

***LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS
DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN LA ESCUELA SECUNDARIA:
LA APROPIACIÓN DE LOS PROFESORES***

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:

BÁRBARA EDITH PÉREZ MENDOZA

DIRECTOR DE TESIS:

MAESTRO VICTOR GÓMEZ GERARDO

MÉXICO, DISTRITO FEDERAL

MARZO de 2007

A Lucia, cuya entrega infinita nos ha regalado una gran familia.
A Roberto, que con su coraje nos ha enseñado a enfrentar la vida.
A Marlén por su curiosa forma de comprender el mundo

Con cariño para: Sergio, Daniel y Alma

AGRADECIMIENTOS:

Por su valiosa colaboración en todo el proceso que implicó este trabajo, pero sobre todo por su gran calidad humana, un sincero reconocimiento para mi director de tesis el Mtro. Víctor Gómez Gerardo.

Por transmitirme el entusiasmo por aprender a aprender, mi más sincero agradecimiento a la Maestra y amiga Gaby Soria.

A mis lectores, Dra. Etelvina Sandoval, Dra. Alicia Ávila, y Mtro. Gustavo Monterrosas por sus valiosas aportaciones que nutrieron este trabajo.

A los profesores que generosamente compartieron sus experiencias y me permitieron entrar a sus aulas.

A mis amigas, Mari, Celia y Adriana, porque juntas comprendimos nuevas formas de comprender el complejo mundo de la Educación.

Durante la realización de mis estudios de Maestría el CONACYT me otorgó una beca, factor que contribuyó decisivamente a la culminación de los mismos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
a) Conceptos básicos	4
b) Orientación metodológica.....	6
c) Las escuelas y los profesores del estudio.....	11
CAPÍTULO 1. LA APROPIACIÓN DE LA PROBLEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	14
1.1 La estrategia de enseñanza de la historia y sus requerimientos prácticos.....	17
1.1.1 Las condiciones de trabajo	17
1.1.2 El cuaderno de trabajo	19
1.1.3 Explicaciones del profesor mediante analogías	21
1.1.4 El papel de la pregunta y el rol del profesor	22
1.2 La estrategia de enseñanza de la historia a través de la problematización y su fundamentación teórica.....	26
1.2.1. La situación-problema y la aportación de la vida cotidiana en la enseñanza de la historia.....	28
1.2.2. Metodología de la situación-problema.....	32
1.3 Hacia la construcción de la propuesta; ¿qué de lo teórico? ¿qué de lo práctico?.....	41
1.4 Propuesta de apropiación de la situación-problema como estrategia de enseñanza de la historia.	48
CAPÍTULO 2. LAS CONSTRUCCIONES DE LA PROBLEMATIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	62
2.1. Descripción de las sesiones de trabajo.....	62
2.1.1 Primera sesión.....	63
2.1.2 Segunda sesión.....	69
2.2 Construcciones de los profesores sobre la situación-problema.....	70
2.2.1. La concepción del problema como un conjunto de recursos materiales... ..	71
2.2.2. La situación-problema como preguntas que llevan a la reflexión y a despertar la imaginación.....	73
2.2.3. El profesor orienta y el alumno resuelve dentro del planteamiento de un problema.....	75
2.2.4. El contexto, la imaginación y la empatía son necesarios para la resolución del problema.....	76

2.3 La evaluación de los profesores sobre la situación-problema.....	81
2.3.1 Los logros que se obtienen de la situación-problema.....	81
2.3.2 Obstáculos que representa la situación-problema.....	82
CAPÍTULO 3. LAS CONSTRUCCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN EL AULA.....	87
3.1 La situación-problema más que una actividad de reforzamiento.....	88
3.2 El replanteamiento de la pregunta dentro de una enseñanza ejecutiva.....	96
3.3 El planteamiento de datos falsos para ser contrastados en el libro de texto.	100
3.4 La situación-problema como vivencia.....	107
3.5 La apropiación docente de la situación-problema.....	109
CAPÍTULO 4. REFLEXIONES SOBRE CÓMO SE APROPIAN LOS DOCENTES DE LAS NUEVAS PROPUESTAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	118
4.1 Los logros de la propuesta.....	118
4.1.1. Reconceptualización de los roles de enseñanza.....	118
4.1.1. Reconceptualización de la pregunta.....	121
4.1.2. La incorporación de la historia de la vida cotidiana	122
4.2 Los aspectos no contemplados.....	122
4.2.1 Concretar la situación-problema y la solución con actividades evidenciables.....	123
4.3. Algunas reflexiones sobre la apropiación de las propuestas de enseñanza.....	124
4.3.1 Reconocer saberes y estrategias docentes.....	126
4.3.2 Apropiar las “nuevas estrategias” en base a los recursos del profesor.....	128
4.3.3 Moldear las estrategias en el aula y generar espacios de reflexión.....	130
4.3.4. Acercar nuevas estrategias para innovar o adaptar las prácticas de los profesores	133
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	137
BIBLIOGRAFÍA.....	141

*Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma
como nos corregimos y nos perfeccionamos
a la luz de conocimiento que hoy
nos ofrecen la ciencia y la filosofía.
Es lo que yo llamo pensar la práctica,
y es pensando la práctica
como aprendo a pensar y practicar mejor.
Paulo Freire*

INTRODUCCIÓN

El interés por una educación en el nivel básico que responda a las necesidades que demanda la sociedad, motiva la búsqueda de cambios que impacten en la formación de los estudiantes. La mayor parte de estos cambios le son impuestos al profesor, responsable de dicha formación. Así tenemos las reformas de planes y programas de estudio en la Escuela Secundaria, acompañadas de una serie de cursos de actualización dirigidos al profesor.

Los profesores, a pesar de que ya pasaron catorce años de la anterior reforma no se han adaptado a los cambios cuando se sienten presionados por tener que implementar otra. Pero ¿qué es lo que pasa con estas nuevas demandas de trabajo?, ¿cómo son recibidas por los profesores?, ¿cómo es que se logran realizar esas adaptaciones necesarias?

Para el caso de la enseñanza de la historia en secundaria, existen una serie de propuestas elaboradas por diversos especialistas en México y otros países, éstas nacen de las nuevas corrientes historiográficas y también de las perspectivas cognitivas que impactan en las formas de concebir el aprendizaje de dicha disciplina. Sin embargo, hay una gran distancia entre lo que los historiadores y la didáctica de la historia proponen, y su vinculación con las propias necesidades de trabajo de los profesores en el aula.

Existe un rompimiento entre las propuestas teóricas y su aplicación en el aula, como lo señala Taboada:

Sus reflexiones (propuestas didácticas para la enseñanza de la historia) se concentran en marcar lineamientos de lo que debe enseñarse; sin embargo, casi ningún autor considera las implicaciones de sus planteamientos en las prácticas cotidianas del aula. (López y Mota, 2003, p.107)

Es decir, hay una gran cantidad de propuestas didácticas para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, que explican cómo y de qué manera debe enseñar el profesor la asignatura, pero que no prevén las implicaciones de su puesta en marcha. Pero sobre todo hay un distanciamiento en la forma de acercarlos a los profesores las estrategias que deben implementar en clases, un acercamiento que vaya más allá de textos y cursos que redundan en el deber ser desconociendo sus prácticas.

El interés de este trabajo es acortar el distanciamiento que existe entre las propuestas sobre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la misma. Por un lado, pretende conocer los saberes del profesor que están implícitos al enseñar la asignatura de historia en la escuela secundaria, y por otro lado, se presenta una propuesta de acercamiento de la estrategia de la situación-problema como forma de enseñanza de esta disciplina.

Las preguntas que guiaron la realización de este trabajo fueron: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza el profesor al enseñar la historia? y ¿de qué manera pueden apropiarse de las estrategias de enseñanza basadas en la situación-problema?, ¿De qué manera pueden apropiar la estrategia de la situación-problema a los profesores?, ¿Cuáles son las apropiaciones que realiza el profesor de la situación problema?, y finalmente ¿Cuáles son los beneficios y las implicaciones que encuentran los profesores al apropiar la situación-problema como una forma de enseñanza de la historia?

Así mismo, documento las apropiaciones que realizaron los profesores que participaron en esta investigación sobre de la implementación de la situación-problema como estrategia de enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

El trabajo está dividido en tres fases: primero, se realizó un estudio previo en el que se documentaron las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores de este estudio; los resultados de esta etapa permitieron la elaboración de una propuesta de acercamiento de la situación-problema a los profesores de historia, mediante una serie de sesiones de trabajo. La segunda fase fue la implementación de la propuesta, en la que los profesores conocieron la estrategia de la situación-problema, analizaron sus beneficios y sus implicaciones para ser llevada al aula. Y finalmente, se documentaron las apropiaciones que hicieron los profesores de la situación-problema en dos momentos, durante las sesiones de trabajo, y luego la puesta en práctica en el aula.

De acuerdo con estas fases, este trabajo se organiza en cuatro capítulos; el primer capítulo aborda los saberes de los profesores identificados durante la fase previa, y representa el sustento de la elaboración de las sesiones de trabajo como una propuesta para acercar a los profesores la estrategia de la situación-problema como forma de enseñanza de la historia. En este capítulo también se revisa la estrategia de la situación-problema en su sustento teórico y metodológico.

En el segundo capítulo se documentan las apropiaciones y evaluaciones que hicieron los profesores durante las sesiones de trabajo, se hace un análisis de las implicaciones y bondades que encontraron los profesores de la estrategia al haberla vivido.

En el tercer capítulo se analizan las clases que impartieron los profesores luego de conocer la estrategia. Aquí se hace un análisis de las apropiaciones que realizaron

los profesores y lo sentidos que cada uno fue dando a la estrategia de la situación-problema en su cotidianeidad.

Finalmente en el cuarto capítulo, se hace una evaluación de los aciertos y deficiencias que presentó la propuesta, con la intención de que puedan considerarse a la hora de realizar propuestas de acercamiento de nuevas estrategias a los profesores de historia.

a) Conceptos básicos

En este trabajo se manejan conceptos referentes a la práctica del profesor y a las estrategias de enseñanza de la historia. De la práctica del profesor, son considerados como fundamentales los conceptos de Mercado (2002) sobre saberes docentes y apropiación, quien a su vez retoma sus significados de Agnes Heller (1998).

Los saberes docentes son entendidos como aquellos conocimientos que el profesor va apropiando de su realidad y que le son necesarios para desempeñar su labor, y que se originan de las propias experiencias de vida.

Dice Ruth Mercado:

Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en la interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres... dicha apropiación se funda de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone a los maestros (2002, p. 14)

De tal forma que los profesores tienen que comprobar que algo es válido o no válido a partir de que lo ponga en práctica con sus alumnos, interactuando en su centro de trabajo. Los cuestionarios pueden ser para un profesor muy eficientes porque le permiten trabajar con rapidez y agotar los temas del programa de estudios, mientras que para otro profesor no son tan eficientes porque no son una prueba de que sus alumnos han aprendido un contenido. Y en este caso, la reflexividad es entendida

como ese proceso que lleva al profesor a poner en práctica ciertas actividades y al mismo tiempo evaluar si cumplen con sus expectativas de trabajo, de lo contrario opta por el empleo de otras; este proceso va generando saberes.

También se aborda el término de estrategia de enseñanza en la escuela secundaria, y para ello se retoma el estudio de Mónica Díaz (2001), quien afirma que la estrategia “permite comprender cómo se articulan las diversas actividades en un contexto determinado, con un contenido escolar particular y en una situación específica”, pero además agrega que la estrategia “posibilita ver los proyectos-meta que se definen dentro de una clase más allá de las microintenciones que cada actividad conlleva” (2001, p. 22-23); es decir, que las estrategias no son una simple actividad, sino que se convierten en diversas actividades que se van interrelacionando para cumplir con las intenciones que se tienen al emplearlas; y desde luego están basadas en los saberes del profesor y en la realidad que enfrenta en la escuela.

Finalmente, se emplea el término de situación-problema, vista como una estrategia de enseñanza de la historia, y que es construida a partir de diversos autores; como Alain Dalongeville (2000), Roberto Gargiulo (1990), Linda Torp (1998), y Julia Salazar (2005). El término es retomado de Dalongeville; sin embargo, no se reduce a la interpretación de este autor, sino que es nutrida con los otros autores.

La situación-problema es entendida aquí, como una estrategia de corte constructivista que tiene como propósito en primer lugar despertar el interés de los alumnos por el estudio de la historia mediante el conocimiento de hechos históricos que abordan la vida cotidiana de la humanidad, y que es un pretexto para el análisis de los aspectos sociales, políticos y económicos de la historia. Es decir, el alumno puede interesarse por saber cómo vivían las personas en otras épocas, qué hacían,

qué pensaban, cuáles eran sus entretenimientos, etc.; más que por saber en qué fecha ocurrió algún hecho, quiénes intervinieron; deja de lado los datos para convertirse en un análisis y reconstrucción de la historia. Esta estrategia pretende que los alumnos, al igual que los historiadores analicen distintas fuentes que les permitan hacer una reconstrucción de los hechos históricos, y de esta manera construir sus propios aprendizajes. El pilar de esta estrategia es el planteamiento de una pregunta que invita al alumno a situarse en una época y contexto determinado para resolver alguna dificultad o problema; lo que implica la utilización de la imaginación, el manejo apropiado del presentismo y el análisis de textos que proporcionen la información necesaria para llegar a la solución del problema.

La situación-problema recrea contextos en distintas etapas de la historia a partir de un personaje; como las carrilleras durante la revolución mexicana, un indígena en la Colonia, un caballero en la edad media, un esclavo en la antigüedad, los niños en la antigua Grecia, etc. Una vez planteado el contexto, al personaje se le presentará un problema que tiene que ver con su condición social, o bien con la actividad que desempeña en ese contexto. Estos dos aspectos, tanto en el contexto como el problema tendrán que ser analizados por el alumno y ofrecer soluciones; lo que los obligará a buscar información y analizar distintas fuentes que aborden aspectos sociales, políticos y económicos del momento histórico planteado; y formular posibles soluciones que sean objetivas con la información analizada.

El sustento teórico y metodológico de la situación-problema está detallado en el primer capítulo.

b) Orientación metodológica

En una investigación de corte cualitativo que hace uso de las técnicas de recolección de datos de la etnografía; como entrevistas y observaciones.

La etnografía ha sido empleada en este trabajo como una forma de conocimiento que permite contribuir no sólo a la explicación de cómo ocurren ciertos fenómenos educativos, sino también para poder contribuir a la transformación de la escuela. Tal como lo señala Elsie Rockwell “la actividad central de la etnografía [educativa] es la de construir un conocimiento, y a través de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con la escuela y el trabajo docente” (1986, p. 23). De esta manera los conocimientos que se obtienen de manera particular, pueden ser recuperados de manera más amplia, para poder contribuir a los procesos de transformación.

La etnografía permitió a esta investigación, comprender los saberes de los profesores de historia para proponer una forma de acercar una estrategia de enseñanza distinta a la que los profesores realizan cotidianamente; y conocer cómo es que los profesores apropian estas nuevas estrategias en su ambiente cotidiano.

Recurrí a la observación participante para la recolección de los datos en el aula, ya que fue el tipo de observación más pertinente, pues “supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad e institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo –los profesores de secundaria-, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento”. (Rodríguez, 1999, p. 165) Aunque la observación participante sea considerada por algunos como una técnica, Woods (1998) la ve como uno de los métodos más importantes de la etnografía, y en la práctica se convierte en un estilo de investigación. Se eligió la observación participante porque es una manera de penetrar en el espacio que se observó, de tal manera que se realice una interpretación de las acciones considerando las condiciones que se presentan en el

lugar; es decir que no sólo se observe sino que también se experimenten las acciones de los individuos en una situación natural.

También fue necesario recurrir a entrevistas para obtener los datos que se refieren a la forma de apropiación del docente de la situación-problema como forma de enseñanza. El tipo de entrevista que se empleó fue la llamada entrevista a profundidad, entendiéndola como el medio por el que se “desea obtener más información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista...[en la que el entrevistador] podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor” (Rodríguez, 1999, p.168). La entrevista nos permitió conocer a los profesores en su cotidianeidad, en los sentidos que van confiriendo a la enseñanza de la historia. Se trató de una entrevista que fuera más allá de las preguntas establecidas, para indagar más acerca de las respuestas del profesor; es decir, formular más preguntas de las respuestas de los profesores. Este tipo de entrevista permitió en un primer momento conocer la postura de los profesores frente a la enseñanza de la historia, y posteriormente se pudo contrastar con la forma de trabajo en el aula, mediante las observaciones de clase. De hecho, al finalizar las observaciones de clase, se realizaron algunas entrevistas con los profesores para tratar de dar interpretación a algunos elementos en los que se quería profundizar; tales como el uso de ciertas estrategias, de algunos recursos, entre otros.

Las entrevistas y observaciones fueron complementadas con notas de campo y documentos elaborados por los profesores observados, aportaron evidencias de su forma de trabajo. Se consideraron algunos apuntes de clase dictados por el profesor, cuadernos de apuntes de los alumnos, materiales didácticos como imágenes, fotografías, libros de texto, láminas y notas escritas en el pizarrón.

La investigación se desarrolló en diversas etapas; la primera planteó el reto de encontrar a los profesores que tuvieran la disponibilidad para ser observados; la segunda etapa fue el desarrollo de la propuesta para implementar las sesiones de trabajo en las que los profesores conocieran la estrategia de enseñanza de la situación-problema. Y la última etapa, en la que los profesores pusieron en marcha la estrategia.

Para cada una de las etapas, tuve que ejercer un papel tanto de investigadora como de observadora participante, que implicó no sólo la comprensión de las acciones de los profesores, sino también intervenir en el diseño e implementación de las sesiones de trabajo.

En la primera etapa se buscaron a los profesores del estudio; y el contacto se estableció a través de dos profesores conocidos, mismos que plantearon la propuesta a los demás compañeros de sus escuelas. Cabe señalar también, que en una de las escuelas laboré por más de tres años y esto me permitió tener facilidades para poder entrar y observar no sólo el trabajo de los profesores, sino la dinámica en general de la secundaria. La otra escuela de estudio pudo contactarse a través de una profesora que conocía, en donde también las autoridades brindaron las facilidades y espacios que se requirieron para el estudio. El conocer previamente a dos de los profesores del estudio, permitió que hubiera más confianza a la hora de las observaciones y de las entrevistas; mientras que con los otros profesores que no me conocían implicó ganar confianza para penetrar en sus espacios.

Desde un principio los seis profesores tuvieron conocimiento de las etapas del estudio, así mismo se interesaron por conocer la estrategia dentro del curso. Al conversar con ellos, estaban interesados en conocer nuevas propuestas que les permitieran resolver los problemas que enfrentaban cotidianamente, como la apatía

de sus alumnos por la historia, pero también manifestaron que no querían “lo mismo de siempre” que les ofrecían en los cursos de actualización y que ya en el aula, les era imposible aplicar.

De los seis profesores, sólo una profesora no accedió a ser observada pero si asistió a las sesiones de trabajo; y ya al finalizar las sesiones de trabajo, solamente cuatro de los seis profesores que asistieron, decidieron implementar la estrategia de la situación-problema.

Durante la segunda etapa, se diseñó e implementó la propuesta, tomando en cuenta los intereses de los profesores que conocí en la primera fase de observación. Así mismo consideré los aspectos teóricos que planteaba la estrategia de la situación-problema. Para esta etapa, conduje y observé las sesiones de trabajo. Fue difícil tener que ser juez y parte a la vez, pero como se trata de un trabajo individual, no fue posible que alguien más me observara y realizara el análisis. Este problema fue resuelto videograbando las sesiones de trabajo, mismas que fueron transcritas para ser analizadas por maestros ajenos al proceso; dichos análisis fueron retomados para evaluar la propuesta en sus alcances y limitaciones.

Para la fase final del trabajo de campo, los profesores que aceptaron implementar la estrategia de la situación-problema, pidieron que fuera sobre un tema que ellos eligieran para que no interrumpiera el curso del programa de Historia. Aquí también fue pertinente tener algunas conversaciones con los profesores acerca de dudas e ideas que les surgieron durante la preparación de la clase; en esta etapa me asumí como la mediadora entre los materiales bibliográficos y las necesidades de los profesores.

A la par de las etapas se realizaron las transcripciones de observación de clase y de la entrevistas, para finalmente ser analizadas.

Los niveles que se siguieron en esta investigación se retomaron a partir de los que maneja M. Bertely (1991). En el primer nivel se encuentra la identificación de un problema vinculado a la práctica docente cotidiana, la recogida de datos mediante observaciones y entrevistas, la elaboración de registros ampliados para la obtención de un análisis previo en el que se plantean preguntas para regresar al campo. En el segundo nivel se regresa al campo a resolver las interrogantes que planteó el primer nivel de análisis. Y en el tercer nivel, comienza a darse el momento de nombrar o enunciar los hechos encontrados, para ser contrastados y generalizados teóricamente con otros estudios.

Para esta investigación se grabaron y transcribieron un total de veinte clases con los profesores del estudio; también se registraron las sesiones de trabajo en cada escuela.

Las entrevistas se realizaron en distintos momentos; algunas previamente planeadas con una serie de guías, y en otras ocasiones se realizaban preguntas que iban surgiendo, en pláticas con los profesores ya fuera en el patio de la escuela, durante el receso o al final de las observaciones de clase.

c) Las escuelas y los profesores del estudio

Los profesores que forman parte de este trabajo son seis: Carlos, Beatriz, Rosa, Alejandro, Marisol y Tania (los nombres de los profesores son ficticios, con la intención de guardar la privacidad de los mismos); laboran en escuelas secundarias del Distrito Federal. Beatriz, Carlos y Rosa cuentan con más de treinta años de servicio en la educación básica; Alejandra, Marisol y Tania son más jóvenes y tienen menos de seis años de servicio. Todos han realizado sus estudios en la Escuela Normal Superior de México, y han continuado actualizándose en cursos relacionados con la enseñanza y la historia; sólo el profesor Carlos estudió la

Licenciatura de Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, cuyos conocimientos emplea los fines de semana para trabajar como guía en diversas zonas arqueológicas en la ciudad de México y sus alrededores.

El profesor Alejandro se encontraba realizando una maestría en Administración Educativa durante el estudio, y cabe resaltar que éste fue un referente importante que influyó en su discurso.

La profesora Marisol está más interesada por la historia de México, ha tomado cursos, talleres y diplomados en instituciones como el Museo de las Intervenciones, en el Instituto Mora, en el Museo de la Revolución, entre otros.

La profesora Rosa estudió enseñanza de la Geografía; sin embargo, por los cambios de planes y programas que ha tenido la escuela secundaria, tuvo que comenzar a impartir la asignatura de Historia desde hace ya varios años; además de que le gusta la historia de México.

La profesora Beatriz tiene mayor interés por la Historia Universal, tiene varios años impartiendo y asiste a los cursos de actualización que emite la SEP.

De la profesora Tania poco pude saber debido a que sólo participó en este trabajo con su asistencia a las sesiones de trabajo.

Cabe aclarar que la mayoría de los profesores están interesados en conocer otras estrategias de enseñanza para la historia; y buscan otro tipo de cursos distintos a los impartidos por la SEP, además el trabajo que realizan en clase, y sobre todo, por la disposición para ser observados en su espacio de trabajo, y para incluir otras estrategias a las que utilizan cotidianamente.

Los profesores pertenecen a dos escuelas distintas; la escuela 1, está ubicada en el centro de la ciudad de México, y la escuela 2 se ubica al sur de la ciudad. La primera escuela está situada en un contexto complejo debido a la cantidad de problemas que

enfrenta, tales como delincuencia, prostitución y drogadicción. Los alumnos que asisten a esta escuela, en su mayoría son hijos de padres que trabajan todo el día y reciben poca o nula atención. Además de otros tipos de problemas de tipo familiar que enfrentan. Mientras que la escuela 2, está ubicada en las afueras de la ciudad, en este sitio se realizan actividades de cultivo y de ganadería. También es un lugar en el que aún se conservan varias tradiciones y costumbres de las cuales son partícipes los pobladores del lugar.

Es importante señalar que este trabajo se sustenta en citas de transcripciones de observaciones de clase y de entrevistas, por lo que fue necesario recurrir a algunos símbolos y abreviaturas:

SÍMBOLO Y/O ABREVIATURA	SIGNIFICADO
	Indica que el texto es fragmento de una entrevista o ideas de algún profesor.
	Indica que el texto es fragmento de una observación de clase, en la que intervienen diálogos.
Prof.	Profesor o profesora
Amno-Amna	Alumno y Alumna; en algunas ocasiones cuando se habla de varios alumnos, se mencionan nombres ficticios en lugar de la abreviatura.
E	Entrevista
OC	Observación de clase
ST1	Sesión de Trabajo 1
ST2	Sesión de trabajo 2
Sec	Secundaria 1 y 2
CSP	Clase situación-problema; y que fueron realizadas en la última etapa de la investigación, posterior a las sesiones de trabajo.
Co	Conductora
Ca, Be, Ro, Be, Ma, Al, Ta	Nombre de los profesores: Carlos, Beatriz, Rosa, Marisol, Alejandro y Tania.
Números	Corresponden a las fechas en que fueron grabadas (día, mes, año)

CAPÍTULO 1. LA APROPIACIÓN DE LA PROBLEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Cuando se plantea la cuestión sobre cómo enseñar la historia, tenemos por un lado, las explicaciones que construyen los especialistas a partir del deber ser, y de lo deseable; y por otro lado, tenemos las explicaciones que construyen los profesores en relación a su trabajo cotidiano en el aula. Existen una gran variedad de propuestas para la enseñanza de la historia, cada una de ellas ofrece una concepción de las formas de acceder al conocimiento histórico, y al mismo tiempo, establecen los papeles que asumen los sujetos que participan en el proceso de construcción, es decir, hay una perspectiva de enseñanza y una de aprendizaje. Uno de los principales problemas que enfrenta el profesor al enseñar la historia es que se encuentra alejada de la cotidianeidad de los alumnos que la estudian.

El profesor tiene que vincular lo que es deseable en su enseñanza, con los requerimientos propios de su práctica cotidiana en el aula. Lo deseable sería que el profesor aplicara las propuestas teóricas para obtener los resultados esperados. Sin embargo, sabemos que esto no es posible, pues las apropiaciones que los profesores hacen de las propuestas teóricas dependen de los sentidos que le confieren con todas las implicaciones que se presentan en el aula. Existe un rompimiento entre las propuestas teóricas y su aplicación en el aula; pero sobre todo hay un distanciamiento en la forma de acercarles a los profesores las estrategias que se quiere que implementen en clases, un acercamiento que vaya más allá de textos y cursos que redundan en el deber ser, desconociendo sus prácticas.

Una de las formas más frecuentes de acercar a los profesores a ese llamado “deber ser” de las estrategias de enseñanza de la historia, es a través de los cursos de actualización, los cuales tienen como objetivo “capacitar” a los maestros en el manejo de “nuevos” programas o métodos de trabajo, “nuevos” procedimientos de

enseñanza o “nuevas” modificaciones administrativas, que de manera constante se introducen en el sistema escolar oficial.” (Sandoval, 2005, p. 89).

