesión de consejo técnico presentada, entendiendo su silencio ante las críticas a su trabajo.

Flor es una profesora que busca que sus alumnos aprendan a través de diversas metodologías: como el juego lúdico, el montaje de un museo y con diversos materiales de apoyo; por lo que es criticada por sus compañeros. Por su parte el maestro Eduardo, es joven, con poco tiempo en la docencia, cuenta con un perfil académico ya que tiene la Licenciatura en Educación Primaria en la Normal, en varias ocasiones se le ve leyendo y además lleva un Diplomado. Sin embargo:

Incluso los profesores insatisfechos con lo que se les solicita y que aspiran una enseñanza diferente tienen que realizar algún tipo de compromiso con esas exigencias. En la práctica renovadora de los profesores más inquietos puede apreciarse una cierta yuxtaposición de tareas y un equilibrio de compromisos: unas que dan cierta satisfacción a un modelo renovador de enseñanza y otras que son inevitablemente fruto de una exigencia exterior, de la presión de los padres, del currículum establecido, etc. (Gimeno, 1994: p. 35).

Lo que de alguna manera limita que se propicien prácticas con independencia y libertad parte de un “ethos profesional”, en el que el o los docentes con ideas renovadoras se vean limitados de trabajar en el aula de manera creativa y libre, en función de innovaciones y cambios, en un ejercicio pleno de autonomía que promueva estrategias innovadoras en el que se encuentre la posibilidad de recrear una libertad de cátedra que a su vez permita disponer de sus tiempos y de sus espacios cuando lo considere necesario.

Las tareas dominantes acotan el marco de interrogantes y decisiones que se plantea el profesor. La dinámica del pensamiento profesional de los docentes es una respuesta a las interrogantes que les plantea su práctica, que se especifica en una serie de tareas reclamadas o posibilitadas por un determinado contexto (Gimeno, 1994: p. 35).

El docente en función de su inserción al contexto escolar; hace, dice y actúa conforme a parámetros implícitos de lo que para los demás es bien visto, ello por la influencia o poder que ejerce la cultura institucional sobre las prácticas educativas del colegiado. Como se da en el caso del uso del libro de texto, al cual se le ve como un material que todos ocupan, legitimando su empleo e intercambiando saberes, consejos y hábitos que se van reproduciendo.

Durante una mañana, como en todos los días es habitual, los maestros llegan a la Dirección a firmar su entrada y como es costumbre se quedan unos minutos a platicar, el maestro Toño le dice a la profesora Cristina:

Mo. Toño. - Y su mochila maestra-.

Ma. Cristina - Ay no que cree, que se olvidó, “ora” si me pasó como los niños, es que casi nunca la bajo del carro, pero ayer mi hija quería unos dulces que traía en mi bolsa y para no andar buscando la bajé y se la di, y hoy en la mañana ya no la subí jaja. Pero no hay problema ya los niños ya saben en qué vamos y tienen sus libros y de eso siempre trabajamos-.

Mo. Toño -Eso sí- (DI/JUN14/18).

Ello hace ver al docente como un transmisor del contenido del libro de texto, limitando así el desarrollo de metodologías diversas que favorezcan o faciliten el aprendizaje, ya que, prácticamente, el único modo que se propone a través del texto gratuito es de repetición y memoria, en palabras de Sacristán Gimeno:

Un currículum se justifica, en definitiva, en la práctica por unos pretendidos efectos educativos y éstos dependen de las experiencias reales que tienen los alumnos en el contexto del aula, condicionadas por la estructura de las actividades que cubren su tiempo de aprendizaje” (Gimeno, 1991: p. 4).

En la interpretación de la observación previa, es clara la respuesta del docente para mantener el control de los contenidos a ver, según el horario de clases, ya que su alteración le impedirá dosificar tales contenidos en los alumnos que van “atrasados”. Por el tipo de patrón que generan las actividades, refleja una cierta subvaloración de la asignatura por un sentido mecánico y reproduccionista; ejemplo de ellas son el dictado, la transcripción de textos, la elaboración de resúmenes, preguntas textuales que se plantean en forma oral o escrita, resolución de cuestionarios (anexo 20) todo en base al libro de texto.

Para cerrar el bloque, se enuncian los hallazgos encontrados y su relación con la tesis. En primer lugar nos hemos encontrado con que el saber profesional se hace transmisible y se va concretando en esquemas de comportamiento de los profesores en la institución, con respecto al libro de texto, se dice “todos los docentes, siempre, en todas las asignaturas hacemos uso de ellos”.

La institución esta permeada por ciertos “habitus”, entendidos como modos de hacer las cosas, los cuales dan unidad a las relaciones de grupo entre la mayoría de la plantilla docente, también hay un cierto “ethos profesional” en el que aquellos docentes nuevos o que no encajan con las mismas ideas y formas de trabajo les será difícil la inclusión tanto en el trabajo como en la convivencia.

Por lo que, inmerso en el imaginario colectivo de la institución educativa, está el que todos los docentes “deben” utilizar el libro de texto, uso que está

legitimado por todos los agentes institucionales, incluyendo a los alumnos mismos: “no hay problema ya los niños ya saben en qué vamos y tienen sus libros y de eso siempre trabajamos”.

Otros actores a considerar en torno a este fenómeno institucional son los padres de familia, quienes, como parte de esa cultura constituida por formas de hacer y pensar orientada hacia el uso del libro de texto, también para ellos es importante que se contesten y resuelvan el libro como evidencia de “aprendizaje” y trabajo de sus hijos en la escuela.

Finalmente, y no por ser menos importante, en la escuela que hemos estudiado, se hallan las características de toda institución, según la clasificación de Lidia Fernández, como lo es: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado. Con relación al tema de estudio, estos se podrían ordenar de la siguiente manera:

Lo institucionalizado: están escritas normativa y legalmente las ordenanzas en el programa de educación 2016: “el libro de texto será la herramienta esencial del aprendizaje y en el Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias (ver capítulo 1).

Lo instituido: aquellas actuaciones fijas y estables que permanecen. Aquellas prácticas de uso, revisión y acuerdo interno de trabajo con el libro de texto entre los diferentes agentes: padres, alumnos y maestros.

Instituyente: aquellas prácticas de algún o algunos miembros de la institución que poco a poco intentan instituirse, como las prácticas de la maestra Flor por incorporar nuevas estrategias de enseñanza.

2.2 RECUERDO QUE, DE NUESTRO LIBRO, NOS PONÍAN A LEER...

En relación al capítulo en desarrollo, éste apartado es sustancial porque denota aquellos recuerdos de los docentes en el contexto de su formación básica e inicial, pues recordemos que en la interacción entre docentes, hay usos y costumbres que se van constituyendo, ellos son el resultado de procesos

formativos coincidentes que confluyen en una determinada cultura institucional.

Los saberes de los maestros no se enjuician como ciertos falsos, o como buenos o malos, simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha construido históricamente” y dentro de una trama organizativa y social específica (Rockwell y Mercado, 1999: p. 125). En este sentido el presente trabajo analiza los conocimientos que los maestros despliegan para atender a sus alumnos dentro de procesos sociales e históricos.

Se llega al tema atendiendo a la reflexión sobre el trayecto de los profesores tanto como estudiantes y como maestros en servicio; poniendo atención especial en la recurrencia de las voces entorno a sus carencias sentidas y sus sugerencias sobre lo que ellos consideran preciso para la mejora en la práctica de la enseñanza de *Hidalgo, la entidad donde vivo* a través del uso del libro de texto.

Se parte de la concepción del maestro como sujeto particular que “(...) incorpora y objetiva a su manera, prácticas y saberes de las cuales se apropia en diferentes momentos y contextos de vida (...) que contienen historias acumuladas por siglos” (Rockwell y Ezpeleta, 1985: p. 170), es así como los educadores hacen suyo su mundo cotidiano y social. Por lo que se considera al maestro un sujeto constructor de conocimientos en su tarea de enseñanza, quien organiza su vida y trabajo a través de una relación dialógica con los otros y con su entorno social.

Para ayudar a entender por qué en casos como los que analizamos aquí la práctica del docente en el aula depende en buena medida del uso del libro de texto, se hace preciso entender la situación en términos de la formación misma de los docentes; ya que, según los aportes de la investigación en campo, ninguno de los docentes aprendió durante su trayectoria universitaria, cómo dar la materia de historia regional, ni sobre el uso del libro de texto, la cual tampoco fue completada por dos de los docentes, teniendo como referente inmediato para ejercer su labor, el saber experiencial y su aprendizaje en educación básica.

Del modo en que se establece la relación entre los ámbitos temporales y

espaciales para la enseñanza de la Historia, también en la vida del docente se establecen hilos conductores entre el momento en que asume su papel de alumno (incluida su formación inicial en el campo educativo), su historia particular y la forma de enseñar la asignatura actualmente. Nos dice Pérez: “Las relaciones entre pasado y presente ayudan a configurar el tipo de vinculación, que permiten evidenciar la consideración de los sentidos otorgados al uso del libro de texto, ubicado desde la postura sujeto- alumno” (Pérez, 2011: p. 148).

Al respecto de lo que venimos comentando, la maestra Rosita comparte su experiencia: “Recuerdo que, de nuestro libro, en la primaria, nos ponían a leer, subrayábamos lo más importante, hacíamos resúmenes, cuestionarios, lo clásico, después igualmente haciendo preguntas, de lo que se había visto” (ETA/3°A/18/04/18).

La profesora evoca el periodo cuando era estudiante y la forma en que le enseñaban historia, de un modo “clásico”, según ella lo dice. De algún modo esto repercute en la manera en que transmite la materia de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, a través de su óptica, sus concepciones, sus significados y su acción de manera similar a lo que sucede con el docente Toño quien rememora lo siguiente: “Mmm no recuerdo mucho, (elevando la cabeza hacia arriba), mmm solo recuerdo que me la enseñaban con cuestionarios y resúmenes, y del libro... estaba como más completos” (ETA/3°B/18/04/18).

De lo anterior pudiera comprenderse que el maestro no haya consolidado un gusto o empatía hacia la materia de historia, lo que en principio le signifique un reto para impartir la materia.

Rosita platica pos su parte:

Yo estudié el plan 90 y pues es para los docentes que ya están en ejercicio y pues leíamos las antologías, pero todo era como sí ya estuviéramos frente a grupo, recuerdo que a mí, sí se me dificultaba mucho porque mis compañeros hablaban que de sus alumnos y pues yo no tenía alumnos todavía o peor aún, cuando dejaban trabajos para que aplicáramos con nuestros alumnos y pues lo mismo no, yo no tenía, pues ya conseguía de

repente grupo pero no es igual y no, no, nos enseñaron como dar esta materia (ETA/3°A//18/04/18).

La profesora cursó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, plan 90, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la sede de Tenango de Doria; carrera diseñada para maestros que ya están en servicio, por lo que tienen su grupo, su escuela; lo que hace que el dialogo en las clases se abra hacia las dificultades que enfrentan a diario con los alumnos.

En el caso particular de la maestra Rosa, hay que señalar que dentro del mapa curricular del Plan 90, no se incluye la historia regional como campo educativo, a diferencia de lo que sucede en la enseñanza en Normales. Por lo que, al no contar un bagaje pedagógico sobre su enseñanza en el aula, es esperado que se recurra a sus propios saberes.

El maestro Toño comenta que aprendió más sobre el conocimiento de nuestra entidad ya siendo docente: “Aprendí un poco la historia de Hidalgo como estudiante en la primaria, pero ya no me preguntes que o cómo fue, porque ya no me acuerdo de mucho, aprendí más ahora como profesor, porque muchas cosas las desconocía” (ETA/3°B/18/04/18).

Entendiendo la práctica docente como una experiencia donde intervienen sujetos e instituciones, social política e históricamente contruidos, con sus saberes, quehaceres y habilidades, el maestro explica que, si bien llevó la asignatura de historia regional, no recuerda como se la enseñaron, pero considera que “ahora” como docente en la improvisación de la práctica ha aprendido más sobre el estado de Hidalgo. En este sentido, según la clasificación de los modelos Gilles Ferry (1990, p. 65) su formación como docente conviene a un proceso “donde las experiencias vitales e intelectuales son las que facilitan el movimiento”.

Tardif, uno de los autores en el campo de los saberes docentes, plantea que los maestros desarrollan un sólido repertorio de conocimientos provenientes de distintos ámbitos como el currículo, las disciplinas de enseñanza, las teorías

educativas y la experiencia en el aula. Siendo este último tipo de saberes experienciales donde se articulan y objetivan los conocimientos de los otros ámbitos (Tardif, Lessard y Lahayel, 1991).

A decir del Doctor Garnica, no es que la enseñanza de la historia por su propia naturaleza no sea formativa o una materia sin sentido únicamente memorística; sino que, a los docentes no les enseñaron a su vez como enseñarla, no se conocen las tendencias para estudiar la historia ni ciertos contenidos que él considera básicos; como lo es la fundación del estado de Hidalgo, el cual para él, lo imprescindible es el análisis crítico de los sucesos, es decir el cuestionar “el por qué y para qué de los hechos.

Para valorar la historia y enseñarla se necesita conocer sobre ella, de hecho yo escribí una tesis sobre la formación de los maestros de historia en secundaria, porque y vamos a admitirlo, los maestros carecen de formación sobre la historia, desconocen y vamos a reconocerlo, de las corrientes historiográficas, no sabemos ni en qué fecha se fundó el estado de Hidalgo, pero bueno eso sería lo de menos, que se entienda más por qué se fundó el estado de Hidalgo, porque antes pertenecía al estado de México” (E6/SEP13/18).

Garnica enfatiza la importancia de tener un bagaje de conocimientos sobre la disciplina histórica, los cuales, según él, debiesen ser adquiridos durante la formación del docente como estudiante; por lo que conocer desde lo que son las corrientes historiografías funge como parte fundamental para poder enseñarla la asignatura:

La línea historiográfica centra su atención en aportar elementos al quehacer pedagógico, para convertirse en un profesional competente en su materia de la enseñanza de historia, es decir, pretende que el docente posea un conocimiento puntual de la temática de la historia en el nivel educativo correspondiente al ejercicio profesional (Garnica, 2006: p. 21).

El autor, también hace referencia en su investigación, a la formación docente en secundaria para la asignatura de Historia, “los saberes que el profesor demanda en su formación para saber enseñar no deben ser reducidos a aspectos técnicos, sino como una actividad de reflexión” (Op cit, p. 35), es decir, esta debe devenir del propio individuo como un proceso de constitución personal activo a través del constante aprendizaje “sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa”. (Guilles, 1990: p. 43). Conceptualizando entonces, según el mismo autor la formación debe ocurrir como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades”, por lo que cuando se reflexiona, cuando se cuestiona todo, es que se está en un trabajo de formación.

Es entendible que, para el trabajo con el libro de texto, Garnica considere también necesaria una cierta formación para su adecuado tratamiento, explica: “puede haber un libro muy bueno o muy malo... todo depende del docente y del uso que le dé” (E6/SEP13/18). En este sentido, en una relación maestro- libro o sujeto-objeto; corresponde al sujeto la capacidad de reposicionar al objeto hacia una función pedagógica, no meramente didáctica con el fin explotar el potencial que pudiese tener, y sobre todo, para favorecer el aprendizaje de los alumnos y poder darle un sentido trascendente en el ámbito educativo.

Tenemos entonces que el libro de texto gratuito no es un material útil por sí mismo, sino que su funcionalidad pedagógica depende de la orientación que el educador le dé dentro del salón de clases. Por ello, el maestro en el aula, al asumir un papel crítico de sus contenidos puede convertirlos en una herramienta de trabajo, que colabore significativamente con el logro formativo de la enseñanza de la historia regional.

El potencial curricular de un material no sólo es algo intrínseco al mismo, sino que está vinculado con la capacidad del profesorado para interpretar y articular un proyecto de acción a partir de dicho material. Es decir, el potencial de los efectos pedagógicos de un material no solo descansa en sus atributos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica de su diseño. Este potencial alcanza su sentido y virtualidad educativa en el

marco del método pedagógico bajo el cual se inserta y se utiliza didácticamente el material. Desde la posición de (San Martín, 1994, citado por Area, 2002: p. 2, en: Rodríguez, 2013 p. 124):

Una razón para elegir el libro de texto como el material por excelencia en el aula, estriba en la configuración y estructuración de lo que constituye la asignatura escolar —los contenidos que la “llenan”, su secuenciación y jerarquización, la distribución en cada año escolar—, algo que resulta indispensable para el profesor quien inicia en la labor docente, como lo menciona la Maestra Rosita, quien cuenta la siguiente anécdota de sus primeras experiencias como maestra de primaria:

Cuando me mandaron a la comunidad, uno llega con mucha ilusión, pero también con mucho nerviosismo al pararse frente a tu primer grupo, al dar las primeras clases, recuerdo que cuando me presenté en la supervisión, me dieron mi toma de posesión como directora en una escuela unitaria y lo primero que recibí fueron la documentación y los libros de texto para mis alumnos y pues con eso empecé a trabajar, realmente nadie te dice, todos suponen que ya sabes todo, porque es diferente cuando ya te enfrentas a la realidad, más cuando estás sola. Ya después que me instalé en la casa de maestro, por las tardes me ponía calificar sus trabajos, a planear, a leer los libros de los niños para checar lo que les iba a enseñar al siguiente día y así, saque adelante mi primer ciclo escolar en la comunidad de la Joya, perteneciente al municipio de Huehuetla... (ETA3°A/JUN29/18).

Es interesante el relato que comparte, ya que narra su inicio en la enseñanza como una mezcla de emociones en una escuela rural alejada, en donde se enfrentó a los primeros desafíos con el cargo de la Dirección sin una orientación o guía, ya que el supervisor (a) solamente le indicó su centro de trabajo y entregó la documentación correspondiente, dando por admitido el hecho de que la maestra podía solventar el cargo.

Lo primero que le entregan son los libros de texto, rescatando la importancia dada a ellos, como si no se pudiera empezar sin ellos: “El libro de texto ayuda, orienta, es un bastón por momentos muy necesario con actividades dadas y simplificadas” (Negrín, 2009: p. 14).

El maestro Toño también nos cuenta sobre sus inicios como docente:

Mi primer acercamiento a la docencia fue en una escuelita cerca, tenía primero y segundo, quien me ayudó o me ha ayudado dándome consejos, sugerencias de mi mamá, ella ya se jubiló y me dejó su plaza. Aun así, me parecía difícil, me daba miedo no saber. En mi primera clase el director me presentó al grupo, después me dio algunos libros de texto para mí, les preguntó a los niños en donde se habían quedado con su maestra anterior y sobre eso nos seguimos. Trataba de recordar cómo me habían enseñado a mí, en mis clases en la primaria, de hecho, vinieron muchos recuerdos de mi infancia, aunque los libros han cambiado en algunas cosas, siguen conservando muchas cosas que yo aún recuerdo (ETA/3B/18/04/18).

Al maestro le fue asignada una escuela no tan alejada de su casa, pues diferencia de muchos docentes que concursan en un examen de oposición, a él le fue heredada su plaza, factor que quizá repercute en la forma en la que él perciba a la docencia, su implicación y valoración hacia ella. En su propia voz, el maestro nos refiere a lo vital que fue el apoyo de su madre para orientarle ya que sentía temor por no cumplir con las expectativas que se esperaran de él porque quizá no se sentía preparado por que no se formó para enfrentar estas situaciones.

Es relevante que, al igual que a Rosita, lo primero que le entregan para trabajar al maestro Toño son los libros de texto del grado escolar al que es asignado, lo que le permitió orientarse con los alumnos sobre el progreso de los alumnos que al momento de tomar el grupo, ya que se interpreta que él no inició el ciclo escolar.

Los saberes docentes “se desarrollan en la interacción con los niños, con

las propuestas pedagógicas que llegan al maestro y que son articuladas por él según (sus) propósitos (de) enseñanza” (Mercado, 2002:158). Por lo tanto, tales conocimientos son adquiridos “en la medida de que el maestro dialoga con otras voces (...) atiende tales voces, busca entenderlas y las toma en cuenta” (*Ibid*: 64).

Según Mercado, la construcción de los saberes docentes se hace de manera continua: en la cotidianidad de la vida del maestro, en las relaciones sociales que establece con sus alumnos, colegas, padres de familia, entre otros, y desde su conformación como sujeto histórico. Es posible que al no contar con un bagaje curricular sobre la enseñanza en primer grado de primaria, el docente recurría al recuerdo que tenía sobre sus años escolares en ésta etapa de su vida y a la forma en que sus maestros le enseñaban.

La maestra Rosita comenta: “Considero, que sí, sería bueno que se nos dieran como cursos de actualización, pero lo malo, en mi caso es la falta de tiempo, tengo una hija y está chiquita e imagínate si de por sí la descuido mucho por venir a trabajar, entonces si me dicen va a haber un curso por las tardes, pues definitivamente no” (ETA3°A/JUN29/18).

Interpretando de la voz anterior, la profesora expresa que además de ser docente es mamá; y en esta doble labor se le dificultaría disponer de más espacio, que el reglamentado dentro de su horario en la escuela, ello le implica un sacrificio a su vida familiar, ello induce también a reflexionar que sí no dispone de tiempo durante las tardes a cursos; también se le dificulte dedicar tiempo extra para preparar sus clases a incentivar materiales novedosos y variados o para poder analizar el uso de ellos; por lo que al no contar con un bagaje teórico, tampoco podrá improvisar estrategias atractivas para los alumnos, lo que le lleva a recurrir a actividades rutinarias que le ayuden a mantener el control en el aula.

Al partir de las demandas de los maestros, de la definición de sus necesidades de aprendizaje y de sus condiciones reales (diversidad de alumnos, diferentes contextos, diferentes condiciones de infraestructura en

la escuela y el aula, recursos didácticos, etcétera) se puede planear la oferta de formación continua y actualización. De esta manera el profesor, desde la óptica de lo que sabe, identifica lo que necesita para mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos (Negrín, 2009: p. 10).

Al poner de manifiesto sus carencias, fortalezas y debilidades, a partir de las situaciones existentes, de ellas es que se puede preparar un proyecto de mejora acorde a las particularidades del contexto y de las demandas de los docentes. Ejemplo de ello es la voz del maestro Toño, quien dice: “Aunque no estoy ejerciendo en mi perfil, hago mi mejor esfuerzo, pero la verdad es que el sueldo no es nada motivante menos para mí y si nos darían cursos pues... si, pero que fueran prácticos, de darnos estrategias y actividades no pura teoría” (ETA/3B/18/04/18).

A decir de Perrenoud Phillippe (1996, p. 129) “Formarse no es -como a veces podría hacerlo pensar una visión burocrática- ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación”.

El maestro Toño parece no encontrarle mucho sentido a los cursos de actualización docente, en tanto busca le brinden saberes procedimentales (en forma de actividades concretas) para conducir la enseñanza, en el que “el conocimiento más útil es el referencial” (Elbaz, 1993 y Cladinin 1986, citado en Gimeno, 1991: p. 52), parece ser que su referencia del trabajo en el aula es más didáctica que pedagógica, pues radica en la ejecución de tareas prácticas más que en la reflexión, el análisis, valoración y argumentación de teorías.

Por lo general, la idea de tales cursos de actualización es motivada y pensada a través de la búsqueda de “recetas” para enseñar, en lugar de focalizarse entrono a una reflexión que conlleve a la emancipación de la enseñanza de su sistematización burocrática, a final de cuentas, lo que se obtiene en estos casos, más que un ajuste, mejora o creación, es la aseguración de las prácticas en vigor, las cuales pueden haber resultado victoriosas por el

hecho de haber persistido a través de la práctica de maestros experimentados, como lo que se narra en el capítulo siguiente en donde son las actividades el medio aconsejado para mantener ocupados a los alumnos; pero si hacemos caso a lo que nos dice Jiménez, tendremos que considerar que “no hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera al pragmatismo” (Jiménez, 2007: p 43), y subsecuentemente se deriva de copiar o enseñar rutinas como sugerencia de compañeros.

Dichos saberes, pensamientos e intereses pragmáticos se concretan en la praxis. De ahí que el uso del libro de texto tiene que ver con la manera como es interpretado el fenómeno de su uso por parte del docente mismo en el contexto de una cultura escolar fuertemente institucionalizada, es decir, desde que reciben los paquetes con los que trabajarán durante cada ciclo escolar cada docente descifra las propuestas y estructura la clase como la concibe. Este proceso llamado por Chevallard “Transposición didáctica” y reconocido por Gimeno y Rockwell como “traducción”, se presenta cuando se trabaja con libros de texto u otros materiales y deja ver las concepciones que se tienen sobre el contenido a enseñar.

En la práctica educativa, el profesor es un agente que utiliza su conocimiento implícito para tomar y resolver decisiones ante diversas dificultades, para planearla, llevarla a cabo y afrontar las situaciones inesperadas en el aula, los maestros utilizan sus teorías implícitas acerca de la enseñanza, para lograr las metas educativas que el programa o el libro de texto dejándose llevar por la filosofía que tenga la institución.

Son saberes que se modifican y renuevan en función de contextos específicos en que trabajan. Las interpretaciones que las docentes hacen de los libros de texto se relaciona con el conocimiento que tienen de su labor, la necesidad de sacar adelante a los niños, de que aprendan los contenidos del grado; pero también de la visión que tienen de los contenidos del libro de texto y cómo trabajarlos” (Luna, 1994: p. 113).

Es un hecho que no se puede responsabilizar al docente de todo, si por ejemplo tenemos que en contextos como a los que remite nuestro estudio, este se enfrenta a condiciones precarias, pues no cuenta con los recursos necesarios para complementar su labor. A decir de Negrín Marta (2009): “Los profesores realizan “adaptaciones funcionales” derivadas de la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de requerimientos de la enseñanza de la disciplina”.

En nuestras observaciones, hemos podido constatar la necesidad de contar con una biblioteca lo suficientemente equipada con material diverso, pues se cuenta únicamente cuenta con los “libros del rincón” enviados por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEP- H); colección que tiene un margen limitado y selectivo de lecturas, esto, aunado a que, como ya se mencionó, la biblioteca, en realidad es una bodega, donde los libros están guardados en cajas (ver anexo 28).

Para cerrar el apartado se llega a las siguientes reflexiones: primero, es evidente en que el libro de texto fue planeado y elaborado cuidadosamente para que tuviese un impacto positivo en el aprendizaje, pero y como hallazgo encontrado al docente no se le prepara para su interpretación y uso con el fin de explotar el potencial pedagógico que pudiese tener. Por lo que llega al aula sin saber analizar, explicitar, conocer el significado de las actividades que con él se plantean al alumno. Si el docente tiene problemas de salud o familiares, si tiene que abandonar su hogar toda la semana, si tiene que viajar grandes distancias, si tiene un salario bajo, si debe preocuparse por falta de materiales en la escuela o en casa, si tampoco no hay participación de los padres de sus alumnos, y si no tiene estímulos de su director o supervisor para innovar o, son sin duda factores que alguna manera conducen a que el docente no pueda dedicarle el tiempo completo a la docencia, o no se sienta comprometido moralmente en ella. “La formación básica del maestro es un factor de suma importancia y el libro de texto supone que se cuenta con ella” (Schiefelbein, 1991: p. 75); sin embargo, la formación del docente parece no ser suficientes para saber cómo utilizarlo ni interpretarlo, ni para descubrir los procesos cognitivos que fomenta como tampoco para hacer transposición didáctica de su contenido.