Dichos cursos surgen según la SEP para resolver las necesidades de la educación; en el entendido de que automáticamente los profesores apropiarán a su práctica las modificaciones que son deseables. Sin embargo, en el estudio de Sandoval puede verse que uno de los principales problemas que existe al momento de la planeación de los cursos es que no son tomados en cuenta los profesores debido a que los encargados de las reformas:

Parten del supuesto de que la educación tiene un bajo nivel de calidad, no parece relevante buscar los conocimientos y puntos de vista de los maestros para incorporarlos a las nuevas propuestas. En cambio, la tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias. (2005, p. 94)

En base a lo antes mencionado, se pretende que los profesores asistan a los cursos como sujetos que están ansiosos de estrategias nuevas para incorporarlas a su práctica y contribuir a elevar la calidad de la educación, sin que sus necesidades reales sean tomadas en cuenta, o bien, como si fueran personas sin historia y sin experiencia, que no poseen información y que por lo tanto hay que rellenarlos con varias estrategias y contenidos que lo lleven a “ser mejores docentes”.

Sin embargo, es bien sabido entre profesores que la razón de asistir a los cursos “es por obtener los puntos escalafonarios”, o bien porque están obligados a presentarse como es el caso de los TGA (Talleres Generales de Actualización) o a las reuniones de Academia. Cabe aclarar que algunos maestros prefieren tomar cursos de otras instituciones que no necesariamente sean emitidos por la SEP, y que generalmente no tienen valor escalafonario. Esta dinámica de actualización lleva a que los profesores finalmente recuperen de los cursos lo que puede servirles en la práctica y lo demás pasa desapercibido.

Sandoval llega a la conclusión de que los profesores:

No pueden separar el ámbito de la teoría del de sus vivencias diarias, ni borrar el rostro de sus alumnos para sustituirlo por el de un sujeto educativo abstracto...no es posible hablar de métodos sin relacionarlos con el suyo propio, construido con base en su experiencia cotidiana de trabajo en el que se cruzan los conocimientos pedagógicos con estrategias docentes propias y ajenas. (2005, p. 117)

Por lo anterior, esta propuesta nace del reconocimiento de que los profesores poseen saberes y que hay que acercarlos las propuestas de enseñanza a partir de sus propias necesidades. Los conflictos cognitivos tendrán que generarse en las estrategias que el profesor de historia lleva a cabo cotidianamente, posteriormente se verán otras formas de trabajo para que él decida incorporar los elementos que crea pertinentes de acuerdo a sus condiciones laborales.

Para ello se ha diseñado una propuesta de sesiones de trabajo, en las cuales el profesor conoce y lleva a cabo la estrategia de enseñanza de la historia basada en la situación-problema. Dicha propuesta surge, por un lado de los aportes de diversos autores en relación a la didáctica de la historia, y por otro lado, recupera los saberes docentes del profesor de historia a quienes va dirigida.

La intención de diseñar una propuesta de taller a partir del cual los profesores puedan apropiarse la estrategia de la historia a través de la situación-problema, que logre vincular los fundamentos teóricos con las necesidades de los profesores dentro del aula es con la intención de que se llegue a una comprensión. Entendiendo la comprensión como "la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (Perkins, 1999, p.70) Entonces, no podemos lograr que los profesores comprendan la problematización, sin antes saber cuáles son sus requerimientos en la práctica.

En este capítulo se presentan en el primer apartado, los saberes del profesor de historia, los cuales fueron obtenidos a partir de una serie de observaciones previas; posteriormente se presenta el sustento teórico de la estrategia de enseñanza de la historia basada en la situación-problema. Y finalmente, se concluye con la presentación de la propuesta de las sesiones de trabajo, en donde además se analizan los aspectos teóricos y prácticos que sustentan su construcción.

1.1 La estrategia de enseñanza de la historia y sus requerimientos prácticos

Para la realización de este apartado, fue necesario recurrir a la investigación de campo en la que se hizo uso de las técnicas de recolección de datos de la etnografía, tales como la entrevista y la observación. Este proceso consistió en una serie de entrevistas a distintos profesores que laboran en escuelas secundarias del D.F. Posteriormente se realizaron observaciones de clase. Finalmente se hizo un análisis de los datos obtenidos, los cuales nos revelaron diversos requerimientos prácticos del profesor de historia y su visualización de una enseñanza basada en la problematización.

1.1.1 Las condiciones de trabajo

Empecemos por decir que existe una necesidad dentro de la propia práctica, que lleva a los profesores a buscar alternativas para responder a su trabajo cotidiano y que además se acerque a sus condiciones de trabajo. Es decir, los profesores se apropian de estrategias que les permiten solucionar los problemas que surgen en la práctica pero que también respondan a sus condiciones de trabajo, como el tiempo, los recursos, la cantidad de alumnos, entre otros. A este respecto Rockwell dice:

La docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a

los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. (2003, p. 68)

Los profesores están dispuestos a conocer nuevas estrategias, siempre y cuando les sean funcionales en su práctica y les permitan solucionar dificultades que enfrentan cotidianamente.

Además, hay una serie de limitaciones marcadas por la propia dinámica de la escuela secundaria. Los profesores tienen que trabajar con más de cincuenta alumnos en cada grupo y al tener hasta seis grupos implica que atiendan a más de trescientos alumnos; condición que les limita a utilizar cierto tipo de estrategias que demanden mayor espacio o atención para cada alumno y que no implique perder el control del grupo. En entrevista, un profesor hace referencia a este respecto:



El número de alumnos me afecta porque yo soy muy dinámico, yo no puedo estar sentado en un solo lugar, yo quiero que los chavos trabajen en equipo, y que aprendan a trabajar, entonces en un espacio para treinta y en el que tienes cincuenta, y difícilmente puedes moverlos y por muy tranquilos que sean los grupos con cincuenta personas yo creo que hasta el mejor docente aunque maneje muy bien su didáctica, no creo que tenga beneficios óptimos, tendrías que ser autoritario para tener el control del grupo entonces no te puedes detener tanto porque tengo seis grupos de cincuenta, trescientos alumnos, entonces de repente dices, ¿cómo le hago para que Juanito aprenda a leer?, ¿cómo te das cuenta que Pedrito trae sus útiles completos? (EAI070206)

Las condiciones de trabajo de los profesores, impactan en las prácticas cotidianas:

Para los profesores de secundaria la distribución del tiempo de clases, la materia que imparten, el número de grupos y alumnos que atienden, la cantidad de escuelas en que tienen distribuidas sus horas de nombramiento, entre otras cosas, requiere del manejo de conocimientos específicos para desarrollar su trabajo que aplican a sus prácticas. (Sandoval, 2004, p. 129)

El número de alumnos, es una razón fundamental para que el profesor decida utilizar una u otra estrategia; pues tiene que asegurarse de que los alumnos trabajen el contenido, mantenerlos en orden y evaluar los aprendizajes.

Por lo anterior no podemos establecer supuestos sobre lo que los profesores deberían hacer en sus prácticas, pues hay toda una complejidad que responde a las formas de pensar y de actuar de los profesores en relación al ejercicio de su profesión.

Los profesores de la escuela secundaria idean cotidianamente estrategias que les permiten trabajar sus asignaturas con los estudiantes; dichas estrategias son resultado de las necesidades que le demandan las propias condiciones de la escuela, los alumnos con que se trabaja y los propios requerimientos de la asignatura.

A continuación señalo algunas estrategias observadas en el trabajo cotidiano de los docentes.

1.1.2 El cuaderno de trabajo

Díaz (2001) encontró algunas de las estrategias de enseñanza más frecuentes en la escuela secundaria como son la exposición oral del profesor, la exposición oral de los alumnos, el interrogatorio, la resolución de ejercicios y cuestionarios, el dictado y la lectura en voz alta. Cada una de ellas responde a la lógica del profesor de las formas en que los alumnos aprenden algún contenido, ya sea respondiendo a preguntas, escribiendo conceptos en la libreta o leyendo alguna información. A esto yo agregaría que también son estrategias que le permiten dinamizar las actividades dentro del salón de clases, tales como la revisión de tareas y la evaluación de conocimientos.

En las observaciones de las clases de historia, encontramos estrategias muy similares a las planteadas por Díaz para la asignatura de historia; y de manera particular se encontró el uso del cuaderno de trabajo.

El cuaderno de trabajo es un material complementario al libro de texto de la asignatura; mientras el libro de texto sólo contiene información desarrollada de los contenidos de historia, el cuaderno de trabajo ofrece una variedad de ejercicios que refuerzan la información leída, tales como cuestionarios, mapas y esquemas mentales, preguntas de relación, crucigramas, sopas de letras, ejercicios de pegar, recortar e iluminar mapas históricos.

El cuaderno de trabajo permite al profesor por un lado, reafirmar los contenidos que previamente ha expuesto, y por otro lado cumplir con otras demandas de trabajo, como la revisión de tareas. Como el siguiente caso, en el que la profesora revisa tareas mientras los alumnos responden a un cuestionario del cuaderno de trabajo.



La profesora inicia la clase, pues ya está la mayoría, y ya ha tomado su lugar cada quien; les indica que les revisará su cuaderno de trabajo, pues la clase anterior les pidió que hicieran algunos ejercicios de tarea, mientras tanto, les pide que realicen el ejercicio de la página dieciocho. La profesora comienza a llamar uno a uno de cada fila, les pregunta -¿hiciste tu tarea?, ¡tráeme tu cuaderno de trabajo!-, a los que si la hicieron les pone una "r", y a los que no la hicieron o no la terminaron, les pone "incompleto"; la forma de revisarlos, es muy rápida, verifica que los espacios de las respuestas estén completos. La revisión de la tarea, le ha llevado a la profesora no más de cinco minutos; y una vez que termina, les pide que ahora revisen las respuestas entre todos, para ello, revisa quiénes si tienen cuaderno y quiénes no; comienza una lectura dirigida y desarrolla su clase. (OCMa241007)

En este caso, el cuaderno de trabajo es además un material que contiene ejercicios con una sola respuesta, lo que hace más rápida la revisión de tareas ante la cantidad de alumnos que tiene que atender el profesor.

El cuaderno de trabajo es un recurso que le permite al profesor optimizar el tiempo para la gran cantidad de aspectos que tiene que cubrir en su clase; es en primer lugar, la forma de mantener trabajando a los alumnos para poder revisar tareas. Pero también, el cuaderno de trabajo le permite retomar los temas que les ha explicado y que se retroalimenta con las breves lecturas y con una serie de ejercicios que permiten verificar la comprensión del tema. La profesora también tiene

que evaluar al alumno, tiene que hacerle saber que está siendo evaluado, y al mismo tiempo tiene que verificar los aprendizajes de los alumnos.

1.1.3 Explicaciones del profesor mediante analogías

En las observaciones de las clases de los profesores de historia encontramos que dentro de las explicaciones que dan a sus alumnos en clase para poder abordar un tema sociohistórico, realizan un proceso que incluye el dominio del tema, el relacionar los antecedentes, causas y consecuencias, así como ubicar espacial y temporalmente el tema. El emplear todos esos elementos, permite al profesor la construcción del conocimiento de cierto tema sociohistórico. Es un ejercicio parecido al del historiador, los profesores se hacen preguntas y con sus referentes y nuevas informaciones sobre algún hecho histórico reconstruyen su conocimiento.

Uno de los caminos que permiten al profesor generar esos procesos de construcción sociohistórica son las analogías.

Las analogías tienen su razón en los contenidos que tienen que enseñar los profesores en la asignatura de historia; los cuales se encuentran alejados de la cotidianeidad de los alumnos, y es por ello que para poder abordar algún tema, los profesores tienen que recurrir constantemente a ejemplos con cosas que le son más cercanas al alumno.



La alumna Brenda continúa la lectura, que trata de las personas que comienzan a poblar las colonias de Norteamérica.

Prof.: ¿Qué se entiende por aborigen?

Amno. Sergio: ¡Feo!, si o no, así dicen: ¡está todo aborigen! (todos se ríen)

Prof.: o sea, ¿ser aborigen es ser feo?, a ver ¿de dónde eres tú? (señala a un alumno)

Alumno: de Santa cruz

Prof.: Entonces tú eres oriundo de Santa Cruz y entonces si dices: todos ellos son aborígenes de Santa cruz, ¿entonces quiere decir que todos ellos están feos? A ver busquen en el diccionario.

Una alumna levanta la mano y lee la definición de aborigen

Amna: Ser originario del pueblo donde vive.

Prof.: Así como los, los mayas, los mexicas, los aztecas, eran aborígenes, nativos, que se desarrollaron en la época prehispánica. (OCAI070206)

En este caso el profesor tuvo que explicar el término de aborigen, para ello recurrió a las representaciones de los alumnos, las cuales tenían ubicado al término con un sentido peyorativo, pero la pertinente intervención con ejemplos por parte del profesor hace que se comprenda el concepto y se pueda ubicar dentro del hecho histórico que están estudiando.

Las analogías forman parte de las estrategias que los profesores constantemente están empleando para generar su propio proceso de construcción de los temas sociohistóricos. Al mismo tiempo que el profesor no puede dejar de hacer preguntas, pues éstas le dan la pauta para ir desarrollando los tópicos que tiene que explicar a sus alumnos.

1.1.4.El papel de la pregunta y el rol del profesor

Las preguntas son una estrategia que sigue a las explicaciones del profesor y en algunas ocasiones son intercaladas.

El profesor realiza preguntas en distintos momentos de su exposición: durante su explicación para corroborar que los alumnos estén prestando atención, y al final para verificar que han aprendido algún dato que le parece importante que el alumno debe saber.

El tipo de preguntas que plantea demandan datos como: periodo de tiempo o duración, características del periodo histórico, la ubicación espacial y las aportaciones de las culturas. Las preguntas permiten ver los aspectos que integran un hecho histórico, en un tiempo, en un espacio determinado e importancia de su estudio para lo cual se recurre a los aspectos culturales.

El profesor es quien domina la palabra, los alumnos sólo hablan cuando se les pregunta algo y las respuestas que dan, están en función de lo que el profesor considera como correcto.

En el siguiente ejemplo, la profesora explica el tema de la Religión mesoamericana mediante esquemas mentales que ella misma ha preparado. Mientras explica su esquema, plantea preguntas para verificar que los alumnos estén comprendiendo el tema, algunas veces las plantea para que los alumnos contesten, pero la mayor parte del tiempo es ella quien se contesta; en el entendido de que los alumnos vayan registrando la información que ella quiere que comprendan.



Ahorita vamos a hablar sobre las características de la religión mesoamericana, aquí, nuestro mapa conceptual dice que la religión mesoamericana va a tener una estrecha relación entre la sociedad y la observación de los fenómenos, ¿qué tipo de fenómenos?- les pregunta a los alumnos, quienes le responden todos al mismo tiempo distintas cosas que no se les entiende, así que la maestra les vuelve a plantear las preguntas. –A ver, ¿sus dioses a quiénes representaban?- a lo que algunos contestan –a la naturaleza- y la profesora continúa –a la naturaleza, y fíjense que existe una estrecha relación entre la sociedad y los fenómenos, y ¿qué quiere decir esto?, que la religión va a estar inmersa en todos los aspectos de la vida cotidiana de los pueblos mesoamericanos; esta religión mesoamericana es la que rige la vida de todos los pueblos y que es a través de esa religión que se van a hacer sacrificios humanos, esos sacrificios humanos ¿para qué sirven?, para perpetuar la vida de sus dioses, si ellos no realizaban los sacrificios ¿qué pensaban?, que sus dioses se iban a enojar y entonces iban a terminar con el mundo, y entonces, por eso ellos tenían que hacer esos sacrificios humanos, para no sufrir también hambre, ellos le hacían sacrificios al dios del maíz, al dios de la lluvia, como es Tláloc, verdad. (OCMa261006)

En este mismo ejemplo notamos que el profesor emplea también la pregunta como una estrategia que le permite a él ir construyendo su propio conocimiento histórico.

Así pues, pudimos observar que los profesores tienen claro que los procesos de construcción del conocimiento sociohistórico requieren de un análisis de información previa y que han conseguido a partir de aprendizajes anteriores y que para explicar un tema nuevo tienen que recurrir a ellos. Sin embargo, el profesor trae a su exposición sus propias nociones históricas como la cronología, ubica en el tiempo y en el espacio los hechos históricos, tiene elementos para generar causalidades y

consecuencias. En su discurso realiza todo un armado de ideas sueltas y de sus nociones para darles significado y trata de narrar los hechos históricos ya contruidos por él a sus alumnos. Este proceso de construcción comienza cuando el profesor lanza preguntas y él mismo les va dando respuesta, pareciera ser que las preguntas son como una guía que le permite ir enlazando sus propias ideas.

Aquí vemos también que los roles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, corresponden al dominio del conocimiento a cargo del profesor, él es quien domina la palabra durante la clase; y el alumno se concreta a escuchar el discurso del profesor, a realizar las actividades que éste le pide y a responder cuando le preguntan.

Delamont, al respecto dice que el profesor domina la mayor parte del tiempo clase con su discurso, y las pocas intervenciones del alumno ocurren cuando el profesor les demanda información. Agrega además, que “el profesor define lo que constituye el conocimiento centrándose en la imposición directa de su versión de él. Impone su definición de los temas leyéndolos directamente y preguntando a los alumnos, anulando las otras perspectivas.” (1984, p. 141)

En relación a las preguntas “la mayoría de las solicitudes del profesor son comprobaciones de que los alumnos saben algo, o de que pueden resolver algo, en tanto que el profesor conoce la respuesta desde el principio”. (1984, p. 149)

Con los procesos de construcción que elaboran durante la clase, ya sea a través de las analogías o bien del planteamiento de preguntas, los profesores esperan que los alumnos puedan escuchar y seguir el proceso que él mismo ha realizado. Pues los alumnos pocas veces intervienen, si lo hacen es para responder a una pregunta que les ha hecho el profesor y que tiene una única respuesta y está acreditada o no por el profesor. Cuando los alumnos plantean algunas interrogantes que están fuera de

la respuesta esperada por el profesor, los propios compañeros se burlan y el profesor no le da importancia. Sin embargo, estos pequeños chispazos son los que podrían desencadenar que el alumno comenzara a construir su propio conocimiento sociohistórico.



La profesora retoma el juego de pelota como parte de las ceremonias y ritos que se realizaban en Mesoamérica; entonces, un alumno pregunta ¿el juego se hacía de día o de noche?, la profesora contesta -¡de día!-, al mismo tiempo que sus compañeros comienzan a hacer burla con frases como -¡ahhhh!, ¡pues ni modo que tuvieran lámparas para ver!, ¡o que mandaran poner el alumbrado!- La profesora espera a que guarden silencio y sigue explicando (OCBe080206).

A través de este primer acercamiento con los profesores, se puede dar cuenta de que la práctica del profesor va acompañada de una diversidad de elementos que lo van conformando como un sujeto que posee sus propios referentes y que les va dando sentido a partir de las experiencias que va acumulando. Y precisamente porque se reconoce toda esa complejidad, las propuestas didácticas de la enseñanza de la historia no pueden dejar de considerar los saberes propios del profesor y su forma de dinamizarlos en la cotidianeidad.

Cuando se habla de saberes se hace referencia a la definición que hace Heller “es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos en un modo efectivo en la vida cotidiana de modo más heterogéneo (como guía para las acciones...)” (Heller, 1998, p. 317). Por lo que los profesores poseen una serie de saberes cotidianos que le permiten actuar de manera efectiva dentro del desempeño de su labor. Así también lo retoma Mercado “el saber docente es aquel que tienen los maestros aquel con relación a la enseñanza... y [los profesores] se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula” (Mercado, Ruth, 2002, pp. 13-14)

Los saberes de los profesores de esta investigación nos revelaron que emplean estrategias que les permiten por un lado, abordar los contenidos históricos y por otro dinamizar su trabajo en su contexto de trabajo. Son los profesores los protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, asumiendo un rol expositivo y de dominio del conocimiento. Encontramos también que una de las principales estrategias utilizadas en la enseñanza de la historia, es el planteamiento de preguntas a los alumnos y se trata de preguntas que demandan información precisa que corresponde a las explicaciones previas del profesor.

Hasta ahora se han descrito las estrategias y condiciones de trabajo de los profesores de esta investigación; en otro apartado serán retomadas para dar sustento al diseño de la propuesta de acercamiento de la situación-problema como estrategia de enseñanza de la historia.

Ahora abordaremos los aspectos teóricos de la estrategia de la situación-problema.

1.2 La estrategia de enseñanza de la historia a través de la problematización y su fundamentación teórica.

Las estrategias de enseñanza que los profesores utilizan para enseñar la historia responden no solamente a la mera transmisión de una lista de contenidos estipulados en el currículo, tienen además otros sentidos como la importancia del estudio de la historia y las situaciones que se viven al interior de la clases.

El pensar en el diseño de una estrategia de enseñanza implica la búsqueda de la penetración en las formas de razonamiento del conocimiento histórico; es decir los procesos que se siguen para poder construirlo y al mismo tiempo se requiere de una serie de enfoques que nos indiquen la forma de construcción de los sujetos. Las formas de construcción del conocimiento histórico las encontramos en la filosofía de

la historia, y los enfoques de la forma de construcción de los sujetos las podemos obtener de las teorías de aprendizaje.

A continuación revisamos cómo se define la problematización dentro de la construcción del conocimiento histórico y como fuente de enseñanza y de aprendizaje. También se describen las aportaciones que puede hacer la historia de la vida cotidiana para el estudio de la historia en la escuela secundaria. Posteriormente se describe la metodología que persigue la situación-problema; es decir la forma en cómo se objetiva en la práctica, describiendo los roles que llevan a cabo los sujetos de la práctica educativa, el profesor y los alumnos.

1.2.1. La situación-problema y la aportación de la vida cotidiana en la enseñanza de la historia.

No podemos proponer formas de enseñar la historia sin preguntarnos y respondernos antes al ¿por qué es importante que nuestros alumnos de secundaria aprendan historia? Diversos grupos de investigadores han estudiado el fracaso de la enseñanza de la historia y la falta de significación que tiene la historia para los alumnos, pues se han enseñado solamente un cúmulo de datos, personajes y fechas; estos resultados les ha obligado llevar la enseñanza de la historia hacia otros procesos de construcción. Domínguez por ejemplo, apunta a que la historia:

Debe proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir... los rasgos fundamentales y problemas centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo... [así también] como medio de adquirir ciertas habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación, crítica, síntesis, juicio evaluativo) en el manejo de fuentes informativas. (1997, pp. 39),

Las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la historia deben pues, centrarse en dos aspectos; por un lado que enseñen hechos que vayan más allá de la repetición

de datos sin algún significado para los alumnos; como el memorizar todos los presidentes de México o los héroes, enumerar las constituciones que ha tenido nuestro país, años en que se desarrollaron ciertas culturas, etc.

Se trata además, de enseñar a los alumnos una historia en proceso de construcción, pero dicho proceso requiere de formar habilidades de análisis y de interpretación de diversas fuentes, un método parecido al que emplea el historiador, y no una estrategia que plantee la mera transmisión de conocimientos ya elaborados.

Salazar encuentra que las propuestas de enseñanza de la historia deben de contemplar diversos elementos:

Cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino un trabajo intelectual desplegado por los historiadores que implica habilidades de razonamiento, imaginación creativa o capacidad de abstracción, por tanto, su enseñanza tiene que exigir actividades... que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y, con ello madurar las habilidades de razonamiento crítico, en los alumnos, como la inferencia, los juicios de valor, la reflexión crítica, entre otros en los alumnos. (2003, p. 107-108)

Comienza aquí el debate acerca de la importancia de enseñar historia, pero no sólo el cúmulo de datos sin significado, sino una serie de habilidades que le permitan al alumno desenvolverse dentro de su medio de una manera más conciente y participar de él para la búsqueda de soluciones a los problemas sociales actuales.

Los historiadores al investigar sobre el pasado comienzan con una búsqueda de fuentes y al mismo tiempo su análisis, pero además el historiador tiene que reconstruir el hecho a través de las preguntas que le hace a sus fuentes y para ello hace uso también de la imaginación, pues los hechos no son algo que el historiador pueda llevar a un laboratorio y repetirlos para analizarlos; asimismo trata de encontrar las causas del hecho para darles objetividad. Ricoeur dice al respecto: Reconstruir un suceso... supone que hay que ir a interrogar al documento, hacerle hablar, que el historiador vaya al encuentro de su sentido, lanzando hacia él una hipótesis de trabajo; esta búsqueda es la que al mismo tiempo eleva la huella a la dignidad de

documento significativo y eleva al mismo pasado a la dignidad de hecho histórico. (1990, p. 25)

Este proceso requiere del análisis de distintas fuentes; para los alumnos de secundaria pueden ser imágenes, fragmentos de algún documento como cartas, actas, relatos, etc., y que estén a su alcance tanto física como cognitivamente.

Ahora bien, lo que Ricoeur denomina “el interrogar al documento” es el poder plantearle preguntas pertinentes a la fuente e implica la interpretación del lector.

Con el surgimiento de Annales, Febvre propicia “l’histoire-problème” (Burke, 1999); en la que el historiador tendría que realizar preguntas que implicaran debatir con las fuentes y al mismo tiempo recrear algún hecho haciendo uso de la imaginación “¿cómo se explicaba que Margarita, una princesa instruida y piadosa, escribiera una colección de cuentos, el Heptamerón, alguno de los cuales eran en extremo procaces?” (p.34)

Por su parte, también Jacques Le Goff (1991) “No hay hecho o hecho histórico sino dentro de una historia-problema.”

De tal manera, la historia se comprende a partir de que conocemos los documentos o fuentes, pero también para que éstos tengan significado hay que plantear preguntas y respuestas, haciendo uso de la imaginación y del análisis. Entonces, el pretender que nuestros alumnos comprendan la historia implicaría que analizaran fuentes mediante el planteamiento de problemas y situaciones que les permitan imaginar y reconstruir un hecho histórico.

Por ejemplo plantear preguntas que desencadenen conflictos cognitivos, es decir, que choquen con los referentes de los alumnos: ¿Era realmente, Maximiliano un conservador?, ¿Los esclavos de América, realmente buscaban una independencia? La solución de estos planteamientos requiere del análisis de algunos textos que sean comprensibles por los alumnos de secundaria y que ofrezcan distintas posturas

al respecto; o bien, los relatos históricos que tratan las condiciones de vida de los esclavos durante la Nueva España.

Cabe aclarar que no se trata de seguir un proceso como lo hace el historiador, ya que no queremos formar “historiadores en pequeño”, sino alumnos que emplean las habilidades del historiador para poder comprender la historia; para ello es necesario que las fuentes que le sean proporcionadas al alumno sean congruentes a su edad y capacidad de comprensión; asimismo se le planteen problemas que estén cercanos a su cotidianidad y que puedan ser capaces de resolver.

Cuando hablamos de cotidianidad, hacemos mención a los contenidos que tienen vinculación con las experiencias de los alumnos y que adquieren significado a partir de que puede vincularlos con su entorno.

Para atender a esta demanda del aprendizaje de la historia, puede abordarse a partir de la historia cotidiana. Este tipo de historia tiene su origen en los Annales, dicha corriente pretende una historia total, como la describe Burke (1999), una historia que integra en su conjunto lo económico, lo social, lo político y lo cultural; y que surge por el deseo de escribir una historia que no sólo fuera la política y el relato de acontecimientos. En el libro; *la Revolución Historiográfica*, Burke relata las producciones históricas que se hicieron desde el surgimiento de Annales con Febvre y Bloch y hasta los más recientes historiadores como Ariès; en donde aparece una historia orientada según los problemas, una historia comparada, la psicología histórica, la geohistoria, la antropología histórica; como es el caso de la historia de las mentalidades, la historia de los niños, la historia de las mujeres, entre otros.

Annales, dice Burke “ha extendido el territorio del historiador a zonas inesperadas de la conducta humana y a grupos sociales descuidados antes por los historiadores

tradicionales...y están vinculadas con el descubrimiento de nuevas fuentes y con el desarrollo de nuevos métodos para explorarlas” (1999, pp.109).

Con estas aportaciones cabría hacerse una reestructuración en el tipo de historia que se enseña en las escuelas secundarias y darle mayor cabida a la historia de la vida cotidiana.

La historia de la vida cotidiana según Gonzalbo:

Se refiere a la evolución de las formas culturales creadas por los hombres en sociedad para satisfacer sus necesidades materiales, afectivas y espirituales...los problemas que atraen con preferencia al historiador de la vida cotidiana se centran en rupturas y continuidades de las formas de vida, el impacto sobre ellas de las crisis económicas, de los acontecimientos políticos, de la introducción de nuevas doctrinas o de la difusión de avances técnicos y descubrimientos, los procesos de asimilación e integración social y las tendencias segregacionistas. (2004, p.15)

Esta definición nos permite ver que la historia de la vida cotidiana puede ser el centro de análisis de diversas etapas históricas. Se puede comenzar el tema de la Edad Media desde el estudio de la alimentación, las costumbres, las fiestas; o bien el tema de la colonia puede ser abordado desde las diversiones, la forma de vestir, las normas morales; temas quizá más atractivos para el alumno de secundaria, que el sólo cúmulo de fechas y personajes. Y esto no implica que se abandonen otros aspectos de la historia, como los políticos, los económicos y sociales; de hecho aspectos como diversiones, o la vida de los niños en distintas épocas, por ejemplo, no pueden ser entendidos si no se explican las formas de organización social, económica y política.

La definición de Gonzalbo también nos habla de la vida cotidiana como vía para comprender los cambios que ha experimentado la sociedad en distintas épocas, la ruptura y la continuidad, los avances científicos; aspectos fundamentales para el desarrollo de nociones históricas, tales como el tiempo.

La historia de la vida cotidiana puede despertar el interés de los alumnos por el estudio de la historia, al saber que no sólo tiene que memorizar hechos históricos que ocurrieron hace muchos años y muy lejos de aquí, y que carecen de sentido para el estudiante. Pero quizá, el saber que al igual que él, el ser humano se planteó necesidades como las que tenemos hoy en día, pero que la forma en cómo las solucionó responde a la situación geográfica, económica, social y política en que vivió.

1.2.2. Metodología de la situación-problema

Ahora me gustaría abordar la situación-problema desde el aspecto psicocognitivo; es decir cómo concibe el aprendizaje y la enseñanza de la historia, cómo se asumen los roles del profesor y el alumno, y los pasos que sigue.

El planteamiento de problemas tiene fundamento en un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Para Carretero el constructivismo “es la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre estos factores” (Carretero, 2002)

Quiere decir que el sujeto construye su propio conocimiento a través de la interacción consigo mismo, con los objetos y con los demás, no se refiere solamente a la memorización de conceptos, sino que va más allá, debe de presentarse una significación para que puedan ser apropiados por el individuo.

El constructivismo es también “una posición epistemológica...referente a cómo se origina, y también a cómo se modifica el conocimiento...esto supone que cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos” (Delval, 1997, p. 15)

Los principios en que se basa el constructivismo son los siguientes (Carretero, 2002):

- ✓ El sujeto que aprende es visto como un sujeto activo, que ocasiona su propio desarrollo, su evolución está en función de su capacidad de la actividad, de lo social y de lo afectivo.
- ✓ En el proceso de construcción del conocimiento; el maestro es el facilitador y mediador del aprendizaje; ya que los contenidos culturales son aprendidos con ayuda de otros. Supone además, actividades, materiales; y se logra por la significación, el involucramiento, la actitud, la motivación, las habilidades sociales, los conocimientos previos. De tal manera, que el alumno “aprenda a aprender”.
- ✓ Para que el aprendizaje se produzca, es necesario que exista una relación entre el contexto en el que se aprende con los contenidos y las experiencias de aprendizaje.
- ✓ Las actividades de aprendizaje deben partir de la vida cotidiana y deben generar un conflicto cognitivo en los alumnos; es decir, plantear problemas que pongan al alumno en una situación que lo motive a solucionarlo entre sus conocimientos previos y los nuevos referentes que se le han dado. El problema deberá estar en función de los niveles cognitivos de los alumnos, de tal manera que le permita buscar información que esté a su alcance, y al mismo tiempo que provoque un estado de desequilibrio que lo impulse a dar soluciones y por lo tanto a generar nuevos aprendizajes.

Cada uno de estos principios: el alumno como sujeto activo, el profesor como mediador, el reconocimiento de ideas previas o experiencias de los alumnos para generar los conflictos cognitivos, las actividades que parten de la vida cotidiana; son elementos que fundamentan la situación-problema.

El aprendizaje basado en una situación-problema propicia el desempeño de los siguientes roles (Torp, 1998)

Rol del docente

- ✓ Diseña una situación-problema en función de las capacidades de sus alumnos, que sea capaz de despertar su interés.
- ✓ Habilita a sus alumnos como investigadores del problema, y es un guía y preparador del proceso de solución.
- ✓ Evalúa los aprendizajes obtenidos a través de las soluciones que den los alumnos.

Rol del alumno

- ✓ Son atraídos por la situación-problema, que los intriga y participan en el proceso.
- ✓ Se encargan de indagar la información requerida para solucionar el problema, al mismo tiempo que van autorregulando sus propios aprendizajes con el apoyo del docente.
- ✓ Aplican sus aprendizajes y habilidades para la solución de los problemas produciendo su aprendizaje significativo.

De lo anterior podemos decir que la enseñanza basada en el planteamiento de problemas supone una estrategia para conseguir el conflicto cognitivo en los alumnos y que le permitirá obtener aprendizajes significativos, en este proceso, el profesor es el encargado de presentar el problema y verificar el proceso de solución; y el alumno es el encargado de buscar la solución al problema a partir de sus propios referentes y con la indagación de otros y que en el caso de la historia son las narrativas.

Una enseñanza basada en el planteamiento de problemas supone considerar los niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que en relación a ésta se deberá diseñar la complejidad de los problemas.

Una enseñanza basada en la situación-problema tiene su razón en que, el profesor al explicar conocimientos históricos ya acabados impide que los alumnos puedan conocer la forma en cómo se llegó a ellos y por lo tanto que carezcan de significado. Como ocurre cuando el profesor relata la conquista de México o cuando explica las causas y consecuencias de la Revolución Mexicana, convirtiéndose en la única versión válida y que el alumno se encarga de relatar.

Se requiere pues, de una enseñanza que logre impactar en el proceso de aprendizaje de los alumnos en los tres elementos a que hace referencia Bruner (1998); el primero es, que debe haber una adquisición de nueva información que logre contradecir o sustituir lo que el individuo ya conocía; el segundo es la transformación del conocimiento con el objetivo de que trascienda; y por último la evaluación para corroborar que la manipulación que se hizo de la información es la adecuada. Es decir, en el caso de la historia, tendría que presentarse una información que logre desequilibrar los esquemas mentales que tiene el alumno acerca de algún conocimiento, a través de una interrogante que le sugiera ir en la búsqueda de soluciones y al mismo tiempo ser guiado por el profesor.

La historia puede ser conocida tal como lo hace el historiador, por lo tanto el alumno de acuerdo a sus posibilidades cognitivas puede construir su conocimiento histórico a partir de una serie de narrativas acompañadas de preguntas que lo inciten a imaginar y a tratar de encontrar interpretaciones de la realidad en un espacio y tiempo determinados; al mismo tiempo que pueda establecer relaciones con su

entorno y su cotidianeidad. Estos requerimientos pueden lograrse a través del planteamiento de una enseñanza basada en la problematización de la historia.

La problematización se ha definido como “una situación de aprendizaje en la que es necesario que exista un problema para resolver, una contradicción que superar, que haya un material para interrogarse a sí mismos y a los demás” (Dalongeville, 2000, p.9) Este autor parte de la idea de que el profesor sea quien formule preguntas que lleven al alumno a investigar en distintas fuentes de la historia para ser solucionadas las interrogantes y que conduzcan a una visión crítica de los hechos históricos.

Ahora bien, el problema como forma de enseñanza, ha sido retomado en otras áreas del conocimiento, como lo es el conocimiento del ambiente, pero que es recuperable para el caso de la historia. Así tenemos a Torp, quien ve al problema como: “una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real” (1998, p. 37); es decir, que las dificultades que se le presenten al alumno puedan partir de su propia realidad, de la historia que está viviendo, y que el problema le implique buscar esa realidad en el pasado.

Para Gargiulo el problema “consiste en una dificultad que no puede resolverse automáticamente... es toda situación que plantea una interrogante, una duda o dificultad”. (1990 p. 77) Y que tiene que ver con que la situación-problema no son meras preguntas que pueden ser contestadas en el momento, sino que las respuestas se encontrarán en la búsqueda de fuentes. Tal como lo ha definido Barell “como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida... es cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera” (1999, p.21)

Las fases que integran a la situación-problema son el planteamiento del problema, los documentos de análisis o bien la narrativa, y la solución del problema.

La primera fase, el planteamiento del problema, ha sido ya definido como forma de acceso al conocimiento histórico, Alain Dalongeville le llama “la situación-problema” que parte de la visión de que la historia es un conocimiento inacabado, que está en constante construcción, y que por lo tanto se opone a la historia-relato, en la que se presenta una historia dada como verdadera y que puede ser narrada por el profesor a los alumnos pero que impide un proceso de construcción crítica de la historia. “La situación-problema tiene la ventaja de poner en situación de investigación a los alumnos y tratar de encontrar lo verdadero, es decir, las contradicciones inherentes a una situación histórica y no sólo la verdad en el sentido trivial del término”. (Dalongeville, 2000, p. 9)

Esto permite que la historia esté sujeta a la crítica y que pueda ser cuestionada por los alumnos bajo la coordinación del profesor, y que desde luego exija un trabajo de investigación y contraste de diversas fuentes.

Plantear una situación-problema es como por ejemplo:

¿Cuáles serían las dificultades que pudo haber vivido una esclava o esclavo durante la etapa de la colonia en la Nueva España, al acompañar a su patrón en las actividades de un día cotidiano?

La siguiente fase es la búsqueda de las fuentes que permitan la solución del problema planteado; como pueden ser documentos o bien narrativas históricas.

Tal como lo plantea Alain Dalongeville y considerando las condiciones que se presentan en la escuela secundaria, se torna un tanto complicado que los alumnos puedan tener a su alcance distintas versiones de un hecho histórico, o fuentes que pueden ser tan especializadas que no pueden ser codificadas por el alumno; sin

embargo, se pueden acercar algunas narrativas sencillas y accesibles para los alumnos en las que puedan encontrar elementos que los ayuden a crear sus propias hipótesis o teorías.

Para poder recrear el día cotidiano de un esclavo durante la colonia en la Nueva España, pueden utilizarse relatos de la época, que describan las actividades de los habitantes de la Nueva España, como León Cazares, Ma. Del Carmen. *A cielo abierto. La convivencia en plazas y calles*, en Historia de la vida cotidiana en México II, 2005.

La información teórica de los hechos históricos, es posible a través de narrativas escritas; Bruner (1992) aborda la importancia de las narrativas, debido a que es la forma a través de la cual le damos significado a nuestra realidad, además de que es la forma en que hemos recibido el conocimiento de manera legítima. Es por ello que resulta pertinente presentar a los alumnos narrativas de la historia que tengan una validez científica y que esté de acuerdo a las capacidades de comprensión del alumno. Dichas narrativas pueden ser directamente construidas por los historiadores, o bien previamente seleccionadas por el profesor y adecuándolas a las necesidades de los alumnos. De esta manera los alumnos reciben información que manipulan a través de la problematización y de acuerdo a sus interpretaciones y conocimientos pueden ir construyendo soluciones que los conducirán a la construcción del conocimiento histórico. Finalmente, el alumno tendrá que construir las soluciones a través de su propia narrativa, y ese proceso interpretativo dependerá de sus referentes culturales y de su cercanía con la cotidianidad. Es por ello que los problemas que se planteen tienen que involucrar el presente y conflictos actuales de nuestras sociedades; así lo señala Salazar haciendo referencia a Bruner “en el proceso interpretativo tiene que haber necesariamente una serie de

referencias conceptuales y culturales, un conocimiento previo que posibilite la interacción de las experiencias individuales con el arsenal de significados en que está implicada la cotidianeidad” (2005, p. 6).

Ahora bien, el analizar narrativas implica que el alumno tenga habilidades para no sólo obtener información de manera superficial; sino que pueda ser capaz de analizar las creencias y valores que llevaron al historiador a escribir dicha narrativa, y al mismo tiempo le permitan al alumno construir sus propias narrativas. La habilidad que permite lograrlo al igual que al historiador, es la imaginación, al respecto Topolski nos afirma que es necesario llevar al alumno a niveles de narrativa más profundos “en el proceso de evocación de imágenes en la imaginación del lector (educando) por medio de la narrativa, no sólo estamos interesados en la activación de lo que ese lector (educando) sabe o se siente, sino, sobre todo, en enseñarle algo nuevo, que enriquecerá su imaginación, por lo tanto, con nuevos contenidos” (2004, p. 105)

Es decir, la narrativa que le presentemos al alumno debe contener temas de su interés, pero que también le aporten referentes teóricos de los contenidos que se quieren abordar, y que de ello dependerá el tipo de imágenes que queremos formar en el alumno; así como paulatinamente ir generando en los alumnos una lectura más profunda de los textos, en los que puedan emitir juicios.

Una vez que se ha revisado la información, los alumnos pueden comenzar la etapa de formular hipótesis para dar solución a la situación-problema; y el resolver problemas dice Davis (1997) implica que podamos aplicar principios y conceptos “los conceptos se combinan para formar principios y los principios se usan para resolver problemas” (pp. 291). No obstante, para el caso de la historia, estos principios y conceptos pueden ser sustituidos por los referentes que tienen los alumnos y que

con ayuda de las fuentes y del profesor puedan ser bien empleadas para evitar que se generen soluciones poco reales; por ejemplo, es común que cuando a los alumnos se les pida que organicen un menú para una fiesta durante la época de la Edad Media (ver Flores, 2006) sean muy semejantes a los que se preparan en la actualidad o bien hacen referencia a alimentos que son de origen americano, como es el caso del maíz, de la papa, entre otros; sin embargo, el problema no es que los alumnos mencionen estos ejemplos o que estén mal sus respuestas, lo importante es hacerles mirar por qué ese tipo de soluciones no podría ser posible.

Para que una solución pueda ser guiada pertinentemente, Davis (1997) sugiere que se planteen varias soluciones y que para ello se ofrezcan los recursos necesarios, y también considera como un elemento fundamental en la solución de problemas que el profesor “enseñe al alumno a evaluar las soluciones potenciales y a seleccionar de entre ellas las que tienen...mayor oportunidad de éxito” (pp.295)

La solución de la situación-problema es la propia situación, ya que el hacer que los alumnos se coloquen en un momento y espacio determinado como si lo estuvieran en realidad, les hace apropiarse del problema.

Este proceso de simulación “intenta presentar las condiciones del problema en la forma más cercana a la vida real... el alumno obtiene la retroalimentación mediante canales naturales como si se encontrara en la situación real” (Davis, 1999, pp. 304)

Durante esta etapa también se presenta el momento en el que el alumno también formula preguntas, interroga a las fuentes y conversa con el profesor y los demás compañeros acerca de las posibles soluciones. Finalmente, las soluciones que se ofrecen son evaluadas y discutidas en el grupo para llegar a una conclusión.

Así pues podemos concluir que la situación-problema es una estrategia que persigue la construcción de aprendizajes por medio del planteamiento de preguntas que conducen al análisis y reflexión de los alumnos.

Para el caso de la enseñanza de la historia; supone plantear preguntas que obliguen al alumno a situarse en algún momento histórico y recurrir a fuentes o bien a narrativas históricas para la búsqueda de la solución. Además de que las fuentes históricas y las narrativas deben contener aspectos de la vida cotidiana.

1.3 Hacia la construcción de la propuesta; ¿qué de lo teórico?, ¿qué de lo práctico?

Una vez que se han expuesto por un lado, las condiciones de trabajo y estrategias de enseñanza de los profesores de historia, vamos ahora a describir en este apartado las razones que llevaron a la construcción de la propuesta, haciendo referencia a dos aspectos, lo teórico y lo práctico.

Así pues, los saberes que poseen los profesores de historia con los que se trabajaron nos permiten reconocer los aspectos que están presentes y de qué manera pueden potencializarse hacia la apropiación de la situación-problema dentro de su propia práctica.

Dichos saberes encontrados durante la etapa previa dan cuenta de tres aspectos importantes: el rol del profesor como expositor dentro de la construcción del conocimiento sociohistórico, el planteamiento de preguntas para demandar datos específicos que permiten verificar conocimientos, y finalmente los materiales que emplea el profesor.

Pensar en el diseño de un curso en el que el propósito es la apropiación de la situación-problema como forma de enseñanza de la historia, implica saber también, cómo es que se lleva a cabo el proceso de apropiación en el profesor; “implica el

ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan” (Rockwell y Mercado, 1986, p.68). Las apropiaciones pues, son producto de las necesidades del sujeto, que se desencadenan por un conflicto y que conduce hacia la búsqueda de estrategias que permiten solucionarlo.

El primer paso para diseñar el curso fue pensar cuál era la forma más pertinente de acercar a los profesores la estrategia de la situación-problema, de tal manera que dejara de ser un curso más, que ofrece una serie de lecturas y teorías acerca de cómo debe enseñar la historia, sin importar lo que esté ocurriendo en el aula, y que en el momento de quererlas implementar, simplemente no tengan los resultados esperados, pues no forman parte de su cotidianeidad. Es por ello que se decidió acercar la estrategia mediante un taller vivencial en el que el profesor pudiera experimentar la propia estrategia de enseñanza asumiéndose como un sujeto que está en un proceso de aprendizaje.

El taller, y a partir de este momento sesiones de trabajo, tenía una limitante, el tiempo y el espacio para poder reunir a los profesores; motivo por el cual fue necesario organizar sesiones cortas pero que contuvieran los aspectos más relevantes de la estrategia, y que se diera prioridad a la vivencia y discusión por parte de los profesores.

La fase previa nos mostró que los profesores asumen un papel expositivo en el que ellos son los que aportan el conocimiento, ya sea a través de sus explicaciones, de dictados o de la lectura dirigida del libro de texto, la mayor parte del tiempo el profesor explica y el alumno escucha.

La situación-problema requiere que el profesor asuma un papel de coordinador de las actividades, ser el que plantea el problema y dirige a los alumnos para que éstos

construyan su propia solución. El aspirar a una estrategia de este tipo implica mover los esquemas del profesor en cuanto a los roles que deben desempeñar en el proceso de enseñanza. Pero para mover esquemas no basta con decirlo, habría que hacérselo sentir a los profesores; así que se pensó en desarrollar un tema sociohistórico, con dos perspectivas de enseñanza: una expositiva y otra a través de la situación-problema, y que al presenciarse, se logran evidenciar los roles del profesor y de los alumnos.

<p>Tema:</p> <p>Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia” desde dos perspectivas, la expositiva y la situación-problema.</p>
<p>Propósito.</p> <p>Que los profesores experimenten las bondades e implicaciones que se presentan en las formas de desarrollo de un tema sociohistórico a través de la situación-problema.</p>

Luego de la vivencia de las perspectivas, se diseñó un ejercicio metacognitivo, en el que los profesores reflexionaran sobre las dos formas en que se trabajó el tema sociohistórico haciendo énfasis en los roles, papel de la pregunta, los materiales, el tiempo y los resultados que se obtuvieron con cada uno.

Ejercicio Metacognitivo:

Cuadro comparativo del desarrollo del tema “Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia”.						
Exposición	Papel del conductor	Papel del receptor	Papel de la pregunta	Materiales	Tiempo	Resultados
Perspectiva 1 Expositiva						
Perspectiva 2 Situación-problema						

Se hizo énfasis en las siguientes reflexiones:

- ✓ ¿Quién construye el conocimiento sociohistórico en cada perspectiva?
- ✓ ¿Qué nociones históricas se trabajaron en cada una y de qué forma?
- ✓ ¿Qué medios se emplearon en cada perspectiva para desarrollar el tema?
- ✓ ¿Cómo fueron utilizadas las fuentes en cada perspectiva?
- ✓ ¿Cómo fueron planteadas las preguntas en cada perspectiva, y qué papel juegan en el proceso de construcción?
- ✓ ¿Cuáles creen que hayan sido los propósitos que se hayan pretendido en cada perspectiva?

Esta actividad no tenía la intención de hacer ver bien a una estrategia y hacer quedar mal a otra; el objetivo era que los profesores se dieran cuenta de lo que se puede lograr con una y con otra; y que dependiendo de sus propios intereses decidirse por alguna o por ambas.

Al mismo tiempo en este ejercicio metacognitivo, se atendió a otro aspecto que es el papel de la pregunta; durante el trabajo previo pudimos dar cuenta de que los profesores realizan preguntas constantemente para desarrollar su clase; este aspecto tiene una gran importancia pues la situación-problema consiste en el planteamiento de preguntas que desencadenan conflictos en los alumnos. Sin embargo, las preguntas que plantean los profesores están centradas en una sola respuesta y que además son los profesores los que generalmente contestan las preguntas, y suelen ser preguntas que demandan una información precisa y conducen a repetir una información que se ha obtenido del libro de texto, o bien de las explicaciones del profesor.

El reto era hacer que los profesores experimentaran distintas formas de plantear preguntas y distinguir las respuestas que se podían obtener de cada una. Así pues

para el caso de la pregunta dentro de la perspectiva expositiva, que demanda información precisa se plantearon cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué fechas abarcó la etapa colonial?
- ¿Cómo era el gobierno?
- ¿Cómo estaban divididas las clases sociales?
- ¿Cuáles fueron las principales actividades económicas?

Además estas cuestiones fueron planteadas hasta el final para que cumplieran la función de evaluación o verificación de que los contenidos abordados durante la exposición habían quedado asentados en la memoria de los que la presenciaron.

Mientras que para la perspectiva de la situación-problema se plantearían preguntas más abiertas que demandaran la interpretación, la imaginación y el uso de los referentes previos por parte de los profesores que en este caso tenían que resolver el problema: *¿Cuáles serían las dificultades que pudo haber vivido una esclava o esclavo durante la etapa de la colonia en la Nueva España, al acompañar a su patrón en las actividades de un día cotidiano?*

Para el desarrollo de ambas perspectivas se utilizaron distintos materiales e imágenes; sin embargo, en cada una se emplearon de manera diferente. Para la expositiva, los materiales sirvieron como a manera de ilustración; mientras que para la situación-problema, fueron motivo de construcción de conocimiento.

Así tenemos el uso de imágenes de la ciudad de México desde la gran Tenochtitlan hasta la actualidad; con las cuales se pretendió un ejercicio de cronología; para esta actividad se plantearon preguntas como:

- ¿por qué ordenaste las imágenes de esa forma?, ¿qué te permitió saber que una va antes y otra después?; en cuanto a la ciudad de México, ¿qué ha cambiado y que ha permanecido?, ¿qué nos dicen las imágenes de los aspectos sociales expresados?, ¿qué otros aspectos se pueden obtener de la imagen?

Otro aspecto que se trabajó además de las imágenes, fue el que los profesores conocieran otro tipo de fuentes que no fueran exclusivamente el uso del libro de texto; tales como los relatos. Y mostrar que un hecho histórico puede ser abordado a partir de la historia de la vida cotidiana.

Se decidió realizar una actividad en la que se leyeron y analizaron fuentes que hacen referencia a los imprevistos y eventos excepcionales que ocurrieron en la ciudad de México durante la colonia: “Ahorcados y cómplices”, “La gran inundación de la ciudad de México”, “Fragmento del relato de Carlos de Sigüenza y Góngora sobre el motín de 1692”. Y se formularon preguntas como: ¿Cuáles son los eventos que hoy en día pueden parecerse excepcionales en la ciudad de México? ¿Qué aspectos han permanecido y cuáles han cambiado?

Para finalizar la estrategia de la situación-problema, y tomando en cuenta que los profesores recurren a evidenciar los conocimientos en forma escrita, ya sea mediante resúmenes o dictados que él mismo realiza; se decidió diseñar un cuadro comparativo en el que explicarían las características de la ciudad de México durante la etapa de la colonia y en la actualidad.

Cuadro comparativo de la ciudad de México durante la colonia y la actualidad		
Aspectos históricos	Época Colonial	Época Actual
Sociales		
Económicos		
Cotidianos		

Otra de las metas que planteaba el diseño de la propuesta, era que los profesores pudieran diseñar situaciones-problema; dicho proceso se lograría al mismo tiempo de conocer y experimentar la propuesta.

En el entendido de que “A nadar se aprende nadando”, entonces “A problematizar se aprende problematizando”.

Los profesores serían problematizados al momento de ofrecerles por un lado, las estrategias que ellos realizan cotidianamente y por otro lado, al experimentar otras estrategias que pueden ayudarle a obtener otro tipo de resultados en el aprendizaje de los alumnos. Para ello se decidió formular una etapa final en la que los profesores comenzaran a diseñar las situaciones-problema con sus propios recursos en el aula, considerando sus tiempos, contenidos, materiales entre otros aspectos.

En base a la experiencia de las dos perspectivas, las siguientes preguntas servirían de base para que los profesores comprendieran los pasos que llevan a la formulación de situaciones-problema.

- ✓ ¿Qué es una situación-problema?
- ✓ ¿Qué características tiene la pregunta que se plantea?, ¿en qué se diferencia de una pregunta común?
- ✓ ¿En qué momento se presenta la pregunta?
- ✓ ¿Cuáles son las etapas que se siguen para presentar una situación-problema?
- ✓ ¿Cuál es el rol del profesor?
- ✓ ¿Cuál es el rol del alumno?

La parte final de las sesiones de trabajo contempló una evaluación de las estrategias que se emplearon, mediante un ejercicio en el que los profesores pudieran contemplar las bondades e implicaciones que cada una ofrecía.