Lo mismo sucede con la enseñanza de la historia regional; los docentes mencionan que no hubo en su formación inicial el abordaje a sus formas de tratamiento, dato que se corroboró con la lectura del mapa curricular de la Licenciatura que llevaron en la UPN; donde efectivamente no marca en ningún semestre la asignatura de estudio.

Aunado a ello, los docentes presentan otros malestares como la carencia de tiempo, la falta de incentivos y la escasez de materiales para la enseñanza. En cuestión de ello se quedan con los conocimientos de su formación inicial y su experiencia personal. En este sentido, no creemos que el foco del análisis deba dirigirse al docente en lo individual, sino a la relación entre la formación docente y la transposición didáctica del libro de texto.

2.3 LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

Parte de la cultura institucional es la organización del tiempo escolar, en la cual los agentes participantes se adaptan a sus rutinas diarias. Alumnos, maestros y padres manejan un horario escolar donde saben la entrada y la salida, a qué hora corresponde cada asignatura, creando con ello un espacio organizado, rígido, controlado, fragmentado y frecuentemente apresurado por el tiempo.

La organización del tiempo escolar es considerada en la institución como un medio para la concreción de los objetivos del programa a través de la dosificación estructurada de las clases, divididas en secciones definidas, durante las cuales se estudian materias específicas o se realizan actividades concretas a un tema y/o contenido. Aunque por lo general, los docentes mencionan que planean en colegiado, se ven ciertas particularidades de cada docente a la hora de distribuir el tiempo. Como lo menciona Jackson, (1999, p 6-7) “[en] el horario escolar, el contenido concreto cambia con seguridad de un día a otro”, lo que permite al docente diversificar el contenido y distribuir las asignaturas.

El horario es parte de la organización y distribución del tiempo escolar, este horario o calendario es algo familiar a la cotidianidad del aula, pues les brinda a

los alumnos brinda cierta estabilidad en esa cualidad rutinaria y cíclica de la jornada, que, en el caso de Escuelas de Tiempo completo, como es el caso los alumnos que hemos estudiado, se deben pasar más de 30 horas semanales en la escuela, como lo comenta Rosita:

Entramos a las ocho y salimos a las dos y media, es cansado, sobre todo para los niños que ya en las últimas clases, ya se les ve cara de aburrimiento, y más con este calor y ¡estar ahí encerrados!, ya después del recreo nada más están viendo su horario o checando el reloj, para saber si ya mero salimos” (ETA3°A/JUN28/18).

Jackson (1991: p. 6) nos dice con respecto al horario escolar que “en ningún lugar como en las aulas, o en sitios tan masificados durante largos periodos de tiempo, sólo en las escuelas pasan varias horas”.

Los alumnos dentro del aula ya tienen memorizado el horario, saben que asignatura sigue a otra. Como lo menciona también Jackson (1991: p. 7):

En muchas aulas se coloca permanentemente un calendario para que con un simple vistazo permita conocer a cualquiera lo que sucederá a continuación. Se trata de un entorno bastante estable en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo lo mismo, día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos, año tras año.

Esto se manifiesta en el grupo de tercero B, donde los alumnos incluso también avisan a la maestra cuando ya es hora de pasar a la siguiente materia: N2. – “Maestra ya son las diez y media, ya sigue Español”- (G3°A/RO/JUN15/18).

Como de igual manera lo retoma (Jackson, 1991: p. 7):

La ortografía sigue a la aritmética en la mañana del martes cuando el profesor dice: “muy bien ahora vamos con la ortografía”, no surge una sorpresa alguna entre los alumnos. Además, mientras buscan sus

cuadernos de ortografía, puede que los niños no sepan que nuevas palabras se incluirán en la tarea del día, pero tienen una idea bastante clara de lo que sucederá en los veinte minutos siguientes.

Rescatando y explicando “las actividades bajo una “economía del docente”, en palabras de Leinhardt (1987: p 28):

Ciertas actividades, como las derivadas de un libro de texto, tienen valor de ser rutinas profesionales economizadoras para manejarse en situaciones complejas, ordenando el transcurrir de la práctica y haciendo, de alguna forma, predecible el ambiente. Entendiendo por rutina un segmento de conducta de alumnos y profesores estructurada en forma de actividad orientada al cumplimiento de una finalidad, que una vez dominada permite que se realice la enseñanza en un curso de acción fluido y de forma predecible.

Hay una discriminación evidente legitimada por y desde el currículum hacia la propia asignatura de historia regional, aún y cuando se encuentra esta misma se encuentra presente en la estructura curricular, la historia de la entidad tiene un espacio reducido en la distribución de tiempo escolar, sufre desplazamiento por otras asignaturas provocadas por aquellas consideradas como prioridades educativas como lo son Español y Matemáticas, lo que genera una limitada duración del tiempo efectivo de trabajo y en particular el tiempo de análisis de los contenidos de la misma.

Al estar dentro de su aula como observador durante una jornada completa, se refleja una diferencia en el desarrollo de una clase de Español y/o de Matemáticas, con respecto a lo que sucede con la materia de la *Entidad donde vivo*. Es notable al respecto que hay una interpretación del currículum y una trasposición distinta, como lo dice el maestro Toño:

Por ejemplo, el hacer sus cartitas, donde nosotros también podemos ver otros ejes, vinculados, no sólo historia, pues en ellas ya escribieron, ya

redactaron, se les checa la ortografía, todo eso lo voy manejando para que ellos aprendan a redactar y eso, que vemos en Español, les sea funcional para la historia- (ETA/3°B/18/04/18).

El maestro Toño parece dirigir más su práctica hacia cuestiones de eficacia en el rendimiento docente, pues al relacionar la asignatura de Historia con la de Español, considera trabajar más desde un aprendizaje a la vez, por la importancia que le otorga a la asignatura sobre la de la Historia y Geografía de la Entidad. Para Yinger (1979: p. 4):

La elaboración de rutinas es el principal producto de la planificación del profesor. El profesor responde a la necesidad de simplificar para actuar con cierta eficacia en el ambiente complejo del aula elaborando esquemas relativamente simples y fijos de procedimientos que con el tiempo se consolidan en rutinas.

Por ello considera que este proceso puede caracterizarse como la adopción de decisiones sobre la selección, organización y secuenciación de rutinas principales como producto de la planificación: rutinas de actividad, rutinas de instrucción, rutinas de gestión y de gobierno y rutinas de ejecución.

Por su parte, Rosita, al mostrarnos qué actividades realiza con sus alumnos para que adquieran los aprendizajes esperados de currículum escrito correspondientes a *Hidalgo, la entidad donde vivo*, menciona: “Realizamos lecturas comentadas, resúmenes, cartas, organizadores gráficos, cuestionarios y/o dibujos.”

Esas son las actividades que ambos docentes mencionan realizar para *Hidalgo*, cuya diferencia evidente en cuanto al tiempo y la atención con la que se trabaja la asignatura de matemáticas se refleja en una relación asimétrica dada a una y a otra, por lo que se hizo necesario preguntar el porqué de esa disparidad. Ante este cuestionamiento la Maestra Rosita dice:

No es que la historia no sea importante, porque finalmente la historia también es importante, pero si como maestros nos exigen resultados, evidencias, llegan los consejos técnicos el Director y te piden avances de SISAT (Sistema de Alerta Temprana), de lectura y escritura, de resolución de problemas, ¿Para qué materias?, pues para Español y Matemáticas, entonces con todo lo que nos piden, ¿A dónde crees que nos tengamos que inclinar más? (ETA/3°A/19/04/18).

Por su parte el maestro Toño, dice: “siempre es alarmante las cifras con las que constantemente nos bombardean, siempre es lo mismo, que los alumnos carecen de comprensión lectora, que no tienen las competencias para el manejo de información, que no saben resolver problemas, que no tienen las nociones básicas de matemáticas y es la presión con la que siempre nos traen de dar resultados ahí, además desde el programa ¿En dónde marca más horas lectivas?”.

Al igual que la maestra Rosita, el maestro Toño parece darle prioridad a Español y Matemáticas en el aula y al decir “desde el programa ¿En dónde marca más horas lectivas?”, hace referencia a la distribución horaria propuesta en el plan de estudios 2011 (anexo 33), donde muestra la organización del tiempo escolar para las escuelas de tiempo completo, donde, por ejemplo a la asignatura de Español le es asignada un carga horaria de 320 horas anuales y a la *Entidad, donde vivo* 120. De ahí es que su horario en el aula, este organizado de la siguiente manera.

Tabla 1.1. Horario escolar del tercer grado

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30 a 9:30	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
9:30 a 10:30	Español	Matemáticas	Matemáticas	Español	Matemáticas
10:30 a 11:30	Español	Español	Español	Español	Español
11:30 a 12:00	R E C E S O				
12:00 a 01:30		La entidad		La entidad	La entidad
1:30 a 2:30					

Como podemos ver, el horario cotidiano se divide en secciones definidas durante

las cuales se estudian materias específicas o se realizan actividades concretas a un tema y/o contenido, con lo que refleja que para el centro educativo, la enseñanza de *Hidalgo, la entidad donde vivo* preocupa menos que, Español o Matemáticas, ya que a esas dos asignaturas les dedican más espacio a la semana.

En el grupo de la maestra Rosita, se solicitaba que después del recreo los alumnos terminaran la actividad previa de la asignatura de Español, lo mismo ocurría en las clases del maestro Toño, sobre todo los días miércoles en las que precedente a la asignatura regional está marcada la de matemáticas de doce a una y media, sin embargo en algunas ocasiones se seguían con ésta materia hasta 1:45 pm. Un alumno dice:

Ao 1 – Puras matemáticas, ya llevamos todo el día viendo matemáticas maestro, ya hay que ver otra cosa-

Mtro. -Pues es que vamos muy atrasados en Desafíos Matemáticos- (O4/3B/20/04/18).

Aunque por obligación institucional se tiene establecido un horario, es en esta observación que se muestra que éste es modificado no por el interés del alumno; sino por propio del docente para nivelar los contenidos, sobre todo en las asignaturas donde percibe mayor presión. El docente, de un modo estratégico y de eficacia para el rendimiento en la asignatura y para solventar las demandas institucionales que en el Consejo Técnico le solicita, llega alterar el horario escolar.

Para finalizar este bloque, se entiende que parte de la rutina es ejecutar un horario y de acuerdo con éste trabajar con el libro que corresponde de acuerdo a la hora que marca el reloj o en su caso al ajuste que haga el docente de él conforme a la prioridad institucional que se le atribuye a las materias de Español y Matemáticas, asignaturas de las cuales también la escuela es demandada a rendir cuentas con mayor prioridad que al resto, como sucede con *Hidalgo, la entidad donde vivo*, materia concebida como de menor valor porque de ella no

solicitan de manera constante avances para El Sistema de Alerta Temprana (SISAT).

En el horario escolar se tiene un espacio más amplio para Español y Matemáticas, esto por la sugerencia desde el plan de estudios, donde ya viene el modo en el que se deben organizar los tiempos en la escuela, por lo que desde lo instituido e institucionalizado la enseñanza de la historia regional tiene un lugar delegado y de menor importancia en la formación del grado.

2.4 LA FORMAS DE PREPARAR LA CLASE

Dentro de las tareas que se despliegan en el ejercicio docente (seguimiento a estudiantes, atención a padres de familia, cumplimiento del programa, realización de actividades extraescolares, diligenciamiento de formatos, atención de situaciones paraescolares, etc.) está la de prever la clase, de preparar lo que se va a enseñar, básicamente de realizar una planeación, de entregar todos los lunes a la Dirección una planeación². Donde “el currículo académico oficial, es integrado a la realidad educativa cotidiana” (Rockwell, 1995: pp. 14-15). Es así como otro uso dado al libro de texto es para planificar y para desarrollar una clase a partir del currículum prescrito.

Se incluye el ejercicio de la planeación como parte del capitulado referente a la cultura institucional, ya que el modo y la forma en la que se realiza esta permeada por los usos, ideas y costumbres presentes en la institución, para ello, fue preciso ver cómo conciben la planeación los docentes, que retos les implican, con qué recursos se apoyan, porqué planean, que tan útil, práctico o eficaz les resulta planear, cómo realizan la planeación, qué creencias tienen en torno a ella, cómo influye el libro de texto en esta fase y qué situaciones intervienen en su uso.

Para comenzar, se les preguntó directamente a los profesores: ¿Utiliza el libro de texto o el programa para hacer su planeación?, a lo que Rosita dijo:

La hacemos en colegiado los dos terceros, y así todos los grados, algunos y vamos a hacer honestos las hacen en base a las que descargan de

Lainitas, que finalmente tampoco es malo porque trae la misma secuencia que traen los libros, o sea, ¡no es nada de novedoso eh!, otros entregan la dosificación de contenidos de lo que van viendo o van a ver en la semana, nosotros cuando no tenemos mucho trabajo utilizamos el programa y el libro, pero más el libro porque ahí vienen las actividades concretas que van a realizar los alumnos y cuando tenemos mucho trabajo, la verdad la imprimimos de internet, que también es válido (E1/3A/17/04/18).

Al establecer al libro de texto como guía, éste hace la función de la planeación didáctica y orienta al docente sobre el orden de los temas y las tareas que dejará a sus estudiantes. En voz de la maestra Rosita nuevamente se hace ver que su preocupación son las actividades a realizar, por lo que se entiende su preferencia por el libro de texto con relación al programa. De este modo, *La Entidad donde vivo* refleja un modo de hacer y comprender el currículum.

Derivado del análisis de la misma voz, es que se muestra que el trabajo docente en su conjunto se lleva a cabo bajo determinados “habitus” ya establecidos, pues los maestros de cada grado mantienen cierta complicidad en el modo de planear su clase, centralmente a través del libro de texto: A final de cuentas, “El desarrollo de la planificación está dada bajo circunstancias y particularidades dentro de un contexto determinado, en el cual el docente logra desenvolverse” (Marcelo, 1987).

El libro de texto vuelve a fungir entonces como eje del desarrollo instructivo, porque dirige las actuaciones realizadas en la clase. Sin embargo, a la hora de resolver algunos ejercicios en el aula, la maestra Rosita se mostraba dudosa, como a continuación se muestra, donde se comienza con el cierre del contenido: “La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana”. Huellas de lo aprendido. Actividad: Resolver un crucigrama del libro de texto.

Mtra.- Vamos a resolver el crucigrama de la página 125, nos ubicamos donde está el número uno ¿Ok?: ¿La gente de las haciendas y ranchos sufría? - (después de la pregunta deja un breve espacio de tiempo para que los niños

contesten).

Ao1 - Pobreza-

Ma -A ver... ¿cabe pobreza?-

Ao 2. - Nooo -

Ma - Mmm, a ver, dejen checo- (G3°A/RO/17/04/18).

Por la manera en cómo presenciamos el suceso en el aula se refleja que la maestra dio una revisión previa general del libro de texto, pero no resolvió el crucigrama previamente. A decir de Clark y Peterson (1990: p. 455) “el objeto de la planeación de esta fase es la unidad de contenido mediante la consulta de los libros de texto, para la actividad próxima inmediata de la jornada escolar”.

En teoría es en la planeación o fase preactiva, en la cual se da una revisión global y completa de los libros de texto generalmente para obtener la lista de temas, pedir materiales, revisar avances programáticos y pensar nuevas formas de llevar la clase, sin embargo, de acuerdo con Shavelson y Stern (1985: p. 397) “son las actividades el centro de preocupaciones del profesor y no el modelo prescriptivo de programación. Disposición de tiempo, secuenciación, dosificación de contenido y los materiales de la lección” (1985: p. 399).

La práctica pedagógica ha venido siendo concebida como prestación de un servicio, dando así entrada a protocolos para disponer de alternativas, estrategias u opciones que sirvan de apoyo para no descuidar el avance de los contenidos, seguimientos y tareas propias de la acción académica. En ese sentido, uno de los elementos posibilitadores del desarrollo de esa diversidad de compromisos es el texto escolar.

Este conocimiento se reconstruye y modifica de acuerdo a los resultados de experiencia cotidiana docente. “En la medida en que reflexiona, pone en duda, se cuestiona sobre las decisiones que acostumbra tomar ante los conflictos de su práctica, [el docente] mantiene un nivel bastante intuitivo” (Jackson, 1991: pp. 13-14), aun cuando es del conocimiento común suponer que

el papel del profesor es el de enseñar, en otras palabras, “hacerse cargo de la transmisión institucional de conocimientos y el desarrollo de la función de evaluación sobre la adquisición de los mismos” (Hernández y Sancho, 1991: p. 128).

El conocimiento profesional del profesorado se va construyendo, poco a poco, desde su formación inicial, desde sus interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus aulas escolares. Con la llegada de las nuevas ideas que se tienen del currículo, se transforma el papel que juega el profesor en su práctica diaria; para lo cual se analizan los procesos por los cuales atraviesa su tarea diaria.

Partiendo de su concepción acerca de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, el maestro Esteban, considera: “El libro, y en general todos los libros, nos ayudan mucho a conducir las clases, imagínate, sin ellos tendríamos mucho más trabajo, a ver ¿haz un libro acorde al programa? Pues no o sería muy difícil y mucho más trabajo” (E5/SEP11/18).

Su modo de hablar es en plural, considerando a su colectivo docente y generalizando sus ideas, lo que da cuenta de esa vinculación con su grupo de compañeros, ante los cuales, los libros de texto parecen ser muy importantes, medios muy estructurados que le resuelvan cualquier problema del aula evitándoles incluso, el tener que pensar: qué, cómo, cuándo de su trabajo, por lo que dice: “si encima de todo lo que tienes que hacer tienes que preparar todos los temas, ¡imagínate!” lo que supondría entender una concepción y una práctica profesional dirigida a las actividades y contenidos, a los que los alumnos tienen que acceder para poderse desenvolver en la vida, los cuales son decididos por autoridades ajenas al centro. No ve imposible el que se pueda utilizar otro tipo de medios, pero esto le supondría un trabajo adicional que le resulta muy difícil llevar a cabo.”

El libro refiriéndose a *Hidalgo, la entidad donde vivo*, aparece ahora entonces como una herramienta que le facilita el trabajo al docente. Además de sus creencias, “el estilo con el que trabaja el libro, sus concepciones, sus ideas,

su formación y su visión del alumno y de la educación, determinará que utilice el libro como guía, como herramienta de apoyo, como manual, como un material de uso técnico o de uso didáctico, así como la manera en como conduzca su clase” (Cruz, 2016: p. 45).

Para Nérici (1985: p. 57) los libros de texto “cuando son de uso como recurso técnico tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable”, entendiendo a la didáctica como esos modos de actuar en los que se favorece el aprendizaje.

Hablar de planeación supone por un lado, reconocer la importancia que en este proceso tiene los pensamientos de los profesores; y, por otro, las acciones que van emprendiendo momento a momento, concibiéndola, así como un conjunto de decisiones y actuaciones que se van generando a lo largo de la jornada escolar; lo cual trasciende su mera formalidad burocrática.

Clark y Yinger (1979) identifican motivos principales en la planificación de los profesores, entre las cuales está la de responder a exigencias personales inmediatas (reducir la incertidumbre y la ansiedad, provocar sensación de confianza, orientación y seguridad). El maestro Toño explica por qué realiza su planeación: “Yo hago mi planeación, porque siempre trato de ser responsable en mi trabajo y como todos los lunes las llevo a la Dirección para que me la firmen” (ETA/3B/18/04/18). Para él, la elaboración y entrega de la planeación a la dirección es un requisito administrativo que debe cumplir para responder a las exigencias laborales y verse como buen profesor; desde el punto de vista de la ordenación de su acción, siguiendo una especie de “agenda” cuyo contenido son planes operativos para desarrollar unidades de trabajo con objetivos y lineamientos curriculares.

Para corroborar el dato e indagar sobre esta presión externa al docente a utilizar el libro de texto, se le pregunto directamente al supervisor, donde al conversar sobre su experiencia al ir observar la acción cotidiana en las aulas

junto con el maestro Ramiro (Supervisor de la zona 024), nos comparte lo siguiente:

Lo que sucede es que cuando uno los va a supervisar están trabajando con otras cosas que no tienen que ver con lo que estipula o con su secuencia del plan y programa, o una cosa tienen en su planeación disque argumentada y están trabajando con otras actividades que no. Además, y también los padres de familia luego se vienen a quejar porque se les piden guías, se les hacen caras y luego no las terminan (E1/SUP1/25/01/19).

Sin duda es distinguido el comentario, el cual, como autoridad educativa superior considera que al utilizar “otros materiales” se corre el riesgo de una pérdida de pertinencia curricular, de la secuencia del programa y que por lo tanto no se traduzcan los objetivos de mejora contemplados por las políticas públicas a través de los planes y programas. Esta misma situación parece obedecer a los requerimientos que los padres de familia demandan, argumentando como principal causa la situación económica; ya que el utilizar más libros comprados les implica más gastos que no les es posible solventar, de los cuales no son contestados en su totalidad, por lo que no han visto el resultado esperado.

Este contexto problemático deja entrever que el libro de texto es un mediador curricular que marca las pautas sobre la enseñanza, considerando que cuando los docentes realizan “otras acciones” estas son percibidas por la autoridad como un “salirse de lo establecido, de lo normado y de los que se espera”. Esto en parte ayuda a comprender por qué los docentes se apegan a un uso sistemático del libro de texto; ya que también se les solicita primero una planeación, la cual, debe ir en concordancia con lo que realmente se ejecuta en la clase.

Esta situación le deja dos caminos: obedecer a los mandatos curriculares y normativos al entregar una planeación apegada al libro de texto y ejecutarla tal cual sin mayor esfuerzo propositivo o novedoso, o bien, mostrar una planeación más completa (comprada o descargada) pero sin concordancia a su

contexto y tiempos ocasionando que, quizá, no se adapte a sus necesidades particulares de exigencia institucional.

A continuación, los docentes cuentan lo que ellos hacen para responder a estas exigencias. El maestro Esteban, dice:

Del paquete de exámenes bimestrales, viene una dosificación de contenidos a llevar a cabo, yo lo que hago es ordenarlos, conforme planeo llevarlos a cabo, les pongo fecha, son muy prácticos porque trae el aprendizaje esperado y los números de página del libro de texto, si ayuda mucho porque bueno al menos yo, voy marcando lo que vamos viendo y así ya no te pierdes con lo que vamos o lo que nos falta ver (E5/SEP11/18).

El avance programático al cual hace referencia el profesor, es un formato en el que el maestro “palomea” los temas a abordar o los objetivos de aprendizaje que él considera ya cubrió. Para Leinhardt y Grenno (1986): “la previsión y ordenación de una agenda, es lo que consideran los profesores cuando realizan sus programaciones”, ello con el fin de determinar los avances sin explicar, cómo se hizo o qué tipo de dificultades se encontraron para transformar y “acomodar” el currículum a sus necesidades específicas y que le permitan valorar su trabajo. Precisamente el testimonio anterior del maestro Esteban, habla del peso que el libro tiene como planificador:

El profesor suele invertir poco tiempo en tareas específicas relacionadas con la elaboración, selección y organización de los materiales de enseñanza; que los libros de texto y las guías que los acompañan son los recursos usados preferentemente por los docentes para planificar (Manuel Área citado por Negrín, 1999: p. 10).

Sin embargo, los procesos de planificación en un trabajo de “adopción de decisiones rutinarias derivadas de un libro de texto hace rutinaria la práctica y la hace repetitiva, el saber docente se hace repetitivo y rutinario” (Yinger, 1979, citado en Pérez y Gimeno José, 1988: p. 40), por lo que al planear una clase con

base únicamente en el libro de texto, el docente hace que se deje a éste material las decisiones didácticas que corresponden a su propia consideración, dejando de lado el contexto particular en el que están por ejemplo inserta inmersos los alumnos.

Luna (1994 y 1995, p 108) nos muestra por su parte la cara contraria a esta misma situación: “Al buscar formas de trabajo eficaces y atractivas para los niños, caminos más sencillos, las maestras modifican y adaptan las propuestas originalmente planteadas, de tal manera que se llegan a dar cambios que no se consideraban ni desde la propuesta didáctica ni desde la psicología”.

Para Leinhardy y Greeno (1986: p. 27) “la enseñanza desde el punto de vista de los profesores supone manejarse en ambientes complejos, dinámicos, cuyos objetivos no están claramente definidos”. Manejarse en esas situaciones es complejo si no se facilita el funcionamiento de esquemas. Esta “practicidad” garantiza el desarrollo ordenado de la acción y, lo que es muy importante, permiten al profesor obtener la información mínima necesaria para tener conocimiento de la marcha de la actividad y del comportamiento del grupo de alumnos sin invertir demasiados esfuerzos. El aspecto curricular a través del libro de texto, es el que le brinda al docente más estabilidad de su actuar, le reduce la incertidumbre y el que le resulta más “práctico”.

Calderhead (1984: p. 43) dice que: “Al diseñar una actividad, los profesores consideran una serie de factores y realizan varias decisiones. Tienen que decidir sobre la materia a cubrir, la información a dar a los alumnos, los procedimientos a ensayar, los libros y los materiales a usar o los ejercicios a realizar”.

Al pensar la clase, los docentes prefieren utilizar el libro de texto por las determinadas actividades que contiene, ya que consideran: “Son esos componentes de la tarea los aspectos que un profesor tiene que planificar y gestionar en sus clases, por ello le supone un recurso de actuación profesional” (Gimeno, 1991: p. 73). Esto, aun cuando no convenga necesariamente con sus previsiones.

Por lo tanto, se podría inferir que si los docentes no diseñan su práctica el

libro de texto aparece inmediatamente como el principal orientador de su práctica, pues en gran medida le resuelve el trabajo de pensar las actividades que ejecutará en el aula, y para ajustarse a las exigencias del diseño orientado por el libro de texto, fomenta en sus clases la aceleración de los temas que deben ser acabados al finalizar el curso; lo que muy probablemente tenga como resultado una menor profundización en los contenidos mismos.

Para los docentes, elaborar una planificación que se pueda llevar a la práctica o, lo que es lo mismo, realizar una planificación que puedan controlar, les resulta utópico e imposible por las situaciones inesperadas que forman parte de la cotidianidad escolar de sus contextos, ya que con grupos numerosos e indisciplinados les es imposible prever ni programar nada.