- ¿Cuáles son los beneficios de una situación-problema?
- ¿Cuáles son las implicaciones que puede presentar la situación-problema al aula?

- ¿Qué partes o elementos de la situación-problema, si pueden llevarse al aula?

En conclusión, los objetivos que se persiguen con la propuesta son las siguientes:

- ✓ Generar en el profesor una situación de conflicto que lo lleve a reformular sus concepciones acerca del proceso de construcción de la historia.
- ✓ Reconocer el proceso de construcción del conocimiento histórico y de aprendizaje en los alumnos.
- ✓ Reflexionar en torno a sus estrategias de enseñanza y mirar otras formas de plantear preguntas que generan aprendizajes constructivos.
- ✓ Revisar algunos planteamientos teóricos acerca de la formulación de situaciones-problema a través de un ejercicio metacognitivo.

1.4. Propuesta de apropiación de la situación-problema como estrategia de enseñanza de la historia.

Se presentan los planes de sesiones de trabajo y los materiales que forman parte de la propuesta de apropiación; y en el siguiente capítulo se describirá detalladamente la propuesta puesta en marcha.

Sesiones de Trabajo “Apropiación de la situación-problema en la enseñanza de la historia”		
<p>Sesión 1 Ejemplificación del desarrollo de un tema sociohistórico “Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia” desde dos perspectivas, la expositiva y la situación-problema. Propósito. Que los profesores experimenten las bondades e implicaciones que se presentan en las formas de desarrollo de un tema sociohistórico a través de la situación-problema.</p>		
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
Presentación del curso Desarrollo del tema “La etapa colonial en México”. Perspectiva Expositiva 1	Explicación del conductor a los profesores acerca de la intención de las sesiones de trabajo y una breve descripción de las actividades que se realizarán. 1. El conductor expone el tema mediante un cuadro sinóptico en el que se presentan las características políticas, económicas y sociales de la etapa de la Colonia en México; la explicación va acompañada de imágenes alusivas al tema. 2. Al término de la exposición, el conductor pide a los profesores que contesten las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué fechas abarcó la etapa colonial? • ¿Cómo era el gobierno? • ¿Cómo estaban divididas las clases sociales? • ¿Cuáles fueron las principales actividades económicas? 	Presentación Power Point Mapa conceptual Imágenes de la colonia

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>Desarrollo del tema “Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia”.</p> <p>Perspectiva 2 Situación-problema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicación de la ciudad de México durante la Colonia <ul style="list-style-type: none"> • El conductor entrega a los profesores una serie de imágenes que muestran actividades cotidianas en algunos espacios de la ciudad de México en distintas épocas, y les pide que las ordenen cronológicamente; y si es posible les pongan fecha. • Se hace la exposición de todos los profesores acerca del orden que le dieron a las imágenes, se pide que fundamenten sus razones. El conductor dirige la discusión en torno a las preguntas: ¿por qué en ese orden?, ¿qué te permitió saber que una va antes y otra después?; en cuanto a la ciudad de México, ¿qué ha cambiado y que ha permanecido?, ¿qué nos dicen las imágenes de los aspectos sociales expresados?, ¿qué otros aspectos se pueden obtener de la imagen? 2. Presentación del problema <ul style="list-style-type: none"> • El conductor pide a los profesores que realicen la lectura de los fragmentos del texto “A cielo abierto, la convivencia en plazas y calles” que relata las actividades cotidianas en un día común entre los habitantes de la ciudad de México. Al terminar la lectura se dirige su comprensión con las preguntas: en base al contenido en la lectura ¿qué título podría llevar?, ¿de qué nos informa?, ¿de qué tipo de fuente se trata?, ¿qué momento histórico relata? • Al terminar la discusión acerca del texto, se presenta la pregunta: Con los aspectos que informa el texto, imagine ¿cuáles serían las dificultades que pudo haber vivido una esclava o esclavo al acompañar a su patrón en las actividades de un día cotidiano? 	<p>Imágenes de la ciudad de México</p> <p>Fragmentos del texto “A cielo abierto, La convivencia en plazas y calles” (anexo 1)</p>

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los profesores que en equipo redacten su resolución a la pregunta y que la lean. Se hace una pequeña discusión en torno a las soluciones presentadas: ¿por qué elegiste esa solución?, ¿cuál de las soluciones es más pertinente?, ¿cuál solución no puede ser posible?, ¿por qué? Se debe tener presente que no hay una solución correcta pero si hay una forma más pertinente de llegar a la solución, teniendo presente la imaginación y creatividad del profesor, pero también de la información que ofrece la fuente histórica. <p>3. Contrastación de la etapa colonial y la actualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conductor reparte a los profesores las fuentes que hacen referencia a los imprevistos y eventos excepcionales que ocurrieron en la ciudad de México durante la colonia: “Ahorcados y cómplices”, “La gran inundación de la ciudad de México”, “Fragmento del relato de Carlos de Sigüenza y Góngora sobre el motín de 1692” Cada profesor lee una distinta y se pide que lo expliquen a los demás. • Para el manejo de cada fuente, se sugiere que además de la explicación del contenido de la fuente, se aborden también aspectos como: ¿qué tipo de fuente es?, ¿en qué año fue escrita?, ¿quién es el autor de la fuente? • Al término de la explicación, pedir a los profesores que reflexionen: en relación a los eventos excepcionales en la ciudad de México durante la colonia ¿cuáles son los eventos que hoy en día pueden parecernos excepcionales en la ciudad de México? 	<p>Textos:</p> <p>“Ahorcados y cómplices”, “La gran inundación de la ciudad de México”, “Fragmento del relato de Carlos de Sigüenza y Góngora sobre el motín de 1692” (anexo 2)</p>

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>Ejercicio Metacognitivo de comparación entre las dos perspectivas de desarrollo del tema "Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El conductor dirige la discusión en torno a las respuestas de los profesores y hacer énfasis en la importancia que tiene los eventos del presente y que permiten hacer una contrastación de las formas cómo eran concebidos en el pasado; incluso darse cuenta de los cambios que ha habido, o de los aspectos que aún prevalecen. <p>4. Conclusión del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los profesores que elaboren un cuadro comparativo en el que se hace referencia a los aspectos sociales, económicos y cotidianos de México durante la colonia y en la actualidad. <p>1. Pedir a los profesores que individualmente completen el cuadro comparativo.</p> <p>2. Pedir a los profesores que den sus comentarios en relación a lo que contestaron en el cuadro y el conductor guía la discusión entorno a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién construye el conocimiento sociohistórico en cada perspectiva? • ¿Qué nociones históricas se trabajaron en cada una y de qué forma? • ¿Qué medios se emplearon en cada perspectiva para desarrollar el tema? 	<p>Cuadro comparativo de la ciudad de México en la colonia y la actualidad. (anexo 3)</p> <p>Cuadro comparativo de las perspectivas presentadas. (anexo 4)</p>

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fueron utilizadas las fuentes en cada perspectiva? • ¿Cómo fueron planteadas las preguntas en cada perspectiva, y qué papel juegan en el proceso de construcción? • ¿Cuáles creen que hayan sido los propósitos que se hayan pretendido en cada perspectiva? • ¿Qué aspectos históricos pueden abordarse en la perspectiva 2, a partir de la vida cotidiana? <p>3. Conclusión de la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los profesores que reflexionen en torno a aspectos generales de la sesión, que hagan una evaluación de lo que aprendieron y expresen sus opiniones. 	

Sesiones de Trabajo “Apropiación de la situación-problema en la enseñanza de la historia”		
Sesión 2 Reflexión y construcción de la situación-problema como forma de enseñanza de la historia. Propósito. Que los profesores describan las características de la situación-problema y formulen preguntas para construir una situación-problema. Así mismo, realicen una evaluación entorno a las implicaciones y alcances que ofrece esta estrategia.		
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<p>Construcción de una situación-problema.</p> <p>Cierre de las sesiones de trabajo.</p>	<p>1. Pedir a los profesores que recuerden la sesión anterior en la que presenciaron el tema de la vida cotidiana de la Nueva España.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir cada uno de los pasos que se siguieron en la clase, principalmente en el momento en que se presentó la pregunta. • Construcción de una situación-problema <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una situación-problema? • ¿Qué características tiene la pregunta que se plantea?, ¿en qué se diferencia de una pregunta común? • ¿En qué momento se presenta la pregunta? • ¿Cuáles son las etapas que se siguen para presentar una situación-problema? • ¿Cuál es el rol del profesor? • ¿Cuál es el rol del alumno? • Evaluación de la situación-problema <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los beneficios de una situación-problema? • ¿Cuáles son las implicaciones que puede presentar la situación-problema al aula? • ¿Qué partes o elementos de la situación-problema, si pueden llevarse al aula? • Invitación a formular una clase basada en la situación-problema. 	Hojas blancas y bolígrafos

ANEXOS DE LA SESIONES DE TRABAJO

ANEXO 1

El amanecer se anunciaba con el toque del avemaría o del ángelus y, poco después, empezaban las tres llamadas para convocar a los fieles a participar en las misas matutinas. Enseguida, el toque del reloj de la Audiencia señalaba el inicio de las actividades oficiales que daban comienzo a las siete en los meses de abril a septiembre y a las ocho en los de octubre a marzo, es decir, según se tratara del horario de verano o de invierno.

Los comerciantes de la plaza aparecían entre las tablas y petates de sus propios puestos, donde algunos pernoctaban; se encendían los anafres de los expendios de comida, y los aguadores llenaban en los surtidores de la fuente sus tinajas.

En puestos semifijos, sobre mesillas, canastos o petates, bajo alguna sombra improvisada con carrizos a pleno sol, el curioso comprador podía encontrar en estado natural los frutos propios de la tierra y los aclimatados por los colonos europeos, así como una gran variedad de animales comestibles, acuáticos y terrestres, algunos llevados vivos al mercado, como guajolotes, patos y cerdos, además de textiles, leña, carbón, forraje para caballos y mulas, y un sinnúmero de enseres domésticos, pero también herramientas y materiales de construcción.

Después de caminar entre los tenderetes, sorteando a los cargadores y cuidándose de “rajabolsas” y “arrebatacapas”, de practicar su habilidad para el regateo en el Baratillo con uno de los españoles “zaramullos”, dedicados a negociar objetos robados y de segunda mano, o con alguno de los innumerables vendedores indios que deambulaban llevando a

cuestas sus mercancías, el cliente podía detenerse junto al calor de un anafre a consumir alimentos preparados, y comprobar el sabroso entendimiento que, en manos de cocineras mestizas, surgió el maíz y el queso, el chile y el carnero o el frijol y la manteca. Pero si era tiempo de vigilia, bien le vendría un guisado de ajolotes laguneros, para enseguida refrescarse, al lado de una tinaja, con una buena jícara de tepache, aguamiel o pulque.

Al terminar la misa de catedral, llegaban los primeros compradores, piadosos comulgantes en busca de un jarro de atole o chocolate para reponerse del ayuno, sirvientes de familias adineradas y amas de casa de condición modesta en busca del recaudo necesario para preparar la comida del día.



Excursionar por los alrededores de la ciudad, tal vez de cacería, visitar los santuarios de Guadalupe o los Remedios, asistir a ceremonias litúrgicas, atender negocios, ir de compras o simplemente acudir a enterarse de las novedades que difundían los ociosos reunidos bajo los portales, los entretenían fuera de casa a lo largo de la mañana.

En punto del mediodía, con el segundo campaneó del ángelus, se suspendían los trabajos. Era la hora destinada a la comida. El toque solemne de las tres de la tarde dado por la catedral mayor, repuntaba el comercio, pero también era el momento preferido por los acaudalados para salir en sus lujosos carruajes y literas a cumplimentar visitas, satisfacer devociones, testificar certámenes literarios, asistir a las comedias, recorrer almacenes y, si no llovía, para pasear por la Alameda o navegar por el canal de Jamaica.



La Alameda, sembrado por árboles frondosos y atravesados por senderos interiores de suficiente extensión para permitir el tránsito de carruajes, literas y jinetes, con glorietas y, en medio, “una muy linda y graciosa pila”. Paseo delicioso y más cercano que el bosque de Chapultepec o el distante Tlapan, al que solían asistir los virreyes y que, por lo tanto llegó a ser el preferido de los aristócratas, que allí acudían a lucir sus engalanados carruajes y corceles, acompañados de séquitos de esclavos africanos, cuyo lujoso vestuario presumía la fortuna de sus amos. Sitio de galanteo y de frecuentes desafíos, donde sin embargo, el paseante libre de cuidados amorosos podía disfrutar con tranquilidad de la compra de golosinas y beber agua fresca “en vasos de cristal muy puro y muy limpio”.

Con el tercer llamado a repetir la salutación angélica a María se anunciaba el anochecer. Después del toque de queda, que marcaban las campanas a las diez, resguardados por las sombras los asaltantes buscaban víctimas; eran también, las horas propicias para celebrar los encuentros clandestinos y de aquellos empeñados en un duelo para dirimir, espada en mano, sus diferencias.

León Cazares, Ma. Del Carmen. *A cielo abierto. La convivencia en plazas y calles*, en *Historia de la vida cotidiana en México II*, 2005

ANEXO 2

Cuadro comparativo de la ciudad de México durante la colonia y la actualidad		
Aspectos históricos	Época Colonial	Época Actual
Sociales		
Económicos		
Cotidianos		

ANEXO 3

Ahorcados y cómplices

Lunes 4 de junio (1657). Ajusticiaron a un hombre español, vecino de la Puebla de los Ángeles, de edad de ochenta y cinco años; habiéndole dado tormentos hasta quebrarle los brazos; y a un mestizo que de edad de catorce años empezó a robar, destechando las casas; y aun indio que era el que acarrea los hurtos, y el español el que hacía centinela: ahorcáronlos en la plaza pública de esta ciudad, y delante de ellos sacaron a una india pulquera y aun chino viejo y les dieron doscientos azotes por encubridores.

Gregorio Martín de Guijo (1648-1664), *Diario*, vol. I

La gran inundación de la Ciudad de México

El 20 de septiembre (1629) se desató una tormenta que duró casi dos días. Hubo miles de muertos, heridos y damnificados; las casas de adobe se derrumbaron y otras muchas se arruinaron de techos y cimientos; las calles desecadas el siglo anterior recuperaron su aspecto de canales y sólo el circuito de la plaza Mayor se mantuvo fuera de las aguas; el comercio sufrió grandes pérdidas; los alimentos escasearon, y las enfermedades hicieron presa de los más débiles. El virrey, el Cabildo y las órdenes religiosas acudieron en auxilio de la población, pero fue el arzobispo don Francisco Manso y Zúñiga quien se destacó por su prontitud, diligencia y eficacia. En la canoa de catedral recorrió los barrios repartiendo provisiones, improvisó hospitales y recogió en su palacio cantidad de gente que había quedado a la intemperie. Para consuelo de los afligidos que clamaban al cielo, permitió la celebración de misas en azoteas y terrazas, y trasladó, desde su santuario en el Tepeyac, en medio de una impresionante procesión formada por casi veinte canoas, la imagen de la Virgen de Guadalupe a la catedral.

León Cazares, Ma. Del Carmen. *A cielo abierto. La convivencia en plazas y calles*, en Historia de la vida cotidiana en México II, 2005

ANEXO 4**Fragmento del relato de Carlos de Sigüenza y Góngora
sobre el motín de 1692**

A nada de cuanto he dicho que pasó esta tarde me hallé presente, porque me estaba en casa sobre mis libros y, aunque yo había oído en la calle parte del ruido, siendo ordinario los que por las continuas borracheras de los indios nos enfadan siempre, ni aun se me ofreció abrir las vidrieras de la ventana de mi estudio para ver lo que era, hasta que, entrando un criado, casi ahogando, se me dijo a grandes voces: ¡señor, tumulto! Abrí las ventanas a toda prisa y, viendo que corría hacia la plaza infinita gente, a medio vestir y casi corriendo, entre los que iban gritando: ¡Muera el virrey y el corregidor, que tienen atravesado el maíz y nos matan de hambre!, me fui a ella. Llegué en un instante a la esquina de la providencia y, sin atreverme a pasar adelante, me quedé atónito. Era tan extremo tanta la gente, no solo de indios, sino de todas castas, tan desentonados los gritos y el alarido, tan espesa la tempestad de piedras que llovía sobre el Palacio, que excedía el ruido que hacían en las puertas y en las ventanas al de más de cien cajas de guerra que se tocaban juntas; de los que no tiraban, que no eran pocos, unos tremolaban sus mantas como banderas y otros arrojaban al aire sus sombreros y burlaban otros; a todos les administraban piedras las indias con diligencia extraña; y eran entonces las seis y media.

Carlos Sigüenza y Góngora (1692), "Alboroto y motín de los indios de México" (1986)

Cuadro comparativo del desarrollo del tema “Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia”.						
Exposición	Papel del conductor	Papel del receptor	Papel de la pregunta	Materiales	Tiempo	Resultados
Perspectiva 1 Expositiva						
Perspectiva 2 Situación- problema						

2. LAS CONSTRUCCIONES DE LA PROBLEMATIZACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

La siguiente etapa de la investigación, luego del diseño de la propuesta, fue la implementación de las sesiones de trabajo en dos escuelas secundarias del Distrito Federal, a las que asistieron los profesores de historia de cada institución, quienes participaron en la etapa previa de observación para el diseño de dicha propuesta.

Durante esta etapa, los profesores experimentaron la estrategia de la situación-problema y reflexionaron en torno a su práctica docente.

A continuación se presenta una descripción del desarrollo de las sesiones de trabajo y posteriormente se hace un análisis de los elementos que los profesores lograron construir en relación a la situación-problema.

2.1. Descripción de las sesiones de trabajo

Las sesiones de trabajo fueron realizadas en bibliotecas y salas audiovisuales de cada institución y tuvieron una duración total de ocho horas repartidas en dos sesiones.

En la primera sesión los profesores presenciaron dos perspectivas de enseñanza para abordar un tema sociohistórico, una de forma expositiva y otra a partir de la situación-problema. Ambas perspectivas fueron vividas por los profesores y al final hicieron un ejercicio en el que evaluaron las bondades e implicaciones que ofrecían cada una.

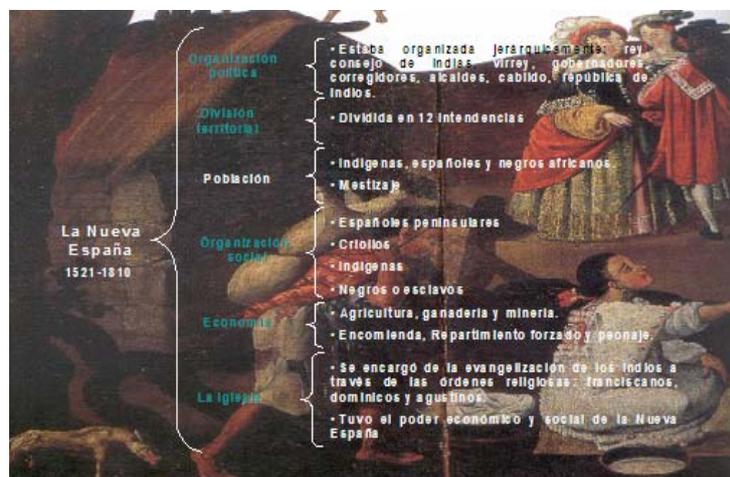
En la segunda sesión los profesores analizaron las características de cada propuesta y establecieron la metodología que lleva cada una, también diferenciaron la forma de plantear preguntas en cada una de las estrategias. Y finalmente, las sesiones concluyeron con las reflexiones de los profesores acerca de la estrategia de la

situación-problema. Cuatro de los profesores que asistieron, aceptaron el reto de diseñar algún tema sociohistórico a partir de la estrategia.

2.1.1 Primera sesión

La primera sesión tuvo una duración de cuatro horas, durante la cual se abordó una ejemplificación del desarrollo de un tema sociohistórico a partir de dos perspectivas de enseñanza; la expositiva y la situación-problema, y tuvo como propósito que los profesores experimentaran sus bondades e implicaciones.

La primera actividad fue la presentación de las sesiones de trabajo, en donde los profesores conocieron los propósitos y actividades a realizar durante dichas sesiones. Posteriormente se desarrolló el tema histórico titulado “Las actividades cotidianas entre los habitantes de la ciudad de México durante la colonia”, desde la primera perspectiva que fue la expositiva, en la cual se recuperaron la ubicación espacial, temporal, además de organización política y social y las actividades económicas. El material empleado para este trabajo fue un cuadro sinóptico e imágenes alusivas a los aspectos que se abordaron.





Las imágenes fueron obtenidas de los sitios en Internet: www.artehistoria.com, www.sip.uiuc.edu/.../cuadrodecastas.html. Y de Gonzalbo Pilar. *Historia de la vida cotidiana en México*, FCE., México, 2005.

La exposición se realizó sin ninguna interrupción, los profesores fueron receptores de la información. Al finalizar, se les hicieron algunas preguntas que recuperaron la información expuesta:

- ¿Qué fechas abarcó la etapa colonial?
- ¿Cómo era el gobierno?
- ¿Cómo estaban divididas las clases sociales?
- ¿Cuáles fueron las principales actividades económicas?

Al finalizar la solución de las preguntas, en una de las escuelas se continuó el plan tal como estaba previsto, es decir, se les informó a los profesores que había terminado la perspectiva expositiva y que se continuaría con la perspectiva de la situación-problema. Mientras que en la otra escuela, al finalizar la perspectiva expositiva, se realizó la

evaluación en cuanto a los siguientes aspectos: el papel del conductor, el papel del espectador, el papel de la pregunta y de los materiales. La perspectiva de la situación-problema inició con la ubicación espacial y temporal de la Colonia. Para ello fueron repartidas una serie de imágenes y pinturas de la ciudad de México que muestran distintas etapas de su historia.

Se partió de la visión de Pozo acerca del tiempo “el tiempo histórico se compone no sólo de fechas y de cronología, sino también de las cosas que suceden en ese tiempo, es decir de relaciones causa-efecto, tanto inmediatas como remotas” (1985, pp.15); agrega además, que dentro del tiempo existen diversos conceptos y significados que van desarrollándose, tales como, la cronología, la sucesión causal y finalmente la continuidad temporal.

El aprendizaje del tiempo es un proceso que tiene que atravesar por los distintos conceptos y significados, de tal manera que para llegar a la construcción de la continuidad temporal es necesario trabajar los significados anteriores como la cronología y la sucesión causal.

En base a esta concepción del tiempo, se decidió trabajar los tres grandes conceptos y significados del tiempo con una estrategia en la que los profesores ordenaron cronológicamente distintas etapas de la ciudad de México, para lo cual establecieron relaciones de causa y efecto, cambio y permanencia.

Los profesores recibieron una serie de imágenes, ya fueran fotografías o pinturas y se les pidió que en equipo las ordenaran cronológicamente. Al término, se les preguntó ¿por qué en ese orden?, ¿qué te permitió saber que una va antes y otra después?; en cuanto a la ciudad de México, ¿qué ha cambiado y que ha permanecido?, ¿qué nos

dicen las imágenes de los aspectos sociales expresados?, ¿qué otros aspectos se pueden obtener de la imagen?



Las imágenes fueron obtenidas de los sitios de Internet: www.mexicomaxico.org.mx, www.redescolar.ilce.edu.mx, www.mexicodesconocido.com/espanol, www.tenochtitlan.com.

En las respuestas que dieron los profesores, establecieron relaciones de la imagen con alguna época, y para ello se valieron de elementos como transportes, formas de vestir, los paisajes naturales, actividades laborales, entre otros.



Prof.: Primero la cuenca de México, cómo se fue poblando y no aparece ningún español. Y aquí en la otra imagen, ya aparecen los españoles. Luego sigue la de la independencia, los ejércitos enfrentándose, el tranvía, los carruajes, y esta es como de los sesentas.

Co: y esta ¿por qué cree que es de los sesentas?

Prof. 1: por la ropa, por la forma de vestir.

Prof. 2: y aparte porque no hay la entrada del metro, y actualmente en donde está tomada la foto, frente a Palacio Nacional, hay una entrada al metro.

Prof. 1: Y esta (2003) es de los ochenta porque a mí me tocó ver la reparación del zócalo Co: pero esta si ya es más actual, es del 2004,

Prof. 1: ¿A poco?

Prof. 2: si maestra, fíjese en los autobuses, hay muchos por tantas marchas. (ST1270206)

Luego de la ubicación temporal y espacial del tema se pidió a los profesores que realizaran la lectura de los fragmentos del texto “A cielo abierto, la convivencia en plazas y calles” que relata las actividades cotidianas en un día común entre los habitantes de la ciudad de México. Al terminar la lectura se hicieron comentarios como: ¿qué título podría llevar?, ¿de qué nos informa?, ¿de qué tipo de fuente se trata?, ¿qué momento histórico relata?

Con la recuperación del contenido de la lectura, se planteó la situación-problema y se pidió a los profesores que lo resolvieran:

“Imaginen que son esclavos o esclavas en la Nueva España, ¿cuáles serían las dificultades que pudieron haber vivido al acompañar a su patrón en las actividades de un día cotidiano?”

Algunas de las soluciones que ofrecieron los profesores, fueron las siguientes:



Prof 1: Pues yo puse que dependiendo del carácter del amo, porque había gente humana y gente desalmada, tenía que soportar todas las injusticias de las clases privilegiadas, además yo pienso que empleado, trabajador o esclavo, se protegía, por hambre, porque era esclavo de fulano de tal, y este lo protegía; o también el tener el honor de servirle a tal personaje.

Prof 2: Primero, tener que aguantar las inclemencias del tiempo, luego; aguantar el sufrimiento por el exceso de carga cuando fuese al mercado; obedecer a costa de lo que pudo ser correcto o incorrecto, porque a lo mejor había cosas que no te parecían; y tener que callar las injusticias. (ST1280206)

Las soluciones fueron debatidas por los profesores y emplearon para ello sus referentes de la Colonia y también la lectura que habían realizado previamente. Se pudo observar que la situación-problema planteada fue motivo para que los profesores debatieran las condiciones sociales, económicas, religiosas y políticas de la Colonia, incluso hicieron referencia a información que han aprendido en otras fuentes.

La última estrategia a realizar dentro de la perspectiva de la situación-problema, fue la lectura de algunas fuentes históricas de la época de la colonia que describen algunos de los eventos poco comunes o excepcionales que ocurrían en la ciudad de México durante la época colonial.

Para ello se leyeron las fuentes: *Ahorcados y cómplices*, *La gran inundación de la ciudad de México*, *Fragmento del relato de Carlos de Sigüenza y Góngora sobre el motín de 1692*.

Dichas lecturas fueron contrastadas con los eventos excepcionales de la ciudad de México actualmente. Con ello se trabajaron algunos de los eventos que permanecen y otros que han desaparecido desde la época colonial hasta nuestros días.