En este sentido, el libro de texto y la agenda (dosificación de contenidos), son los que acaban planificando el trabajo en ausencia de una reflexión sobre el orden y secuencia de los contenidos, cuyos temas se aceptan sin discusión. No existe relación entre las actividades planteadas en la planificación que entrega a la dirección y la práctica, la cual se ve reducida a lectura, subrayado y copia a través de la transcripción textual o del dibujo.

Para Clark y Elmore (1981) “la función principal de la planificación es transformar y acomodar el currículum a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza, y en esta tarea, la influencia de los materiales escritos, los textos escolares, es claramente prioritaria”. El objeto de la planeación, desde el postulado teórico de autores como Clark y Peterson (1990: p. 445), es la unidad de contenido, pues estos autores consideran los pensamientos (parte del proceso de planeación) como producto de algo subjetivo, como un ordenamiento mental para desarrollar un programa curricular, donde el problema a considerar estriba en la dialéctica entre lo que piensa y lo que hace.

“Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre los valores de los contenidos y procesos propuestos por el currículum les llevará a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones” (Rodrigo, 1993: p. 224).

Considerando de este modo las creencias y atribuyéndoles igual o más valor que sus prácticas para indagar en esas representaciones del pensamiento de los profesores, la maestra Rosita tiene las siguientes ideas sobre sus alumnos y la enseñanza de la historia:

Pues a los niños se les dificulta, se les hace pesado, porque la verdad es pura historia y con las fechas también son números, que realmente también tienen que aprender fechas conmemorativas, fechas importantes y es difícil que en nuestra memoria se nos estén grabando todas esas fechas, esas historias y también vamos a reconocer que luego como maestros no buscamos las estrategias que les permitan retener esos conocimientos (E1/3A/04/17/18).

Resulta significativo el modo en el que en el testimonio anterior hace eco de la caracterización de “pura historia” como una memorización de acontecimientos sin sentido, atribuyéndole una naturaleza nemotécnica al esfuerzo cognitivo que pareciera implicar el aprendizaje de la materia en cuestión.

Con relación a la voz: “a los niños se les dificulta”, es posible notar en la opinión generalizada del mismo profesorado, quizá proyectándose en la otredad: es a los niños a quienes “se les dificulta, se les hace pesado”, a decir de González:

Las estructuras de pensamiento construidas por cada estudiante, se encuentran en estrecha interacción con el tipo de información que se maneja en el contexto escolar. El interés o desinterés de los educandos está en correspondencia con el grado de asertividad alcanzado en el proceso de selección y organización de una determinada clase de información” (González, 1996, citado por Perafán Cabrera Aceneth, 2013: p. 8):

Siguiendo el mismo testimonio, al final, la profesora traspasa el problema del aprendizaje de la historia a su propia práctica y reconoce que no se da a la tarea de indagar sobre otras estrategias. Confrontando estas ideas teóricas con el dato

empírico anterior; para el autor, es manifiesto que el tipo de información que se quiera transmitir sí es del interés o no de los alumnos, repercutirá en éste para que se dé el aprendizaje; es decir si no es de su interés la historia nacional, no tendrá un acercamiento positivo a ésta.

Finalmente, entre los hallazgos, se encuentra que: en las realidades de una cultura institucional, la inserción en la enseñanza, supone manejarse en situaciones complejas, demandantes y dinámicas, como: la carencia de tiempo, la falta de incentivos a su labor, exigencia de sus autoridades inmediatas (director, supervisor) por llevar una correspondencia entre la planeación y la práctica. Por lo que, en función de lo que resulta más práctico, los docentes entregan una dosificación de contenidos o una planeación descargada de internet que lleva la misma secuencia del libro de texto. En este mismo sentido, pudimos apreciar que para orientar su clase, los docentes se guían de: sus propios esquemas mentales del grupo, pero principalmente de los contenidos y actividades del libro de texto; más que del documento que entregan a la dirección. Es decir hay una planeación pensada antes de la interacción y enseñanza en la asignatura, lo que coincide con las aportaciones de Mercado (2002), “además de realizar una planeación escrita que orientaba su quehacer docente, preveía aquellos recursos pedagógicos que ella consideraba le podían ser útiles en la tarea de enseñanza con sus alumnos como parte de un proceso no escrito”.

En este apartado se encontraron las situaciones, reacciones y soluciones que los docentes realizan para resolver circunstancias inesperadas, como cuando les piden determinados materiales que le son necesarios para realizar las actividades y que no traen o como cuando el tema no es del interés de los alumnos, en esas situaciones los docentes re-adaptan la actividad para mantener la atención, el interés, la implicación y en ocasiones el control en los alumnos. Se constata que cada docente modifica, agrega o cambia la actividad en momentos extremos en los que percibe que pierde la atención del grupo.

Una cuestión interesante y significativa a considerar es que en el libro de *Hidalgo, la entidad donde vivo* se remite a consultar bibliografía, sin embargo, la

docente menciona que no tiene a la mano esos libros y desconoce dónde encontrarlos; por lo que su única fuente de información es el libro texto y al no tener acceso a otros materiales se quedan únicamente con éste.

Del mismo modo, hemos constatado que en nuestro contexto de estudio, el uso de la tecnología en la enseñanza es un tema poco profundizado, en la cual, se refleja que no se cuentan con las estrategias para su utilización en el aula para generar ambientes de aprendizaje. Por lo cual, al ocupar un proyector para enseñar un tema, en la presentación se insertan diapositivas con la misma información del libro de texto.

Otro conflicto lo observamos directamente en el aula con respecto a la interacción de la enseñanza cuando los alumnos tienen una opinión distinta a la que el maestro les dice acerca de la historia de la nación; lo que entra en conflicto con lo que el maestro conoce. Por lo que, para legitimar su discurso, el docente se respalda en la autoridad del libro de texto, mostrándolo como verdad única, lo que entra en discordancia con el fomento de un pensamiento crítico y analítico. Al respecto nos dice Tosi (2015: p. 9): “la configuración discursiva del libro de texto contempla un espacio para el ‘saber disciplinar’ que, al eludir la explicitación de sus fuentes, aparece como si fuera objetiva”. Como es evidente, a través de esa estructuración de la información, el autor busca mostrar que existe un saber escolar portador de una verdad unívoca.

En abono a la tesis central planteada en este trabajo, nuestra investigación al momento muestra que las “actividades” solventan el trabajo en el aula, cuando ésta se llega a salir de control, cuando las cosas no salen como se esperaba, por lo que siguen siendo éstas (las actividades) el centro de preocupación del profesorado. Por esta razón, en realidad, no hay emancipación ni una recepción crítica de lo que propone el libro de texto, más bien hay enajenación con respecto a l libro, lo que hace emerger su naturaleza como instrumento político. Recordemos pues que dentro de la cultura institucional son las actividades el centro de preocupaciones del profesor, lo cual se manifiesta sobre todo en la fase preactiva o planeación.

CAPÍTULO III. EL NÚCLEO DE ACTIVIDADES QUE SE PROPICIAN CON EL LIBRO DE TEXTO

Si es verdad que los textos hacen la pedagogía, no lo es menos que la pedagogía es la que da valor a los textos (...) (Gimeno, 1994: p. 24).

3. 1 LA LECTURA Y EL SUBRAYADO

El presente capítulo es sustancial en el presente estudio, en él, se expresan las prácticas de enseñanza realizadas a través del uso del libro de texto las cuales, por su recurrencia se presentan y discuten en los subsecuentes apartados y se corresponden con la hipótesis que argumenta este trabajo con referencia a que para mantener el control en el aula se utiliza el discurso, la lectura y el subrayado del libro de texto, reproduciendo un currículum homogeneizante, nacionalista y políticamente enajenante.

Una de mis observaciones en el aula me permitió atender que el docente pide a los niños escribir el título del tema a trabajar en su cuaderno, el cual corresponde al siguiente: “El siglo XX y el presente en mi entidad”, perteneciente al Bloque V, del cual el libro de texto manifiesta como aprendizaje esperado que el alumno aprenda a ordenar cronológicamente los acontecimientos que transformaron el paisaje y la vida cotidiana de la entidad en el siglo XX y en la actualidad. Después de que los niños escribieran el título, el profesor organiza la lectura del libro de texto:

Mtro.- Con mayúsculas escriban el título: “cambios sociales” (elevando la voz) de esta fila el primero va a leer el primer párrafo, el que sigue el siguiente párrafo y así. Ahora yo no voy a leer nada, ustedes me van a explicar, comenzamos a leer - (mirando al niño, el niño empieza a leer su libro).

N1. – Desde los primeros años del siglo XX, las mujeres han luchado para que su ciudadanía sea plena. En la constitución de 1917 no se garantizó que las mujeres podían votar y ser elegidas para desempeñarse en cargos públicos... (G3°B/RO/JUN14/18).

De igual modo, podemos constatar cómo es que el docente es quien determina quién lee en la clase, quién continúa la lectura y qué es lo que se lee, características que bien podrían adscribirse a una configuración “disciplinar” del saber, lo que a su vez se apoya directamente en el uso del libro de texto para tal fin. Por su parte, en los temas que “contienen mucho texto” (anexo 10 y 11), como ocurre con el de “los servicios públicos durante el siglo XX”, el cual, desde su página anterior a la siguiente, abarca 14 párrafos de texto, el maestro Toño y la maestra Rosita leían junto con los alumnos. A nuestro modo de ver, estas partes del libro representan en sí mismas una oportunidad para que el docente pudiese construir un vínculo pedagógico con su clase con el fin de buscar e implementar estrategias para propiciar el aprendizaje y para darle lugar a el análisis crítico reflexivo; sin embargo, en la realidad sucedía que, al no ver en el libro de texto de manera explícita la propuesta de alguna actividad para realizar, la sección era trabajada exclusivamente como lectura bajo la mera formalidad de llevar a cabo un proceso de “transmisión de contenido”.

Wells (1993, citado por Candela, 2007: p. 2) considera a la lectura del libro de texto, como una respuesta del alumno con base en las expectativas docentes. Este señalamiento lo encontramos manifestado en el aula a través del siguiente dato retomado del grupo del maestro Toño:

Mtro. -Bien, ¿Quién sigue leyendo? –

N3 (leyendo su libro)- Entre los conventos agustinos destacan los de Acatlán, Villa de Tezontepec, Epazoyucan, Actopan, Ixmiquilpan, Metztitlán, Molango y Huejutla-

Mtro. -Bien, ¿Quién sigue leyendo? - (G3°B/RO/JUN18/18).

Los alumnos responden al maestro cuando les pregunta quien continúa con la lectura como una forma de responder a lo que se les solicitan, para así evitar la represión y con ello también buscar la aceptación del docente mismo.

Nos dice Ergües (2006: p. 3) que: “El niño (a) en la escuela, la mayoría de veces, está sometido a una lectura funcional, de trabajo o informativa, que

discurre siempre en un sentido único y que no favorece la afición por la lectura” En este sentido podemos decir que durante nuestras observaciones en el aula, se visualizó que el libro de texto define reproducciones con un sentido instrumental o utilitario, que en general representan una fuente de información valiosa para el docente porque en gran medida “representa[n] el signo de la continuidad de un modo de hablar” (Martínez, 2002: p. 22), y por lo tanto, toman su lugar como el símbolo escrito del discurso oral del docente, en el que se mantiene un vínculo, el cual fomenta para con el alumno, lo cual se muestra en éste breve dato:

Mtra. (Leyendo una parte del libro, fuerte y pausadamente) ya ven todo esto que está en el libro está en nuestro estado, sale bien, continuamos leyendo y comentando sale (G3°A/RO/ABR24/18).

Aunque la maestra por comentarios anteriores había manifestado no estar completamente satisfecha con el libro de texto, incita a los alumnos a seguirle, diciéndoles que trae la información que les solicita, esto para implicarles en su uso, como cuando la maestra Rosita dice: “El libro lo trae todo” (ETA3°A/JUN29/18), o cuando el maestro Toño dice: “fíjense en la imagen de su libro” (G/3°B/RO/JUN11/18).

El maestro Toño, tomando su libro, se dirige al grupo y les dice – Subrayen en donde dice: “En la actualidad hay mujeres que ejercen diversos cargos de elección popular y otras se desempeñan en la administración pública y el sector productivo”-

Ao. - ¿Dónde dice eso? –

Ao -Ash usted lee bien rápido-

Mtro. - (Vuelve a repetir lo leído) -por eso deben poner atención-

(Algunos niños están aparentemente poniendo atención, pero están haciendo otra cosa con su cuaderno o libro, otros platican despacio otros, agachan la cara, bostezan...) (G3°B/RO/18/04/18).

En esta ocasión, el objetivo principal del maestro era que los alumnos aprendiesen el contenido de la lección a través de la lectura del libro de texto, el subrayado del mismo y preguntas extraídas del mismo. En todo momento, pedía en tono imperativo: “lean, subrayen, copien”. Durante la clase no hubo manifestación de que se plantearan problemas a cuya resolución podía llegarse por caminos diferentes. Por el contrario, las preguntas que se hicieron tenían una sola respuesta, la cual estaba en mismo libro.

Dentro del “clima del aula” se podría destacar un ambiente tenso, actitud de protesta y aburrimiento que se compensaba con la comunicación (pláticas), rayar o dibujar en el libro o libreta o el juego a hurtadillas cuando el profesor no está mirando. Cuando el docente indica qué subrayar y hasta donde, la respuesta apática de los niños muestra desinterés y aburrimiento en la actividad.

Dentro de esos espacios específicos también cabe ver bajo qué ambiente se desarrollan las actividades cuestión de la cual nos da muestra la siguiente observación:

Se da inicio a la clase siendo las 12:06 pm. La docente indica al grupo que van a usar el libro de la entidad ante lo cual los niños dicen:

Aos: -Ay nooo-

Mtra. -Ya, saquen su libro- (los alumnos dan distintas respuestas:)

-A mí se me olvidó-,

-Yo ya lo perdí-,

-A mí me lo robaron-,

-No lo encuentro-...

(Por lo que, no todos tienen el libro).

Mtra. - ¡¿Como que no traen el libro?! ¡Van a la guerra sin fusil!, ¡no es posible, de veras, no tienen remedio, les voy a poner mala nota a los que no lo traigan eh!, haber Pedro, donde lo dejaste, o por qué dices que te lo robaron, niños, aquí no se debe perder nada.

¡eh!, bueno pasemos a la página 143-.

(Los niños no muestran agrado por usar el libro. La docente pregunta por la tarea, algunos se la llevan, la califica, pero no hace ningún tipo de retroalimentación, es insistente en la disciplina, el orden y el aseo del salón) (G3°A/RO/JUN19/18).

Los alumnos parecen no estar interesados en la actividad, algunos no siguen las indicaciones de la docente, están sentados con su libro en el pupitre, algunos rayando su libro, otros dibujando en el cuaderno, otros platicando, algún estímulo alrededor de los estudiantes atraía su atención, se distraían con facilidad viendo la ventana o interrumpiendo a sus compañeros de al lado, otros ríen despacio, al parecer no lograban concentrarse lo que hacía que el rendimiento fuese escaso y que se dilatara la realización de las actividades, eran son pocos (cinco o seis estudiantes) quienes realmente llevan el seguimiento del libro de texto y de la explicación de la profesora.

Reflexionando la observación anterior, parece ser que el texto escolar es la herramienta didáctica que orienta todo el desarrollo de la clase, por eso su preocupación y regaño por no traerlo, pues es como “ir a la guerra sin fusil”. Por su parte, quienes tenían el libro podían participar a diferencia de quienes no contaban con el material, que como muestra el dato, eran varios niños quienes por diversas razones no lo llevaban, al respecto, uno de los estudiantes dijo que se lo habían robado; sin embargo la docente no le dio la importancia a tal asunto.

Posteriormente, el maestro les pide que subrayen su libro y les indica en qué parte:

Mtro. (Tomando su libro) - Subrayen: En Hidalgo se reformaron algunos artículos de la Constitución estatal en 1948, lo que permitió que en 1952 la profesora Aurora Spínola de la Colina fuera la primera regidora del ayuntamiento de Pachuca, y las profesoras Catalina Ortiz y Amparo Muñoz Basilio ocuparan las presidencias municipales de Alfajayucan y Tasquillo, respectivamente (G3°B/RO/JUN18/18).

En dichas circunstancias, pude percatarme que los alumnos eran sólo receptores de la información, bien de parte del libro o bien de parte del profesor. Para tal fin, la técnica del subrayado es la que se utiliza preferentemente, pero llama la atención el hecho de que algunos alumnos subrayan todo el libro y los menos subrayan fechas y personajes, porque quizás interpretaron que eso quería el docente que hicieran.

Desde mi perspectiva de la clase, los temas y lecturas a trabajar no lograban captar la atención e interés de los estudiantes, por lo que el docente recurre a elevar el volumen de su voz, y tomando el libro de un niño se para frente al grupo y dice:

Ma: -La fotografía fue inventada en 1820-. (Ella les va leyendo el libro, mientras los niños por la indicación de la docente van subrayando lo más "importante", pero la lectura se ve interrumpida por ella misma para dar indicaciones)

"Alex siéntate bien"

"Vanesa tira tu chicle"

"Oye, por favor siéntate"

"Es en silencio, por favor"

"Ya, shhh, guardamos silencio para que continuemos leyendo"
(G3°A/RO/JUN19/18).

Como puede observarse, la actividad no era atrayente en absoluto para los alumnos, los cuales se indisciplinaban, procediendo el docente a la necesidad de llamarles la atención constantemente, lo que le resta tiempo efectivo para que se diera el tema. Es de notar que la voz que más se escucha en todo momento es la de la docente, quien intenta transmitir la información a través de la lectura del libro, sin lograr captar la atención mínima del grupo; por lo que el discurso era interrumpido ante constantes pausas para controlar al grupo.

En lo referente al sentido narrativo y discursivo del libro, el objetivo según

sus redactores fue propiciar un adecuado relato de la historia del estado, sin embargo, en varios de los textos como el relativo a “El acontecer de mi entidad en el siglo XIX y principios del siglo XX” se recuperan en un solo tema alrededor de veintiocho fechas y se mencionan alrededor de 4 personajes históricos desconocidos para el alumno (como Antonio Tagle o Paula Mariel). A final de cuentas la narrativa del libro sigue conformada por sucesos, fechas y personajes.

Aunado a que, en su ejercicio, se da la lectura orientada por el docente, el discurso por él, el subrayado y transcripción de las mismas fechas (anexo 25 y 26) y acontecimientos conlleva a que sea difícil que el alumno pueda “explotar la información para elaborar la argumentación y desarrollar una forma de expresión argumentada, organizada y estructurada, respondiendo a una problemática dada. Es decir, [en tanto] ha de desarrollar su competencia narrativa” (Plá, Rodríguez y Gómez, 2012: p. 31).

Debido a que el trabajo en clase se centra en la lectura, el subrayado del texto, la elaboración de resúmenes y/o mapas, a partir de la identificación de contenidos del mismo libro para el alumno con verbos operativos, como: “identifique”, “enliste”, “comente”, “comprenda”, etc..., se espera que todos los alumnos logren por igual el objetivo de aprendizaje a través del desarrollo de las mismas actividades.

Es relevante para nuestra investigación el notar que los alumnos no muestren señal alguna de reflexión en torno al acto mismo de subrayar su libro sino más bien obediencia a la instrucción del maestro. Esto en buena medida provoca el uso del libro de texto límite de alguna manera la creatividad del niño, en cuanto a sus posibilidades de imaginar, pensar, figurar, crear, innovar.

El libro de texto ya le dice al alumno de manera específica qué hacer, cómo hacerlo y lo que se espera de su hacer mismo. Aunado, sí en el aula se enseña una versión de la realidad como única, esto en conjunto conlleva a que no se manifiesten expresiones visibles de interés o entusiasmo que indiquen que la clase es atractiva para los alumnos, salvo cuando se habla de su municipio.

Por su parte, los docentes durante la mayor parte del tiempo instan a los alumnos a utilizar el libro de texto atribuyéndole cualidades positivas, señalándoles como ya hemos visto que el libro “todo lo trae” o facilitándoles el trabajo con éste material al orientarlos en la resolución de las preguntas que contiene, las cuales están dentro del mismo en páginas generalmente previas; obstaculizando “la dimensión educativa de la Historia y estimular en el alumnado el espíritu crítico” (Prats, 2007: p. 2).

En todo caso, el tipo de preguntas contenidas en el libro de texto, independientemente de que sean cerradas o abiertas tienen una sola respuesta que puede ser tomada, copiada o transcrita del texto oficial, y por ende puede ser previamente conocida por el docente, lo que también genera que cuando se hace la pregunta y no hay respuesta por parte de los alumnos, el maestro se conteste a sí mismo creando así un ciclo de anticipación pregunta-respuesta.

Es relevante no solo darse cuenta del número de fechas que se inscriben como parte de una recuperación cronológica de la historia en el libro de texto; sino también la mención de nombres que resultan extraños a los niños ya que el libro no proporciona una introducción antecedente a éstos personajes; por lo que la significación de la narrativa en torno a estos es casi nula lo que al igual hace que se pierda la secuencia misma de la lectura del libro, factor que determina la distracción y la indisciplina en el grupo.

3.2 EL DISCURSO JUNTO CON LA LECTURA DEL LIBRO DE TEXTO

El sentido de permanencia o continuidad en la forma de enseñanza es explícito en varios aspectos, entre la etapa de estudiante y de docente. La continuidad más evidente pone en el centro de la dinámica de la enseñanza de la Historia regional a la instrucción con carácter unidireccional, pues el docente parece haber asumido que es él quien posee la mayor parte del tiempo el habla para “transmitir” el contenido a la clase.

Si bien en apariencia podría verse que el maestro (a) utiliza como estrategia para la enseñanza en ciertos momentos, una forma discursiva para

explicar la asignatura; pero si se analiza su sentido, éste tiende más a un discurso discontinuo y un tanto desigual por que la mayor parte de tiempo es conducido y respondido por el mismo docente.

La dinámica que comúnmente observábamos en el aula se encontraba más orientada hacia una exposición, en la que como en el siguiente caso se hacía una analogía del tema con los referentes cercanos al estudiante tomando “experiencias de aprendizaje similares a las que va a enfrentar el alumno” (Schiefelbein, 1991: p. 86). Así pues, el maestro Toño comentaba a sus alumnos:

Entonces a eso se les llama cambios sociales a lo que antes no se valía y ahora sí se puede. Antes no se permitía que en Tenango fueran mujeres candidatas a presidentas municipales, es más, todavía no tenemos presidenta, pero por ejemplo la Licenciada Emilse ya fue de San Bartolo y fue diputada de nuestro Distrito (G3°B/RO/JUN11/18).

Durante el desarrollo de la clase, la mayor parte del tiempo hablaba el docente, lo cual, de acuerdo con Flanders (1970: p. 34) es algo inadecuado pues lo recomendable es; “primero la charla del profesor, la cual es 20 por 100 del alumno, después acepta que se den opiniones, si el tema les fue de interés o con el silencio si no fue así”, e lo contrario se limita la construcción de representaciones mentales por parte del alumno, tal como lo afirma Candela (1999, p 32) al mencionar que: “El habla, [funciona] como un reflejo directo de las representaciones mentales [...] al hablar se pueden construir múltiples versiones de las representaciones individuales, dependiendo de la situación cotidiana en la que se producen”.

Después de la plática del profesor sobre los cambios sociales, este procede a hacerles una pregunta a los niños:

Mtro. - ¿Que entendemos por cambios sociales? - N2. - ¿Que antes las mujeres no podían votar? - (G3°B/RO/JUN18/18).

En seguida de las anteriores interrogaciones, el maestro cuenta una anécdota de sus inicios en su profesión.

Mtro. - Aja, antes las mujeres no tenían derecho a opinar, se hacía lo que el hombre decía, antes yo fui a trabajar a una comunidad que se llama la Palizada y saben me sorprendió porque en la reunión iban puros hombres y yo les pregunté y por qué no vienen las mamás y me contestaron: no maestro pues ellas no van a pagar lo que usted pida, los que mantienen somos los hombres-.

-También trabajé en Sta. Mónica y allá no permiten que el presidente del comité sea mujer, allá mandan las personas grandes, los abuelitos, ellos deciden quién va a ser el representante, allá todavía están muy arraigadas esas creencias que desvalorizan a las mujeres, no le permiten participar, todavía no se ha aceptado que una mujer sea la representante de los padres de familia- (G3°B/RO/JUN18/18).

Delamont cuando habla de “la charla de los profesores”, menciona que la primera estrategia del profesor es imponer su definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo. Parece ser que la enseñanza y el habla están estrechamente unidas en nuestra cultura. Durante dos terceras partes del tiempo que pasan los profesores y los alumnos en la clase alguien está hablando. Posteriormente, sin participación de los alumnos, el maestro da la indicación de continuar leyendo:

Mtro. -El que siga, continúe leyendo el siguiente párrafo-

N3. -En la actualidad hay mujeres que ejercen diversos cargos de elección popular y otras se desempeñan en la administración pública y el sector productivo-

Mtro. - Y ustedes, ¿saben cómo se seleccionan esos cargos?-.

N1. -Mmm-

N2. -Por los votos-

N3.- Los mayores de 18 años-

Mtro. -Si con su credencial de elector, ustedes ¿Conocen las credenciales?-

(Varios niños levantan la mano, y hay varias participaciones)

- Tiene foto, tiene huella, fecha de nacimiento, la firma, también tiene números...

N5. - ¿Y qué es una manzana? –

Mtro.- Es un conjuntito de casas, haber para ubicarnos más... todos conocemos el centro de Tenango, ¿saben dónde está la tienda de Don Martin?

–

Niños: ¡Siii! - (G3°B/RO/JUN11/18).

En esta ocasión el discurso fue acompañado de la lectura junto con el libro y preguntas del tema que el docente iba relacionando con aquello que resultaba familiar a los alumnos; lo cual en cierto modo despertaba su interés en la lección. Esta tarea, tal y como se llevó a cabo, sólo necesitó el libro de texto, durante un momento hubo desconcierto porque el tema se había desviado a hablar de lo que es una manzana, dónde está la tienda de Don Martin al tema original que eran los “Cambios Sociales”; por lo que el maestro, reorienta la clase a través de retomar la lectura del libro para continuar quizá con lo que él lleva programado.

Mtro.- Ha, pues todo ese conjuntito de casas que están ahí, esa tienda, tortillería, las cantinitas, todas esas forman una manzana. Bueno... continuamos leyendo-.

Ao 1. (Leyendo) - A pesar de los avances, el desarrollo económico ha sido insuficiente en el país y en la entidad. En las dos últimas décadas, hidalguenses han tenido que emigrar, de manera temporal o definitiva, a otras ciudades, entidades o países en busca de mejores condiciones de vida. En la Unión Americana la mayoría trabaja en los estados de California, Florida, Illinois y Texas- (G3°B/RO/JUN11/18).

La lectura finaliza en el apartado anterior, el maestro únicamente utilizó la información que viene en el libro respecto al tema. Como se muestra (anexo11) en el libro hay una imagen al costado en el nombramiento de Catalina Ortiz y Amparo Muñoz la cual no fue considerada para la explicación.

Las imágenes pueden generar pensamientos, sentimientos y actitudes que ayudan a construir discursos. En palabras de Pericot (2002, citado en Gómez y López, 2014: p 18) “los mensajes audiovisuales expresan una referencia cuya correcta asimilación depende de la eficacia interpretativa”.

“La función educativa de la historia como clave para el análisis de la sociedad y como materia crítica obliga a un uso de la imagen en concordancia con esa funcionalidad” (Prats, 2010; Prats y Santacana, 2011, Op cit, p. 18). Sin embargo, cuando las imágenes son ignoradas, no se da este análisis crítico de ellas y no cumplen la función auxiliar de la comprensión de la historia, no permitiéndole al alumno desarrollar un nivel de abstracción para imaginar el pasado y/o contextualizar el texto.

Siguiendo el enlace del tema anterior, se pudo percatar que se presentó una confusión en el propio discurso, su objetivo y orden; por lo que los alumnos comenzaron a distraerse. El maestro, se dirige a uno de ellos que no estaban evidentemente leyendo el libro:

Mtro. -Explícame Willy, ¿Qué dijo tu compañero? –

N2. - ¿Qué dijo? –

Mtro.- O sea que ¿no estás en clase? (negando con la cabeza, aprieta los labios y cruza los brazos, después vuelve a dirigirse al grupo). Díganme ¿Quién tiene familiares trabajando en Estados Unidos?

(Varios niños levantan la mano y surgen varias participaciones al mismo tiempo)

Ao 1. -Yo, mi papá-

Ao 2.- Mi tío-

Ao 3.-Mi hermano, y me manda cosas-

Ao 4 - A mí también-.

Mtro. -Si se van para mandar cosas a su familia, dinero para que compren ropa, comida o para hacer su casa. Por ejemplo, el papá de Yeltsin-. (G3°B/RO/JUN11/18).

Nuevamente el docente hace un cambio drástico de conversación, cambia la actividad de leer y comentar, por la de subrayar con color los nombres propios, actividad propia de la asignatura de Español:

-A ver mijos en nuestro libro igual trae muchos nombres propios, como lo vimos en español, subrayen con azul todos los nombres propios que encuentren-.

(Varias participaciones, sin levantar la mano)

-Aurora, Catalina, Alfajayucan, Valle del Mezquital...

Ao1: Misquilpan, isquilpan, ¿cómo se dice éste nombre?

Ao 2: ¿Qué es eso?

Ao 1. ¿Quién sabe?

Mtro. -Si todos los que encuentren, ¿Quién sigue la lectura? –

(Al poco tiempo, el profesor interrumpe para preguntar sobre el contenido de lo leído que contesta él mismo porque los alumnos no responden. Simultáneamente, escribe en la pizarra un esquema del contenido a medida que los niños van leyendo. Al terminar la lectura, les pide copiar el esquema en su cuaderno). (G3°B/RO/JUN18/18).

Posteriormente el maestro pide a los alumnos que no se levanten de su lugar, porque califica al final y ordena retomar la lectura del libro. A decir de Gimeno, (1991: p. 14), la secuencia de actividades en una clase es muy sencilla, primero, se introduce a la misma durante un tiempo que puede durar entre 10 a 15 minutos, se procede a preguntar por las dudas en el contenido de la clase

anterior y después, el profesor comienza con la exposición de un nuevo contenido, teniendo los alumnos que tomar notas. Con esta tarea, que unas veces se puede interrumpir con preguntas y otras veces no, acaba la sesión de clase. Es una sucesión de actividades repetida, sin variaciones importantes, impuesta igualmente como ya vimos, por la estructura del horario.

Ao 4. - ¡Yo! - (Lee su libro) -Con la finalidad de ayudarse y protegerse entre sí, estas personas han creado redes de migrantes; además sirven para compensar la lejanía de sus familiares y apoyar proyectos productivos en sus lugares de origen, particularmente en el Valle del Mezquital-.

(En ese momento llega el Director e interrumpe la lectura, todos los niños se levantan de su lugar, los distraídos, se avispan y saludan todos en coro):

Aos. - ¡Buenos días Director! - (G3°B/RO/JUN11/18).

El director entabla una conversación con el maestro, 10 min después, esto responde a lo que Jackson (2010) denomina tolerar lo imprevisible y el caos ocasional como una de las cualidades personales de los docentes, que les permite soportar las exigencias diarias.

Mtro. - ¿En qué íbamos? Así... ¿Quién de sus papás ha recibido proyectos?-

Ao 2. - ¿Cuáles? -

Mtro. -Por ejemplo, de puercos o de pollos o de árboles-

Aos (se voltean a ver uno al otro) (G3°B/RO/JUN11/18).

Según nuestras observaciones, el docente tiene el mando de lo que se hace o deja de hacer en el aula, es quien decide que realizar, interrumpe la secuencia si así lo considera y la recupera por la misma razón, esto pudo observarse en la descripción anterior en la cual la explicación fue suspendida por unos minutos y cuando el docente mismo hace el intento por recuperar la dinámica de la misma,

encontraba a los alumnos desorientados con respecto al tema que se estaba trabajando.

Como conclusión del apartado, hemos encontrado que hay una cierta forma de trabajo por parte del docente de modo un tanto “transmisionista”, es decir “repetidora del libro”, en el que a través de la lectura del mismo, se da un discurso referente a él, adaptándolo en ocasiones a los referentes cercanos al estudiante, después de la plática se procede a hacer cuestionamientos relativos a los conceptos que desea aprendan y nuevamente se procede a subrayar datos del mismo libro.

Por ejemplo, en la clase donde se pide subrayar los nombres propios, se percibe una cierta implicación de los alumnos puesto que estos ya sabían identificar los nombres propios y las mayúsculas al inicio; ya que era un tema tratado en la materia de español. Por lo que los niños buscaban, renombraban en voz alta los nombres y los subrayaban; pero éstos (ni los nombres de los personajes que aparecen ni los nombres de los municipios), les eran familiares y algunos incluso les era difícil de pronunciar y preguntaban ¿Qué es eso?

En ciertos momentos, la misma charla del docente se pierde entre lo que él mismo dice y los comentarios de los alumnos. En otras ocasiones se ve interrumpida por agentes externos; en todos estos casos el libro de texto ayuda para reorientar la clase.

En capítulos anteriores se trató el tema de las imágenes del libro de texto, de las cuales se decía, eran de gran importancia para ayudar a los niños a contextualizar y abstraer el contenido; los docentes de igual manera sugerían que el libro tuviese más imágenes; sin embargo durante el desarrollo de una de las observaciones presentadas en éste apartado el docente omite las imágenes y se centra únicamente en el texto.

En tal caso, la imagen como medio didáctico se pudo haber explotado para tratar por ejemplo el artista que la pintó o el fotógrafo que la tomó, preguntarse qué está pasando en ella, porque están vestidos de determinada forma, que gestos hacen, en que año fue tomada, cuál es su relación con el tema, etc. Sin

embargo, al ser ignorada, nada de ello se permitió.

3.3 MÁS ACTIVIDADES QUE SEAN ACORDES CON EL LIBRO DE TEXTO

En tanto hemos observado que las actividades que contiene el libro de historia regional fungen a menudo como el centro de la preocupación del profesorado como instrumento para mantener el control en el aula, ayudando a reproducir un currículum homogeneizante, nacionalista y políticamente enajenante, queda ahora bien mostrar en el siguiente apartado, los hallazgos que conllevan a interpretar lo anterior como una práctica recurrente en el aula.

Aunque los docentes no pueden hacer uso libremente de actividades extras al libro de texto; porque son escasos los materiales existentes que aborden la asignatura y por las limitaciones políticas impuestas para trabajar con el libro de texto; sin embargo es de su preocupación tener actividades acordes al libro, listas y a la mano para controlar la práctica en grupos altamente demandantes y para cubrir con las exigencias del currículum y rellenar el tiempo de la clase de forma ordenada. De esta forma, “el saber profesional se hace transmisible” (Sacristán, 1991: p. 52). Como lo comenta el maestro Toño: “En una ocasión en el CTE, la maestra Adriana me sugirió, como estrategia, que la mejor forma de mantener tranquilos a un grupo inquieto o de mantener el control y la disciplina en el grupo, es ponerles trabajo tras trabajo, la verdad sí funciona porque así no les da tiempo de andar molestando a sus compañeros” (ETA3°B/18/04/18).

A nuestro modo de ver, lo anterior refleja cómo la práctica del docente está siendo permeada por los consejos que sus colegas le dan para establecer el control sobre los alumnos. Por otro lado, como lo afirma Descombe (1985: p. 123) “la vida para el profesor puede ser más fácil por medio de la estructuración cuidadosa del trabajo de clase, proporcionando continuidad a los acontecimientos y apropiada dosificación del trabajo” y “el mismo profesor que ha logrado el hallazgo lo repetirá o lo comunicará a otros” (Gimeno, 1991: p. 52).

Las actividades expresan el estilo de los profesores, sus esquemas

teóricos implícitos de racionalización, es decir, “un modelo de enseñanza dentro de un sistema educativo, se concreta en una gama particular de tareas que tienen un significado determinado” (Gimeno, 1991, p 12). Para ver estos sentidos que su propia práctica tiene para los profesores, el maestro Toño, expone: “Yo creo que no tiene nada de malo utilizar materiales extras, guías o las que se encuentran en internet, como en los grupos de maestros en facebook, porque hay algunos con actividades llamativas para los alumnos y que sí van acorde a los libros” (ETA/3B/18/04/18).

Al parecer, al maestro Toño no le satisfacen por completo los alcances didácticos del libro de texto; ya que busca actividades “llamativas” que les atraigan e interesen a sus alumnos; por lo que es de notar que existe una preocupación de los docentes por “captar” el mundo infantil e incorporar sus intereses y gustos en las propuestas de enseñanza.

Esto, nuevamente refleja que son las actividades el eje central de la práctica docente, como un instrumento que sirve para “estructurar las clases”, proyectado en “materiales extras”; lo que se puede observar en los cuadernos, en ellos se encuentran reproducciones, secuencias, sucesiones o despliegues de las actividades propuestas del libro de texto (anexo 15 y 16).

Con respecto al uso de guías Carbonell (2003), y Negrín (2009: p. 4), mencionan: “La consideración del libro de texto desde una perspectiva comercial lleva a la afirmación, de que los manuales constituyen ‘libros’, es decir, un conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen”.

Es decir, las guías tienen igual valoración que los textos gratuitos, por sus características similares a éstos: tienen actividades, también se producen y circulan de manera homogénea para todos los alumnos de acuerdo al grado escolar.

Las razones de estos usos parecen provenir de las relaciones entre el conocimiento escolar y los saberes construidos en las disciplinas de referencia, pues la preferencia por las actividades propuestas se sustenta en el

cumplimiento de alguna necesidad sentida por el docente. Las características deseables que consideran en los materiales, según la opinión de uno de los docentes son: “las que vayan más acorde con el libro de texto, que no estén muy desfasadas de los contenidos y que tenga variedad de actividades” (Según lo platica Adriana) (E3/3A/17/04/18).

El docente, en este caso, no se planteó cambiar su práctica; sino, agregar un material de trabajo a la misma. De este modo, el docente examina que las copias que extrae de las guías vayan conforme al orden y secuencia del libro de texto para así no desfasarse del currículum oficial, además de tener más actividades que complementen su práctica durante la jornada escolar, lo que deja a ver la necesidad sentida por los docentes de utilizar más materiales, con actividades concretas; aunque no puedan libremente ser utilizadas (por las limitantes mencionadas en el capítulo anterior).

También la maestra Rosita, considera benéfico la utilización de materiales con actividades prediseñadas ya que las que contiene el libro de texto no le bastan para cubrir sus necesidades, sin embargo, no les es permitido utilizar guías de estudio: “No utilizo las guías como tal, aunque si en otros años si se las pedía a los niños y es que a veces los libros no traen suficientes actividades para la clase, entonces, pues es bueno tener un material extra del que se pueda echar mano para complementar las clases, lo malo es que cuando nos vienen a supervisar, les gusta vernos trabajar con los libro” (E1/3A/17/04/18).

Derivado del análisis de lo que expresa la maestra, se deriva que, no utiliza guías por presión externa, para no salirse del margen de lo establecido y para no entrar en conflicto con la supervisión escolar, quien efectivamente espera de los docentes a su cargo que trabajen con el libro de texto, ya que, para esto lo refieren como garantía del buen cumplimiento del profesor, genera confianza, mayor tranquilidad porque no se salen de lo establecido. Lo anterior coincide con lo que menciona Gimeno:

Las tareas que llenan la práctica no son mera expresión de la voluntad profesional de los profesores. Por lo que la racionalidad de la práctica, esta

se reparte en múltiples agentes: la organización del sistema escolar, el marco organizativo de un centro concreto, el currículum que tiene que desarrollar, pautas de comportamiento profesional, presiones externas, etc. (Sacristán Gimeno, 1994: p. 10).

También cabe aquí mencionar que tanto los libros como las guías son elaborados por empresas como Santillana, Montenegro y Leirem; de ellas, solamente la primera tiene una edición para la asignatura de *la entidad donde vivo*, las demás no, por las razones presentadas en el apartado referente a la organización del horario, en el que se reflexiona sobre el papel delegado que tiene la enseñanza de la historia regional, el escaso valor dado en comparación con otras asignaturas, lo cual también se refleja en la exclusión de la materia de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, en éstos materiales. La única que sí lo aborda es Santillana, pero con temas generales, afines a todas las entidades, es decir orientada hacia la historia nacional.

Éstas empresas encargadas de la elaboración de materiales extras a la enseñanza, que por lo tanto son externas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), es decir son particulares y buscan acaparar mercado a través de satisfacer las demandas de los profesores: “[...] Los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor” (Apple, 1989: p. 99).

Es decir, las guías son pensadas y elaboradas “para el maestro”, el cual como lo hemos mencionado requiere que vayan acorde con el currículum establecido (libro de texto) y que contengan actividades para “rellenar” su clase. Es como si los libros de texto fuesen elaborados para que les sean funcionales al docente, para que oriente su práctica, ejerciendo con ello una función como “currículum presentado” en la cual, según Gimeno (1998: p. 124):

Suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum

prescrito, realizando una interpretación de este. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esta medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica, el papel más decisivo en sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto.

Para dilucidar lo mencionado, el libro suple sus deficiencias de formación a la hora de dictar contenidos. Muestra de ello también son los cambios que ha venido teniendo el libro de texto "*Hidalgo, la entidad donde vivo*", antes llamado únicamente como "*Hidalgo,*" *historia y geografía*, tercer grado; en el cual presentaba características más de tipo informativo, constituido por lecciones que contaban únicamente con una o dos actividades en un pequeño recuadro. Lo que a decir de Ginberg (1997: p. 81):

Si en otra época los manuales eran elaborados más como un libro de estudio en los que prevalecía la transmisión de información, y las actividades, en caso de que las hubiera, se limitaban a una serie de preguntas situadas al final de cada capítulo, en la actualidad están pensados como una herramienta de uso cotidiano en donde imágenes, textos y narrativas se superponen.

El libro de texto es una parte del sistema educativo escolar y con lo anterior muestra que este mismo ha ido en evolución, pues con el paso del tiempo, este dejó de ser un libro de tipo informativo, para dar paso a un contenido estructurado básicamente por ejercicios, actividades, lecturas y hasta evaluaciones, conduciendo con ello a que el libro se utilice en la práctica de modo más sistemático con respecto a la orientación didáctica que se le inscribe ya que los docentes lo ocupan como guía completa del curso.

Hemos podido ver en el presente apartado, cómo es que son las actividades didácticas que forman parte del libro el centro de preocupación de

los docentes en cuanto a su uso, pues en todo momento estos solicitan más hojas didácticas, guías, estrategias prácticas, ejercicios procedimentales, listos para poder ejecutar una clase para así mantener a un grupo controlado y poder cumplir con el programa de la asignatura. Esto puede significarse como una limitante para que se propicie un aprendizaje crítica del modo en el que una clase de ciencias sociales lo requiere (como lo es la historia regional), pues el uso del libro se inscribe en un contexto educativo en el que las autoridades escolares son las mismas que solicitan utilizar los libros de texto para no salirse de lo que se “debe” de trabajar, lo que promueve la impartición de una enseñanza a base de repetir lo mismo a través de hojas, de la lectura, el subrayado y la charla del docente controlada por el mismo libro.

Entre los hallazgos relevantes está que el libro antecedente de enseñanza regional a la *Entidad donde vivo*, carecía de herramientas didácticas; era más bien un libro informativo en el que el docente podía idear, crear e innovar de forma libre la forma de enseñanza; sin embargo hoy el libro de texto y otros materiales son editados en función a la practicidad para el profesor de dar la clase.

Es así, que las guías propias de empresas privadas definen sus materiales para atraer más demanda, lo que es de destacar que la enseñanza de *Hidalgo, la entidad donde vivo* no tenga un espacio en los contenidos de estos, salvo Santillana, presenta la asignatura de modo general; encaminada hacia los temas afines de todas las entidades, es decir hacia la historia nacional. Creemos entonces que esto refleja que en realidad no hay una enseñanza de la entidad en sí completa y organizada que narre los acontecimientos propios del estado de Hidalgo, que abarque con mayor profundidad la definición de sus municipios, su cultura, sus costumbres y tradiciones como entes constituidos históricamente.

CAPÍTULO IV. EL LIBRO DE TEXTO EN EL HACER DOCENTE

“Las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales, a su vez, se ven afectados por sus acciones” (Clark, 1986).

4.1 EXÁMENES, TAREAS... EL LIBRO UN RECURSO PARA DAR ORDEN Y SECUENCIA

Siguiendo las concepciones de Jackson (1975), después de analizar lo que ocurre en las aulas, *evaluar* significa resaltar procesos post-activos de la enseñanza. Esa fase sigue a la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que, a su vez, han sido objeto de planificación previa (procesos preactivos). Lo que a continuación se presenta corresponde a la fase postactiva, la cual se relaciona con los procesos de la evaluación; por lo que primero se aborda su significado, en teoría; es decir, su dilucidación a la luz de ciertos autores con el propósito de entender qué implica para los docentes evaluar, qué aspectos le atribuyen, qué papel funge en él, el libro de texto y qué funciones cumple entonces en la enseñanza de la historia regional.

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se lleva a cabo, la cual como se verá más adelante, la hace ver, por una parte, como un ejercicio cansado para los docentes para “rendir cuentas” a los padres de familia y escuela de los avances de sus alumnos. Por otro lado, la evaluación también es un medio para controlar a los alumnos y así someterlos a las demandas escolares de la enseñanza de *Hidalgo, la entidad donde vivo*.

La evaluación, para los docentes, es el medio por el que los docentes tienen evidencia del progreso de un alumno lo cual les permite hacerse de elementos para informar sobre el avance de los niños en el curso, como lo dice el maestro Toño: “Es muy útil para entregar una calificación y los padres conozcan y puedan comparar el desempeño de sus hijos” (ETA3°B/18/04/18).

Al pedir valoraciones a los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos, se interpreta que los docentes “relacionan las calificaciones que dan

con la actividad y las aptitudes valoradas en el trabajo requerido, sin apoyarse en una teoría concreta del aprendizaje” (Cardinet, 1986: p. 191, citado en Gimeno, 1991: p. 39). En este sentido, como ya decíamos, la principal finalidad que los docentes entienden en la evaluación es la “rendición de cuentas”; más que un ejercicio práctico y funcional que conduzca a la mejora del alumno.

El proceso de evaluación del contenido del curso es muestra del nivel de transferencia que tiene el docente, lo que se hace manifiesto en la cotidianidad del aula: “Juan, si no te comportas, te voy a bajar puntos” (G3°A/RO/JUN04/18).

Sin duda, los pensamientos del maestro en torno a la evaluación se reflejan en sus acciones, en cuanto a *Hidalgo, la entidad en donde vivo*, estos indican que las interpretaciones respecto al contenido y conducción del libro de texto son mediadas por la evaluación y control de la conducta.

En una de las clases que pudimos presenciar con el grupo de tercero B, donde los que entran de recreo lo hacen en una total actitud de bullicio, el profesor, les dice que habrá que continuar con la materia de historia y pide a sus alumnos que saquen sus láminas porque van a exponer:

Mo -Ya empiecen a pegar sus láminas eh, ya vamos a iniciar, rapidito que perdemos tiempo-

Ao - ¿Dónde pego mi lámina, maestro? -

Mo -Donde sea tienen todo el espacio libre- (después mueve los brazos y dirigiéndose al grupo, dice) -peguen su papel bond en la pared y ya después conforme vayan pasado lo despegan y lo explican. ¡Échenle ganas por que ya saben que a esta actividad le voy a dar un porcentaje de su calificación!-

Hasta aquí, se muestra que el docente a menudo considera las exposiciones como un rasgo a evaluar y que hay cierta dependencia de los alumnos hacia el maestro, a quien consultan antes de realizar cualquier acción. La observación, continúa así:

Ao - ¿Me presta “yures”? -

(Los alumnos se muestran entusiasmados, sabiendo que la actividad iba a ser evaluada todos cumplieron. Al observar las láminas, se evidencia que pidieron ayuda en casa para elaborarlas: A los equipos que les tocó la región de la Huasteca y la de Tenango presentan dos láminas en las que trae imágenes de internet, mapas, letra grande, legible y colorida, decoraciones de diamantina y adorno de papel alrededor.

El equipo de la región Tulancingo, su lámina trae dos dibujos bien elaborados, derivados de las únicas dos ilustraciones que trae el libro de texto respecto a esa región. Otros equipos presentaron en su lámina además de texto, ilustraciones derivadas de recortes y fotocopias del libro de texto).

Mo. (Chocando sus palmas) - Bien niños ya, ya vamos a iniciar, con la región de la Huasteca, a ¿Quién le tocó? –

(Algunos alumnos levantan la mano)

Mo. -Muy bien –

(Seis niños se levantan de su lugar, despegan su papel de la pared. Un alumno del equipo comienza a leer la información contenida en la lámina).

Ao -Se ubica en la llanura costera del golfo de México. Es la región que se encuentra a menor altitud. Su relieve es de pequeñas lomas y terrenos de poca pendiente- (...)

(El alumno lee este pequeño párrafo derivado de la información que contiene el libro de texto, posteriormente otro compañero del equipo lee al grupo un texto que trae escrito en una tarjeta)

Ao -Los principales platillos de región están las enchiladas con cecina, el Zacahuil, los tamales de picadillo- (...) (El grupo permanecía atento e interesado, ya que mostraban información e imágenes que no contiene el libro) (G3°B/RO/JUN14/18).

Reflexionando lo anterior hemos podido notar que en los hogares de los alumnos

no todos disponen de las mismas “ayudas”, lo que muy probablemente sea resultado también de que los padres tienen desiguales oportunidades de apoyar a sus hijos, según su nivel cultural y económico. Hay quienes cuentan con el recurso para poder investigar en internet, buscar información, descargarla e imprimirla y hay quienes únicamente se quedan con las oportunidades que les brinda el libro de texto. Lo decisivo en este caso es que, la presentación de la actividad y la evaluación de la misma, queda sometida a las desiguales oportunidades que los alumnos tienen en sus familias.

La relación con el libro de texto es uno de los ejes sustantivos de la vida escolar con respecto al ámbito de la evaluación, esto se percibe de acuerdo a la observación realizada a la maestra Rosita donde muestra lo siguiente: “Recuerden que la próxima semana hay examen, saquen su libro de Hidalgo, en la página 121, abusados, pongan atención porque al ratito van a contestarme la evaluación del bloque ¡eh!” (G3°A/RO/17/04/18)).

Como se puede ver, las actividades que se llevan a cabo bajo el auspicio del libro de texto, se supeditan también a los contenidos que los alumnos deben dominar en cada evaluación. Por lo que a los niños no les será útil o necesario (en términos de aprovechamiento académico) el comprender, sino memorizar bien para poder enfrentarse al examen con éxito y poder acreditar con una alta calificación la materia, ocasionando con ello, que los alumnos terminen siendo meros receptores de una enseñanza impuesta, sin la posibilidad de imaginar otras mejoras en su rendimiento que no sea el de estudiar con el libro de texto para “dar con la respuesta acertada en el examen”:

Tema: el siglo XX y el presente en mi entidad

Ao1 (leyendo su libro) -Atender a los pacientes era también difícil ante la escasez de carreteras y medios de transporte que facilitarían el desplazamiento de expertos de la medicina-

Ma (interrumpiendo la lectura) -Ya ven antes era más difícil transportarse hasta en caso de emergencia, solo había caminos de herrería, ya hoy en día ya hay muchas carreteras y autopistas que llevan casi a todos lados-

Ao1 (levanta la mano, para hacer una pregunta) - ¿Y qué es una autopista?-

Ao1. - Es donde pagas casetas, ¿verdad maestra? -

Ao1 (insistentemente quiere saber más sobre la duda que tiene) - Pero...
¿qué es una autopista? -

Ma. - ¿Eso está en el libro? (hace una pausa y revisa brevemente su libro)
No, no te preocupes eso no lo trae el libro, no va a venir en el examen...
bien avancemos- (G3°A/RO/JUN14/18).

Este tipo de acontecimiento en la cotidianidad educativa, hace ver que en su contexto persisten la creencia de que el uso del libro de texto debe quedarse reducido al aprendizaje de los contenidos para acreditar un examen. Dentro de dicha observación, también pudimos constatar la insistencia de un alumno en cuanto a saber sobre “las autopistas”, en lo que son, en cómo funcionan; sin embargo, no tuvo respuesta a sus interrogantes debido a que ése no era un tema que fuera a venir en el examen y porque lo central en cuanto a la clase parecía recaer en “la preocupación fundamental del profesor de seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos y el miedo a la pérdida de tiempo” (Gimeno y Pérez, 1996: p. 16).

Los maestros de tercer grado aplican un examen que les es impuesto desde la supervisión de sector con base en los contenidos que “deben” de ver con el libro. Además de ésta, también deben contestar las “evaluaciones” de cada bloque que vienen en el libro de texto, como se puede ver a continuación, que, en realidad es más es más bien un cuestionario que consta de cinco preguntas de opción múltiple, como a continuación se muestra:

EVALUACIÓN

Encierra en un círculo la letra de la opción que responda a cada pregunta.

1. ¿En qué época ocurrió la redacción del Acta de Jacala, la recuperación de Huejutla por las fuerzas de Antonio Reyes "El Tordo" y la creación del estado de Hidalgo?