La primera sesión culminó con un ejercicio metacognitivo en el que los profesores establecieron las diferencias entre las dos perspectivas que presenciaron ¿Quién construye el conocimiento sociohistórico en cada perspectiva?, ¿Qué nociones históricas se trabajaron en cada una y de qué forma?, ¿Qué medios se emplearon en cada perspectiva para desarrollar el tema?, ¿Cómo fueron utilizadas las fuentes en cada perspectiva?, ¿Cómo fueron planteadas las preguntas en cada perspectiva, y qué papel juegan en el proceso de construcción?, ¿Cuáles creen que fueron los propósitos de cada perspectiva?, ¿Qué aspectos históricos pueden abordarse en la perspectiva 2, a partir de la vida cotidiana?

El análisis de este ejercicio se presenta de manera más detallada en la segunda parte de este capítulo, y forma parte de las construcciones que hicieron los profesores durante las sesiones de trabajo.

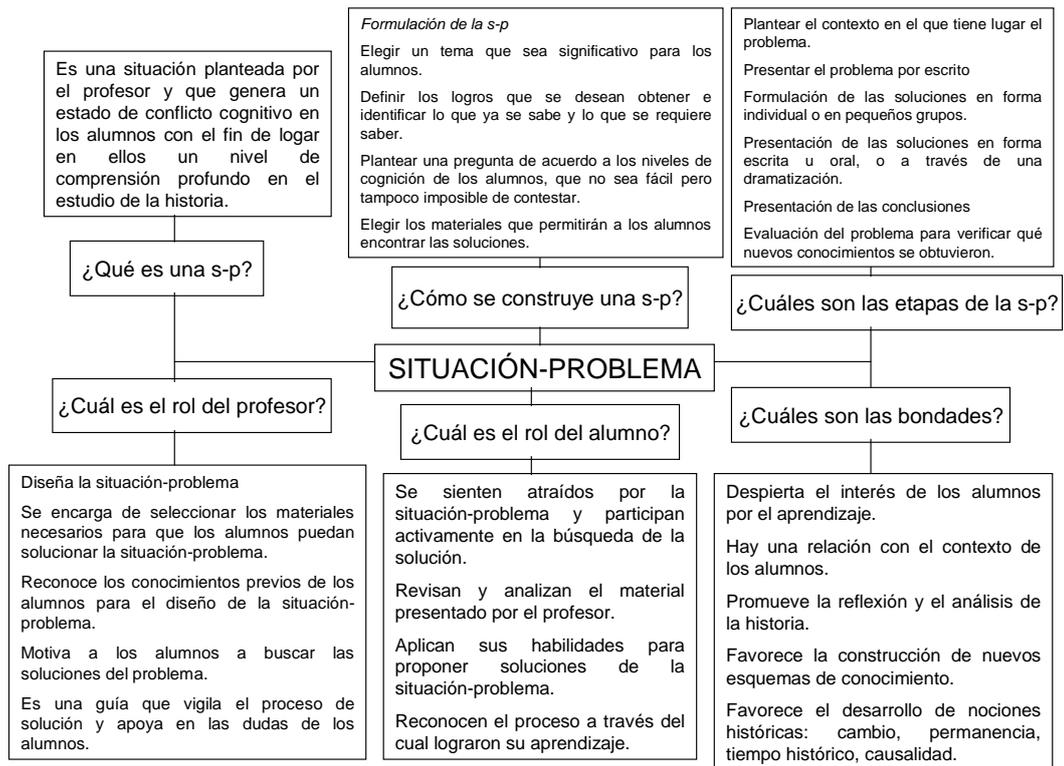
Esta primera sesión tuvo modificaciones conforme fue necesario, incluso su duración se extendió al doble de tiempo gracias a la disposición de los profesores y de las autoridades de las escuelas.

2.1.2 Segunda sesión

La segunda sesión tuvo como propósito que los profesores describieran las características de la situación-problema y la formulación de preguntas para construir una situación-problema. Asimismo, la evaluación en relación a las implicaciones y alcances que ofrece esta estrategia. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, sólo fue posible que se revisaran algunas de las características de la situación-problema mediante un esquema y la evaluación de alcances e implicaciones.

La sesión comenzó con un ejercicio en el que los profesores recordaron la experiencia de la sesión de la situación-problema y contestaron a las preguntas: ¿Qué es una situación-problema?, ¿Qué características tiene la pregunta que se plantea?, ¿en qué se diferencia de una pregunta común?, ¿En qué momento se presenta la pregunta?, ¿Cuáles son las etapas que se siguen para presentar una situación-problema?, ¿Cuál es el rol del profesor?, ¿Cuál es el rol del alumno?

Las respuestas de los profesores fueron contrastadas posteriormente con el siguiente cuadro.



*Esquema realizado a partir de la recuperación de ideas de autores como Gargiulo, Torp, Dalongeville.

Finalmente, se hizo la evaluación de la experiencia vivida con la intención de ser llevada al aula en forma cotidiana. Las preguntas que guiaron a la evaluación fueron: ¿Cuáles son los beneficios de una situación-problema?, ¿Cuáles son las implicaciones que puede presentar la situación-problema al aula?, ¿Qué partes o elementos de la situación-problema pueden llevarse al aula?

2.2. Construcciones de los profesores sobre la situación-problema

Durante el desarrollo de las sesiones de trabajo, se encontraron por un lado, las construcciones que hicieron los profesores acerca de la estrategia de la situación-

problema, y por otro lado, la evaluación de la estrategia y su pertinencia en la práctica en el aula.

Dentro de las construcciones que hicieron los profesores sobre la situación-problema encontramos los siguientes aspectos: la concepción del problema como un conjunto de recursos materiales, la situación-problema como preguntas que llevan a la reflexión y a despertar la imaginación, el profesor orienta y el alumno resuelve dentro del planteamiento de un problema; el contexto, la empatía y la imaginación son necesarios para la resolución del problema.

2.2.1 La concepción del problema como un conjunto de recursos materiales

Luego de que los profesores presenciaron la clase basada en la situación-problema, dieron sus impresiones acerca de lo que interpretaron de la estrategia. Parte de esas interpretaciones, dieron lugar a que los profesores centraran su interés en los materiales que se emplearon en las sesiones.

El material empleado, fue visto desde dos perspectivas, como una forma de llamar la atención de los alumnos y por otro lado, como un obstáculo pues implicaría que los profesores hicieran una revisión muy minuciosa de materiales que sean adecuados para los alumnos de secundaria, situación que no podrían realizar cotidianamente debido a la carga de trabajo que tienen.



Rescato el que los alumnos manejen información diferente, porque eso te permite mantener la atención de todos, porque cuando se tienen el mismo material, pues te desconectas, porque dices ¡van a hablar de lo que yo ya tengo! (ProfAl ST1280206)

Aquí hicieron referencia a que el manejar distintas informaciones en el grupo, podría causar motivación en los alumnos para prestar atención a las explicaciones de sus compañeros, y por otro lado, manifestaron que los materiales tienen mayor significado si es que ofrecen aspectos de la vida cotidiana.

Sin embargo, conseguir los materiales que sean apropiados para el alumno y que se puedan utilizar en las clases de historia, lo vieron como un obstáculo, es decir los profesores no tendrían el tiempo y los medios necesarios para poder ofrecer lecturas que aborden los aspectos cotidianos de la historia.



Lo único que yo creo, con algunas estrategias para la cuestión de la enseñanza, es que las puedes trabajar una ocasión o dos, pero no se puede hacer esto con mucha frecuencia, ya eso, no es posible, es que tiene que haber el juego de diferentes situaciones con la finalidad de lograr el aprendizaje por parte de ellos....necesitas libros en donde tú encuentres que sea fácil para ellos comprenderlo; tienes que conocer una serie de textos. (ProfCaST2060306)

Además, el único medio con el que cuenta el profesor de secundaria, es con el libro de texto que en la mayoría de los casos no es elegido por ellos, y tienen que adaptarse, tanto a la información, como a las actividades ofrecidas por el propio libro.

En esta etapa pudimos percatarnos que la estrategia que se empleó para que los profesores comprendieran la situación-problema, es decir, el emplear diversos materiales como lecturas e imágenes ocasionó que centraran su mirada en los materiales más que en el planteamiento de la pregunta. Entonces, sería pertinente pensar la estrategia de las sesiones de trabajo a partir del diseño de una situación-problema en la que no se emplee tanto material y más bien centrada en los recursos que están al alcance de los profesores, como puede ser el libro de texto.

2.2.2 La situación-problema como preguntas que llevan a la reflexión y a despertar la imaginación

Con la intención de que los profesores lograran centrar su atención en el planteamiento de las preguntas, en la presentación del tema sociohistórico desde la perspectiva expositiva se consideraron preguntas que demandaban información precisa, como datos y fechas, mismas que se retomaron a partir de las formas de preguntas que realizan los profesores. Posteriormente se pidió que las contrastaran con las preguntas que se plantean a partir de la situación-problema, y lograron establecer diferencias incluso en lo que puede provocar en el alumno un planteamiento de este tipo.

Al mismo tiempo, el profesor reconoció que las preguntas pueden ser pertinentes de acuerdo a lo que se quiere lograr en los alumnos, pues las preguntas que demandan datos, son necesarias para saber si el alumno posee ese conocimiento, para reafirmar, y las otras preguntas permiten que el alumno reflexione y construya su propio conocimiento.



La primera (perspectiva), en la forma expositiva tú nos estás preguntando elementos, que tú nos diste en la clase, y acá en la siguiente tu nos guiaste con las preguntas para sacar más incluso nos transportamos hasta esta época y regresamos y pues vimos cosas de la vida cotidiana, pero podemos rescatar aspectos económicos, sociales y tal vez hasta políticos; entonces, aquí dices la política era tal, estaba el virrey, etc., pero no viene tal cual, pero a través de las preguntas que nos hiciste pudimos descubrirlo, también la economía; a partir de la pregunta que nos diste, de ahí nosotros sacamos varios elementos, nos imaginamos y pensamos, ¡ah bueno!, como aquí la sociedad era que como éramos esclavos me tocaba hacer esto, esto y esto. Entonces, yo creo que va más encaminado a pensar, a reflexionar e imaginarnos e incluso a criticar cómo se vivía en esa época; y en el otro pues es más memorístico; que yo pienso que no están peleadas, pero que sin embargo, si se pueden hacer este, ambos ejercicios a través de la lectura; sin embargo, esta si nos lleva a reflexionar, a pensar y no nos dice todo como la exposición, que nos dice fechas. (Prof. Ma. ST1 Sec 1)

Los profesores piensan que una estrategia como la situación-problema, se pueden rescatar las dos formas de preguntar, tanto la que demanda información “memorística” (así llaman a los datos, fechas e información que se repite tal cual es y no lleva ninguna interpretación del alumno), como la que da origen a reflexiones e interpretaciones que realizan los alumnos de la información proporcionada.

Para los profesores son importantes ambas, pues las memorísticas les permiten evaluar los conocimientos que ha adquirido el alumno y de esta forma responder a la demanda de los programas de estudio de historia. Mientras que las preguntas que problematizan al alumno, le permiten saber si el alumno está haciendo una razonamiento o crítica de la historia.

Sin embargo, los profesores también consideran que un razonamiento o buena crítica, sólo la puede hacer aquel alumno que por sí mismo es “inteligente”, responsable, participativo y que maneja mucha información.



Se necesita forzosamente que aunque el alumno, el buen alumno probablemente si tenga algunos referentes porque ya ha transcurrido seis años en la primaria...mira por ejemplo, hay un grupo que me gusta, porque yo les lanzó una pregunta, y hay unos que tu dices, ¡qué forma tan adecuada para pensar!, no todos, pero hace que los demás piensen; entonces, esto es muy importante, irlos llevando poco a poco a que sean razonadores, que no sea nada más porque sí. (ProfCaST2060306)

Podemos ver que el profesor está evaluando constantemente las construcciones que van realizando los alumnos al momento de responder a las preguntas, sin embargo, notamos también que son reconocidas sólo aquellas que coinciden con las propias ideas del profesor. Y el medio de aprendizaje de la historia siguen siendo las explicaciones que hace el profesor, es decir, las construcciones sociohistóricas que

expone al alumno. O bien las que realizan los que son considerados como “buenos alumnos”; y el resto de los alumnos sólo se concretan a escucharlos.

Es necesario que durante la presentación de estrategias de enseñanza como la de la situación-problema, se haga énfasis en que los procesos de construcción de la historia están a cargo del que aprende y que también es necesaria una ayuda, en la que intervienen tanto el profesor, como los materiales y la socialización con los aprendizajes de los demás alumnos.

2.2.3 El profesor orienta y el alumno resuelve dentro del planteamiento de un problema

Como resultado de vivir las dos perspectivas al desarrollar un tema sociohistórico, los profesores lograron distinguir los papeles que le corresponden al profesor y al alumno; sobre todo dentro del manejo de una estrategia como lo es la situación-problema.

Los profesores se sintieron dentro de la situación-problema, como alumnos que podían construir sus conocimientos a través de la búsqueda de la solución de una pregunta que les implicó utilizar sus referentes e imaginar.



Aquí yo también siento eso, que el profesor nada más va a ser un orientador, pero nada más, pero los alumnos, o sea los que van a construir ese aprendizaje, van a ser ellos; a través de qué, a través de sus conocimientos previos y ahora con lo nuevo que yo les doy, perfecto, pero yo les voy a dar un contexto porque tampoco le voy a dar esa pregunta y ahí haz lo que tu quieras ¿no?, yo tengo que darle un contexto para que pueda darle una solución a ese problema, ya tiene conocimientos previos, y tiene contexto, y a partir de esto, él tiene que generar esa construcción ¿no?, darle la solución al problema, y la solución es la construcción que él va a tener, obvio recurriendo a lo que ya sabe y a lo que va conociendo de acuerdo a la situación. (Prof Ma. ST2)

Asimismo situaron el papel del profesor como un coordinador de las actividades de aprendizaje, y como el que plantea los problemas.

-  El alumno se encuentra en conflicto en las discusiones, pero dirigidas por el maestro...Saber plantear la pregunta, y conducir esa pregunta hacia una verdad, si es que existe esa verdad, y pues es él quien crea el conflicto. (ProfAl ST2080306)

Para el profesor este papel no es tan fácil, ya que requiere de saber plantear preguntas, y ello implica que sean preguntas que le provoquen en el alumno antes que nada, un interés, posteriormente un conflicto que los haga chocar con los referentes que ya poseen y finalmente proporcionar los medios para poder llegar a la solución.

De tal manera, que los papeles que desempeña cada uno en una estrategia de este tipo, quedó clara, sin embargo, hizo falta que a través de las estrategias que se manejaron durante las sesiones de trabajo se hiciera énfasis en que también los alumnos plantean preguntas y que cuando el alumno interroga, aprende.

2.2.4 El contexto, la imaginación y la empatía son necesarios para la resolución del problema.

Algo en lo que los profesores hicieron más énfasis es que los alumnos pueden solucionar las preguntas sí previamente han recibido información, sin embargo, no se refieren a los conocimientos que ya posee el alumno, hacen mención de la información que ellos mismos les proporcionan, ya sea mediante una exposición o bien, mediante la lectura del libro de texto.

-  Se necesita tener, que los alumnos tengan conocimiento y ese conocimiento lo va adquirir ya sea a través de una lectura, y ya posteriormente viene la solución a la pregunta, pero previamente se necesita forzosamente que se tenga el conocimiento, si no, no puedes hacer nada, se necesita que maneje el qué pasaba en ese momento. Para poder resolver problemas se necesita que tenga primero el conocimiento, que le va dar la lectura, a lo mejor un documental. (ProfCaST2060306)

Es por ello que las estrategias como la de la situación-problema, son retomadas por el profesor como una actividad que le permite reforzar conocimientos que los alumnos previamente han conocido, de esta forma, los alumnos responden a las preguntas que plantea el profesor, en relación a la información que les proporcionó previamente.

Sin embargo, durante las sesiones de trabajo los profesores identificaron que a partir de una lectura, los alumnos pueden encontrar información para responder una pregunta; pero para poder resolver un problema como el que plantea la situación-problema, es necesario recurrir a la imaginación, pues el imaginar implica ir más allá de la información.



Nos estás diciendo ¡imagínense que eran esclavos!, y pues yo me imagino cómo, entonces a partir de la lectura o de la imagen tengo un problema, entonces yo tengo un problema y tengo que ver de qué manera lo tengo que resolver; si tu no los platicas nada más pues es como si yo te viniera a platicar un chisme, pero no te estoy planteando un problema y no te puedo dar una respuesta. Igual yo te lo platico y te puedo decir que se levantaban, comían y de que hacía esto y el otro, pero nada más; sin embargo con la pregunta ya puedo pensar, imaginar, o me creas un conflicto y yo voy pensar a partir de mis elementos si tengo la respuesta. (ProfMaST1280206)

Si logramos que los profesores le den la importancia debida a la imaginación, podríamos pasar a otro nivel de concebir la construcción del conocimiento histórico, y trascender de la mera transmisión de conocimientos acabados.

Salazar explica:

Es mediante la imaginación que el historiador “construye” las imágenes o representaciones de la realidad, su ausencia, presenta a los acontecimientos históricos desarticulados. La historia es creada con imaginación y a su vez las historias nutren a la imaginación (2003, p.182)

Es decir, en la historia, la imaginación es la que provoca que podamos reconstruir algún hecho histórico y a su vez, el poder imaginar dicho hecho es algo que nos permite tener

comprensión de nuestra realidad y compararla con otras sociedades en épocas y lugares distintos.

Ahora bien, los profesores también concluyeron que la imaginación es fundamental para la resolución del problema, pero siempre y cuando sea empleada a partir del contexto histórico, es decir, debe haber un control dentro de la imaginación del alumno, y este debe partir de lo que es posible. Ese control al que los profesores hacen referencia es al poder contar con la empatía, ya que al momento de pedirle al alumno que se sitúe en un espacio y personaje determinado, debe formular pensamientos en relación a esa situación que se les ha presentado.



Antes de resolver el problema tenemos que ver los elementos que componen al problema; o sea, analizas y contextualizas, porque al fin y al cabo, la palabra significa desmembrar las características; por ejemplo aquí dice las dificultades, que es una palabra clave, el de esclavos y esclavas, entonces ya sabemos que por ser esclavo va a tener muchas dificultades. Entonces yo creo que primero hay que generar un poquito la empatía, pero para tener la empatía tienes que conocer cómo sienten o piensan en esa época para poder comprender, porque un problema se comprende, no se asimila como tal. (PAIST2070306)

Pero esta empatía a la que hacen referencia los profesores, surge de la necesidad de combatir el presentismo histórico, visto este desde una perspectiva didáctica desarrollada por el grupo Valladolid “una proyección sobre el pasado histórico de los valores, concepciones, preocupaciones, intereses, propios del mundo y de la sociedad actual” (1994, p. 170). Es decir, el utilizar nuestros referentes del presente y pensar que en el pasado ocurría de la misma manera. Es por ello que los profesores consideran que mediante el planteamiento de situaciones-problema, los alumnos utilicen el presentismo para llegar a la solución, y por lo tanto tengan como resultado un conocimiento de la historia menos objetivo.

El mismo grupo Valladolid realizó un estudio en el que encontraron que es cada vez menor el presentismo en los adolescentes que se encuentran estudiando la historia; pues señalan:

“A la hora de explicar esta superación relativamente importante del presentismo vulgar entendemos que es fundamental la aportación de los modernos medios audiovisuales; es decir, hoy los niños y adolescentes acceden con facilidad a una relativamente adecuada contextualización visual de otros espacios o culturas y de otros tiempos, a través de películas, de reportajes de televisión, de cómics, de una mayor y mejor ilustración de los libros de texto, etc. (1994, p.189)

De tal manera que los alumnos cuentan cada día con más referentes para no recurrir al presentismo y quizá lo conveniente sería lograr una empatía histórica para ir construyendo conocimientos históricos más objetivos.

Para el grupo Valladolid parece evidente que “el mal del presentismo se corrige con la virtud de la empatía histórica. Si el primero denota ausencia de conciencia histórica, la segunda facilita y denota una evidente formación en el pensamiento histórico” (1994, p. 191) y más adelante señala:

“Para que semejante transferencia del conocimiento histórico a la implicación vital sea más fácil existen propuestas que convierten la dramatización de situaciones históricas en el procedimiento básico para desarrollar con mayor plenitud la empatía de los alumnos... reconstrucciones imaginarias de un paisaje, situaciones del pasado donde el alumno toma el punto de vista de un observador ... estos ejercicios de naturaleza descriptiva se deben complementar con otros de naturaleza explicativa, mucho más interesantes y útiles, presentando un problema concreto que se ha de resolver. (1994, pp. 191-192)

Así pues, la situación-problema es pertinente para lograr que el presentismo se maneje por medio de la empatía, en la cual es fundamental la imaginación y la interpretación

pero siempre y cuando existan referentes que le permitan al alumno juzgar hechos históricos pero no éticos de las personas o de grupos.

Vemos que al presentarles a los profesores una situación-problema, y pedir que la resolvieran, pudieron descifrar los elementos que llevan a plantear un problema y dirigir la solución. Sin embargo, la propia estrategia hizo poco énfasis en los referentes de los profesores, aunque se consideraron para la resolución, no fueron tan evidentes para el profesor, ya que al presentarles la perspectiva expositiva, se confundieron y creyeron que primero se planteaba la expositiva y luego la que está basada en la situación-problema. Entonces esta estrategia reafirmó para los profesores que es necesario dar a los alumnos primero una exposición del tema y posteriormente plantearles una situación-problema que van a poder resolver con la información proporcionada. Sin embargo, los profesores si lograron encontrar los demás elementos que conforman la problematización; como son el contexto, la imaginación y la empatía. Habría que considerar situaciones específicas que permitieran ver al profesor el papel que desempeña cada una y la forma de manipulación en el salón de clases con los alumnos.

Habría pues, que generar una estrategia en la que se planteara al profesor ¿cómo enseñaría determinado tema?, y posteriormente presentarles la estrategia de la situación-problema y que ellos mismos noten las diferencias, entre una y otra. Para posteriormente profundizar más en la metodología que sigue la situación-problema, y ahora sí revisar lo que aportan los autores desde la teoría.

Otro aspecto que los profesores también hicieron notar, es que al momento de ofrecer soluciones a los problemas, traemos nuestras propias ideologías y en base a ello hacemos una interpretación de la historia.

 Dentro de la problematización, lo primero que tienes que ver es la ideología que uno puede profesar, si realmente es un papel como el del historiador, al fin y al cabo, cada historiador te va a contar la versión desde su interpretación (ProfAl070306)

La propuesta deja ver que es importante considerar la interpretación de la historia, por lo que es también necesario que se retroalimente con las formas en cómo construye la historia el historiador. Es decir, habría que agregar a la estrategia una fase en la que el profesor aporte la forma sobre cómo piensa que se construye la historia e incluso profundizar en la parte de la interpretación, y luego ofrecer la perspectiva de los historiadores y filósofos de la historia, para que logren contrastar sus conocimientos del proceso de construcción de la historia.

2. 3 La evaluación de los profesores sobre la situación-problema

Los profesores fueron evaluando durante todo el proceso, las implicaciones y logros de la situación-problema, vieron en ella las bondades, pero también las dificultades que tendrían al ser llevadas al aula.

2.3.1 Los logros que se obtienen de la situación-problema

Dentro de las bondades que encontraron en la situación-problema, resalta el que ofrece un mayor aprendizaje de la historia, una forma distinta de trabajo en el aula, los cambios de actitud en el alumno frente a la historia.

Para el aprendizaje de la historia, encontraron que la estrategia sugiere un aprendizaje en grupo, no sólo individual, y que los alumnos pueden cambiar de un nivel de aprendizaje a otro superior con ayuda de otros, que puede ser el profesor o sus propios compañeros.

 Vygotsky, el que hace referencia al apoyo para que se genere el andamiaje; y el mismo alumno pero con el experto, pero en esa situación se trata de convertir al alumno en el experto y que apoye al otro, entre ellos mismos; entonces, tú los conflictuas cognitivamente desde su nivel y desde donde ellos quieran, lo importante es llevarlos de un nivel inferior a un nivel superior de conocimiento, y esto es perfecto porque dejas de lado la historicidad y mil cosas que se van dando sobre la marcha. (ProfAIST2070306)

Además de los aprendizajes, notaron que el alumno puede cambiar sus actitudes en relación al estudio de la historia, sobre todo al provocar que el alumno participe más de la construcción de su conocimiento.

 Bueno, esta estrategia permite que hagas a los alumnos participativos, pensantes, creo que una de las bondades sería esa, en esta estrategia, que es algo que se nos está pidiendo hacer, que el alumno deje de ser un receptor para convertirse en algo mucho más activo, lograr lo que se llama el constructivismo, en fin, este tipo de cuestiones son las que lo permiten. (ProfCaST2060306)

 Me parece muy interesante, sobre todo porque, yo siempre busco que los muchachos participen de una manera crítica y reflexiva, siempre les hago el comentario de que no es llegar, sentarse y estar oyendo, sino escuchar, que son cosas diferentes, porque escuchar es poner atención, y pues de esa manera encauzarlos a través de esto, a que sean críticos, creo que eligiendo un tema correcto, puede ser divertido para ellos, el poder formular, ¿será posible que esta solución haya sido de esta manera?, sacar a partir de este problema, más situaciones-problema. (ProfTa ST2060306)

Finalmente, los profesores manifestaron que estos logros son posibles si hay interés, tanto por parte del profesor como de los alumnos, y que es necesario “estar dispuestos al cambio” (ProfRoST21280206). Lo que nos permite ver que a pesar de los obstáculos que se presenten, el profesor está buscando formas de mejorar su práctica y lograr que sus alumnos aprendan la historia.

2.3.2 Obstáculos que representa la situación-problema

Una vez que los profesores vivieron la situación-problema y encontraron las bondades, también visualizaron el ponerla en práctica con sus alumnos, pues aunque les parece

atractiva, manifiestan que los grupos son numerosos, las actitudes de los alumnos no siempre son de disposición y motivación al trabajo, la indisciplina que se puede generar al trabajar en equipos; y por otro la disposición de los materiales para formular y resolver la situación-problema.

Los profesores consideran importante que en una estrategia de este tipo, tienen que observar de manera particular a cada alumno, ya que requiere de ir acompañando al alumno en el proceso de aprendizaje, reconocer sus conocimientos previos e incluso saber hacia dónde dirigirlos. El trabajar de esta forma les implica dedicar más tiempo del debido y detener el avance de los temas del programa de estudios.

 Puede haber muchos obstáculos, pero si es muy cierto que con pocos alumnos se trabaja muy bonito porque yo he tenido grupos hasta de quince alumnos de primaria, y ahí hay oportunidad de hacer todo esto, pero cuando se tienen grupos grandes, para nada, eh, porque se va el tiempo y no avanzamos, y entonces ahí está el problema, no avanza uno en el programa y después tenemos problemas. (ProfRoST1280206)

Por otro lado, consideran que no todos los alumnos están dispuestos a colaborar en el grupo, ya que puede verse como un trabajo poco serio que degenera en indisciplina. Incluso hablan de la apatía y pocos hábitos de los alumnos hacia el estudio.