- a) Entre 1857 y 1869.
- b) En las cinco primeras décadas del siglo XIX.
- c) Antes de la promulgación de las leyes de Reforma y después de la caída del imperio de Maximiliano.

Cabe aquí aclarar que examen y evaluación no es lo mismo. El examen es una herramienta de la evaluación, la cual es un proceso permanente y sistemático, el cual, puede ser cuantitativa o cualitativa de acuerdo a sus fines. La primera se centra en los resultados que los individuos obtienen en las pruebas que se les aplican, está más orientada hacia el producto. En la cualitativa, la orientación se da con respecto al proceso, y estriba en analizar cómo las personas resuelven las tareas que se les asignan.

En la escuela que analizamos, el tipo de evaluación que se maneja es más de tipo cuantitativo en tanto su procedimiento se focaliza en términos de medición, de comprobación y registro del grado de memorización del contenido de acuerdo a lo solicitado por el docente con referencia al libro de texto, sin que exista de por medio la valoración del proceso de aprendizaje, reflexión y análisis del alumno.

Al preguntarles cuáles son sus formas de evaluar, la maestra Rosita menciona: "unificamos la forma de evaluar y consideramos diferentes rasgos, como el examen bimestral 50%, los cuadernos, trabajos y tareas 25 %, mmm disciplina, el resto 25%" (ETA3°A/JUN27/18) lo cual da a entender que todos los docentes de la escuela evalúan de la misma manera, quizás para evitar rivalidades y conflictos en la entrega de calificaciones con los padres de familia.

También, se le cuestionó a la docente en qué parte de la evaluación considera las exposiciones, ya que, en una de nuestras observaciones, se les dijo a los alumnos que las presentaciones orales iban a ser consideradas para su calificación, por lo que la maestra aclara: "se las tomó en cuenta como parte del rasgo de trabajos, que tienen que hacer en la escuela" (ETA3°A/JUN27/18). También durante nuestra conversación con la maestra, surgió la duda acerca de

si durante el transcurso del ciclo escolar se aplican otros instrumentos de evaluación como escalas de valoración, escalas de observación, listas de cotejo y/o rúbricas. A lo que la maestra Rosita dice:

Imagínate aplicar un instrumento, así como lo marcan los programas que no consideran las realidades que se viven en la escuela, cuanto trabajo sería hacer una para cada alumno, y para cada actividad, sería una tarea descomunal, mucho trabajo, mucho papeleo, además no le veo mucho caso, porque finalmente llegas a lo mismo, los alumnos destacados siempre salen bien en todo y los que no, siempre salen mal o bajos, entonces qué caso tiene hacer todo eso, ninguno, uno conoce a los alumnos ya sabes quién si le echa ganas y quien de plano no (ETA3°A/JUN27/18).

La docente no le encuentra sentido a las propuestas curriculares enfocadas a realizar diferentes métodos de evaluación diferentes del examen; ya que considera es más trabajo administrativo y ella ya tiene determinado que alumnos tienen un adecuado rendimiento y quienes no le ponen empeño. Por su parte, Toño, coincide en algunos puntos con lo manifestado por su colega, debido a que también ve a la evaluación como un proceso burocrático y cansado:

De por sí es mucho trabajo estar calificando exámenes, sacando promedios cada bimestre de acuerdo a los rasgos de evaluación, ahora hacer más pruebas, es muy difícil, por eso muchos se van así, nada mas a la observación para más fácil, yo trato de ser más correcto y entregar cuentas claras a los padres y de nuestro trabajo, el día de la reunión les entrego sus calificaciones y las puntuaciones del examen, que es el que tiene más valor (ETA3°B/JUN27/18).

Para Toño también le resulta complicado llevar una valoración numérica de sus alumnos, debido a que es mucho trabajo agregado al que ya tiene, por lo que no ve como posible diseñar otros tipos de evaluación. Así pues, el maestro Toño expresa inconformidad con los exámenes, porque le implica calificarlos además

de que es el instrumento que mayor tiene valor para la institución como un medio en el que los alumnos manifiesten lo aprendido.

El maestro Toño también desestima que “otros” docentes se basen solamente en “lo que observan” para asentar una calificación, por lo que trata de llevar un orden de los caracteres de evaluación que entrega o que serían significativos examinar sí se contara con información clara para tal fin como por ejemplo: comentarios explícitos del desempeño del niño, sobre sus aptitudes, habilidades, intereses, conocimientos en torno a la materia, y el modo de apoyarlo para mejorar o sí solo se entran números que no le digan nada y que solo le etiqueten como bueno o malo. Gimeno (1991: p. 5) dice que en cuanto a la: “valoración y sanción realizada a partir de la competencia, por saber y por autoridad, de la que la institución escolar inviste a los profesores, el profesor es un experto de competencia reconocida para evaluar a sus alumnos”.

Siguiendo la línea de análisis de los exámenes, dada su importancia por su notable presencia durante la clase de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, en este hallazgo, se hace debido indagar sobre cómo se elabora el examen mismo (sí se consideran diversas estrategias cualitativas o cuantitativas), quién lo realiza y qué se considera para su dosificación.

Al respecto la maestra Rosita dice: “Como te pudiste dar cuenta, para la Entidad, los niños contestan la evaluación del bloque de su libro, el examen bimestral” (ETA3°A/JUN27/18). Por su parte Toño expresa: “El examen bimestral lo compramos todos y lo que viene en ellos generalmente es de los contenidos de su libro de texto” (ETA3°B/18/04/18). En este sentido, la adquisición de los exámenes viene siendo una práctica instituida, pues todos los docentes saben que los compran. También el docente sabe que el contenido del examen se supedita a lo que se encuentra en el libro de los alumnos; lo que hace comprender por qué sigue al pie las propuestas de éste. Sin perder la temática, el maestro Esteban, reafirma la veracidad de nuestras consideraciones al mencionar que “todos” los docentes como parte quizás de la cultura institucional los reciben bajo un costo económico:

No lo elaboramos nosotros, se los compramos al jefe de sector, estaría bien que nosotros los hiciéramos porque tú sabes lo que alcanzaste a ver en el bloque, pero para eso, lo tiene que avalar primero el Director, luego el supervisor o el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y es difícil que lo acepten, yo una vez intenté, hice uno, pero no me lo aceptaron, te ponen muchos peros, te lo regresan que por que las preguntas están mal planteadas que esto que el otro, no bueno. Por eso ya mejor te evitas todo eso y haces lo que todos, los compras y ya y hasta te evitas el cansancio (E5/SEP11/18).

De esta voz proviene nuestra interpretación sobre la reducción de la participación de los docentes como profesionales de la enseñanza en términos de su posibilidad de innovar, crear, proponer, desarrollar y porque no, hacer críticas al mismo, lo cual podría evitar que el material que utilizan para evaluar a sus alumnos quede reducido a una batería de examen. Puede en todo caso que al p con errores o no, como le sucedió a Esteban, esa posibilidad de que los docentes realicen sus propias evaluaciones sea más provechosa pensando en el desarrollo escolar de los alumnos; sin embargo, al ser rechazada su propuesta, vemos como el docente optó por hacer lo que los demás y terminó por acoplarse a la misma práctica instituida de únicamente comprarlos y aplicarlos. A decir de Giroux (1997: p. 172):

Es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.

En este sentido podemos decir que ver al docente como un técnico o un

empleado del Estado encargado de ejecutar programas a través de libros de texto, es decir, mandar un examen impuesto y preelaborado de acuerdo a lo que “debieron” ver del libro de texto, es una forma de control sobre el currículum que se imparte en la escuela, lo que les resta autonomía en el diseño y realización de su práctica.

Al preguntarles cuáles son sus formas de evaluar, la maestra Rosita menciona: “unificamos la forma de evaluar y consideramos diferentes rasgos, como el examen bimestral 50%, los cuadernos, trabajos y tareas 25 %, mmm disciplina, el resto 25%” (ETA3°A/JUN27/18). Lo anterior da a entender que todos los docentes de la escuela evalúan de la misma manera, quizás para evitar rivalidades o conflictos entre los grupos a la hora de la entrega de calificaciones con los padres de familia, lo que da entender también que ellos (los padres) están adaptados a la misma rendición de cuentas, para poder ver a través de una calificación su desempeño y el trabajo del docente.

Es aquí donde se manifiestan uno de los agentes de la cultura institucional, los padres. Black (1986) destaca que, para los profesores, "evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico”.

Para cerrar con este apartado, hacemos un recuento del desarrollo de nuestra investigación con respecto al factor de la evaluación: A) el modo de evaluar a los alumnos es a través principalmente de un examen (serie de preguntas orientadas a la memorización de hechos y personajes históricos, anexo 35), como una forma de obtener y dar una calificación B) los alumnos no están de acuerdo con hacer exámenes, porque les son impuestos, a veces no van acorde con los temas que han visto, lo que los presiona a ver los contenidos del libro que van a venir en el examen; sin embargo, para sus autoridades, los docentes carecen de las habilidades para elaborar sus propios exámenes, ya que no son aprobados por ellos.

El libro de texto como parte de currículum, es el medio por el cual el Estado

se asegura de que los contenidos que preestablece se ejecuten y lleven a cabo en un *currículum real*. Por lo que en abono de nuestra tesis central podemos decir que en la enseñanza de la historia regional, interviene el control a través de la evaluación para reproducir un currículum homogeneizante y políticamente enajenante como uno “los instrumentos de que dispone el Estado para ejercer el control sobre la institución escolar y el proceso educativo” (Carbonell, 2002: p. 159).

4.2 “LAS EVALUACIONES DEL LIBRO DE TEXTO”

El tipo de evaluaciones que contiene el libro son de un corte conductista, donde después de tratar un tema, poner una actividad, se procede a evaluarla para ver si fue aprendida o no. Entre esas formas de evaluar, se encuentran “las evaluaciones” en forma de cuestionarios al final de cada bloque (anexo 34), además de las coevaluaciones (anexo 8) y autoevaluaciones (anexo 9); los cuales se explican a continuación:

La autoevaluación, aparece 5 veces en el libro de texto, la cual su función es para autoreflexionar sobre lo aprendido, así como su utilidad, identificar lo que necesita para mejorar los aprendizajes obtenidos, por lo cual contiene verbos en pasado para que el alumno valore si logró: identificar, consultar, desarrollar, reconocer y/o conocer lo visto en un bloque temático.

Los planteamientos de las autoevaluaciones están presentados para orientar al alumno a considerar los aspectos afectivos y sociales, con valoraciones como: participé en las actividades de equipo, respeté las diferentes opiniones de mis compañeros, fui puntual al hacer las tareas que me correspondió realizar. Al final de esta autoevaluación el alumno tiene que valorar su nivel de logro de los aprendizajes esperados, con un “MB”, si logró el total de los aprendizajes, con una “B”, si logró más de la mitad de los aprendizajes o con una “R”, si logró la mitad o menos de los aprendizajes.

Este ejercicio de autoevaluación contestado por los alumnos con honestidad y una actitud autoreflexiva como quizás fue pensado, podría

favorecer la reflexión de los alumnos sobre sus propios logros y reducir la cantidad de tiempo que el maestro dedica para corregir, ya que no se tendría que revisar todo lo que escriben los alumnos porque ellos mismos autovalorarían sus fortalezas y debilidades para mejorar en sus aprendizajes. Sin embargo, en el aula esto no sucede así:

Ma. -Bien, como última actividad del libro para el día de hoy, contesten la autoevaluación de la página 129 y les califico y el cuestionario de la siguiente página se les queda de tarea-.

(La indicación en el libro dice que el alumno ponga una palomita en el círculo, si considera que logró el aprendizaje esperado y/o la mejor actitud de acuerdo a lo que le plantea el enunciado. Lo que hicieron los niños fue palomear rápidamente todos los círculos sin leer los planteamientos. Posteriormente entregan el libro a la maestra y ella les pone un MB, como calificación a todos los que le entregaban) (ETA3°A/JUN29/18).

Debido a la instrucción: “contesten y les califico”, los alumnos ya tienen mecanizada la sucesión de la actividad, saben que, el poner una palomita en todos los “círculos” amerita una buena calificación, así que en economía de su “esfuerzo”, indican que los aprendizajes fueron logrados y que sus actitudes fueron favorables sin reflexionar verdaderamente sobre ellas.

Su objetivo recae en la valoración a la disposición al trabajo, su aportación al mismo, sí el alumno mostró o no respeto hacia sus compañeros y si fue puntual en el desarrollo de las tareas que le correspondieron lo cual tiene como objetivo conducir al alumno a reflexionar sobre su desempeño.

En el apartado de “coevaluación”, los cuestionamientos reflexivos, con la previa indicación indican lo siguiente:

- a) “pon una palomita en el círculo de la respuesta que consideres adecuada al desempeño de tu compañera o compañero”
- b) “no olvides escribir el nombre de la persona que evalúas”.

Los cuales son similares a los anteriores, con verbos están redactados en tercera persona, como: Participó activamente en el trabajo de equipo, identificó problemas ambientales, sugirió soluciones a problemas ambientales, etc. Así el niño que evalúe a su compañero, determinará sí lo anterior lo realizó: siempre, algunas veces o nunca.

Este ejercicio co-evaluativo llevado adecuadamente sería funcional para que entre compañeros valoren sus actitudes y mejoren su comportamiento, fortalezcan habilidades sociales y se fomenten valores como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad. Este ejercicio fue encontrado tres veces dentro del libro de texto escolar.

Cuando tocó resolver el correspondiente ejercicio evaluativo de la unidad cuatro, en el grupo de la maestra Rosita, los alumnos inmediatamente después de terminar la última actividad se remitieron a contestar el ejercicio de coevaluación sin esperar la indicación de la profesora, fue como si automáticamente ya tuvieran mecanizado lo que seguía, pero en esta ocasión hubo algunas fallas pues cuando los primeros en terminar el trabajo le llevaron el libro para que ser calificados, la maestra les dijo:

Ma: -No, así no era, ahí dice, que tienen que evaluar a un compañero (risas de los niños)

Alumnos: - ¡Ahh!, nos hubiera dicho antes. (Hay bullicio en el aula por intercambiarse los libros, surten conflictos por elegir su pareja, algunos incluso se avientan el libro, otros realizan la actividad sin discusión)

Ao 1 – (dirigiéndose a su pareja de trabajo) - ¿Participaste activamente en el trabajo de equipo? –

Ao 2 – mmm si-

Ao 1 – Está bien, te pondré en “siempre”, entonces-

Ao 2 -Haber... tu... mmm, si también, le pondré que sí- Ao 1 - ¿Identificaste problemas ambientales? –

Ao 2 – Pues... si, mejor ya hay que ponerles en palomitas a todas, para

entregar el trabajo-

Ao 1 - ¡Sale! - (pero en otro surgen problemas entre ellos) Ao 3 -Maestra la Lili, me puso en todas mal-

Ao 4 (Riéndose y escribiendo en el libro de su compañero, se levanta y levanta el libro para que no se lo quiten) -Ah que nooo-

Ma -A ver ya dámelo, deben de ser honestos en lo que ponen de sus compañeros-

Ao 4 (moviendo los hombros) -Pues él ni hace nada nunca- (G3°A/RO/ABR17/18).

La actividad no tuvo los resultados esperados ya que fue entorpecida por la subjetividad que los mismos estudiantes tienen hacia sus compañeros, por los modos de interacción presentes en el grupo, las etiquetas existentes y los juicios que emiten hacia los demás, las cuales se evidenciaron en el desarrollo de la actividad; pues aunque no es el objetivo de la investigación ver los modos de convivencia, éstos se manifiestan en correlación al uso del libro de texto.

Por ultimo entre los modos de evaluar del libro de texto, el libro contiene al final de cada bloque un apartado llamado “evaluación”, el cual contiene 5 cuestionamientos en forma de preguntas de opción múltiple acordes a los contenidos de la misma unidad; sin embargo, se pudo percibir que los alumnos leían de manera superficial las interrogantes dispuestas:

Mo - ¿En qué época ocurrió la redacción del Acta de Jacala, la recuperación de Huejutla por las fuerzas de Antonio Reyes “El Tordo” y la creación del estado de Hidalgo? - (Después del leer la pregunta varios alumnos hojean su libro, regresan a páginas anteriores como buscando la respuesta a través de la repetición de alguna de sus palabras):

Ao 1 -Acta acta, de Jacala de Jacala- (hablando en voz alta) Ao 2 -El Tordo, el Tordo mm no la encuentro-

Ao 3 - ¿En qué página maestro? –

Ao 4 (Voltea a ver a su compañero de fila) - ¿Ya la encontraste?

Ao 5 - No y ¿tu? -

Ao 4 -No, haber (leyendo su libro) la a, dice Entre 1857 y 1869, la b, En las cinco primeras décadas del siglo quien sabe, la c, antes de la promulgación de las leyes de Reforma y después de la caída del imperio de Maximiliano-

Ao 5 - Ya díganos en que página-

Mo (revisando el libro) - Si, está en la página 107, ahí busquen- (inmediatamente empiezan a hojear rápidamente su libro y a buscar la página 107)

Ao 6 - Ah, ya la encontré, está en el primer párrafo (y la lee) internamente continuaron los desacuerdos entre liberales y conservadores. En 1856, liberales de Jacala redactaron la llamada Acta de Jacala con la que apoyaban la libertad de creencias, igualdad ante la ley, y separación de la Iglesia y el Estado-

Mo. -Muy bien, subrayen ese párrafo-

Ao 7. - ¿Dónde Pedrito, no lo encuentro? –

Ao 6. -Ahhgg-

Ao 5 - Y entonces, ¿Cuál sería la respuesta? –

Ao 4. -No es ninguna-

(Al darse cuenta que en el párrafo leído no estaba ninguna de las respuestas inscritas en las opciones, pide prestado el libro de un alumno, busca la página y lee) -mmm haber después de lo que leyó su compañero sigan leyendo más abajo (...)-

(Los alumnos agachan la cabeza y leen con rapidez y en voz baja)

Ao 5. (Leyendo de manera veloz, encuentra la respuesta primero) - los conservadores apoyaron la intervención y entregaron el gobierno de México a Maximiliano de Habsburgo como emperador, ah entonces es la C- (todos se apresuran a subrayar la C) (G3°A/RO/ABR17/18).

Como se muestra en el registro de la anterior observación y se repite en el desarrollo del apartado: se leen las preguntas sin comprender qué es lo que están planteando, sin análisis del contenido pues el objetivo fue contestarla, cayendo en una práctica donde se llenan los ejercicios, se copian las respuestas del mismo libro, buscando en él las palabras afines para facilitar el hallazgo de lo solicitado, en este caso el docente adapta la actividad incluida en el libro de texto al modelo tradicional de enseñanza.

Parece ser entonces que, si bien el libro de texto sugiere criterios de evaluación encaminados al desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos e integra aspectos afectivos y sociales, estos últimos aspectos presentes en menor cantidad con el nombre de “autoevaluación” son en ocasiones evadidos, ignorados, abordados en forma superficial y contestados mecánicamente con la valoración más alta para obtener una calificación alta en la actividad.

En la coevaluación respectiva a los modos de interacción y convivencia en el grupo las preguntas son contestadas arbitrariamente para ejercer poder sobre al que le toca evaluar generando con ello conflictos, lo que tampoco conduce a que esto reproduzca un ejercicio en el que se pudiesen valorar objetivamente y de modo formativo el desempeño en la materia.

Por último, en la “evaluación”, la instrucción marcada en el libro dice: “encierra en un círculo la letra de la opción que corresponda correctamente a cada pregunta”; las cuales son 5, con incisos a, b y c.

Esta actividad, fue desarrollada a través de la lectura superficial de una pregunta, después de esto, los alumnos hojeaban en páginas anteriores buscando la respuesta, en seguida volvían a la pregunta y memorizaban el año, el nombre o algún dato contenido en la misma, posteriormente la renombraban en voz alta para volver a buscarla dentro del mismo libro, al final si no encontraban la respuesta, presionaban al maestro para que les indicara la página en la que se hallaba la respuesta que buscaban, la cual subrayaban de principio a fin., por lo que, en realidad no se plasmaban aquellos aprendizajes valorativos

de los alumnos en torno a la unidad con propósito de tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, lo que proporcionase información para detectar carencias para poder corregirlas en tanto el sentido formativo de la evaluación de poder servir para corregir y mejorar los procesos.

4.3 “TENEMOS QUE TERMINAR LOS TEMAS, PORQUE VENDRÁN EN EL EXAMEN”

La evaluación cumple un papel importante como un medio tradicional para determinar una calificación o un promedio determinante al rendimiento escolar de los alumnos en la asignatura de *Hidalgo, la entidad donde vivo*, para terminar el currículum plasmado en libro de texto y en la práctica en las aulas, lo cual evidencia su sujeción al servicio de otras políticas como el control de la conducta de los estudiantes, etc.

El currículum, el cual, representa (desde el propio entendimiento), una selección sistemática de objetivos de conocimientos que son enviados en forma de programas de estudio a las instituciones educativas, por lo que inciden sobre la manera en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes, encarna los objetivos y propósitos educativos de una intención de las políticas públicas para encaminar a una sociedad, razón por la cual propiciar prácticas docentes orientadas a que los alumnos logren el aprendizaje, “demanda reestructurar o rediseñar la organización, los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículum” (SEP, 2017: p. 45), sin embargo, en las condiciones actuales, incorporar los presupuestos y la metodología para el logro de los aprendizajes resulta ser complejo, como lo dice Rosita:

-Para realizar un proyecto más o menos se necesita de un mes y están bien si están bien planeados si se van incorporando en él los aprendizajes esperados, y ¿si no?, no avanzas con los contenidos y todo se vuelve pérdida de tiempo, porque el programa no especifica el proceso específico para llevarlos a cabo- (ETA3°A/JUN27/18).

Para realizar lo que propone el programa, requiere, para ella que se especifiquen paso a paso las actividades en concreto, otro punto es la saturación de contenidos en los planes de estudio lo que abordarlos todos se vuelve la preocupación principal de los docentes:

“¿En qué tema vas?” es una pregunta o frase que se escucha con frecuencia en los pasillos de la escuela, así con la presión del tiempo “las técnicas o estrategias de enseñanza difícilmente van más allá del repaso simple, subrayar o contestar preguntas acotadas” (Díaz, 2018: p. 9). Lo mismo, genera que su abordaje sea de manera superficial, el caso es abordarlos. Esto se manifiesta también entre los docentes, ya que, en los pasillos, con motivo de pláticas informales, el maestro Toño decía a la maestra Rosita:

Mo. -Yo ya voy en la unidad IV, y ¿Y tú? –

Ma. -No, yo voy bien atrasada, es que no da tiempo con tanto trabajo, luego que lo que tuvimos preparar tantas actividades con los festivales del día de las madres y del día del niño ni tiempo da de avanzar en los bloques- (DI/25/04/18).

De modo, que se empieza el primer día de clase con la primera lección del libro de texto y se continúa hasta terminar con la última, de forma lineal. De ahí que su forma de enseñanza se asemeje a lo que Rosa María Güemes (1994, p 44) denomina como estilo “envolvente”, donde hay una sistematicidad en el uso del libro de texto.

De la voz de Toño se interpreta que hay tiempos del maestro dedicados a actividades de tipo administrativo, concursos y/o festivales que ocupan una buena parte de sus horas de trabajo, lo que no permite que el programa se lleve a cabo completamente, lo cual es a menudo un desafío que enfrentan los docentes entre el objetivo de terminar el libro de texto y los tiempos que no les son suficientes para tal fin. Dicha “aceleración”, hemos constatado, conlleva desconexión del alumnado con lo que ocurre en el aula. A decir de Carbonell:

Es una consecuencia de la pugna por el control del currículum. En todas las

reformas educativas, los gremios corporativos se movilizan para incorporar —más conocimientos y tratar de meterlos como sea en horarios apretadísimos. Así, los llamados conocimientos mínimos se convierten en máximos. Esta sobrecarga disparatada de contenidos es un grave error pedagógico y obliga al profesorado a iniciar una carrera frenética y obsesiva por terminar el programa (Carbonell Jaume, 2001: p. 37).

Toño expresa su opinión sobre los tiempos para tratar los contenidos:

Viéndolo de ese modo, el libro trae cinco bloques, cada bimestre son dos meses de trabajo en el salón, de los cuales el libro aborda más o menos 4 o 5 temas, así cada tema lo puedes ver en una semana, pero la entidad la vemos dos veces a la semana, en dos horas no da tiempo porque si te fijas traen cinco hojas del libro para cada tema que va venir en el examen, súmale que no solo llevan la Entidad, también todas las otras materias, tan solo matemáticas no le entienden, y luego surgen otros inconvenientes; que suspensiones, que preparar programas que sí no el día de muertos, que la navidad o que los bailables, que entregar calificaciones.

Es decir, para él, el problema del tiempo está en función de la organización de las actividades extraescolares, más las otras 9 áreas en las que el maestro debe abarcar los temas de la asignatura para ver en cada unidad, contenidos todos que serán objeto de la evaluación, de ahí su preocupación por tratarlos en el aula y que los alumnos los “aprendan o memoricen”. También dice: “Te soy sincero no abarcamos todos los contenidos del libro, todavía nos faltan algunos, ahorita ya andamos bastante presionados por que ya estamos finalizando el ciclo escolar y se nos junta todo, lo de la clausura, reportar calificaciones finales...” (ETA3°A/JUN29/18.).

Güemes nos dice que:

El texto sigue imponiendo un ritmo de desarrollo que no puede ser alterado, lo que inevitablemente produce una aceleración al final del curso para

acabar el temario. Dicha aceleración conlleva a una desconexión del alumnado con lo que ocurre en el aula e indiferencia por el trabajo ante una metodología basada en la rutina que genera apatía y aburrimiento entre el alumnado y no facilita el aprendizaje (Güemes, 1994: p. 296).

El último contenido del libro de texto "*Hidalgo, la entidad donde vivo,*" alude al tema sobre "el ambiente: la importancia de su cuidado y conservación" con el objetivo de proponer acciones para su preservación en la entidad, a través de un breve acercamiento a la cuestión del medio ambiente con un espacio designado de una hoja del libro al final del temario.

Sin embargo, su abordaje coincide con el cierre del ciclo escolar, lo que, por los tiempos hace que se profundice poco en el tema, no se lleva a cabo la reflexión ni el análisis como tal; por lo que tampoco se adoptan medidas de aplicación para la mejora del ambiente que puedan contribuir a la solución de problemas ecológicos en el entorno inmediato del alumno. Por lo tanto, la preocupación por los problemas actuales no se aprovecha como un contenido de aprendizaje cercano para el niño.

A decir de Carbonell (2001: p 37) en la educación hay "conocimientos sobrecargados": "Con las prisas, ni se asimila ni se profundiza en el conocimiento y, por lo general, se recurre únicamente al libro de texto y a la memorización. El conocimiento requiere tiempo y diversas actividades atractivas para su sólido aprendizaje".

El libro de texto ofrece un cúmulo de actividades y objetivos en los que el maestro fácilmente se pierde y se siente abrumado por la cantidad de éstos y "por la carencia de criterios para discernir qué es lo esencial para aprender" (Schiefelbein, 1991: p. 76), entonces lo que se le termina por dificultar al docente es la manera de organizarse, en función del tiempo, para poder abarcarlo todo.

Todo esto también muestra que al diseñar el currículum oficial, no se contempló la cantidad de temas y conceptos para un solo grado; lo cual en abundancia es un indicador contrario al fomento de aprendizajes constructivos

que dentro del mismo se promueven, ya que éstos requieren tiempo para su reflexión y análisis en el aula, desestimando las necesidades de aprendizaje de los educandos, no ofrece una formación integral, es cerrado y poco flexible (Cfr. SEP, 2017b: p. 43).

Por el contrario, para desarrollar una actividad de enseñanza hay que considerar una serie de aspectos que hacen compleja su labor como las orientaciones didácticas que hacen referencia al tipo, características y momento de desarrollo de la actividad de aprendizaje que se plantea al alumno para que realice dentro o fuera del aula individualmente o en equipo con la guía del docente. Las actividades pueden ser puntuales o concretas, es decir, donde al alumno se le indique específicamente el tipo de acción que debe llevar a cabo, por ejemplo: que investigue, conteste, complemente.

Esto es algo que ha de entenderse como parte del currículum oculto, donde la resolución de actividades que se diseñan bajo el supuesto de que aprender es acumular conocimientos, con una organización fragmentaria del conocimiento.

Todo ello parte de un eficientísimo obsesivo, pensamiento único, rigidez, control, aprendizaje memorístico, fragmentación, zapping, no parar, modelo escolar empresarial-industrial, sobreestimulación, expresiones que definen un modelo de sociedad mercantilista, competitiva y deshumanizada, en la que cada día gana terreno el imperio de la velocidad y del cronos, el reloj que planifica, mide y limita el tiempo para realizar cualquier actividad” (Carbonell, 2015: p. 147).

“A veces la sobrecarga es tal que no pueden tan siquiera ejercer su derecho a ser niños y niñas” (Freire, 2013). Todo lo que pudimos observar sucede en el aula, es de prisa, las expresiones como: “rapidito, que solo tienen cinco minutos”, “apúrenle que se acaba el tiempo”, “órale, apúrenle”, “a ver quién termina primero” son comunes la mayor parte del tiempo, induciendo al alumno a las mismas prisas, dejándolo sin recreo, sin juego recreativo, o bien dejando más

tarea. Como ejemplo, fue el ocurrido que el grupo de 3 "A realizó con la maestra Rosita, donde al estar resolviendo una página del libro de "nuestra entidad" se llega la hora del recreo y les dice:

Mtra.: - A ver ya salgan al recreo, si no lo terminaron, lo dejamos de tarea-

(Algunos alumnos): - Yo si terminé maestra-

Mtra. -Dije, sólo los que no terminaron, porque si no, no avanzamos todo y unos se nos quedan- (G3°A/RO/ABR24/18).

Como se puede observar los niños trabajan a distintos ritmos, pero dentro de los límites de un horario, así, cuando no les alcanza el tiempo para terminar el trabajo, se completa este fuera del aula como tarea. Sin embargo, los horarios con espacios cortos de tiempo para cada asignatura o área favorecen una dinámica de actividad entrecortada, pues el profesor se ve obligado a ordenar y controlar ese proceso.

En tal sentido "la tarea", surgida como causa de un horario escolar sobrecargado por contenidos, podría dar como resultado que esta, lejos de concretarse en trabajos creativos, de expansión o de investigación del alumno, se convierta en mero cumplimiento de actividades rutinarias no cubiertas por el "corto tiempo de clase", una norma introyectada a partir de las exigencias institucionales y del curriculum, como a continuación se muestra:

Ao. - ¿Ya no vamos a contestar el crucinúmero? –

Mtra. – (Respondiendo al alumno): Ya no, nos da tiempo, se queda de tarea, (después se dirige al grupo) - ¡niños se queda de tarea la actividad de la página 52!- (G3°A/RO/JUN15/18).

Las tareas con el libro ayudan a dar un esquema de ordenamiento y sistematización de los contenidos, con lo que transmite una necesidad de control de los acontecimientos en el aula. "Un profesor sin dominio sobre tales situaciones, apoyado en un plan de trabajo, [...] como medio para mantener el

orden” (Gimeno, 1991: p. 9).

Con el trabajo asignado para ser realizado en casa, se da la oportunidad de no atrasarse en la programación de los contenidos y actividades del libro de texto. Sin embargo, la observación anterior conlleva a reflexionar si los alumnos por sí solos podrán resolver el “crucinúmero” sin que haya dudas de por medio en tanto la docente sólo anunció que se quedaba de tarea la actividad del libro.

En conclusión, el uso técnico del libro de texto con propósito en la como se origina una enseñanza de tipo conductista, en el es el docente el que controle los tiempos y los modos de aprender, siendo él, quien toma las decisiones en el aula y no el alumno el que indaga libremente para descubrir nuevas cosas.

Al respecto, se promueven actividades como la lectura, el subrayado y la resolución de ejercicios que, como requisito, son copia fiel de lo que presenta el libro de texto con propósito en la memorización de sus contenidos. A final de cuentas, el libro de texto impone un ritmo de desarrollo que no puede ser alterado en el que los docentes se ven presionados por el tiempo para poder cubrir y solventar las dificultades para que puedan tener un resultado “exitoso” en el examen. Para ello, además de las actividades en clase, recurren a las tareas para impedir en la medida de las posibilidades que no atrasarse en dicha programación.

CONCLUSIONES

Desde un punto de vista histórico hemos sostenido en este trabajo que el surgimiento del libro de texto obedece a una solución paliativa con objeto de afrontar la debilidad estructural del sistema educativo mexicana pensando en una política social con respaldo financiero, gubernamental, con bajo costo y de gran aprobación para la sociedad, proyectando a través de la misma, el cumplimiento de los objetivos legales (artículo 3° Constitucional), sociales y económicos más importantes del Estado.

El Estado mexicano manipula la historia de México en los libros de texto gratuitos para legitimar el proyecto de nación del grupo que mantiene el control político y económico del país. El niño, al ser adaptado y socializado en las escuelas públicas se le inculca un determinado número de valores, los cuales son acordes a los intereses de dicho grupo dominante. Y estos valores se inculcan por medio de la manipulación de figuras y hechos de la historia nacional (Cervantes, 2001: p. 204).

Ante esto, el docente juega un rol pasivo, en el que únicamente es receptor y transmisor de lo que se le demanda, como parte de la conformación de la historia que se produce y enseña con fines en la constitución de una identidad nacional: “Lo que se espera es que el Estado, merced a la producción de versiones convincentes sobre el pasado, logre convencer a sus ciudadanos de que sus causas son correctas e importantes, y movilizarlos en tomo a diversas formas de acción política” (V. Wertsch James y Rozin Mark en Carretero y Voss, 2004: p. 125).

En palabras de Morín (en: V. Wertsch James, Rozin Mark en: Carretero y Voss, 2004): “La enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional”, lo que se corrobora en el testimonio del Dr. Garnica cuando nos dice: “los temas ya vienen dados”, así como también a través de la voz de los docentes que dicen “los libros están apegados a la currícula y enfocados a una reforma educativa, nosotros sólo los adecuamos, mas no podemos modificar

la currícula”.

Desde el marco normativo de la SEP sobre la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, se dice: “los libros de texto gratuitos elaborados y editados por la Secretaría de Educación Pública serán de uso obligatorio, sin perjuicio de la utilización de textos auxiliares, aprobados por la misma dependencia”.

En este sentido, la aprobación de otros materiales de trabajo queda supeditada a la aprobación del órgano oficialista, lo que, para el caso de la enseñanza de la historia conduce a comparar este contexto con el del pasado de la Unión Soviética donde: [...] cualquier material que presentara una perspectiva que entrase en conflicto con la historia oficial estaba estrictamente prohibido (V. Wertsch James y Rozin Mark en Carretero y Voss, 2004: p. 126).

Desde el temario analizado en “*Hidalgo, la entidad donde vivo*”, hemos podido constatar cómo es que se pretende supeditar la historia de la entidad a la historia de la nación, por lo cual, se pierde el desarrollo de un sentido crítico del pasado en el alumno, en tanto “enseñar a pensar críticamente, suele entrar en contradicción con conformar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de determinado país” (Op cit, p. 71).

Los libros de texto de historia de México de la escuela pública, es la manera en que se apoya la socialización y adaptación de los niños al sistema social ya establecido. Llegan a todas las primarias de la República; por ser un libro gratuito penetra en las clases sociales marginadas (clase social mayoritaria), las cuales tienen un difícil acceso a los textos comerciales (Cervantes, 2001: p. 204).

La historia local que se encuentra como un contenido reciente de los libros de texto gratuito cumplen con la *función* de relacionar el contexto regional con la propia historia oficial de la nación, lo cual puede emparentarse con el ideal de “crear un sentido de lealtad hacia el estado-nación” (Herzfeld, p.124). De ahí, “los esfuerzos del estado por ocultar cualquier otra versión sobre el pasado”

(Ibíd., p. 127), para el consumo de una historia que produzca “verdaderos hijos de la patria, luchadores ideológicos inquebrantables” (Smirnov, 1973: p. 274, V. Wertsch James y Rozin Mark en Carretero y Voss, 2004: p. 128). Un dato interesante al respecto muestra que el libro está dividido en una parte que aborda el conocimiento geográfico de la región y otra la historia; en particular, de historia nacional, como se puede ver en el índice del libro (anexo 2). La introducción de este contexto nacional se encuentra justificado por el nombre “el Porfiriato en mi entidad”, pero si se analiza el contenido dentro del libro, se habla más de historia nacional que del estado, lo mismo sucede en los demás temas y subtemas; por lo que la historia regional tiene un lugar delegado únicamente maquillado para orientar más hacia una enseñanza nacional y patriótica.

En lo que respecta a la primera parte “geográfica” del libro se destaca el número de mapas presentes; tanto en cantidad y variedad; vistos para organizar la información de los municipios según diversos parámetros; sin embargo suelen ser abstractos para los alumnos, quienes pueden distinguir la distribución política de la entidad, pero no las características específicas de cada región o municipio como su cultura, su arquitectura, su clima, su geografía; por lo que no es de gran interés para ellos; hemos podido constatar que a los alumnos les llama más la atención la clase cuando se habla de lo que para ellos es cercano y conocido; en este caso de Tenango de Doria y sus lugares aledaños.

Al analizar la estructura del libro de texto y su función en el aula, se muestra que este fomenta actividades para trabajar más de forma individual que en equipo y que contiene ciertas unidades de medición del tiempo que los alumnos todavía no dominan como la concepción de década, siglo, los periodos en lo que se divide la historia; se promueve el ordenamiento cronológico, la memorización de fechas, no se incentiva la curiosidad o el sentido crítico ya que hay preguntas que tienen una sola respuesta o que se pueden copiar del mismo libro.

Una explicación de esto último nos la proporciona Tosi (2015: p.9):

Una razón de este tipo de actividades podría ser la utilización de mecanismos de simplificación para lograr que la explicación se comprenda

en forma “rápida” con una explicación sencilla, limpia de obstáculos. Guiado, entonces, por la finalidad de adecuar la explicación a la “maduración” del destinatario y asumiendo una “actitud paternalista” (Orlandi, 2009), el autor de los libros de texto suele recurrir a tales mecanismos para atenuar la complejidad de la explicación y construirse como una autoridad confiable del saber legitimado, ya sea con el fin de auxiliar la lectura del destinatario- alumno, ya sea con el fin de colaborar con el destinatario-docente en el proceso de enseñanza.

Con ello, uno de los usos centrales del libro parece concretarse con fines evaluativos, pues ayuda al docente a prever y a calificar en tanto sus interrogantes no están abiertas a múltiples respuestas sino a una sola esperada, pues de esta manera, el libro permite controlar lo “impredecible”. “De este modo, la construcción discursiva del libro de texto contribuye a afianzar la ‘función tranquilizante’, pues en él ‘no hay sustos’, dudas, preguntas sin respuestas. Así, se construye un saber debido, un ‘saber útil’” (Orlandi, 2009, p. 30). El libro de texto ha resultado un material “cómodo” para los docentes; ya que a través de actividades homogéneas que favorecen la conducción de las clases y le permiten ejecutar el currículum que le demanda la vida escolar cotidiana vinculada a una cultura institucional.

Se encontró que el programa de la SEP 2011, comparado con el libro de texto son parecidos, salvo que el programa contiene además la descripción general de las características esperadas durante el curso: de los docentes y de los alumnos. Sin embargo, éstas no han sido consideradas por los profesores; (en tanto no disponen actividades en concreto, de lo que “se va a trabajar” en el aula).

Entre los aprendizajes que los docentes consideran importantes o valiosos para la enseñanza regional, hay una relación estrecha con la memorización de fechas, y actividades que pretenden agotar los contenidos del libro que sin embargo, carecen de propuestas y recursos para acercar al alumno el

conocimiento, exploración de su entorno, fomentar el desarrollo de una concepción del tiempo no cronológica ni tampoco favorecen la explotación de un sentido crítico.

Por otro lado, en cuanto a su relación con los procesos de planeación, interacción y evaluación el libro de texto se muestra como una herramienta para la enseñanza de la historia regional, ente lo cual el docente le da un valor instrumental. El discurso dado sobre planificación no es coherente con los documentos presentados. Para ellos, no es útil la planeación -según sus testimonios- pues conciben la tarea de planificar como un simple trámite burocrático, exigido por la administración, pero imposible de desarrollarlo en la práctica.

De ahí observar cómo ante ciertas deficiencias en la formación profesional de los docentes; el libro de texto ofrece actividades accesibles y homogéneas las cuales son aplicadas tal cual o adaptadas para todos los alumnos, como recursos para afrontar situaciones inesperadas, lo cual va de la mano con su habilidad para mantener el control, el orden y la “disciplina” en la clase.

El problema que ocurre cuando los niños olvidan o pierden el libro, lo cual se traduce muchas veces en un “ir a la guerra sin fusil”, ante lo cual, la reacción es de enojo e impotencia; por lo que, recurre a bajar puntos, juntar al alumno que no trajo el libro con un compañero para trabajar; aun cuando en ocasiones no manifieste agrado ni implicación para trabajar con el libro texto gratuito.

Se pudo ver que predomina una perspectiva del aula fincada en el *deber ser*, que se expresa, sobre todo, a través de la evaluación como una herramienta útil para conocer el logro de los aprendizajes, ayudar a reflexionar al docente sobre el proceso de enseñanza, a ver en qué aspectos continuar y en cuales mejorar. Sin embargo, llevada a la práctica se le ve como un engorroso trámite administrativo que en la mayoría de las ocasiones se reduce a entregar una calificación para rendir cuentas a los padres de familia, pero que también es utilizado para ejercer el control en el aula, como un instrumento para manifestar y hacer valer la propia autoridad del docente y por ende del currículum.

También se muestra como en las normas instituidas está la atribución de un valor mayor al examen, considerándolo reflejo de los aprendizajes del alumno, cuya evaluación escrita es generalmente de los temas vistos en un bimestre o de un bloque del libro de texto, esa es otra cuestión a resaltar la creencia de que el libro contiene el conocimiento real de “lo que debe aprenderse”, porque trae la información que han aprendido desde su infancia.

Los exámenes son considerados para asentar una calificación o promedio de forma bimestral, elaborados de manera externa y homogeneizante para todos los alumnos del tercer grado del país con preguntas por lo tanto generales de los temas afines, que relacionan con la historia nacional y dejan de lado la de la entidad, preguntas en su totalidad cerradas de una sola respuesta, tendientes a cuestionar acontecimientos y personajes importantes, de opción múltiple, lo que no favorecen la expresión libre del alumno o el análisis crítico.

Las evaluaciones al no ser hechas por el propio docente dejan ver en parte que su función pedagógica ha sido delegada y subestimado ha funciones formales; sin embargo, también el docente mismo renuncia a ejercer esta función ya que considera que le demanda mucho tiempo realizar herramientas cualitativas de evaluación: como rubricas, listas de cotejo de valoración; además de que no les ven un uso práctico.

Ya que consideran más a la observación para identificar los conocimientos de los niños, por lo que al contestar estos instrumentos les remiten y repiten a la misma información que ya tienen mentalmente de sus alumnos; otra cuestión es la confusión que se tiene entre una rúbrica y una lista de cotejo. Siguiendo esta línea de abordaje, en la clase de historia regional, se consideran como valiosos e importantes aquellos temas que vienen en el examen, dejando de lado e incluso ignorando aquellos que no contiene dicha prueba.

Por su parte las tareas que se les asignan rutinariamente a los alumnos también se derivan del libro de texto y en su mayoría abordan cuestiones que no pudieron verse en clase por la carencia de tiempo, pero también estas se ejemplifican como otra forma de control, como tarea extra a quienes no acatan

las indicaciones del docente, condicionando castigos si estas mismas no son cumplidas en tiempo y forma.

Asimismo, el libro de texto se vuelve una forma de comunicación con los padres de familia pues les brinda un panorama del trabajo de sus hijos en clase, por lo que ejercen una cierta presión sobre el docente quien busca satisfacer sus demandas y dictar el mayor número de actividades posibles a los alumnos. Por su parte ellos (los padres o tutores) realizan una labor de corresponsabilidad realizando tareas extra clase en casa; sin embargo y como se vio en la exposición de las regiones del Estado, los que poseen los recursos para investigar en otras fuentes suelen ser los más aventajados que los que únicamente cuentan con el texto gratuito.

Al indagar sobre la experiencia que tienen los docentes con el libro de texto en el aula e identificar el ambiente que se propicia en las prácticas del docente a través del uso del libro de texto y ver las actividades que se promueven en la enseñanza de la historia regional, se llegó a develar la preocupación por comunicar los contenidos por medio de la memorización de fechas, personajes, conceptos, la repetición de acontecimientos ocasionando que se dé como una asignatura tediosa y aburrida.

Por su parte, aunque el Nuevo Modelo Educativo (NME) plantea un desarrollo diferente para la asignatura, lo cual se podía notar desde el cambio mismo del nombre de la asignatura a “Historia, paisajes y convivencia en mi localidad”, donde precisamente, como su nombre lo dice se orienta más hacia el conocimiento de su entorno local, a la exploración para reconocer sus características en el presente e indagar sus cambios con el paso del tiempo, desarrollar su identidad y sentido de pertenencia.

Este nuevo programa, llevado a la práctica pudiese haber sido favorable para el aprendizaje de los niños a partir de lo que les es cercano, y de sus experiencias relacionadas con su forma de vida, sus actividades cotidianas, las características físicas de su entorno, los lugares que les son significativos, las manifestaciones culturales, la organización y la participación colectiva de su

entorno; además de favorecer la formación de la ciudadanía y el desarrollo de nociones de espacio y tiempo.

Sin embargo, las propuestas del programa expedido en 2017, no se concretaron en la cotidianidad del aula en gran parte porque el libro de texto no tuvo ninguna modificación, pues de acuerdo a lo que hemos visto en la presente investigación, el libro de texto parece fungir como el principal vínculo entre el currículum y el aula. El libro de texto gratuito "*Hidalgo, la entidad donde vivo*", en lo general, se estructura didácticamente a partir de una visión conductista implícita que concibe como capacidades intelectuales centrales la lectura y la copia ya sea dentro del mismo libro o en la libreta, donde el alumno y profesor se convierten en *consumidores* pasivos del libro de texto, con el cual ejerce su práctica en el aula. Por lo que ya no es el maestro, quien con antelación piensa qué y cómo dar su clase, sino que su pensamiento y ejercicio gira en torno a éste material.

La lectura orientada por el docente, el discurso por él, el subrayado y transcripción de las mismas fechas y acontecimientos conlleva a que sea difícil que el alumno pueda "explotar la información para elaborar la argumentación y desarrollar una forma de expresión argumentada, organizada y estructurada, respondiendo a una problemática dada. Es decir, ha de desarrollar su competencia narrativa (Plá, Rodríguez y Gómez, 2012: p 31).

El libro de texto se posiciona como un recurso legitimado por la escuela, por los docentes, alumnos, por los padres de familia, por sus autoridades pues su uso para ellos es una práctica común, cotidiana, rutinaria, habitual e imprescindible. "En la mayoría de los casos, los profesores confieren a estos libros un rol instrumental, es decir que les asignan, de manera más o menos explícita, una función facilitadora de la actividad de los alumnos en el aula" (Negrín, 2009: p. 14).

Los contenidos del libro se intentan abarcar íntegramente pero en ausencia del análisis crítico que exigen los campos de ciencias sociales y humanidades,

por lo que los temas no se cubren con la suficiente profundidad como para permitir su verdadera comprensión y no sólo la memorización; las clases se ven así invadidas por el discurso del docente, donde se recurre a la lectura, el subrayado y la transcripción con el propósito de controlar a un grupo considerado como indisciplinado. Por lo que centrándose en el análisis de la interacción docente-alumno, podemos concluir que ésta sucede bajo esquemas de inercia escolar, de gradualidad en la asimetría de poder que denota la postura *adultocentrista* del docente.

Específicamente las permanencias entre la formación y la práctica docente actual se sitúan en términos del uso discursivo y lectivo como principal elemento del patrón de interacción utilizado, donde las actividades de lectura y el subrayado devienen con un sentido de reproducción de la información del libro de texto, teniendo como respaldo didáctico la *evidencia* que proporciona la evaluación cuantitativa que mide el grado de memorización del contenido, y el uso del libro de texto como única fuente.

Con referencia a todo lo anterior, se sostiene la tesis presentada inicialmente en esta investigación, debido a que el contenido de los capítulos presentados, articulados entre sí, conducen a interpretar que, dentro de la cultura institucional, son las actividades el centro de preocupación del profesorado, quien para la mantener el control en la enseñanza de la historia regional utiliza el discurso, la lectura y el subrayado del libro de texto, reproduciendo un curriculum homogeneizante, nacionalista y políticamente enajenante.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzate Piedrahita, M. V. (1999). “¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes”. Revista de ciencias Humanas – UTP. Vol. 6. Núm. 20.
- _____ (1999). “El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores”. Revista de ciencias Humanas – UTP. Vol.6. Núm. 21.
- _____, Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A., Romero Loaiza, F., y Gallón Bedoya, H. (2005). El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. Pereira: Papiro.
- _____, Lanza Sierra, C. L., & Gómez Mendoza, M. Á. (2007). Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones, y dispositivos didácticos. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Anzures Escandón, Tonatiuh (2010). Después de cincuenta años, ¿aún necesitamos los libros de texto gratuitos?: un análisis desde la política pública. Maestría en Políticas Públicas Comparadas; FLACSO México. México.
- _____ (2011) “El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 49, pp. 363-388. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Apple Michael W (1989). Maestros y textos, una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación, Madrid, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 218 p (temas de educación, p 17)
- _____ (1986). Ideología y currículo. Madrid: Akal.
- _____ (1987). Educación y Poder. Barcelona: Paidós.
- Aprendizajes clave para una educación integral Educación Primaria. Tercer grado. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP, 2017.
- Barriga Villanueva Rebeca (2010). “¿Un libro de texto ideal?”, vol. 15, núm. 47, pp. 1301-1307.

- Bertely Busquets, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós.
- Bolívar, Antonio (2001). "Recogida de datos biográficos" Antología MECPE UPN.
- Braga Blanco, Gloria y José Luis Belver Domínguez (2014). "El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación". Revista Complutense de Educación 199 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 1. pp 199-218 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688. Consultada el 19-11-2017.
- Carretero, Mario (2011), "Comprensión y aprendizaje de la Historia", en Joaquim Prats, Joan Santacana y Pedro Miralles (coords.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 69-104.
- Carvajal Juárez, Alicia L (2001). "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cazden. (1991). "El discurso en el aula". Barcelona Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1985). Transposición didáctica, el conocimiento aprendido a saber enseñado. París: El Pensamiento Salvaje. (185-186).
- Choppin, A. (2000): "Pasado y presente de los manuales escolares ", en Ruiz Berrio, Julio (ed.): La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 107-166.
- Clark, Christopher y Penelope L. Peterson (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En La investigación de la enseñanza profesores alumnos, Merlín C. Wittrock (Comp.), Paidós, España. pp. 443-539.
- Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez, Raimundo A. Rodríguez Pérez. "La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción

de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España". PP 20-38. Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 150, 2015 | IISUE-UNAM.

- Cruz Beltrán, José Eduardo (2017). La enseñanza de la historia regional para la educación primaria en el estado de Hidalgo 1922-1982. Un análisis historiográfico». En Hidalgo: varios pasados y varias historias pasadas. Tercer encuentro de Historia de la Educación, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional.
- Davinni, M (1995). "Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas". Antología MECPE UPN.
- De Alba, Alicia, et al. (1993). El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria, UNAM-CESU, México.
- Delamont, S (1984) "Que comience la batalla" (pp 127-158) en: la interacción didáctica. Antología MECPE UPN 2018.
- Díaz Barriga, A. (1990): "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad". En Alicia de Alba (comp.) Postmodernidad y educación. CESU-UNAM, México. 1995.
- _____ (1991). Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio, 12a. cd., Ediciones Nuevaorinar, México (Colección "Problemas Educativos" núm. 1) (1993). "Currículum". Estados de Conocimiento, núm. 14, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Enríquez, Eugene (2002). "La formación y los formadores" Antología MECPE UPN.
- Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, SEP, 2011.
- Escolano Benito, A.: "El libro escolar como espacio de memoria". En Ossenbah, G. Y Somoza, M.(eds.): Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid, UNED, 2001.

- Fernández Palop, M. P. & Caballero García, P.A. (2017). "El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (1), pp: 201-217. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>. Consultado el 29/10/18.
- Ferro Marc (2007). Como se cuenta la historia a los niños del mundo entero. México, Fondo de la Cultura Económica (Popular, 441).
- Ferry G. (1990). "Adquirir, probarse y comprender, las metas transformadoras". Antología MECPE UPN.
- _____ (1990). "La tarea de formarse". Antología MECPE UPN.
- Flanders N. (1977) investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase (pp. 483-544). En: "Análisis de la interacción didáctica" Salamanca Anaya. Antología MECPE UPN, 2018.
- Franco A. J. (2014). "Modelo de Texto Escolar Digital: Redefiniendo los Libros de Texto". Buenos Aires Argentina Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación ISBN: 978-84-7666-210-6 - Artículo 600
- Freire, P (2014). "Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores.
- G., Pilar. (2002). "Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 7, pp. 25-52. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- García Herrera, Adriana Piedad (2001) "Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo", México, pp 210, DIE/CINVESTAV.
- Geertz, Clifford (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en C. Geertz, La interpretación de las culturas, colección Temas de historia, antropología y etnografía, núm. 25. México: Gedisa Modernización Educativa. CONALTE. SEP. 1089-1994.