 Es muy importante el material humano, porque hay material humano que se deja moldear y hay material humano que se resiste, entonces ¿qué puede uno hacer? (ProfRoST1280206)

 Si tenemos un grupo apático o indisciplinado no va a ser fácil aplicarla porque entonces no se prestan a la reflexión, ni a la comparación, ni a las situaciones que se van dando. (Prof. Ta ST2)

 El año pasado me tocó un grupo de servicio, el maestro del grupo me dejó el material, a mi me lo entregaron, y me dijeron que se los diera y que lo recogiera para que después se los revisara; bueno pues, les dije a los alumnos que lo hicieran, pero “no hombre”, ¡unos alumnos por allá!, ¡otros ni en cuenta!, se pusieron a platicar, y costó mucho trabajo ponerlos a trabajar. Es decir, que se tenía el material, pero a final de cuentas, un grupo tan desordenado, que solamente unos cuantitos responsables, entonces si ya tienen el material, pues que trabajen con ellos ¿no? (ProfCaST2060306)

Finalmente, un obstáculo más, es el no tener material para diseñar una situación-problema, tales como libros o fuentes históricas que contengan información que despierte el interés de los alumnos; así mismo hacen referencia a material que sea accesible para el profesor y para el alumno. Ya que el único recurso con el que cuentan es con el libro de texto y que en muchas ocasiones no cumple con las expectativas de los profesores.

-  Necesitas libros en donde tú encuentres que sea fácil para ellos encontrarlo; tienes que conocer una serie de textos. (ProfCaST2060306)
-  Hay que enseñarlos a pensar, para que un alumno pueda pensar, se necesita que lea, cosa que no ocurre con nuestros alumnos, y ahora si le agregamos a que este año el libro que seleccionamos está muy mal. Yo he batallado con ellos precisamente por eso, por ejemplo, para hablar de Morelos, está escrito en media página, fíjate, se habla de Morelos como si, ¡hay Morelos pasó aquí como de pasadita nada más!, ¡no!, Morelos pues es importante.

Nuevamente observamos que el libro de texto cumple un papel muy importante en la clase de historia, pues en él, el profesor obtiene la información de los hechos históricos y al parecer, demanda una gran cantidad de información para cada tema pues como dijimos párrafos atrás, el profesor da por hecho que con la lectura que se haga de los libros de texto, los alumnos aprenden los hechos históricos; así pues, entre más información haya de un hecho histórico, mayor será el aprendizaje.

Los profesores parecen no encontrar gran ayuda con los libros de texto para el desarrollo de una situación-problema, pero además, agregan que los alumnos no tienen hábitos de lectura, les cuesta trabajo comprender los textos de historia.

-  Nuestra materia es muy compleja porque, es difícil para los alumnos el no pensar adecuadamente, es muy difícil para ellos, empezando porque no les gusta leer. Y nuestra materia es muy difícil porque no es nada más el decir, ¿quién inició la independencia?, no pues que Hidalgo, ¡ah!, ¡muy bien, bravo!, y ya, o por ejemplo yo les pregunto lo del trece de septiembre, a ver ¿quién me dice qué celebramos el día trece?, y todos contestan “el

día de los niños héroes”. Yo les digo: ¿han leído ustedes algo más de nuestra etapa que habla sobre este día? Atrás de esa idea romántica, está algo tan grave de que perdimos más de la mitad de nuestro territorio, y que sufrimos la humillación más grande que ha tenido México; cuando llega aquí el ejército norteamericano, quita la bandera nacional y pone la de Estados Unidos; entonces, hay que tratar de que vayan aprendiendo cosas importantes. Eso hace que nuestro pasado sea muy pesado; es muy pesado, tratar de lograr que el alumno en un curso aprenda tantas cosas que debe de entender. (ProfCaST2060306)

El profesor tiene claro que el alumno debe aprender una historia que no sea la llamada “oficial”, tiene que cuestionarse lo que ya ha aprendido. Sin embargo, ve como obstáculo el que los alumnos no se interesen, o bien, no tengan información que les permita analizar los hechos históricos.

Cuando el profesor habla de un “pensamiento adecuado”, está haciendo referencia a la forma que él considera adecuada, es decir, los alumnos tendrán que repetir un discurso previamente leído o explicado por el profesor en clase. Y este pensamiento al que podríamos llamarle egocéntrico por parte del profesor, hace que cada opinión o ideas previas de los alumnos, sean sometidas a una evaluación de adecuadas o inadecuadas.

Durante esta etapa en la que se presentó a los profesores la estrategia de la situación-problema, podemos ver que el haber vivido la experiencia, es un primer paso para que el profesor reconozca las bondades e implicaciones no de manera superficial, sino a partir de su propia experiencia al trabajar con ella.

También podemos notar que hay algunos elementos que la propuesta debe considerar, como lo es el hacer mayor énfasis en los materiales que se utilizan, como puede ser el libro de texto, y que partan de aquellos que están al alcance del profesor, también más tiempo para considerar el análisis de la teoría, para que los profesores puedan decidir como apropian la estrategia y hasta que grado es pertinente. Es necesario nutrir de

otros elementos que surgieron como inquietudes de los profesores, como lo son la historicidad e interpretación de la historia.

No podemos decir que a partir de estas breves sesiones de trabajo con los profesores se haya logrado la apropiación de la estrategia; sin embargo, podemos notar que es el inicio dentro del proceso de aprendizaje del docente y que si tuvieran más frecuentemente espacios en donde a partir de sus propias experiencias pudieran mirar sus prácticas, para después contrastar con las teorías y hacer una autoevaluación tomando decisiones que incluyan sus saberes; los profesores manifestarían mayor apertura a las propuestas teóricas de enseñanza de la historia.

CAPÍTULO 3. LAS CONSTRUCCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN EL AULA.

Posterior a las sesiones de trabajo de la situación-problema, los profesores diseñaron una o varias clases a partir de lo que cada uno entendió de la estrategia y las llevaron al aula.

Cada profesor imprimió sus saberes al momento de expresarla en el aula con sus alumnos, es por ello que no podemos hacer una generalización de la apropiación, pero se encontraron diversos elementos en cada uno de ellos y que permiten documentar el impacto que tuvo la estrategia de la situación-problema en la práctica cotidiana de los profesores.

Se presentan, por un lado, las formas como plasmaron la estrategia en la práctica y las expresiones de cada profesor, pero al mismo tiempo, se hace un análisis de los elementos que los profesores incluyeron a su propia práctica cotidiana.

Primero se hace una secuencia de la metodología de trabajo de los profesores, en la que se describe cómo desarrolló cada profesor una clase previa a las sesiones de trabajo y posteriormente es contrastada con la clase que diseñaron a través de la situación-problema, luego de las sesiones de trabajo. Esta secuencia permitirá observar qué elementos de la situación-problema revisada en las sesiones de trabajo fueron apropiados por los profesores a su práctica cotidiana.

En esta etapa de la investigación encontramos que si bien es cierto que los cambios en las prácticas docentes no son posibles de manera inmediata, sí existe una incorporación de algunas actividades que permiten al individuo desenvolverse dentro de su medio satisfaciendo sus necesidades y demandas de trabajo.

Así pues, algunos profesores adaptaron a su metodología de enseñanza algunos rasgos de la situación-problema; y otros crearon una forma propia de la situación-problema. Los que lograron adaptarla a la práctica cotidiana la vieron como una actividad de reforzamiento y de evaluación de conocimientos, así también fijaron su mirada en el replanteamiento de las preguntas que cotidianamente realizan en clase. Mientras que los profesores que intentaron plasmar una concepción propia, nos permitieron ver el posible proceso que los lleva a apropiarse la situación-problema como una estrategia cotidiana en la enseñanza de la historia.

3.1 La situación-problema más que una actividad de reforzamiento.

La situación-problema fue vista como una actividad que permite reforzar los temas que previamente se han expuesto en clase, al mismo tiempo que le permiten al profesor evaluar hasta que punto los conocimientos fueron aprendidos.

Uno de los profesores inició el tema sociohistórico con investigaciones que los alumnos realizan acerca del tema previamente, luego esas investigaciones son leídas en clase y son tomadas en cuenta como tareas y participaciones, no se vuelven a retomar durante el desarrollo del tema. Posteriormente el profesor les hace una exposición, algunas veces utiliza fotografías o imágenes de libros y revistas para apoyar sus explicaciones; al final les dicta un resumen, producto de la información que les proporciona, ya sea mediante la exposición que él mismo realiza o bien, por lecturas de textos. La forma de reforzar los temas es mediante ese resumen o bien, mediante preguntas y respuestas que le permiten saber si el alumno entendió. La clase que el profesor diseñó posterior a las sesiones de trabajo dedicadas a la situación-problema, fue realizada como una actividad de reforzamiento, ya que primero realizó una exposición oral del tema

sociohistórico y finalmente empleó imágenes y el trabajo en equipos para que los alumnos hicieran

interpretaciones a partir de los conocimientos que habían adquirido durante la exposición que él realizó.

A continuación se presenta una secuencia que permite comparar la clase que realizó el profesor antes y después de la situación-problema.

SECUENCIAS DE TRABAJO: La situación-problema como actividad de reforzamiento		
SECUENCIA PREVIA (ProfCa281005)		SECUENCIA POSTERIOR (ProfCa140606)
Inicio de clases	Llega al salón, saluda y pasa lista.	Llega al salón, saluda y pasa lista.
Inicio de tema	Deja previamente a los alumnos que investiguen acerca del tema que verán en clase, los alumnos que realizan la tarea son muy pocos: tres de 30. El profesor les pide que lean lo que investigaron y anota en la lista del grupo participaciones.	El profesor reparte imágenes de la etapa del porfiriato en México y una pequeña lectura que informa cómo eran las condiciones de vida, les pide que trabajen en equipos y que lean y observen de qué se trata.
Desarrollo del tema	Luego de las lecturas, comienza el tema con una pregunta -¿Cuál fue la importancia de Cuiculco?-, misma que contesta él, describe su ubicación espacial y temporal, cuál fue su origen y cuál la decadencia. Les explica aspectos como: características geográficas de la región, actividades económicas, religión, forma de organización, aborda las aportaciones culturales como la cerámica. Materiales didácticos: Utiliza fotografías de visitas al museo de Cuiculco que realizaron alumnos de otras generaciones, también lleva imágenes de revistas en las que se aprecian dibujos de la cultura de Cuiculco.	Los alumnos revisan las imágenes y hacen comentarios entre ellos; el profesor vigila el trabajo en los grupos. Una vez que terminan los alumnos de leer y comentar las imágenes, el profesor comienza a hacer preguntas; -¿cuál es el tema que se está tratando ahí?, ¿qué observan en las imágenes?- además, va retomando las respuestas de los alumnos para seguir preguntándoles. Los alumnos contestan según sus interpretaciones de las imágenes.
Fin del tema	El profesor les proporciona material; un mapa de la República mexicana y una monografía de la cultura que él explicó la clase anterior. Los alumnos recortan y pegan en la libreta el material. El mapa les sirve para ubicar el lugar en el que se localizó la cultura, la monografía sirve para ilustrar el resumen que les va dictando el profesor. Evaluación del tema: En una clase posterior el profesor hace preguntas de lo que les explicó y los alumnos tienen que contestar; algunas preguntas que les plantea se refieren -¿A qué horizonte pertenece la cultura?, ¿en dónde se estableció?, ¿cuáles fueron sus aportaciones?- Además les pide que visiten el museo de Cuiculco y hagan un reporte.	El profesor pide a los alumnos que concluyan el tema del porfiriato; ¿cómo era la situación del país durante el porfiriato? Nota: El profesor realizó esta clase como una actividad para reafirmar los conocimientos que ya habían adquirido los alumnos a través de la lectura del tema en el libro de texto y con las exposiciones del profesor.

Al analizar las secuencias en la forma de trabajo del profesor podemos encontrar que el procedimiento sigue siendo el mismo; sin embargo, se percibió la incorporación de actividades que permitieron la reafirmación y evaluación de los temas vistos, ya que, luego de la exposición del profesor, se presentó una clase en la que los alumnos se reunieron en equipos para comentar sus opiniones del tema a través de la interpretación que hicieron de imágenes y un texto. En esta actividad el profesor condujo las opiniones y al mismo tiempo evaluó los conocimientos de los alumnos, al corroborar que sus explicaciones habían sido entendidas; mientras que los alumnos intervinieron la mayor parte del tiempo para establecer sus propias conclusiones y participar en el proceso de construcción de su conocimiento sociohistórico.

Las preguntas siguen siendo presentadas por el profesor, pero ahora retoma las respuestas de los alumnos para continuar realizando preguntas.

Ahora bien, también hay que señalar que las preguntas siguen teniendo un peso importante en la evaluación que el profesor hace de los conocimientos de los alumnos, sólo que se pueden percibir dos formas de preguntar, por un lado está la clase previa a las sesiones de trabajo en la que el profesor realiza preguntas que tienen una sola respuesta y que generalmente se solicitan datos tales como ubicación espacial y temporal y aportaciones, y por otro lado se encuentran las preguntas que se plantearon en la clase diseñada a partir de la situación-problema, en la cual son preguntas que parten de materiales como imágenes y textos que relatan la vida cotidiana de una época y cuyos planteamientos van encaminados a la reflexión y opinión de los alumnos de lo ya aprendido.

Las preguntas realizadas durante la clase previa, fueron planteadas para verificar que el tema que había expuesto el profesor en clases anteriores, había sido aprendido por los

alumnos, en este caso se trata del tema de los Olmecas y el reforzamiento se presenta cuando el profesor dicta el resumen del tema pero se va conformando a partir de las respuestas que los alumnos van aportando. Es decir, el resumen sirve de referencia de forma escrita acerca del tema expuesto y al mismo tiempo su elaboración le va permitiendo al profesor verificar los conocimientos que los alumnos tienen del tema. Ahora se presentan algunos ejemplos de esta clase de reforzamiento.



P: A ver Reyna (señala el profesor al alumno), los Olmecas, ¿a qué horizonte corresponden? Amno. Reyna: (se queda pensativo y duda al contestar) al pre..., al clásico, al preclásico.

P: al preclásico, entonces vamos a anotar ahí, debajo del título de la cultura olmeca, anotamos: la cultura olmeca, la cultura olmeca corresponde al horizonte preclásico. Bueno a ver, ¿en qué lugar se desarrollaron?

Amno: al sur de Veracruz y norte de Tabasco

P: Entonces, colocamos punto y aparte, los olmecas se establecen y se desarrollan (su dictado es pausado y algunas veces repite las frases) ¿en dónde? (les pregunta a todos)

Amnos: En el sur de Veracruz y norte de Tabasco. (El profesor espera a que terminen el apunte y vuelve a preguntar) ¿Cuáles son las ciudades que fundaron?

Amna: la de Tres Zapotes, la de San Lorenzo y la de... (piensa, y algunos compañeros le indican "la venta"), y me falta una, a sí, la Venta

P: la venta, punto y aparte, algunas de sus ciudades importantes fueron, dos puntos y seguida, vamos a empezar por la más importante, la Venta, la otra, Tres Zapotes, y San Lorenzo

P: Bueno, punto y aparte, (continúa el dictado el profesor), ¿en qué fecha inicia su desarrollo?, a ver Chantal,

Amna Chantal: Del mil ochocientos antes de cristo al cien antes de cristo

P: así es, Los olmecas inician su desarrollo hacia mil ochocientos antes de cristo. A ver, Rocha ¿qué quiere decir la palabra Olmeca?

Amno Rocha: habitante del país de hule

P: Así es, punto y aparte, la palabra olmeca, significa, dos puntos y en seguida, habitantes del país de hule, a la última palabra se suma la de varios alumnos que la corean. (Continúa el dictado) ¿En qué cosa fue en la que destacaron los olmecas

Amno: en sus esculturas,

P: Así es, entonces, vamos a anotar, los olmecas destacaron como maestros (repite) en el trabajo de piedra dura, coma, como el basalto, coma, el jade... (Prof.Ca271005)

Este tipo de actividades le permiten al profesor indagar los conocimientos de tipo fáctico que previamente les ha transmitido mediante su exposición o bien el dictado; y que los alumnos recuperan de su memoria. En este proceso el profesor puede dar cuenta que

sus alumnos ha obtenido el conocimiento que él cree necesario y al mismo tiempo es la pauta para continuar con nuevos temas.

El profesor decidió que podía diseñar una clase basada en la situación-problema, una vez que finalizara la explicación de un tema, que en este caso fue “el Porfiriato”, para ello utilizó un texto e imágenes de la vida cotidiana y planteó un trabajo en equipo, seguido de preguntas de reflexión que permitieron el análisis del material.

Las preguntas que el profesor plantea en un inicio están encaminadas a la descripción del tema, sin embargo, las respuestas de los alumnos dan pie a que surjan nuevas preguntas que los lleven a la reflexión y de alguna forma a la problematización.



P: A ver Valdés, vas a describir la lectura y también sobre las imágenes.

Amno. Valdés: La lectura decía que en México, había poco más de medio millón de habitantes, el setenta por ciento de la población era rural y el treinta por ciento era urbana; entonces lo que un campesino ganaba en un día eran veinticinco centavos, mientras que otros, los de la clase alta, tenían un sueldo de ciento cincuenta pesos, o sea, más de lo que, aquí dice, más de lo que un campesino podría ganar en un año y medio. Entonces aquí las imágenes que aparecen, en la primera se ve como el pueblo está gozando de tranquilidad, pero en la segunda se ve como se ve la clase alta y la clase baja.

P: A ver Rocha, dice Valdés que están gozando de tranquilidad, ¿qué es lo que observas ahí en esa primera ilustración?

Amno. Rocha: Se ve que están en una fiesta conviviendo

Amna: Es una escena familiar entre amigos, y se ve que están celebrando algo, y esto demuestra que había tranquilidad y podemos ver lo que era la convivencia entre familiares.

P: A ver Hurtado, ¿se puede hablar efectivamente de tranquilidad en esos momentos del porfiriato?

Amno. Hurtado: No, porque la clase baja, tenía jornadas de trabajo muy duras...

Amna: Yo veo que la gente de la clase alta va caminando tranquila, haciendo sus cosas y los de la clase baja están trabajando y en medio está un policía como separando las clases, la familias ricas de las pobres.

P: ¿Cómo se le llama a esto?

Amno: Discriminación (CSPPProfCa140606)

Vemos que el tipo de preguntas que plantea el profesor ya no están predispuestas a solicitar solamente datos específicos; sino que los planteamientos van solicitándose de acuerdo a las respuestas de los alumnos, lo que desencadena en una discusión. Al

mismo tiempo los alumnos son quienes plantean su propia forma de percibir la información y comentan entre ellos sus opiniones.

También podemos observar que durante esta actividad los alumnos emplean los conocimientos que han adquirido previamente y les sirven de referentes para poder interpretar los materiales presentados por el profesor.



Prof: A ver, de todo lo que hemos observado a qué conclusión podemos llegar (señala a un alumno para que conteste) Mientras vamos con Díaz.

Amno D: Pues de todo lo que hemos visto podemos concluir que hubo discriminación, bueno yo pienso eso, que las riquezas, bueno porque en ese entonces si no tenías dinero pues no contabas para el gobierno. También yo creo que Porfirio Díaz no fue un mal presidente pero se eligió varias veces para presidente, y bueno también por eso pues la clase obrera pues se reveló.

Prof: ¿Por qué crees que Díaz fue un buen presidente?

Amno. D.: Bueno, pues hizo vías ferroviarias, aunque ya había empezado Benito Juárez, pero él nunca los llegó a construir; y eso también ayudó al comercio sobre todo para los Estados Unidos, yo creo que fue un gran avance.

Prof: A ver ¿por qué será un gran avance el que haya hecho las vías ferroviarias? (señala a un alumno)

Amno: Bueno porque con el ferrocarril se pudieron transportar los materiales

Prof: ¿qué materiales?

Amno: Las materias primas.

Prof: Este progreso ¿qué le costó al pueblo? Fue un progreso material, pero ¿qué le costó al pueblo. A ver Magaña.

Amna M: Mucha represión, discriminación porque aquí en esa imagen podemos ver que el policía se está encargando de separar a la familia pobre de la rica; entonces fue mucha represión, el pueblo no podía disfrutar de lo que había en el país y los que intentaban rebelarse pues ya fueran matados o encarcelados pues los mandaban al ejército.

Prof: A ver Perea

Amno. P: Pues la esclavitud y la falta de libertad. Lo de la esclavitud porque los obreros eran los que trabajaban en el ferrocarril pero no les pagaban. Y aparte porque les quitaban sus tierras que eran del pueblo.

Amna: Y también que los trabajadores no tenían descanso, que no podían salir a una hora; y también tenían que mantener a sus familias y se endeudaban.

(CSPPProfCa140606)

Podemos concluir que el profesor entendió a la clase basada en la situación-problema, como una actividad de aprendizaje que le permite reforzar un tema, y que no es posible llevarla a cabo si los alumnos no han tenido información proporcionada en libros o por exposiciones en clase. De tal forma, que el profesor busca que los alumnos siempre tengan un conocimiento acabado, que ya ha sido digerido por él, para ser dado a los

alumnos, los procesos de construcción que él realizó, son utilizados por el alumno para entender un tema. Es algo a lo que Jackson llamaría como las marcas que los profesores quieren dejar sobre sus alumnos y lo retoma de las marcas que dejaron en él las clases de matemáticas:

Aprendíamos a resolver ecuaciones y punto. Y lo hacíamos aplicando reglas. Separar en términos, simplificar las expresiones, eliminar los paréntesis, cambiar un signo por el otro, eran algunas reglas. Tales máximas eran bastante fáciles de recordar y lo lindo era que surtían efecto. Uno nunca se molestaba en preguntar por qué...mientras uno llegara a la respuesta correcta, ¿a quién le importaban los principios sobre los que se basaba esa respuesta? (1999, pp.24)

Es decir, los profesores expresan los conocimientos tal y cómo quieren que el alumno los aprendan y porque los tiene que poseer, sin enseñarles cómo es que se llegó a dichos conocimientos, pero que son la base para que en un futuro el alumno pueda emplearlos y en un nivel superior descubrir por qué ocurrieron en esa forma.

Más adelante Jackson plantea que esas marcas que dejó su profesora de matemáticas, fueron las bases para aprender; y el momento de dar respuesta al por qué las cosas eran así como se las planteaba la profesora, llegaría en la Universidad, cuando tendría más referentes para comprenderlo.

Sin embargo, en el caso de la historia no existen reglas ni fórmulas que puedan aplicarse para resolver algún hecho histórico, como en el caso de las matemáticas, es por ello que el profesor hace la labor de presentar a los alumnos un hecho histórico reconstruido ya sea a través de un resumen, de su exposición, o bien, de actividades que le permitan verificar que el hecho histórico está presente en los conocimientos del alumno, incluyendo la situación-problema, y que puede ser cuando éste se expresa verbalmente o mediante las respuestas a preguntas escritas.

Los profesores ofrecen un conocimiento histórico digerido que sea comprensible para los alumnos, esperando que en un momento posterior, cuando tengan mayores referentes, elaboren análisis y hagan sus propias construcciones de la historia.

El profesor centró más su interés en el manejo de los materiales didácticos y las imágenes, es decir, su impacto en las imágenes que se presentaron en la clase modelo fueron más relevantes que el planteamiento de preguntas problema. Pero justo el uso de este tipo de materiales fue lo que permitió que el planteamiento y conducción de las preguntas se tornara distinto a las formas de trabajo anteriores.

3.2 El replanteamiento de la pregunta dentro de una enseñanza ejecutiva

La situación-problema también fue recuperada por los profesores como una actividad que inicia con el planteamiento de preguntas, como es el caso de otra profesora que continuó con la misma forma de trabajo cotidiano, pero incorporó un tipo de pregunta que busca la reflexión con la intención de ir obteniendo más información de los alumnos y encaminarlos hacia nuevos aprendizajes.

SECUENCIAS DE TRABAJO: La situación-problema y el replanteamiento de la pregunta en clase		
SECUENCIA PREVIA (ProfRo130206)		SECUENCIA POSTERIOR (ProfRo250406)
Inicio de clases	Llega al salón, pide orden y da instrucciones de trabajo.	Llega al salón, pide orden y anota en el pizarrón el tema.
Inicio de tema	Anota el tema en el pizarrón e indica a los alumnos las páginas del libro de texto que deberán leer individualmente y en silencio. Durante la lectura, la profesora pasa lista y verifica que los alumnos traigan sus materiales, tales como, la libreta y el libro de texto.	Indica el tema que comenzarán a trabajar y les plantea una pregunta para iniciar; a partir de la pregunta, los alumnos tendrán que buscar en el libro de texto la información para resolverla.
Desarrollo del tema	Luego de la lectura individual, la profesora hace una introducción al tema y les pide que le narren lo que leyeron en el libro. Los alumnos van aportando a la clase información de lo que leyeron, la maestra va conduciendo la narración hacia la recopilación de datos y de información. Realiza preguntas como: qué año, cuándo surgió, en qué lugar.	Mientras los alumnos localizan la información, la profesora vigila que trabajen y pasa lista. Luego de la lectura, la profesora pregunta a los alumnos y pide que den la respuesta, al mismo tiempo que le responden, retoma las ideas de los alumnos para plantear nuevas preguntas.
Fin del tema	La profesora pide a los alumnos que resuelvan algunos ejercicios en el cuaderno de trabajo, se trata de resolver un cuestionario que tiene relación con la lectura e iluminar un mapa para ubicar espacialmente la cultura que se ha abordado. La profesora revisa que trabajen y anota las participaciones del día.	La profesora da la conclusión del tema, y ubica espacialmente el tema que se trató.

La profesora, iniciaba el tema pidiendo a los alumnos que leyeran en el libro de texto la información, luego, mediante una lectura dirigida iba puntualizando en los datos que creía eran necesarios que el alumno conociera, tales como ubicación espacial y temporal, y terminaba el tema realizando los ejercicios del cuaderno de trabajo.



La profesora pide a los alumnos que lean en forma grupal y va haciendo comentarios para recuperar la información, preguntando a los alumnos.
El alumno comienza a leer acerca de la ubicación espacial de Roma en su libro de texto.
Prof: Entonces, esta lectura la vamos a ubicar en una península, (señala en el pizarrón los mapas que ha pegado de Europa), a ver ¿qué península es?

Amnos: itálica

Prof: ¿Qué mares rodean a la península itálica?

Amnos: el mar mediterráneo, mar jónico...

Prof: a ver, en orden para que se ganen participación (señala a una alumna)

Amna: el mar mediterráneo, el mar adriático y el mar jónico.

Prof: A ver entonces, mar tirreno, ¡repetimos!

Amnos: mar tirreno, mar adriático y mar jónico.

Prof: A ver quiero que me digan ¿qué ríos se encuentran ahí?, ¿a ver qué ríos?

(Los alumnos comienzan a ver el mapa de su cuaderno de trabajo y contestan a la profesora)

Amnos: Río Po, Tíbet, Arno...

Prof: a ver entonces, aquí nos indica, según la leyenda que los fundadores de Roma ¿quiénes fueron?