- Gimeno Sacristán, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- _____ (1991): «Los materiales y la enseñanza». Cuadernos de Pedagogía, núm. 194, pp: 10-15).
- _____ (1994): «Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural». Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Departamento de Pedagogía: Universidad de Granada.
- _____ y Pérez Gómez, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1990): Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós. Madrid: M.E.C.
- Gómez, C. J, Cózar. R. y Miralles, P.: “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, en Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 29-1, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada el 19-11-2017.
- _____, Ortuño, Jorge y Molina, Sebastián (2014). “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, núm.11.
- Gómez, Luis Felipe. Las teorías implícitas de los profesores Sobre el método pedagógico, Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2003.
- Greaves Laine, Cecilia. (2001) “Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 12. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

- Güemes, Rosa María (1994). “Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula”. Un estudio de casos. Tesis doctoral Universidad de la Laguna, Barcelona.
- Hargreaves D (1986). “La interacción profesor- alumno” (p 125-203) en: las relaciones interpersonales en la educación. Antología MECPE UPN 2018.
- Honore B (1990). “Para una problemática de la formación” Antología MECPE UPN.
- INEE (2003) Los resultados de la prueba PISA, México en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, consulta el 04/12/2018 en <<http://ultimedia.ilce.edu.mx/inee>>.
- Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Jones, D (2001) “La genealogía del profesor urbano”. Antología MECPE UPN.
- Josefina Zoraida (1992). “Escuelas laicas. Textos y documentos”, México, Empresas Editoriales.
- Labaree David (1999) “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza” Antología MECPE UPN.
- Liston D. P y Zeichner k. M (1993). “las tradiciones de reforma, de la formación del profesorado en Estados Unidos” Antología MECPE UPN.
- Luna Elizarrara, María Eugenia (1994) “los alumnos como referente básico en la organización cotidiana en el aula” DIE-CINVESTAV-IPN, México (Tesis DIE, núm. 21).
- Manzano, O. (1975): Las guías didácticas del profesor. Vida Escolar, nº 165-166, (pp. 38-41).
- Marcelo García, Carlos (2008) “Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” Antología MECPE UPN.
- Martínez Assad, Carlos, 2008. Bosquejo para entender las identidades regionales Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal.

- Martínez Bonafé, J. (1990): "Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización". Investigación en la escuela, nº 13, (pp. 9-28).
- _____ (1991): "El cambio profesional mediante los materiales". Cuadernos de Pedagogía, núm. 189, (pp. 61-64).
- _____ (1992): "¿Cómo analizar los materiales?" Cuadernos de Pedagogía, núm. 203, (pp. 14-18).
- _____. (1992): "Siete cuestiones y una propuesta". Cuadernos de Pedagogía, núm. 203, (pp. 8-13).
- _____ (1994): "Guion para el análisis y la elaboración del material curricular". Comunicación presentada en las: IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Granada.
- Negrin, Marta. "Los manuales escolares como objeto de investigación" revista Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI, núm. 6 Universidad Nacional del Sur. Diciembre 2009.
- _____ (2003). Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro. Educación, Lenguaje y Sociedad, 1, 307-312.
- Noriega Chavéz, Margarita (Coord) (2005): "Cultura Política y Política Educativa en el Sexenio de Ernesto Zedillo. México, Plaza y Valdés". UPN, 2005, pp. 17-58.
- Perafán Cabrera, A. (2013). "Reflexiones en torno a la didáctica de la historia". En: Revista Guillermo de Ockham 11(2). pp. 149-160.
- Pérez Brizuela (2011). "La posición del contenido de Historia de la Entidad en el pensamiento docente". Pp 192. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo México, D. F. UPN.
- Pla, Sebastián. (2012). Revista Secuencia 84, septiembre-diciembre, 163-184. ISSN: 0186-0348, ISSN electrónico: 2395-8464.
- _____ (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato, México: plaza y Valdés-Colegio Madrid.

- _____ (2008). "El discurso histórico escolar", en Pineda, O. y L. Echavarría, Análisis político de discurso y herramientas teóricas en la investigación social, México: Juan Pablos.
- _____ (2012). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, núm. 11, p. 162-192, jan/abr. 2014.
- _____, Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo (Coordinadores) (2012). "Miradas diversas a la enseñanza de la historia". México, UPN.
- Plan de estudios. Educación básica primaria, México, SEP, 2009.
- Plan y programas de estudio 2011. Educación básica. Primaria, México: SEP, 2011.
- Pluckrose, Henry (1993). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid: Morata/MEC.
- Pozo, J; Carretero, M; Asensio, M (1983) "Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia" En: Infancia y Aprendizaje, núm. 24, pp. 55-68.
- Prats Cuevas, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En: IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia IV (12). pp. 7-18.
- Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. México: SEP, 2011.
- Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado. México: SEP, 2011.
- Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado. México: SEP, 2011.
- Ricoeur Paul 2006. Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido, México, Siglo XXI, Universidad Iberoamericana.

- Rinaudo M. C. y Galvalisi, C. F. (2002). Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares. Buenos Aires: La Colmena.
- Rivas Paniagua, Enrique, Hidalgo, entre selva y milpas... la neblina, México, SEP, 1982.
- Rockwell, Elsie (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), colección documentos del DIE, núm. 3. México: DIE.
- Rodríguez Hidalgo Cesar (30 de junio del 2013) "El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje" vol. 37, núm. 1, Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Revista Educación 37(1), 119-129, ISSN: 2215-2644.
- Romero, N. E (2015). El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. (Foro de educación) 13(19), 357-379.
- _____ (2012). "Los libros de texto escolar como contenido de la formación docente" (Ponencia). II Congreso metropolitano de formación docente. Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - UBA (FLACSO/Argentina - I.S.P. "J. González").
- Schiefflbein, Ernesto y Pilar Farrés (1991). "Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXI, núm. 2, pp. 63-87.
- Schmelkes, Sylvia (1999). "El libro de texto gratuito", en P. G. Rodríguez (coord.), El libro de texto gratuito, serie Diálogos, Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos.
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs (1984). Sociología cualitativa. A1étodo para la reconstrucción de la realidad, Trillas, México.
- Shavelson, R. J. (1986): «Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores». Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones. (P.1-19).

- Shavflson, R. y P. Stern (1985). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En La enseñanza: su teoría y su práctica, J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comp.). 2a. ed., Akal editor, Madrid, pp. 372-419.
- Shön, D (1998) "El profesional reflexivo". En: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona Paris. Antología MECPE 2018
- Smyth, J. (1991): "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". Revista de Educación, núm. 294, (pp. 275-299).
- Snyders. Georges (1972). Pedagogía progresista. Educación tradicional y educación nueva. Marova/Fax, Madrid (Biblioteca del educador, núm. 6).
- Stenhouse, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- _____ (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Stephen J Ball. (1987) "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Topolsky, Jeretz (2003). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En: Carretero, M. Y F. Voss, J. Aprender y pensar la historia. Buenos Aires, Amorrortu.
- Torres, J. (1988): "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación" en Goetz y Lecompte: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Prólogo a la edición española. Madrid: Morata.
- _____ (1989): «Libros de texto y control del currículum». Cuadernos de Pedagogía, núm. 168 (pp. 50-55).
- _____ (1991): El currículum oculto. Madrid: Morata.
- Tosi, Carolina (2015). Los "modos de decir pedagógicos" en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus

efectos de sentido Lengua y Habla, núm. 19, pp. 126-148 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

- Vázquez, Josefina Zoraida (1970). Nacionalismo y educación, El Colegio de México, México 1982). "Enseñanza de una verdadera historia universal en México". Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Vol. VIII, núm. 42 (Enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en México), 4a. época, octubre diciembre, pp. 299-310.
- Vela Peón Fortino (2001). Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa. María Luisa Tarres Coord. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México primera edición
- Velásquez Aponte, Daysi - Compilador/a o Editor/a; López Díaz, Rodolfo A. Compilador/a o Editor/a; Carbone, G. (2015) "El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá". Bogotá D.C. p 249. Editorial Kimpres, Universidad de la Salle.
- Viard Rodríguez, Graciela. "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la Historia en el Nivel Básico". En: Innovación Pedagógica. Antología 1996.
- Villa Lever, Lorenza (2009) "Cincuenta años de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana". México Conaliteg.
- Vosniadou, Stella. (2006). "Cómo aprenden los niños". Oficina Internacional de Educación y Academia Internacional de Educación.
- Woods, Peter (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, colección. Temas de educación, núm. 2. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós Ibérica.
- _____ 1987. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Paidós/MEC, España Temas de educación, 2.
- Yurén, T. (2005) "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" en Yurén, T. - Navia, C. - Saenger, C. (eds.) Ethos y autoformación

del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona, Pomares: 19-48.

- Zuñiga, Rosa María (1993) "Un imaginario alienante: la formación de maestros". Antología MECPE UPN.

ANEXOS

Anexo 1. CLAVES PARA LA LECTURA DE ESTE TRABAJO

(...) Indican un corte en el párrafo.

... Pausa en la conversación, verbal no registrado, que no se recuerda, exhorta al lector continuar con la reflexión sobre lo mencionado.

(): En las entrevistas y observaciones indican aclaraciones sobre lo que están diciendo y cómo lo dicen.

[]: Encierran aclaraciones y puntos de vista del investigador.

“”: Son expresiones tomadas de los autores o de los informantes tal y como las dicen.

LTG o LT: Abreviatura referente a Libro de texto Gratuito.

N1, N2: Refiere a la voz de los alumnos numerados, para su ordenación, como niño (a) uno, niño (a) dos, según sea el caso.

Mo, Mtro: Maestro.

Ma, Mtra: Maestra.

Ao: Alumno.

Dir: Director.

Sup: Supervisor.

NME: Nuevo Modelo Educativo.

SEP: Secretaria de Educación Pública.

CONALITEG: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Anexo 2. SABANA DE CATEGORÍAS (RESUMEN)

Categoría	Subcategoría	Conceptos
Opiniones de los docentes	Libro de texto	Guía Herramienta de apoyo Manual Autores Enfoque estructura
	Planeación	Libro Programa
	Asignatura	Fechas, números, datos, memorización
Formación docente	Inicial Socialización en la práctica Teorías implícitas	UPN Plan 90 Normal Lic. En Biología Experiencia Creencias Concepciones
	Vida en el aula	Rutinas Control
Pensamiento preactivo	El libro en la planeación	Recursos con los que planean Para qué planean Por qué planean Pensamiento práctico del profesor Conducta en la vida cotidiana Rendimiento de los alumnos
El pensamiento interactivo.	Acciones del profesor y sus efectos observables	Transposición didáctica Decisiones que toma el profesor Conducta de los alumnos Acontecimientos no planeados. Relación maestro-alumno.
Fase posactiva	El libro para:	Trabajos inconclusos

	Tareas Exámenes	Con el libro Organización y secuencia de temas
Tema central	Actividades medulares Nucleares y reiterativas	Lectura, subrayado Trabajo individual. Transcripción del texto (dibujo o por un resumen) Cambio de actividades cuando hay descontrol.

Anexo 3. CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL LIBRO DE TEXTO Y EL PROGRAMA 2016

Índice del libro de texto	Índice del Programa de Hidalgo, la entidad donde vivo
Bloque I. Mi entidad y sus cambios	Bloque I. Mi entidad y sus cambios
Tema 1. Mi entidad, su territorio y sus límites	Tema 1. Mi entidad, su territorio y sus límites
Tema 2. Los componentes naturales de mi entidad	Tema 2. Los componentes naturales de mi entidad
Tema 3. Características y actividades de la población en mi entidad	Tema 3. Características y actividades de la población en mi entidad
Tema 4. Las regiones de mi entidad	Tema 4. Las regiones de mi entidad
Tema 5. Mi entidad ha cambiado con el tiempo	Tema 5. Mi entidad ha cambiado con el tiempo
Bloque II. Los primeros habitantes de mi entidad	Bloque II. Los primeros habitantes de mi entidad
Tema 1. Los primeros habitantes de mi entidad y el espacio en que habitaron	Tema 1. Los primeros habitantes de mi entidad y el espacio en que habitaron
Tema 2. La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad	Tema 2. La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad
Tema 3. La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. Mitos y leyendas	Tema 3. La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. Mitos y leyendas
Tema 4. Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?	Tema 4. Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?
Bloque III. La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad	Bloque III. La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad

Tema 1. La Conquista, la colonización y el Virreinato en mi entidad	Tema 1. La Conquista, la colonización y el Virreinato en mi entidad
Tema 2. Nuevas actividades económicas: cambios en los paisajes y en la vida cotidiana de mi entidad	Tema 2. Nuevas actividades económicas: cambios en los paisajes y en la vida cotidiana de mi entidad
Tema 3. Gobierno y sociedad en los pueblos y las ciudades virreinales	Tema 3. Gobierno y sociedad en los pueblos y las ciudades virreinales
Tema 4. El legado cultural del Virreinato en mi entidad	Tema 4. El legado cultural del Virreinato en mi entidad
Tema 5. La vida en mi entidad durante el movimiento de Independencia	Tema 5. La vida en mi entidad durante el movimiento de Independencia
Bloque IV. Mi entidad de 1821 a 1920	Bloque IV. Mi entidad de 1821 a 1920
Tema 1. El acontecer de mi entidad en el siglo xix y principios del siglo xx	Tema 1. El acontecer de mi entidad en el siglo xix y principios del siglo xx
Tema 2. La vida cotidiana del campo y la ciudad en mi entidad en el siglo xix	Tema 2. La vida cotidiana del campo y la ciudad en mi entidad en el siglo xix
Tema 3. Las actividades económicas y los cambios en el paisaje durante el Porfiriato	Tema 3. Las actividades económicas y los cambios en el paisaje durante el Porfiriato
Tema 4. La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana 120	Tema 4. La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana 120
Tema 5. El patrimonio cultural de mi entidad: del México independiente a la Revolución Mexicana.	Tema 5. El patrimonio cultural de mi entidad: del México independiente a la Revolución Mexicana.
Bloque V. Mi entidad de 1920 a principios del siglo xxi	Bloque V. Mi entidad de 1920 a principios del siglo xxi
Tema 1. El siglo xx y el presente de mi entidad	Tema 1. El siglo xx y el presente de mi entidad
Tema 2. El patrimonio cultural y natural de mi entidad: su importancia y conservación	Tema 2. El patrimonio cultural y natural de mi entidad: su importancia y conservación
Tema 3. El ambiente: la importancia de su cuidado y conservación	Tema 3. El ambiente: la importancia de su cuidado y conservación
Tema 4. La prevención de desastres en mi entidad	Tema 4. La prevención de desastres en mi entidad
Proyecto Los rostros de mi entidad	Proyecto Los rostros de mi entidad
Vocabulario	Vocabulario
Bibliografía	Bibliografía

Créditos iconográficos	Créditos iconográficos
¿Qué opinas de tu libro?	¿Qué opinas de tu libro?

Anexo 4. BLOQUES Y CONTENIDOS DEL LIBRO DE TEXTO HIDALGO, LA ENTIDAD DONDE VIVO

Bloques	Contenidos del libro de texto
Bloque I. Mi entidad y sus cambios	Tema 1. Mi entidad, su territorio y sus límites
	Tema 2. Los componentes naturales de mi entidad
	Tema 3. Características y actividades de la población en mi entidad
	Tema 4. Las regiones de mi entidad
	Tema 5. Mi entidad ha cambiado con el tiempo
Bloque II. Los primeros habitantes de mi entidad	Tema 1. Los primeros habitantes de mi entidad y el espacio en que habitaron
	Tema 2. La vida cotidiana de los primeros habitantes de mi entidad
	Tema 3. La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos. Mitos y leyendas
	Tema 4. Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?
Bloque III. La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad	Tema 1. La Conquista, la colonización y el Virreinato en mi entidad
	Tema 2. Nuevas actividades económicas: cambios en los paisajes y en la vida cotidiana de mi entidad
	Tema 3. Gobierno y sociedad en los pueblos y las ciudades virreinales
	Tema 4. El legado cultural del Virreinato en mi entidad
	Tema 5. La vida en mi entidad durante el movimiento de Independencia
Bloque IV. Mi entidad de 1821 a 1920	Tema 1. El acontecer de mi entidad en el siglo xix y principios del siglo xx
	Tema 2. La vida cotidiana del campo y la ciudad en mi entidad en el siglo xix
	Tema 3. Las actividades económicas y los cambios en el paisaje durante el Porfiriato

	Tema 4. La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana 120
	Tema 5. El patrimonio cultural de mi entidad: del México independiente a la Revolución Mexicana.
Bloque V. Mi entidad de 1920 a principios del siglo XXI	Tema 1. El siglo xx y el presente de mi entidad
	Tema 2. El patrimonio cultural y natural de mi entidad: su importancia y conservación
	Tema 3. El ambiente: la importancia de su cuidado y conservación
	Tema 4. La prevención de desastres en mi entidad
	Proyecto Los rostros de mi entidad
	Vocabulario
	Bibliografía
	Créditos iconográficos
	¿Qué opinas de tu libro?

Anexo 5. CONTENIDOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS. PROGRAMA 2011 SEP SEGUNDO GRADO “EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD”

	Aprendizaje esperado	Contenido
Bloque 1	Identifica cómo y por qué se celebra la defensa del Castillo de Chapultepec y valora su importancia para los mexicanos.	Cómo celebramos: La defensa del Castillo de Chapultepec.
Bloque 2	Reconoce cómo y por qué se celebra el inicio de la Revolución Mexicana y valora la importancia de la participación del pueblo	Cómo celebramos: El inicio de la Revolución Mexicana y la participación del pueblo.
Bloque 3	Identifica cambios en su comunidad a través del tiempo	La historia de mi comunidad.
Bloque 4	Reconoce cómo y por qué se celebra la expropiación petrolera y valora su importancia para los mexicanos	Cómo celebramos: La expropiación petrolera.

Bloque 5	Reconoce cómo y por qué se celebra el Día Internacional del Trabajo y valora su importancia para los mexicanos.	Cómo celebramos: El Día Internacional del Trabajo.
----------	---	--

Anexo 6 APRENDIZAJES “HISTORIA, PAISAJES Y CONVIVENCIA EN MI LOCALIDAD”. PROGRAMA APRENDIZAJES CLAVE 2017

Temas	Aprendizajes esperados
¿Qué Compartimos?	<p>Reconoce rasgos culturales comunes que comparte con otros al describir cómo es y cómo son las personas del lugar donde vive.</p> <p>Reconoce su pertenencia a diferentes grupos del lugar donde vive, los cuales le dan identidad, al explicar costumbres y tradiciones en las que participa.</p> <p>Compara las características de las personas del lugar donde vive con las de otras personas de otros lugares y muestra respeto por las diversas formas de ser.</p>
¿Cómo viven las persona y cómo vivían antes?	<p>Reconoce características de la vida cotidiana del lugar donde vive y cómo este ha cambiado con el tiempo.</p> <p>Identifica cambios y permanencias en las actividades laborales de las personas de su localidad.</p> <p>Identifica transformaciones en las comunicaciones y transportes de la localidad y cómo influyen en las condiciones de vida.</p>
¿Cómo es el lugar que habitamos?	<p>Ubica el lugar donde vive con el uso de referencias geográficas.</p> <p>Reconoce las características físicas del lugar donde vive.</p> <p>Relaciona las actividades y las formas de vida de las personas con las características físicas del entorno.</p>
¿Cómo ha cambiado el lugar donde vivimos?	<p>Identifica cambios en el lugar donde vive debido a las actividades de las personas.</p> <p>Reconoce el impacto de las actividades humanas en el medioambiente.</p> <p>Distingue los principales riesgos en el lugar donde vive y las medidas para prevenirlos.</p>

<p>¿Cómo se organizan y participan las personas?</p>	<p>Reconoce que tomar decisiones colectivas implica construir acuerdos y resolver conflictos mediante el diálogo. Identifica la forma en que las personas se organizan y se han organizado para mejorar sus condiciones de vida. Propone y participa en acciones para el cuidado del medioambiente.</p>
--	---

Anexo 7. ACTIVIDAD DEL LIBRO DE TEXTO “REALIZAR UNA CARTA”



Imagina que vives en los tiempos de la lucha armada y quieres informar a un tío tuyo que vive lejos lo que sucede en tu localidad. Escribe una carta en la que le digas cómo te sientes acerca de la inseguridad en los caminos, el hambre, las enfermedades y la leva. Recuerda incluir la fecha. Agrégala al “Cuaderno de mis trabajos”.



Anexo 8. EJERCICIO DE COEVALUACIÓN



Pon una ✓ en el círculo de la respuesta que consideres adecuada al desempeño de tu compañera o compañero. No olvides escribir el nombre de la persona que evalúas.

Nombre:

Siempre

Algunas veces

Nunca

- Hubo disposición a hacer el trabajo.
- Mostró respeto por la opinión de los demás.
- Aportó elementos para mejorar el trabajo.
- Fue puntual en el desarrollo de las tareas que le correspondió realizar.

Anexo 9. EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN



Reflexiona sobre lo que aprendiste en este bloque. Pon una ✓ en el círculo si consideras que lograste el aprendizaje esperado y la mejor actitud. Al final evalúa el nivel que alcanzaste de acuerdo con la escala que se indica.

- Ubiqué en la línea del tiempo los acontecimientos del descubrimiento de América, la Conquista y colonización de la Nueva España.
- Localicé en un mapa los principales pueblos y ciudades virreinales en el estado de Hidalgo.
- Describí los cambios en el paisaje y en la vida cotidiana, con el surgimiento de nuevas actividades económicas.
- Describí cómo era la vida en el Virreinato.
- Reconocí los elementos culturales del Virreinato que se conservan en la entidad.
- Identifiqué cómo era la vida cotidiana en la entidad durante el movimiento de Independencia.
- Tuve una actitud respetuosa hacia las opiniones de mis compañeras y compañeros.
- Colaboré activamente en el trabajo de equipo y grupal.

- MB** Logré el total de los aciertos
- B** Logré más de la mitad de los aciertos
- R** Logré la mitad o menos de los aciertos

Anexo 10. INFORMACIÓN HISTÓRICA



Clinica ejidal en La Estancia, Actopan, hacia 1945.

Las campañas de vacunación han controlado enfermedades como la poliomielitis, la viruela y el sarampión. Otros padecimientos han disminuido gracias a la vigilancia de epidemias y los programas permanentes de atención y prevención del dengue, el cáncer de mama y salud bucal, entre otros. También contribuyen los esfuerzos por mejorar las condiciones de vida con la dotación de vivienda, electrificación, agua potable y drenaje.

Los automotores desplazaron a las carretas y tuvieron que construirse caminos y pavimentarios. En 1936 se concluyó la carretera que va de la Ciudad de México con destino a Nuevo Laredo, en la frontera norte del país; a su paso por Hidalgo, facilita el transporte desde Tizayuca hasta Chapulhuacán. Años después, Pachuca se conectó vía Tulancingo con Tuxpan, en el golfo de México, y por las sierras Baja y Alta con Huejutla, y de ahí hasta Tampico, también en el golfo de México. El mantenimiento, modernización y construcción de redes de transporte comunican a la entidad, lo que permite el traslado de más personas y mayor cantidad de mercancías en menor tiempo.

El servicio telefónico se amplió lentamente hasta que en 1965 terminó de construirse, cerca de Tulancingo, la Estación Terrena de Telecomunicaciones. Estas instalaciones contribuyeron a desarrollar la comunicación satelital y el uso del teléfono fijo en todo el país. A partir de 1990, la telefonía celular se usa cada vez más y permite la comunicación por medio de la voz o mensajes. El reto es ampliar la comunicación, a través de internet, más allá de los centros urbanos.

Anexo 11. INFORMACIÓN SOBRE LOS CAMBIOS SOCIALES EN LA ENTIDAD

Cambios sociales

Desde los primeros años del siglo xx las mujeres han luchado para que su ciudadanía sea plena. En la Constitución de 1917 no se garantizó que podían votar y ser elegidas para desempeñarse en cargos públicos. En Hidalgo se reformaron algunos artículos de la Constitución estatal en 1948, lo que permitió que en 1952 la profesora Aurora Spínola de la Colina fuera la primera regidora del ayuntamiento de Pachuca, y las profesoras Catalina Ortiz y Amparo Muñoz Basilio ocuparan las presidencias municipales de Alfajayucan y Tasquillo, respectivamente. En la actualidad hay mujeres que ejercen diversos cargos de elección popular y otras se desempeñan en la administración pública y el sector productivo.

A pesar de los avances, el desarrollo económico ha sido insuficiente en el país y en la entidad. En las dos últimas décadas, hidalguenses han tenido que emigrar, de manera temporal o definitiva, a otras ciudades, entidades o países en busca



Catalina Ortiz y Amparo Muñoz Basilio, 1952.

Anexo 12. ACTIVIDAD DEL LIBRO DE TEXTO, QUE VIENE AL FINAL DE CADA TEMA



HUELLAS DE LO APRENDIDO



Observa las imágenes y escribe en el "Cuaderno de mis trabajos" qué cambia y qué sigue igual hasta nuestros días.



UNESCO

Anexo 13. ACTIVIDAD INSCRITA AL PRINCIPIO DE CADA TEMA



PARA COMENZAR




Con apoyo de tu maestro participa con tu grupo y aporta ideas para contestar la siguiente pregunta:

¿Cómo han transformado la televisión, la radio, la computadora, el teléfono, la escuela, las tiendas y los servicios de salud la vida de los habitantes de tu localidad?

Anexo14. CUESTIONARIO PRESENTADO EN HOJA DIDÁCTICA

La vida en mi entidad durante el movimiento de Independencia

 Te cuento que... el movimiento independentista de nuestro país inició en 1810 con el levantamiento que encabezó Miguel Hidalgo, y concluyó en 1821, con la declaración de Independencia.

■ Contesta las preguntas. Consulta las páginas 100 y 101 de tu libro de texto SEP.

1. ¿Cuáles fueron los principales problemas para la mayoría de las personas en la vida de Nueva España?
injusticia la explotación la pobreza y la
2. ¿Quiénes eran los principales propietarios de haciendas y ranchos?
españoles peninsulares de algunos criollos
3. ¿Qué acontecimiento detonó en 1808 la inconformidad de hombres y mujeres en el sector criollo ilustrado?
La invasión de Francia a España
4. ¿En qué pueblo surgió el movimiento de Independencia que encabezó Miguel Hidalgo?
Huanuapán
5. ¿Cuáles fueron las principales regiones que apoyaron a Miguel Hidalgo en lo que hoy es nuestro estado?
Huanuapán y el valle del Mezquital
6. ¿Qué personaje hidalguense atacó ranchos y haciendas en los llanos de Apan para afectar la producción y comercio del pulque apoyando así al movimiento de los Insurgentes?
José Francisco
7. ¿Qué hizo Julián Villagrán para apoyar la causa insurgente?
interromper el suministro de mercancías del vino y de las maderas finas y de los azúcares
8. ¿En qué pueblo se conmemoró el Grito de Independencia por primera vez en la historia de México el 16 de septiembre de 1812?
Primera vez en la historia de México

Anexo 15

24 de Octubre

■ **Subraya la respuesta correcta. Consulta las páginas 37 y 38 de tu libro de texto SEP.**

- Ríos que cruzan la región Sierra de Tenango.
 - Pantepec, Chiflón, Beltrán y Banco.
 - Amajac y San Agustín.
 - Venados y Almolón.
- Región que es atravesada por el río Grande, que favorece la fertilidad de las tierras para la producción de maíz, alfalfa, frijol, cebada, pera, membrillo y manzana.
 - Altiplanicie Pulquera.
 - Valle de Tulancingo.
 - Huasteca.
- Región en la que se encuentran las presas El Tajocotal y Omilteméti.
 - Sierra Baja.
 - Sierra Alta.
 - Sierra de Tenango.
- Instalación muy importante en las comunicaciones de México con el mundo que se encuentra en el Valle de Tulancingo.
 - Estación Terrena de Telecomunicaciones.
 - Torre Latinoamericana.
 - Estación del tren.
- Población conocida porque en la fiesta patronal se hacen alfombras de aserrín para llevar en procesión la imagen del Señor del Colateral.
 - Pachuca.
 - Tenango de Doria.
 - Acaxochitlán.

■ **Escribe en cada círculo la letra de la respuesta correcta. Consulta las páginas 37 a 39 de tu libro de texto SEP.**


<input checked="" type="radio"/> D	Terrenos planos que se encuentran al sur de la Altiplanicie Pulquera.	A. Tecocomulco
<input checked="" type="radio"/> C	Región que en el pasado fue importante en la explotación de oro y plata, aunque en la actualidad casi no hay esta actividad.	B. Las Navajas
<input checked="" type="radio"/> F	Pueblos que están en el catálogo de Pueblos Mágicos de México.	C. Comarca Minera
<input checked="" type="radio"/> A	Nombre del lago que se considera el último humedal en el Valle de México.	D. Llanos de Apan
<input checked="" type="radio"/> B	Nombre de la montaña de la Comarca Minera de donde se extrae la obsidiana verde-dorada.	E. Altiplanicie Pulquera
<input checked="" type="radio"/> E	Región en la que se encuentra el complejo industrial de Ciudad Sahagún.	F. Mineral del Chico del Monte y Huasteca

■ **Escribe V en cada enunciado verdadero y F en cada enunciado falso. Consulta las páginas 40 y libro de texto SEP.**

- La región Cuenca de México va desde Pachuca y Mineral de la Reforma hasta Tizayuca, y gran planicie.
- Conforme pasa el tiempo, la región Cuenca de México se vuelve más industrial y comercial. La agricultura tiende a desaparecer en esta región.
- En el Valle del Mezquital, como su nombre lo sugiere, el árbol dominante es el nogal.
- En el Valle del Mezquital abundan los manantiales termales, como en Ixmiquilpan, Ajacuba, Huichapan y Tecozautla.

3 / Dic / 2015

■ Encuentra en la sopa de letras las palabras que aparecen en "El mito de la Luna en Metztitlán". Consulta página 67 de tu libro de texto SEP.



TIERRA
OTOMÍES
MADRE
PADRE
LUNA
DIOSSES

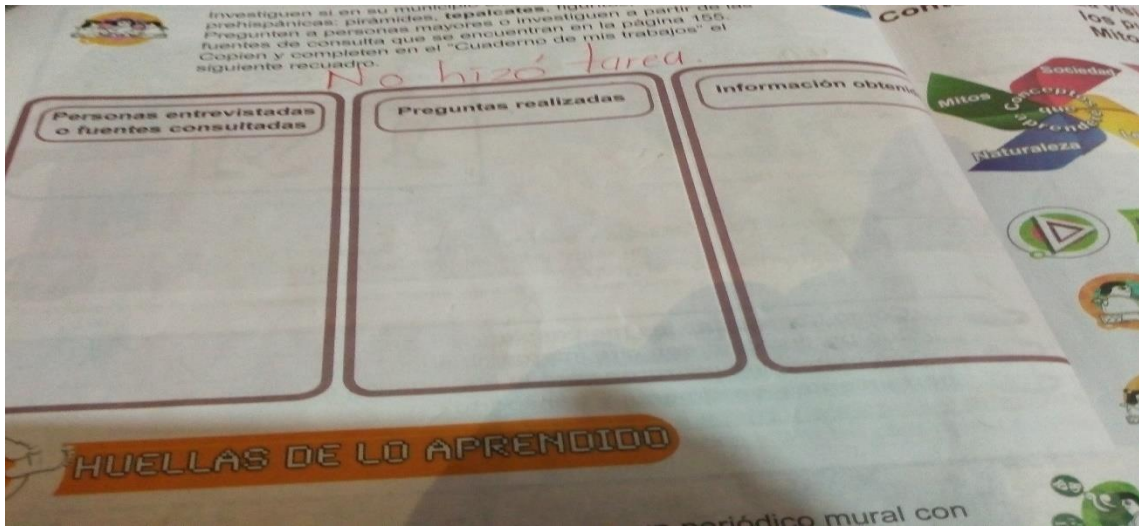
P	M	U	C	E	T	U	I	P	T
T	A	R	A	R	V	D	X	I	I
O	S	D	I	O	S	E	S	C	E
T	E	E	R	M	V	A	D	R	R
O	C	E	C	E	R	Y	U	I	R
M	A	D	R	E	B	I	S	W	A
I	X	R	Z	A	E	I	R	Z	J
E	M	I	N	L	U	K	P	I	U
S	U	A	W	F	R	T	P	J	G
C	T	E	V	I	E	T	C	R	O
I	D	V	A	M	J	Y	I	M	U
L	U	N	A	N	J	E	D	A	W

Contesta las preguntas. Consulta la página 68 de tu libro de texto SEP:

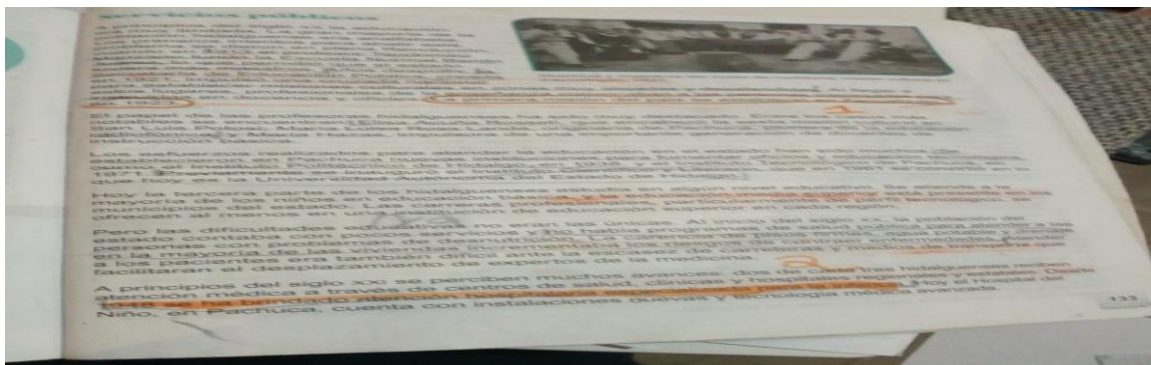
1. ¿Cuál era el nombre completo de Quetzalcóatl? Ce Acatl, Quetzalcoatl
2. ¿Qué ciudad gobernó sabiamente Quetzalcóatl? Tollan
3. ¿Quiénes eran los seguidores de Quetzalcóatl? los toltecos
4. ¿Quiénes eran los seguidores de Tezcatlipoca? los dondacos
5. ¿Cuál fue el destino al que llegó la balsa de Quetzalcóatl? llegó a Yucatán
6. ¿Qué nombre recibió Ce Acatl en Yucatán? Kukulcán
7. ¿Qué herencia dejó Quetzalcóatl a los mayas? les enseñó a los planetas
8. ¿Qué promesa dejó Quetzalcóatl en la memoria de los pueblos prehispánicos? plantar a Tollan

In pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?

Anexo 17



Anexo 18



5 / 11 / 2019

CULTURA TOLTECA Y HUASTECA

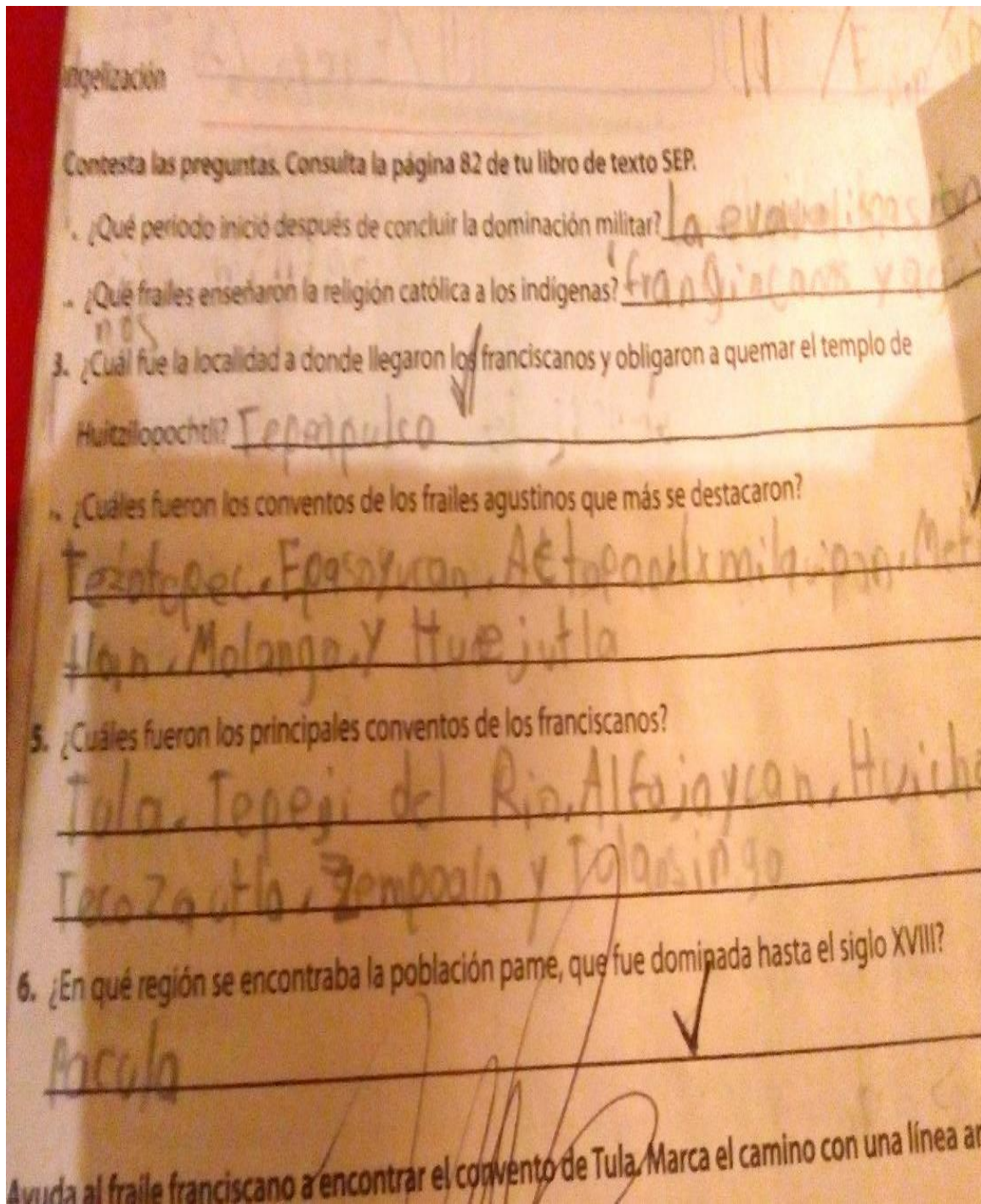
Escriba un resumen del tema

Hacia el año 700 d.c. llegaron a lo que hoy es Hidalgo grupos que hablaban náhuatl que se posaron a las domes hacia el norte y al oriente del estado.

Los domes que se quedaron a vivir en la región convivieron con otros grupos que se llegaron: chichimeca, la cultura huasteca se estableció en el norte y norte de nuestro estado permitieron el desarrollo de la agricultura, la pesca, la caza.

Las lenguas que entonces se hablaban en territorio del actual estado de Hidalgo

Anexo 20



Anexo 21

Indígena Español Africano

Gobierno virreinal

■ Anota en el círculo una ✓ en cada enunciado verdadero y una ✗ en cada enunciado falso.
Páginas 93 y 94 de tu libro de texto SEP.

- El nombre oficial de la tierra conquistada fue Virreinato de Nueva España.
- El virrey gobernaba Nueva España.
- La Real Audiencia era el tribunal de justicia.
- Los corregidores eran jueces.
- Los alcaldes mayores repartían regalos a los indígenas.
- Las comunidades indígenas vivían separadas de la población española y elegían a gobernadores.

scribo

Anexo 22

EL COMERCIO.

¿Como transportaba los productos para llegar a las poblaciones? Usaban carretas y bestias de carga, mulas, caballos y burros.

Durante el virreinato los caminos carreteros eran aquellos suficientemente anchos para permitir el tránsito de una carga cargada por animales y los caminos de cría, eran aquellos cuya anchura era apropiada para transitar montada a caballo, burro o mula.

Anexo 23

Contesta las siguientes preguntas
y el lugar donde se empezaron a explotar
los primeros yacimientos en Hidalgo
en 1534? Cardenas
1. ¿Cuál es el origen de Zimapan
2. Lugares de actividad minera que fueron
denominados Creales de minas a partir de
1552? Pachuca, Real del Monte, Atotonilco
el Chico y Zimapan
3. ¿Qué método que mezclaba mercurio se usaba
de baja calidad para extraer plata?
Almidonación
4. ¿Qué actividad se combatió en p.l.a.
de la economía de nueva España
nuevo método de extracción de metales
agujeros y ganaderos

Anexo 24

Contenido 3: Las actividades económicas y los
comercios en los puertos durante el
porfiriato

Buscá en el los siguientes palabras
en el diccionario

Comercio: Acción y efectos de comercio

Transporte: Acción y efecto de transportar

Industria: Destreza para hacer algo

Comunicaciones: Envío recíproco de
mensajes entre dos o más personas

1866

Entre acciones notables contra los franceses, destacan la recuperación de Huejutla por las fuerzas de Antonio Reyes, el Tordo, el 21 de Mayo de 1866, y derrota de una partida de intervención los cerca de Real de Monte a manos del Coronel José María Pérez, el 8 de Noviembre del mismo año.

1867

La intervención y el imperio terminaron en 1867 con el fusilamiento Maximiliano en la ciudad de Querétaro.

EN 1856
Internamente continuaron los desacuerdos entre liberales y conservadores

EN 1857
UN antecedente de las leyes de Reforma y de la constitución

EN 1862
Con el país en bancarrota a causa de las guerras en presidentes Benito Juárez suspendió el pago de la deuda que México tenía con Inglaterra, España y Francia, por la cual este último país inició intervención armada.






Anexo 27







Anexo 28





Anexo 29

Icono	Nombre	Descripción	Núm. de veces de aparición
 <p>Actividad individual</p>	Trabajo individual	Hace referencia a actividades como preguntar con su familia, resolver crucigramas y actividades del libro, imaginar aspectos de la vida del pasado, copiar en el cuaderno de trabajo respuestas a interrogantes.	52
 <p>Actividad en equipo</p>	Actividad en equipo	Observar y comentar imágenes Elaborar textos, tablas y dibujos en cartulina Comentar respuestas a preguntas.	12
 <p>Actividad grupal</p>	Actividad grupal	Menciona indicaciones como: Comparte su opinión con el grupo. Comentar acontecimientos.	8
 <p>Educación artística</p>	Actividades en relación con Educación Artísticas	Dibujar, recortar, elaborar periódico mural	11
 <p>Matemáticas</p>	Actividades en relación con matemáticas	Implican realizar alguna operación o calculo como sumar, restar, multiplicar, utilizar números en las organización de fechas	2

 Formación Cívica y Ética	Actividades con relación a Formación Cívica y Ética.	No se describen, ya que no se encontraron dentro del contenido del libro.	0
	Cuaderno de mis trabajos	Se refiere al cuaderno del alumno asignado para la asignatura de Hidalgo, la entidad donde vivo, propone asignar una libreta para realizar las actividades del libro de texto, en el (menciona) el alumno incluirá dibujos, recortes, mapas, líneas del tiempo y otros escritos que servirán de apoyo para elaborar un proyecto en la última etapa del curso escolar.	21
	Vocabulario	Incluye palabras nuevas, que tal vez no le sean familiares, pero que son necesarias para comprender los textos del libro, sugiere el uso complementario de un diccionario escolar.	1, en la página 152 y 153
	Bibliografía	Como parte de la bibliografía, el libro menciona que de ella se pueden encontrar fuentes de consulta, libros, revistas, museos, lugares y sitios electrónicos.	1, en la página 154 y 155

Anexo 30

Icono	Formas de evaluación	Descripción	Núm. De apariciones
	Autoevaluación	Para autoreflexionar sobre lo aprendido, y su utilidad, identificar lo que necesita para mejorar, generalmente contiene verbos en pasado, como: identifiqué, consulté, desarrollé y los mismos enfocados a valoraciones formativas como: respeté, fui puntual	5

	Coevaluación	Para valorar el trabajo de sus compañeros, con dichas evaluaciones el alumno podrá confirmar el cumplimiento con el aprendizaje esperado.	33
<p>1. ¿Cuáles son las entidades que limitan con Hidalgo?</p> <p>a) Tlaxcala, Querétaro, Estado de México, Veracruz, Guanajuato.</p> <p>b) San Luis Potosí, Estado de México, Querétaro, Veracruz, Puebla.</p> <p>c) Guerrero, Zacatecas, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz.</p>	Evaluación	Corresponde a cinco preguntas de opción múltiple insertadas al final de cada bloque, con cuestionamientos acordes a los contenidos de la unidad, cuyas respuestas están inscritas y se pueden copiar del mismo libro de texto.	5

Anexo 31

Recurso iconográfico	Descripción	Núm. de apariciones
Imágenes	Muestran imágenes de las regiones del estado: como su flora, su fauna, su arquitectura y su pasado. También las hay sobre la historia nacional y al final sobre el cuidado del medio ambiente.	143
Mapas	De la república mexicana y del estado de Hidalgo en su mayoría donde se organiza la forma como era en el pasado la entidad y en la actualidad, tanto de en su división política, en su distribución cultural, económica y turística.	11
Líneas del tiempo	Ordenan acontecimientos y fechas, en un caso con apoyo de imágenes.	5
Párrafos con texto	Narrativas del historiador sobre acontecimientos del pasado.	40
Tablas para complementar y/o esquemas	Donde los alumnos deben completar una previa organización de épocas, describir acontecimientos, redactar brevemente lo aprendido, sistematizar información	11
Crucinúmero	Los alumnos tienen que completar con cantidades de números acordes a las respuestas de preguntas, como ¿Cuántos años tiene una década?, ¿Cuántas décadas tiene un siglo?; así como resolver, ¿Cuánto es 50 menos 40? ó 120 menos 20.	1

	El tema refiere a: “los primeros habitantes de mi entidad y el espacio en que habitaron”	
Crucigrama	Deben completarlo de acuerdo a una serie de preguntas incompletas incorporadas en la parte superior del crucigrama, cuestiones como: La gente del rancho sufría... El campo fue abandonado y la gente padecía... Todo referente al tema “La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana”	1



Anexo 33

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA JORNADA AMPLIADA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	3.0	120
Matemáticas	6.0	240
Ciencias Naturales	4.0	160
La Entidad donde Vivo	3.0	120
Formación Cívica y Ética	1.0	40
Educación Física/Vida saludable	2.0	80
Educación Artística	1.0	40
Asignatura Estatal. Aprender a aprender con TIC	2.0	80
TOTAL	30.0	1200

Fuente: Plan de estudios, 2011.

EVALUACIÓN

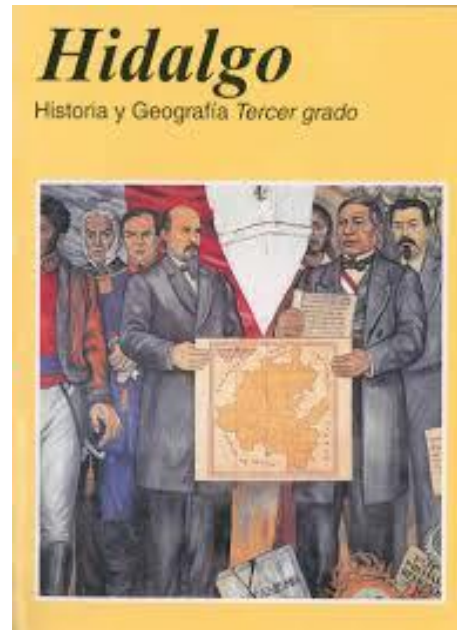
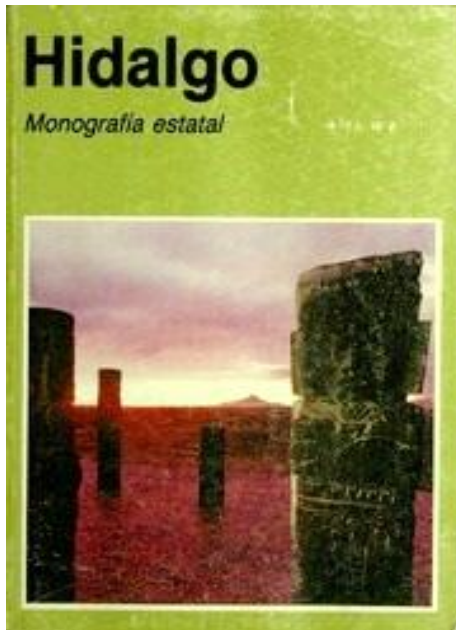
Encierra en un círculo la letra de la opción que responda a cada pregunta.

- 1. ¿En qué época ocurrió la redacción del Acta de Jacala, la recuperación de Huejutla por las fuerzas de Antonio Reyes "El Tordo" y la creación del estado de Hidalgo?**
 - a) Entre 1857 y 1868.
 - b) En las cinco primeras décadas del siglo XIX.
 - c) Antes de la promulgación de las leyes de Reforma y después de la caída del imperio de Maximiliano.
- 2. ¿Cómo se integró inicialmente el estado de Hidalgo en 1869?**
 - a) Con los grandes distritos de Huejutla, Tula y Tulancingo localizados al norte del Estado de México.
 - b) Con los departamentos de Tula y Tulancingo.
 - c) Con 11 distritos que habían formado parte del Estado de México.
- 3. ¿Cuáles fueron las actividades económicas que influyeron en el desarrollo de Hidalgo en el Porfiriato?**
 - a) El incremento de la explotación de plata, la instalación de pequeñas industrias, el aumento del intercambio comercial y el impulso del ferrocarril.
 - b) El establecimiento de fábricas textiles, la producción de pulque y la extracción de minerales no metálicos.
 - c) La ampliación de la producción agrícola con cultivos de café y alfalfa.
- 4. ¿Cómo era la vida de las personas del campo y la ciudad antes de la Revolución?**
 - a) Muchos indígenas y campesinos en busca de trabajo se trasladaron a las ciudades donde desempeñaban diversos oficios y vivían en pequeños cuartos.
 - b) En el campo los indígenas cultivaban la tierra para producir sus alimentos y eran obligados a trabajar de manera rotativa en los centros mineros.
 - c) Los dueños de las grandes haciendas vieron fraccionadas sus tierras para ser repartidas y los patronos de obreros y peones debieron pagar salarios justos.
- 5. ¿Qué construcciones corresponden al patrimonio cultural de esa época?**
 - a) Las estaciones del ferrocarril y los primeros monumentos a nuestros héroes.
 - b) Los conventos y acueductos.
 - c) Las zonas arqueológicas.


La Entidad donde vivo

1. Subraya los enunciados que sean consecuencias de los viajes de Colón.
 - a) Los reinos español y portugués comenzaron la conquista de tierras americanas.
 - b) Los europeos renunciaron a viajar a regiones de Asia como China y la India.
 - c) Los asiáticos y los europeos iniciaron la colonización de América.
 - d) Los pueblos americanos tuvieron contacto por primera vez con otros pueblos del mundo.
2. ¿En qué fecha Cristóbal Colón arribó nuestro continente?
 - a) 3 de agosto de 1492
 - b) 12 de octubre de 1492
 - c) 12 de octubre de 1519.
3. Indígena que facilitó la comunicación entre Cortés y los tlaxtecas?
 - a) la Malinche, Malintzin o Marina
 - b) Isabel, la Católica.
 - c) Mariana.
4. ¿Qué objetos recibió Cortés al llegar a México?
 - a) espejos
 - b) ropas
 - c) oro, plata, mantas, bordados y esclavas
5. ¿Con quién confundieron a Cortés los mexicanos?
 - a) con Cuicahuac.
 - b) con el Dios Quetzalcoatl
 - c) con el Dios del Sol
6. ¿Qué significa Quetzalcoatl?
 - a) serpiente en la pluma
 - b) serpiente emplumada
 - c) Dios de las serpientes
7. Son algunas de las cabeceras jurisdiccionales territoriales en el Virreinato:
 - a) Tlahuiltepa y Tlahuelilpan
 - b) Mixquiahuala y Zacualtipán
 - c) Huejutla y Metztlán

Anexo 36



¿Qué opinas de tu libro?

De acuerdo con tu opinión, marca con una  en el recuadro correspondiente la calificación que le otorgas a cada una de las afirmaciones que aparecen en este libro de texto: *La entidad donde vivo*. *Hidalgo*.

Categorías	5	6	7	8	9
Me gusta mi libro.					
Me gusta la portada.					
El índice me brinda información que necesito.					
Entendí fácilmente el lenguaje utilizado.					
Me gustan las imágenes que aparecen en el libro.					
Las imágenes me ayudaron a comprender el tema tratado.					
Los temas estudiados se relacionaban unos con otros.					
Las instrucciones para realizar las actividades me resultaron fáciles de entender.					
Las actividades me animaron a trabajar en equipo.					
Las autoevaluaciones me permitieron reflexionar sobre lo que había aprendido.					

Escribe algún comentario que desees hacer del libro, y si pudieras, ¿qué le cambiarías?