Amnos: Rómulo y Remo

Prof: Muy bien, a ver ¿quién me quiere narrar la leyenda?

Amno: El rey Marte se enamoró de la princesa Silvia y ellos dos tuvieron dos hijos que se llamaron Rómulo y Remo, quería matarlos pero; pero su padre se opuso y los quería echar al río Tíbet pero...

Prof: porque iban a quedar a expensas de la naturaleza, un niño abandonado sin que nadie le de auxilio, muere, pero qué pasó con los gemelos. Traían hambre y ¿quién los alimentó?

Amnos: una loba

Prof: a ver, ¿fueron encontrados por un?

Amnos: por un pastor

Prof: entonces los protegió, crecieron y cuando ya fueron hombres conocieron su origen, al conocer su origen quisieron luchar ¿para recuperar el trono que les?

Amnos: correspondía (ProfRo130206)

Dicha enseñanza es calificada por Fenstermacher como una enseñanza de tipo ejecutiva, "El docente utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico" (1998, pp. 40-41) agrega además, que los profesores desde este tipo de enseñanza, planifican, ejecutan y evalúan esfuerzos, para después volver a actuar, tal como lo hace un ejecutivo, de ahí la denominación.

Pero este tipo de enseñanza no es fortuito, tiene una explicación dentro del modelo de la escuela actual y que aclara Fenstermacher, tiene una estructura "con aulas pobladas por una cantidad importante de alumnos, con la obligación de dar cuenta, con los exámenes y boletas de calificaciones, con los niveles por grados". 1998, p. 53) A esto

agregaría, las comisiones que tienen que cumplir los profesores al interior de la escuela, la cantidad de grupos y asignaturas distintas que imparten. Lo que lleva al profesor a plantearse una enseñanza más efectiva que le permita conducirse bajo estas circunstancias y al mismo tiempo ejecutar la enseñanza de la asignatura de historia.

Posterior a las sesiones de trabajo de la problematización, la profesora comenzó el tema con una pregunta, que fueron resolviendo con la lectura del libro de texto, continuó utilizando mapas para la localización, es decir, su enseñanza ejecutiva no cambió, y es de comprender las razones por las que no se pueda dar dicho cambio dentro de las circunstancias antes descritas. Sin embargo, la pregunta tuvo un papel distinto dentro de la forma de trabajo de la profesora, se presentó al principio y continuó haciendo preguntas como resultado de las respuestas de los alumnos, lo que ocasionó que los alumnos siguieran buscando respuestas y construyendo sus propio conocimiento sociohistórico.



Prof: A ver, vamos a comenzar, ¿quiénes eran los bárbaros?

Alumna: Los romanos llamaban bárbaros a todos los que no participaban en las actividades helénicas.

Prof: Bien, ¿se acuerdan de la cultura helenística? (algunos alumnos responden que sí otros que no) A ver ¿quién me quiere decir?, acuérdense de los griegos. La cultura griega, eran llamados también como...

Amnos: helenos

Prof: Entonces Roma conquistó a Grecia por las armas, los sometió; pero ¿Cómo conquistó Grecia a Roma, por medio de qué?

Amnos: por la cultura

Prof: Entonces, fueron conquistas diferentes. Estas conquistas fueron importantes, los griegos, los romanos llamaban bárbaros a los extranjeros, aquellos que eran ajenos al imperio romano. Muy bien, pero, ¿dónde vivían los bárbaros?, ¿qué hacían los bárbaros? (le da la palabra a un alumno que quiere participar)

Amno: Habitaban tierras que les favorecían

Prof: No tenían un lugar fijo, ¿a dónde andaban?

Amno: En tierras que tuvieran buen clima

Prof: Andaban en la búsqueda de un buen territorio para poder vivir ¿Eran errantes?, ¿dónde habitaban los bárbaros?

Amno: en el Imperio Romano

Prof: Vivían en los límites del Imperio Romano (señala en el mapa). A ver, pero los bárbaros ¿querían ser parte del Imperio Romano?

Amnos: No

Prof: ¿Entonces?

Amna: Querían independizarse

Prof: Pues se hubieran quedado acá ¿no? (señala los alrededores del Imperio Romano), ¿qué pretendían los bárbaros?

Amno: tener tierras

Prof: Tener tierras más apropiadas para la vida

Amna: tener riquezas acumuladas en la propia Roma Imperial

Prof: Muy bien, ambicionaban todo lo que había en el imperio. (CSPProfRo250406)

La profesora apropió a la situación-problema como el plantear una pregunta para iniciar el tema, y que el continuar reflexionando con preguntas podría conducir a una mejor comprensión. Así tenemos que las preguntas que demandan datos específicos siguen apareciendo en la clase, sin embargo, aparecen otras formas de interrogar y que podrían conducir al planteamiento de conflictos cognitivos. Cuando la profesora plantea: “a ver, pero los bárbaros ¿querían ser parte del Imperio Romano?”, los alumnos no encuentran respuesta directamente en el texto, por el contrario tienen que pensar en base a los conocimientos que tienen del tema de Roma y reflexionar qué podría interesar a los bárbaros del pueblo romano. Es decir comienzan a imaginar un elemento fundamental en la construcción del conocimiento sociohistórico.

3.3 El planteamiento de datos falsos para ser contrastados en el libro de texto

Mientras algunos profesores miran a la situación-problema como actividades de reforzamiento, como el replanteamiento de preguntas, Alejandro encontró que la situación-problema puede surgir a partir de proporcionar datos falsos a los alumnos con el reto de buscar los más acertados en el libro de texto gratuito. También retomó la importancia de utilizar textos que abordan la vida cotidiana; que en este caso se trató de

incluir una novela histórica que describe aspectos cotidianos de la primera guerra mundial.

A continuación se presenta la secuencia de trabajo del profesor Alejandro en su práctica cotidiana y la práctica que realizó a partir del diseño según la situación-problema.

SECUENCIAS DE TRABAJO		
La situación-problema como el planteamiento de datos falsos		
SECUENCIA PREVIA (ProfAI070206)		SECUENCIA POSTERIOR (ProfAI290506)
Inicio de clases	Llega al salón de clases, pone orden y da instrucciones.	Llega al salón de clases, pone orden y da instrucciones.
Inicio de tema	Pide que saquen su libro de texto y revisa que todos lo traigan. Les indica que harán una lectura grupal; es decir un alumno lee y otro explica lo que entendió.	Escribe el tema en el pizarrón y plantea algunas preguntas para que sean contestadas por equipos. El tipo de preguntas que plantea son datos falsos que los alumnos tendrán que investigar para corregirlos.
Desarrollo del tema	Durante la lectura el profesor interrumpe cuando cree pertinente y les hace preguntas relacionadas con el texto, la mayoría hacen referencia a datos como fechas, lugares y personajes. Aprueba respuestas de los alumnos y continúan con la lectura, y si no es la respuesta correcta, entonces pregunta hasta encontrar la respuesta indicada.	Cada equipo se dedica a buscar en los libros de texto, el profesor verifica que los alumnos trabajen y resuelve dudas que los alumnos van planeando. A un equipo se le encomendó la tarea de comentar el contenido de una novela que previamente les había dejado leer el profesor; para ello, el equipo salió al patio.
Fin del tema	Les pide a los alumnos que anoten en sus libretas las ideas fundamentales que se explicaron durante la clase y que realicen una línea del tiempo para ubicar temporalmente el tema que revisaron.	El profesor pidió que se comentaran cada una de las preguntas con datos falsos y que los alumnos indicaran la información correcta. Cada equipo fue contestando y el equipo que le tocó leer la novela hizo un resumen de la misma. El profesor dio por terminado el tema y pidió que la siguiente clase comenzaran a exponer en equipos algunos temas que había repartido clases atrás.

La dinámica de trabajo del profesor Alejandro es una lectura dirigida y va puntualizando en los datos o información que cree conveniente, para ello plantea preguntas a los alumnos y éstos van contestando en relación a la lectura. Al mismo tiempo el profesor retoma los contenidos que se han abordado en clases anteriores, sin embargo las construcciones o relaciones de los temas las hace el profesor.



Prof: Jorge, qué entendiste de ese párrafo que leyó Edgar

Jorge: Que en 1620 abordó un barco de navío

Prof: ¿Un barco llamado?

Alumno: Delaware

Prof: A ver tú que entendiste (señala a un alumno), nada más del párrafo que leyó tu compañero.

Alumno: de los conflictos religiosos.

Prof: Conflictos religiosos, se acuerdan cuando vimos lo del rey octavo, el que tuvo muchas esposas, y recuerden que el rey para continuar con su poder tiene que dejar ¿qué?

Todos: herederos

Prof: Exactamente, nada más que su esposa no le podía dar hijos; entonces se quiso divorciar y fue a ver al Vaticano; a ver ¿quién es el representante de la Iglesia en el Vaticano?

Todos: El Papa

Prof: ¿Y le dijo?

Todos: ¡Que no!

Prof: Y entonces le dijo, ah no, ya no me junto contigo, y a partir de ahí él forma su religión, sí se acuerdan cuando vimos la reforma y la contra reforma; a partir de ahí se separa y ya pudo tener hijos pero le salió hija; y luego una mujer no tenía derecho a...

Todos: Gobernar

Prof: A gobernar, ¿cierto o no? Entonces ¿por qué eran los conflictos religiosos?, en la región, aquí está (señala en el mapa del libro de texto) llegó gente que fundó la colonia llamada Maryland, y ellos tenían ¿qué religión?

Todos: católica

Prof: La católica; y se van a dar cuenta que ellos sabían de muchas religiones, católica protestante y de muchas otras que ni conocemos. Hasta aquí queda claro como se vienen hasta acá. Llega y se instaura en 1620, Walter Raleigh, era así como muchos corsarios ¿recuerdan quiénes eran los corsarios?, ¿cuál es la definición de corsario?

Alumno: como piratas.

Prof: como piratas, muy bien, ¿por qué?

Varios: porque robaban los barcos

Prof: Navegaban sin permiso, ¿no?, pues Raleigh era uno de esos, y así como los españoles llegaron a mesoamérica e iniciaron el proceso de conquista, los ingleses van a tener contacto más o menos por esa época, entonces Raleigh llegó a las tierras norteamericanas a una región conocida como Virginia... (ProfAl070206)

El libro de texto de historia, como lo señala Sánchez, tiene distintos usos y sentidos durante las clases de historia, uno de los usos más frecuentes es el de la lectura grupal que puede ser en voz alta y dirigida a través de preguntas realizadas por el profesor.

Esta actividad de lectura:

supone una adquisición directa de los conocimientos y hechos históricos... esta interacción de leer y retener se valora a través de un producto escrito, un dibujo, un comentario, responder o elaborar un cuestionario o una participación oral y también una exposición temática por equipos. (2004, pp.81-82)

El libro de texto es un material indispensable para que el profesor dirija su clase, ya que en él se encuentran desarrollados los temas que exige el programa de historia y es una información que la mayor parte de los alumnos posee, salvo algunos que no traen el libro de texto a causa de olvido o irresponsabilidad, y esto también reincide en el trato que da el profesor, pues el alumno que no lo lleva tiene que poner atención a la lectura grupal y luego contestar a las preguntas que se le realicen.

Al mismo tiempo que los alumnos leen y responden a la información solicitada, además de que el profesor da por comprendido el tema, se sirve de ejemplos que tienen que ver con temas de clases anteriores, o bien, hechos actuales. De esta manera las analogías y ejemplos son empleados para el cierre del proceso de enseñanza.

Esta es parte de las estrategias que el profesor lleva a cabo para enseñar historia, para los profesores la lectura en voz alta, según Díaz:

es importante ya que se sustentan en la idea de que existe un vínculo entre la capacidad de lectura en voz alta y una mayor posibilidad de aprendizaje de los contenidos. Entre más lean los alumnos, mayores posibilidades de aprender tendrán, comentan algunos de ellos" (2001, pp. 71)

Ahora bien, la dinámica de trabajo del profesor Alejandro, posterior a las sesiones de trabajo, siguió siendo la misma, de hecho casi todo el tiempo está preguntando a los alumnos, guiado por la información del libro de texto, sin embargo, ahora planteó las preguntas desde otra perspectiva, pues afirmó información que era falsa con la intención de que los alumnos localizaran la información verdadera. Esta dinámica pareció agrandarles a los alumnos, pues despertó el interés por ir al libro de texto y buscar información para desmentir al profesor.



Prof: A ver, tomen nota de lo que sus compañeros vayan explicando, primero escúchenlo como chisme y luego ya escriben sus notas. ¿Se dice que es una primera guerra mundial porque antes hubo una tercera guerra internacional?, ¿cierto?

Amno Sergio: No, claro que no

Prof: No Sergio, por qué

Amno S: Pues porque, bueno yo creo que le pusieron primera porque la enumeraron, porque también hubo segunda guerra mundial...

Prof: Ahora, ¿por qué mundial?

Amno Alberto: porque fue de varios países.

Amno: porque fueron países de todo el mundo.

Prof: Bien, dicen que en esa primera guerra mundial ¿por qué se originó?

Amno: Porque asesinaron al archiduque

Prof: Si, este fue el pretexto, pero ¿cuáles fueron las causas?, ya lo habíamos visto, cuando vimos el colonialismo, ¿cuál era la intención de expandir?

Amna Fernanda: Tener mayor territorio

Prof: ¿Qué más?

Amna: El comercio

Prof: Y el comercio ¿qué nos da?

Amnos: dinero

Prof: y el dinero ¿qué nos da?

Amnos: lujos, poder, gobierno

Prof: Dicen que participaron en esta guerra dos alianzas; la doble alianza y la triple entera.

Amnos: no, no.

Prof: A ver el equipo dos ¿por qué no?

Amno Cristian: No es doble alianza, es triple alianza

Prof: o sea que no es doble alianza, ¿seguros?

Amno: no porque estaba integrada por tres países: Alemania, Austria-Hungría e Italia.

Prof: Bien, y hace un rato Norma nos decía que porque si eran tres países se llamaban doble alianza. Bueno, entonces quiénes integraban la triple alianza.

Amnos: Alemania, Austria-Hungría e Italia.

Prof: Muy bien, y el equipo de la triple entera, a ver el equipo tres

Amna: Es la triple entente, formada por los países de Francia, Reino Unido y Gran Bretaña.

Prof: A ver Reino Unido y la Gran Bretaña ¿qué quedamos que eran?
Amnos: El mismo país
Prof: A ver, entonces no es triple enteranza.
Amnos: No, es triple entente (CSPProfAI299506)

También hay que resaltar que hubo un equipo de alumnos que no resolvieron ninguna interrogante pero que su misión era la de comentar a sus compañeros el contenido de la novela *Sin novedad en el frente*, actividad que despertó la curiosidad entre los demás compañeros, pues estuvieron muy atentos a las explicaciones e incluso realizaban preguntas.

Nuevamente, el interés del profesor por vincularlo con aspectos que están relacionados a la vida cotidiana, o bien, recreados a través de la narrativa literaria.

Esta estrategia sugiere que no es la simple repetición de información, producto de una lectura en voz alta o en silencio, es una lectura que ha captado el interés de los alumnos y es notable en el momento en que las intervenciones de los alumnos son voluntarias, no hay presión de ser evaluados, incluso el resto del grupo está escuchando atentamente los comentarios de los compañeros que ofrecen la información, y se plantean preguntas.

Es una estrategia de enseñanza que va más allá de la lectura, el profesor desea que los alumnos tengan información más cercana a sus intereses. Menciona Díaz que este tipo de contenidos “adquieren una significatividad para los alumnos, desde el punto de vista de sus intereses, sus vivencias y su curiosidad y sus conflictos personales”; pero en este caso la significatividad tiene que ver más con la curiosidad que logró despertar en los alumnos.



Alumnos que participaron en la lectura de la novela “sin novedad en el frente”

Amna 2: Lo principal que él te cuenta es lo mal que vivió en la guerra, como tenían que aprender a esquivar las balas, escuchando nada más los sonidos y aprendiendo a distinguir cuál era cuál y a qué distancia estaban; y dice que cuando ya iba a acabar la guerra reclutaban a niños, pero dice que más les estorbaban que ayudaban porque en la guerra los mataban muy rápido.

Amna 3: Pero llevaban niños porque ya los soldados grandes ya estaban muertos.

Amno 1: Y ya después de cuando estaban en la guerra, estaban muy ilusionados porque estaban en el ejército, pero después pasaron de la ilusión a la desilusión porque ya veían como todos se morían, por ejemplo a uno le amputaron una pierna porque le atravesó una bala, creo.

Amna 3: También que tenían que aprender a cuidar la comida porque les daban bien poquita.

Amno 2: Ah sí, porque tenían que matar pollos.

Amna 3: Si pero eran unos gansos

Amna 1: Ah sí, ellos los cazaban y luego los tenían que preparar pero se tardaban toda la noche para desplumarlos y coserlos.

Amna 3: Ah si, y las plumas las utilizaban para hacer sus almohadas y dormían en camas todas feas o en el piso. La comida que les daban en la guerra, se las comían las ratas, les pasaban encima las ratas. (CSPPProfAI250506)

Cuando el profesor presenta materiales que son significativos para los alumnos, comienza el interés por acercarse a la información. En este caso, la novela les ofreció información de aspectos cotidianos que tuvieron que vivir los soldados de la segunda guerra mundial, situación que provocó en los alumnos curiosidad e interés de plantear más preguntas referentes al texto. Sin embargo, fue poco el tiempo que tuvieron para la discusión.

El profesor Alejandro en la práctica vio a la situación-problema como el plantear interrogantes con información falsa y generar en los alumnos la duda para invitarlos a verificar la información.

Esto implica que las estrategias de enseñanza que utiliza comúnmente fueron elevadas a estrategias que adquirieron mayor significatividad para los alumnos, y sobre todo a que leyeran el libro de texto con una finalidad que no es simplemente la de responder a cuestiones que plantea el profesor. Aquí el profesor fungió como un “mal informante”

retó al grupo a desmentirlo. Los alumnos más que sentirse forzados a buscar la información para obtener una calificación, se sintieron atraídos por el reto y buscar las respuestas correctas para desmentir al profesor.

3.4 La situación-problema como vivencia

Los profesores plantean preguntas que se resuelven no sólo al interior del aula, también siembran dudas en los alumnos que los llevan a vivir las investigaciones fuera de la escuela.

El profesor Alejandro, aun sin tener la intención de planear una situación-problema, planteó a sus alumnos un reto mediante una duda en la historia de México acerca del árbol de la Noche Triste, ¿realmente existió el árbol de la noche triste?

 Prof: yo les pregunté si existía o no el árbol de la Noche Triste, y para ellos es una pregunta que podría causar un problema, no pues que sí existe, ah bueno, quien dice y dónde está. Y de una pregunta que a lo mejor no parece generadora de un problema les conflictua en un problema porque entonces ya tienen que requerir ciertas resoluciones y la certeza de si existe o no. Entonces empezas a hacer la recreación y terminé mandándolos caminando más o menos de Tenochtitlan, de eje central y camíenle y tomen su tiempo, y después revisaron en su libro la descripción de la Noche Triste; entonces sacan de acuerdo a lo que van viendo, el problema de si era o no era. (EProfAI300506)

En entrevista con un equipo que estaba trabajando en la resolución del problema, se encontró lo siguiente:

 Amna: Pues nosotros fuimos a Popotla a ver el árbol de la Noche Triste, también venimos aquí (red escolar) a sacar información, y todo tipo de información, y pues ahorita vamos a hacer lo que entendimos de esa pregunta, si existe o no existe y por qué.
 Entr: ¿Cuáles fueron los resultados que encontraron?
 Amno: Primero tenemos que decir, si ese era o no el verdadero árbol, porque el maestro nos puso en duda.
 Amna: El árbol que vimos en Popotla, decía que ese era, había una placa que decía que ese era el árbol en donde lloró Hernán Cortés.
 Entr: Entonces ¿Por qué dudarlo?

Amno: Bueno es que el maestro nos cuestiona, porque la verdad suena ilógico ir desde el centro y que Cortés haya corrido hasta Popotla con todo lo que llevaba, las armaduras; era casi ilógico que no los alcanzaran los aztecas.

Entr: ¿Cómo sacaste esa conclusión?

Amno: Porque en el libro dice que los aztecas correataron a Hernán Cortés hasta ese árbol y se puso a llorar porque los habían derrotado. Pero yo saque esa conclusión porque era casi ilógico que corriera desde el centro hasta Popotla y que no lo alcanzaran.

Amna: Y también hicimos un recorrido a pie, desde el centro hasta donde está el árbol, a Popotla.

Entr: Y a qué conclusión llegan de la pregunta que les hizo el profesor ¿existió el árbol de la Noche Triste?

Amna: Pues que si existe pero no se sabe realmente cuál fue, si es el de Popotla o es el de Tacuba. (EProfAl300506)

Más que una pregunta, implicó un reto para los alumnos, pues tuvieron que hacer su propia investigación en el lugar de los hechos y poder obtener sus propias conclusiones, de esta forma los alumnos asumen un papel muy importante en la construcción de su conocimiento sociohistórico, como “pequeños historiadores” tal y como lo señala Trepát, que aunque no se deban formar pequeños historiadores, si es pertinente que los alumnos conozcan la forma de proceder de la historia; “constituye un método eficaz para el aprendizaje y el crecimiento de las capacidades humanas básicas”. (1999, p. 140)

Dentro de dicho proceder de la historia señala Trepát:

los historiadores identifican y procesan diversos tipos de fuentes primarias y secundarias de naturaleza escrita, oral, visual, arqueológica y material. Procesan hechos y conceptos mediante el planteamiento de preguntas sobre las fuentes... sitúan y ordenan los hechos en el tiempo histórico... reconstruyen imaginativamente el fragmento del pasado... y finalmente comunica y al hacerlo evalúa e interpreta los hechos estudiados. (1999, p. 142)

De esta manera, vemos que el profesor plantea problemas que incluso trascienden las aulas y los libros. Sin embargo, se requiere hacer énfasis en este tipo de estrategias en las que el alumno es quien participa activamente de su conocimiento sociohistórico.

Sería pertinente que en las sesiones de trabajo se revisaran las formas de proceder en la historia, como referencia para la construcción del conocimiento histórico, y que el planteamiento de problemas y la interpretación, sean fundamentales.

3.5 La apropiación docente de la situación-problema

La metodología que emplea la profesora para desarrollar un tema sociohistórico se vio enriquecida con los elementos que integró de la situación-problema, debido a que la construcción de los conocimientos sociohistóricos no sólo estuvieron a cargo de la profesora, también los alumnos aportaron ideas para el desarrollo del tema. Podemos encontrar la incorporación de tres elementos importantes; el planteamiento de situaciones-problema, la resolución a cargo de los alumnos y el papel de la profesora como la encargada de establecer conclusiones de los temas.

A continuación se presenta la secuencia didáctica en la etapa previa y en su integración de la situación-problema.

SECUENCIAS DE TRABAJO		
La apropiación de la situación.problema		
SECUENCIA PREVIA (ProfMa260506)		SECUENCIA POSTERIOR (CSPProfMa241006)
Inicio de clases	Llega al salón, pone orden y pasa lista.	Llega al salón, pone orden y pasa lista.
Inicio de tema	Pega sobre el pizarrón algunos materiales para su exposición; tales como, un mapa conceptual y un cuadro sinóptico.	Indica los temas que comenzarán a trabajar, pide a los alumnos que formen equipos y les plantea una situación-problema a cada uno; a partir de la pregunta, los alumnos tendrán que buscar en el libro de texto y en textos que les ha proporcionado la profesora, la información para resolver la situación-problema.
Desarrollo del tema	Explica el mapa conceptual y el cuadro sinóptico, al mismo tiempo hace preguntas a los alumnos, referente al tema que está abordando. Las preguntas recurren a clases o contenidos anteriores, al mismo tiempo permiten a la maestra verificar que los alumnos están poniendo atención. Los alumnos copian los esquemas y escuchan atentos la explicación. En una siguiente clase la profesora les reparte a los alumnos material en fotocopias que son imágenes referentes al tema, mismas que explica.	Mientras los alumnos localizan la información, y tratan de resolver la pregunta; la profesora se pasea entre los equipos y se acerca para aclarar dudas o bien, para aportar información a los alumnos. La resolución de las situaciones problema les llevan dos sesiones; y el la tercera sesión, los alumnos pasan al frente y presentan al grupo la exposición de la resolución de la situación-problema que les correspondió.
Fin del tema	La profesora les pide a los alumnos que resuelvan unas páginas del cuaderno de trabajo, y que tienen que ver con el tema explicado. Una vez que los alumnos terminan, la profesora verifica las respuestas en forma grupal.	Las exposiciones son dirigidas por la profesora, entre cada una de ellas aporta ideas y pide a los demás integrantes del grupo que opinen si están de acuerdo o no. Los alumnos aportan sus ideas y al final la profesora da su aprobación a las soluciones de cada situación-problema; de acuerdo a lo que ella considera lo más pertinente.

Para el planteamiento de las preguntas, la profesora construyó situaciones-problema para el desarrollo de varias unidades del programa de historia de México de tercer grado. Cabe señalar que este proceso de construcción fue posible por varios elementos; primero que, la profesora conocía con anterioridad una propuesta de enseñanza de la historia basada en la situación problema (véase Flores 2006), la cual aplicó con sus alumnos aclarando que no intervino en su diseño, sino exclusivamente en su aplicación. Posteriormente durante las sesiones de trabajo experimentó el ejemplo de la situación-problema y los papeles que ejercen el profesor y los alumnos; y finalmente consultó una bibliografía referente a la problematización en la enseñanza de la historia.



Con la clase modelo que vimos en las sesiones, me empecé a acordar cómo elaborabas las preguntas, incluso revisamos, cuál es la diferencia entre las preguntas en los dos modelos de clase, porque en la primera clase (clase expositiva), la pregunta no generaba ningún conflicto y en la segunda clase (clase basada en la situación-problema), sí había un conflicto; entonces yo tomé el ejemplo para realizar mis preguntas. También fue necesario recurrir a la bibliografía para saber los pasos para construir una situación-problema. Y finalmente, a mi se me hizo más fácil comprenderla porque ya conocía más o menos de que se trataba; porque un maestro hizo una propuesta de enseñanza para los alumnos, pero yo sólo la apliqué porque el material era para los alumnos, no era para la maestra. Y lo que me sirvió fueron las preguntas que estaban formuladas en el material, el que a través de la información, los alumnos hicieran suyo el problema y le dieran una respuesta. O sea, que si es necesario que veas otros trabajos para que tomes los ejemplos. También influye el que la pongas en práctica y que te digan qué hiciste bien, qué puedes mejorar, e ir evaluando el trabajo que se vaya realizando. (EProfMa090906)

De esta manera podemos decir que el proceso de apropiación de una estrategia de este tipo atraviesa por distintas fases; para el caso de la maestra Marisol, fue necesario el trabajar con una propuesta de la situación-problema previamente diseñada, posteriormente en las sesiones de trabajo con los referentes que ya poseía distinguir las formas de plantear preguntas y la importancia de generar conflictos cognitivos; y

finalmente, el apoyo de material bibliográfico en el que se indican los pasos de la creación de una situación-problema.

La propuesta de enseñanza a través de la situación-problema que sirvió de referencia para la profesora fue el material “El problema de hacer una fiesta en la Edad Media”, en el cual, un caballero medieval describe la vida dentro de un castillo y a través del texto va planteando problemas que deberán ser resueltos por los alumnos. He aquí un ejemplo:

“Una buena cantidad de personas, habitamos en una fortaleza que tu conoces como castillos, todos realizamos funciones específicas que nos designa nuestro señor, así es que brevemente te explico como surgieron esas funciones.

Mi señor había recibido de manos del rey una porción de tierra con la intención de que éste gobernara, impartiera paz y justicia, a cambio de protección en caso de entrar en guerra con algún otro soberano o en su defecto protegerlo de posibles invasiones.

Esa porción de tierra que entonces había recibido el señor feudal de manos del rey, ahora pasaba a ser parte protegida y administrada por éste, así que necesitaba personas que lo ayudaran a vigilar las múltiples actividades y tierras que estaban en su poder. Pero mi señor tiene un problema ¿de qué manera puede idear la organización de su territorio de tal forma que pueda estar al tanto de todo lo que pasa en su castillo y sus alrededores? ¿Tú cómo lo harías? (Flores, 2006, p. 64)

En lo que se refiere al empleo de bibliografía, la profesora se apoyó del texto de Roberto Gargiulo (1990), el que se describen los pasos para la formulación de una situación-problema. Las fases que sugiere son: primero, que el docente presenta a sus alumnos una *situación* previa al problema, en la cual se describe el contexto en donde se produjo el problema, en cuanto al dónde, cuándo, cómo, qué, ocurrió. Posteriormente se realiza un breve *descripción* del problema ya sea en forma escrita u oral, mediante imágenes, texto, películas, etc. Y finalmente se presenta la pregunta que sugiere un problema; la cual puede empezar ¿qué puede hacer....?, de tal manera que se le pida al alumno que se ponga en el lugar de algún personaje que esté implicado en el problema y proporcione una solución en relación al contexto que se presenta.

Algunos de las situaciones-problema que logró formular la profesora son los siguientes:

Problema 1

Situación: Durante 1908 México enfrentó una situación extremadamente crítica: escasa producción de maíz produjo carestía y hambre, se redujo la demanda de productos nacionales, se restringió el crédito. Esto, ocasionó varios conflictos en el país.

Dificultad: Imaginen que son un grupo de intelectuales que están viviendo en 1908 y que están cansados de la situación social y económica en la que se encuentra la mayor parte de la población mexicana debido a las políticas que ha impuesto el gobierno de Porfirio Díaz.

¿De qué forma pueden contribuir para despertar la conciencia de la sociedad?

Problema 2

Situación: La sociedad durante la segunda mitad del siglo XIX estuvo conformada de forma desigual, había una clase privilegiada, media y la mayoría pertenecía a la baja. El papel que desempeñaban las mujeres era diferente dependiendo del carácter del esposo y de las costumbres de la época.

Dificultad: Supongan que son las esposas de algunos presidentes de México de la segunda mitad del siglo XIX y que a ustedes llegan diversas quejas de diferentes sectores de la sociedad.

¿Cómo pueden influir en las decisiones de sus esposos para resolver estos problemas?

(ProfMa241006)

En estos planteamientos, podemos observar que la profesora hizo uso del esquema que plantea Gargiulo, sin embargo, la forma de redactar la información, tiene que ver con la propuesta de enseñanza de Flores, al hacer que los alumnos se apropien del problema para solucionarlo, y finalmente la forma de elaborar la pregunta fue lograda por la diferencia que la profesora pudo encontrar en la experiencia de las sesiones de trabajo, ya que se trata de una pregunta que sugiere un conflicto cognitivo.

Ahora bien, las situaciones-problema planteadas por la profesora fueron llevadas al aula y durante el proceso salta a la vista el papel que desempeñaron los alumnos en la resolución.

Esta etapa fue interesante, pues podemos distinguir tres momentos importantes; el primero de ellos es la conducción de la profesora y su intervención para aclarar dudas y orientar las resoluciones de los problemas; el segundo son, las construcciones que los alumnos fueron realizando al interior de los equipos; y por otro lado la exposición de soluciones y discusión del grupo.

La profesora les explicó en un principio la forma de trabajo y dividió las actividades en tres momentos; el primero era leer en el libro de texto y en otros materiales el contexto histórico del tema que les tocó resolver a cada equipo, la segunda etapa era resolver el problema planteado, y la tercera parte exponer a los demás integrantes del grupo el problema y la solución. Si alguna de las actividades no era clara, la profesora se acercaba particularmente con cada equipo y resolvía dudas o bien, orientaba a los alumnos para que llegaran a una solución.

Para la resolución del problema, la profesora consideró que era necesario que los alumnos tuvieran un marco de referencia y que ofrecieran soluciones de acuerdo a la etapa histórica que les tocó resolver.



Prof: A ver, les explico como va estar la dinámica; fíjense bien, les acabo de entregar una hoja donde viene el planteamiento de un problema, o sea, aquí viene una situación, la dificultad y viene la pregunta que ustedes tienen que contestar; tienen tres hojitas: una que dice marco histórico, una que dice solución al problema y otra de conclusiones, ¿sí? Cada equipo tiene un problema diferente de una etapa diferente; la clase pasada ustedes leyeron su libro de texto y subrayaron, no van a encontrar las respuesta, tal cual, no la hay; entonces, ustedes deben de tener un marco de referencia o un marco histórico que en este caso es su libro de texto y el material que les acabo de dar, para que ustedes puedan resolver este tema. Entonces, la primera etapa que ya la hicieron ustedes, que fue leer su libro de texto y buscar en qué época se desarrolla el tema que les tocó, y entonces aquí, en la primer hoja donde dice marco histórico, ustedes van a poner los acontecimientos, me van hacer un resumen, que ya saben como se hace, un enunciado breve algo importante para que ustedes al momento que expliquen la solución, ustedes puedan situar históricamente a sus compañeros.

¿Queda claro?, todos tienen temas diferentes, por eso es importante que cada equipo trabaje con el tema que les tocó; y después tienen ustedes otra hojita que es la solución del problema, y ahí tienen que escribir cuál es la solución que ustedes le darían al problema. Finalmente viene la hoja de las conclusiones, que ya es la última parte que vamos a

trabajar y la van hacer después de la conclusión. Entonces, las que vamos a utilizar como marco histórico y la de la solución al problema. (CSP2ProfMa261006)

El segundo momento, se sitúa durante el desarrollo de la resolución de problemas, en donde cada equipo entre bromas y trabajo serio, se iban centrando en el problema y ofrecían soluciones. Los alumnos leían la información, luego explicaban lo que entendían y al mismo tiempo iban dando opiniones al respecto.



Amna 1: Bueno, yo entendí que el Gral. González maltrataba a su esposa, ella tenía veinte años y él era mucha más grande que ella y que la maltrataba desde el momento en que se casaron, tanto que le provocó un aborto, así también que trabajaba en el campo y que todos la veían como rara porque era raro que una mujer como ella hiciera labores de campo. Y bueno, trabajaba para mantenerse porque se cansó de tanto maltrato y metió una demanda de divorcio, pero toda la gente pensaba que estaba loca, y nadie le hacía caso. Pero pues, claro que se tenía que cansar porque si la maltrataba y la hacía quedar mal ante la gente, pues ella era que tenía la razón. También dice que alguna vez pensó en matarlo, que sentía que ya no podía con él porque tenía mucho dinero, entonces, a lo mejor podía pagarles a las autoridades para que hicieran cosas a favor de él. Y lo pensó porque muchas mujeres de esa época iban a la cárcel por matar a sus maridos pero lo curioso de ello es que nunca se arrepentían de ello por lo mismo de que las engañaban, llegaban borrachos, las maltrataba, o sea, cosas que no les gustaba.

Amna 2: Bueno en esa época estaba bien visto el adulterio en los hombres, pero en las mujeres no; o sea porque el marido tenía derecho a tener más de una esposa, pero siempre y cuando que no las perjudicaran.

Amna 3: ahora sí que, la mantenga y se haga responsable de ella y de los hijos. Bueno, yo leí lo que fue Porfirio Díaz y su esposa Carmen; cuenta que Carmen estaba enamorada de un joven militar, pero no la iban a casar con el que ella quisiera sino con el que más de convenía y Carmelita se casó a los 18 años y Porfirio tenía 33 más que ella, o sea que ya estaba algo grande. También dice que cuando se casó con Carmelita, Porfirio le dijo que ella sería la reina de la casa y que mandaría en todo lo relacionado con sus hijos, pero que con su vida política no se metiera para nada. Nunca platicaba con ella de política, tal vez porque a ella no le interesaba. También menciona que la gente quería mucho a Carmelita.

Amna 1: O sea, que se puede decir que Porfirio y Carmelita eran como unos ídolos, porque toda la gente les rendía cultos porque eran muy queridos.

Amna 2: Si porque Carmelita si se preocupaba por el pueblo.

Amna 1: Entonces podemos decir que Carmelita era noble, porque se preocupaba por el pueblo, pero también por Porfirio. (CSP3ProfMa281006)

Las alumnas parecen interesadas por el tema, pues les causa admiración el papel de las esposas de los presidentes de México, sobre todo durante la época de Juárez, al mismo tiempo que comienzan a establecer explicaciones de las actitudes de algunas esposas y una relación entre la mujer de la época y el de la actualidad. De tal forma que

la información es significativa y logra enganchar a las alumnas en la comprensión del contexto histórico, misma que les sirve de referente para poder dar solución al problema que les planteó la profesora.

Finalmente, tenemos la forma en cómo fueron presentadas las soluciones de los problemas y la importancia de las intervenciones de los alumnos con sus opiniones y de las conclusiones por parte de la profesora.

Cada equipo presentó su problema al grupo y la solución, a lo que los demás integrantes del grupo opinaban si les parecía correcta la solución, y empleaban sus referentes para situarse en el contexto histórico y determinaban lo que podría ser posible y lo que no.

En este proceso también la profesora intervenía, sobre todo si la solución que daba el equipo le parecía poco apropiada, les pedía a los demás del grupo que opinaran y cuando algún alumno manifestaba una respuesta más lógica, entonces la profesora concluía la solución del problema y se terminaba la discusión.



Amno eq. 3: A nosotros nos tocó que de 1867 hasta 1868, Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada hicieron la tarea de reorganizar el país y fortalecer la economía, para ello promovieron la práctica de nuevos cultivos y la pequeña propiedad. Los militares que participaron durante la intervención francesa fueron organizados para evitar nuevos levantamientos y algunos de ellos fueron despedidos debido a que no tenían dinero para pagarles su sueldo.

Bueno la dificultad de esta situación es que: Imaginen que son los soldados del ejército fueron despedidos y ahora tienen la necesidad de regresar a sus lugares de origen y no tienen trabajo y no pueden mantener a su familia.

Y el problema es: ¿De qué forma pueden conseguir los recursos económicos para mantener a su familia?

Prof: A ver, espérate, antes de que des la solución. Aquí ellos están la restauración de la República, cuando termina la intervención francesa, viene una restauración, pero ellos tienen muchos problemas, lo que hacen es despedir al ejército porque era muy numeroso cuando fue la intervención, pero después ya no hay dinero y Benito Juárez dice: y ahora cómo le hago para no tener tantos gastos; y decide despedir a muchos militares. Entonces,

el problema de ellos es ¿de qué forma pueden mantener a sus familias, después de haber sido despedidos por Benito Juárez?

Amno eq. 3: Bueno, una de las soluciones era de que los soldados formaran bandas para asaltar caminos y se dedicaran al pillaje y al robo; bueno esa es una solución. La siguiente solución era que buscaran otro trabajo; la otra solución es ir a buscar trabajo en las afueras de la República; y la última era que pusieran un puesto para mantenerse.

Prof: a ver los demás ¿qué opinan?

Amna Jacqueline: Yo creo que no podían poner un puesto porque no tenían dinero o recursos, entonces la única solución sería la de tener que robar.

Amno Cristian: pero se trataba de que ya no robaran.

Amno Miguel: Pero no era como ahora que te dan tu indemnización

Amno Cristian: Y además no les iba alcanzar para toda la vida

Prof: A ver, ¿Qué similitud vamos encontrar, de esa época a la actual?

Amno Juan: el desempleo

Prof: toda la gente que se queda sin empleo ¿a qué se dedica?

Amnos: A robar

Prof: Pues sí, en esa época los militares que les quitaron su trabajo, se convirtieron en bandoleros porque no tenían forma de mantenerse. Entonces esta etapa nos va llevar a otra etapa conflictiva en la que aparece Porfirio Díaz en la historia.

Amno Juan: Pero también pudieron haberse unido al ejército enemigo.

Prof: ¿Y quién era el ejército enemigo?

Amno J: Pues Francia

Prof: Pues como que Francia, si ya se había ido (se burlan todos). Bueno, ya vamos a pasar al otro equipo.

El trabajo de la profesora a través de las situaciones-problema se tornó distinto, ahora los alumnos son los encargados de desarrollar los temas, la profesora es la que les proporciona la situación-problema y la información necesaria, pero la coordinación del trabajo sigue estando a su cargo, ella es quien determina que situación-problema se plantea, que tipo de resolución se debe dar de acuerdo con la información que aprobar o desaprobar las resoluciones, si alguna de las respuestas de los alumnos no es la más adecuada desde su percepción, entonces las dirige hacia la solución más indicada.

4. REFLEXIONES SOBRE CÓMO SE APROPIAN LOS DOCENTES DE LAS NUEVAS PROPUESTAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En este apartado se hará una valoración de los aspectos logrados con la implementación de las sesiones de trabajo, así como de los aspectos que no se contemplaron para su diseño y que son importantes tomar en cuenta dentro de las propuestas dirigidas a los profesores. Finalmente se harán algunas reflexiones en torno a las apropiaciones que hacen los profesores de las nuevas estrategias de enseñanza.

4.1 Los logros de la propuesta

Es pertinente mencionar que las sesiones de trabajo para la apropiación de la situación-problema, sólo tuvieron una duración de seis horas en total, pero que esto no fue una limitante para que se obtuvieran distintos logros; por el contrario, en pocas horas los profesores que participaron pudieron comprender, vivenciar y apropiarse de elementos para el diseño e implementación de la estrategia de la situación-problema.

Después de haber realizado el análisis de los aspectos encontrados durante y después de las sesiones de trabajo, podemos decir que hubo tres logros importantes con la propuesta: la reconceptualización de los roles de enseñanza, la reconceptualización de la pregunta, y la incorporación de la vida cotidiana para la enseñanza de la historia.

4.1.1 Reconceptualización de los roles de enseñanza

Parte de los propósitos que perseguían las sesiones de trabajo era el mover los esquemas del profesor entorno a su concepción de los roles que deben desempeñar tanto él como los alumnos dentro del proceso de enseñanza; ya que los profesores solían ser los que realizaban las construcciones sociohistóricas y los alumnos tenían poca participación dentro de este proceso. Aspecto que tenía que ser revalorado, pues para el planteamiento de una enseñanza a través de la situación-problema exige que

haya una participación más activa del alumno dentro de la construcción de las soluciones y al mismo tiempo una pertinente coordinación del profesor.

La reconceptualización de roles consiste ahora en una mayor apertura hacia las ideas y opiniones de los alumnos, mediante una serie de actividades que le dan más cabida dentro de la clase; interpreta un texto o una imagen y formula posibles soluciones a una pregunta planteada por el profesor.

Los profesores siguen realizando las conclusiones del tema que se ha desarrollado, es quien evalúa y dice qué solución es la más apropiada; los alumnos por tanto, siguen esperando la aprobación del profesor

Una reconceptualización en la que las actividades y la estrategia de la situación-problema permite dar una mayor apertura a que el alumno tenga otros medios para construir su aprendizaje, pero que esa construcción debe ser aprobada por el profesor, pues es éste quien tiene el dominio del conocimiento y es el encargado de transformar las ideas y creencias de los alumnos en un conocimiento válido o no válido.

Perrenoud dice al respecto: “El profesor transmite al menos de forma implícita, el siguiente mensaje <olvidad lo que sabéis, desconfiad del sentido común y de lo que os han contado y escuchadme, yo os diré cómo suceden en realidad las cosas>” (2004, p.21). Es decir, que el profesor reconoce las representaciones que formulan los alumnos, pero también sabe que su labor es convertirlas de un razonamiento del sentido común a un conocimiento válido científicamente y que desde luego él posee porque es el experto.

Para Perrenoud las representaciones de los alumnos, como él llama a las analogías, a las explicaciones animistas o razonamientos espontáneos que provienen del sentido común; son ideas que hay que hacerlas evolucionar al nivel de ciencia.

Es por ello que los profesores dieron mayor apertura a las intervenciones del alumno dentro de la clase, pero el conocimiento y la verdad sigue estando a su cargo.

Esto se pudo observar al momento en el que los alumnos aportaban sus soluciones y el profesor los cuestionaba hasta que llegaban a la solución que él consideraba la más adecuada y finalmente realizaba las conclusiones para dar por terminado el tema.



Amno eq. 1: El problema que nos tocó solucionar fue: ¿De qué forma pueden evitar que las leyes afecten los intereses de los conservadores?, nosotros pusimos dos soluciones; una, que los conservadores pueden llegar a un acuerdo con los liberales para que las leyes no perjudiquen su poder, pero sin que a los liberales se les restrinjan derechos y además dejen de ser esclavos y sean tratados de igual forma.

Prof: A ver, ¿eso es posible? Liberales y conservadores ¿podrían haber llegado a un acuerdo?

Amno José: Yo digo que si pueden llegar a un acuerdo

Amna Jazmín: Yo digo que no porque tenían distintas ideas, pero yo digo que no todos tenían algo en común.

Prof: Bien, ¿a ver la otra solución?

Amno eq. 1: La otra es que si no llegaban a un acuerdo pues entonces podían irse a una guerra para ver quien se quedaba en el poder y poder implantar sus propias leyes.

Prof: ¿cuál de las dos soluciones que nos da su compañero sería la más acertada para la época que se está viviendo?

Amno Cristian: la guerra

Prof: la segunda verdad, la guerra; efectivamente, como sus compañeros lo trabajaron a ellos les toca una etapa en nuestra historia en la cual se suscita un conflicto, ya lo habíamos visto con lo de la guerra. Y en esta etapa es cuando los liberales toman el poder y esas leyes que están en contra del clero y de los gobernadores...(recorte) en esta etapa nuestro país se va a fraccionar, va a tener dos gobiernos, uno que es liberal en el cual gobierna Benito Juárez, y otro que es conservador en el que gobierna Félix Zuloaga; entonces este acontecimiento va originar que haya muchos conflictos en esta etapa de la guerra, y la forma como ya sus compañeros lo dijeron, es llegar a un acuerdo, pero en esta época no se puede porque hay muchos conflictos políticos y ninguno se va a poner de acuerdo, porque cada quien quiere su forma de gobierno diferente. Es por eso que los conservadores le declaran la guerra a los liberales; y finalmente esa guerra la van a ganar los liberales, y esas leyes pues van a quedar en el aire, porque después viene otro conflicto originado precisamente por el conflicto que existe entre estos partidos políticos.

Bien, ¿hay alguna duda?

Amnos: no

Prof: bueno vamos a pasar al equipo dos... (CSPPProfMa260506)

4.1.2 Reconceptualización de la pregunta

Durante las sesiones de trabajo, los profesores volvieron a centrar su mirada en la forma de plantear preguntas, encontraron que las preguntas además de evaluar los conocimientos de los alumnos, también pueden propiciar la reflexión.

La reconceptualización que hicieron los profesores consiste en formular preguntas que además de información específica, demandan la interpretación e imaginación del alumno; son preguntas abiertas a varias respuestas. Y que van acompañadas de materiales que facilitan su planteamiento y solución, tales como el libro de texto, imágenes, documentos históricos, entre otros.

El interrogatorio además, se inicia con una pregunta, luego de las respuestas de los alumnos, el profesor replantea las preguntas y los va guiando de tal forma que lleguen a una solución más adecuada. Estas preguntas van desencadenando las ideas, opiniones y discusiones de los alumnos.

Aquí mostramos algunas de las preguntas que formularon los profesores durante las clases diseñadas a partir de la situación-problema.



¿Qué observan en cada una de estas fotografías y de estas imágenes que están ahí?
 ¿Se puede hablar efectivamente de tranquilidad en esos momentos del porfiriato?
 ¿Por qué crees que Díaz fue un buen presidente? Este progreso material ¿qué le costó al pueblo? (CSPPProfCa140606)

¿Realmente existió el árbol de la noche triste? (CSPPProfAI300506)

¿Quiénes eran los bárbaros? A ver, pero los bárbaros ¿querían ser parte del Imperio Romano? Ya está dividido el Imperio Romano ¿ustedes creen que la división fue correcta ante los bárbaros? (CSPPProfRo250406)

¿Qué le puedes sugerir como consejero a Maximiliano para que gobierne y no tenga dificultades? A ver ¿podrían influir las esposas en las decisiones de los presidentes? Entonces ¿cuál sería la función de las mujeres de esa época? ¿Por qué no se ocuparían de la política? A ver, ¿qué era lo que impedía a esas mujeres que participaran? (CSOPProfMa300506)

4.1.3 La incorporación de la historia de la vida cotidiana

Con la intención de que los profesores trabajaran los hechos históricos a partir de los aspectos de la vida cotidiana, en el diseño de la situación-problema de las sesiones de trabajo, se presentaron distintas fuentes que abordaban los aspectos sociales y cotidianos de una época histórica. Situación que logró ser incorporada por los profesores en el diseño e implementación de las clases basadas en la situación-problema.

Los profesores recurrieron a imágenes como murales de la etapa de Revolución Mexicana, novelas históricas, cartas de las esposas de los presidentes, incluso rescataron imágenes e información de los libros de texto que generalmente al final de cada etapa histórica incluyen algunas fuentes históricas o hacen descripciones de la vida de las personas durante ese periodo.

4.2 Los aspectos no contemplados

Al hacer el análisis de los logros que tuvo la propuesta de las sesiones de trabajo, pudimos darnos cuenta de aquellos aspectos que aun quedaron en proceso de ser incorporados.

Dichos aspectos que no lograron ser incorporados por los profesores en las situaciones-problema que diseñaron, están vinculados con los aspectos que no contemplamos a la hora de diseñar la propuesta.

Dentro de los aspectos no contemplados encontramos que sería pertinente incorporar a la situación-problema una serie de actividades que le facilitara al profesor evaluar los

aprendizajes de los alumnos de manera concreta en el tiempo de clase y también le permitiera agotar los temas de los planes y programas de estudio.

Y otro aspecto que es necesario trabajar con profundidad, es la etapa de la solución dentro de la situación-problema. En la que el profesor tuviera elementos para trabajar con las ideas y soluciones que los alumnos aportan, cómo trabajarlas en la clase y conducir las hacia aprendizajes concretos.

4.2.1 Concretar la situación-problema y la solución con actividades evidenciables

Durante la etapa previa pudimos observar que el profesor recurre a distintas actividades que le permiten evaluar los conocimientos del alumno, esto a su vez le indica si puede continuar con otro tema o tiene que reafirmar algunos contenidos que aun no están presentes en las ideas de los alumnos.

Para ello los profesores recurren a cuestionarios, a resolución de ejercicios en los cuadernos de trabajo, los cuales incluyen preguntas abiertas, complementación de frases, enunciados en los que se tiene que indicar si corresponden a ideas falsas o verdaderas, resúmenes, esquemas y apuntes.

Otro aspecto complementario al diseño de actividades de evaluación que evidencian los conocimientos de los alumnos, son las soluciones que se generan a partir del planteamiento de preguntas.

A pesar de que se trabajó durante las sesiones de trabajo la etapa de la solución del problema, no fue lo suficientemente explícita para que los profesores la llevaran a cabo en clase; ya que el tener de pronto una gran cantidad de respuestas por parte de los alumnos les causó un descontrol a su forma de trabajo cotidiano.

Algo que podría generar que los profesores apropiaran la situación-problema de una forma más cotidiana sería el incluirle este tipo de actividades, que con las soluciones que se aportan en clase, los alumnos pudieran elaborar descripciones de los aspectos tratados como pueden ser: los sociales, los políticos y culturales, las causas y consecuencias de un hecho histórico. Estas actividades le permiten al profesor tener una evidencia de los conocimientos del alumno, que ante la cantidad de alumnos que atiende, no podría escuchar las ideas y soluciones de todos, sin embargo, si puede revisar una de estas actividades en la libreta. Porque el profesor no solo enseña sino que emite valoraciones

4.3. Algunas reflexiones sobre la apropiación de las propuestas de enseñanza

Comenzaré este apartado, haciendo referencia a las formulaciones que Jackson se plantea en relación a “lo que la enseñanza hace a los profesores”, en el entendido de que todo profesor experimenta un proceso de formación incluso anterior al ejercicio de su profesión, ha sido alumno y por lo tanto enseñado y posteriormente se convierte en docente. A lo largo de su vida ha experimentado la enseñanza y algo debe provocar en él, aspectos positivos o negativos pero que sin duda lo han marcado.

Para el caso de los profesores lo deseable es que la enseñanza aporte elementos que vayan haciendo su práctica cada día mejor. Al respecto dice Jackson:

Uno de los aspectos más peculiares de la enseñanza es que engendra dudas de diversa índole, dudas sobre su eficacia como forma de intervención y dudas sobre lo bien o mal que uno la practica. Así mismo plantea dudas sobre cómo actuar en esta o aquella situación y sobre la prudencia de las acciones pasadas. (1999, pp. 113)

Ahora bien, ese proceso de reflexión sobre la práctica ¿es algo que se da de manera natural o habría que inducirlo?

Esta propuesta nos dejó ver que los profesores tienen mucho que reflexionar de sus prácticas, pues poseen saberes que han construido en su experiencia y que les han permitido actuar en el contexto en el que se desenvuelven. Dice más adelante Jackson “sería bueno que los profesores siguieran reflexionando sobre su pasado docente, meditar sobre él y tratar de darle sentido” (Jackson, 1999, pp. 133)

Ese sentido que enuncia Jackson, surge de la reflexión que hace el profesor de su práctica y de las necesidades que le van surgiendo en su ejercicio, y tienen que irse apropiando a las circunstancias de lo que implica ser profesor de historia en la escuela secundaria; es decir, reconociendo las demandas del currículo, la atención que presta a las distintas comisiones que cumple dentro de la escuela, respondiendo a las necesidades del aprendizaje de la historia que se desea implementar en los alumnos. Y finalmente nutrir de propuestas teóricas su práctica.

Sin embargo, tanto el proceso de reflexión de la propia práctica y el ir encontrando sentido tiene que ser un ejercicio que lleve acabo el propio profesor. Pero justo la labor de la formación, capacitación, actualización, o bien, formas de acercamiento de las nuevas propuestas; tendría que estar encaminada a generar espacios en los que se reconozcan los saberes de los profesores y en donde se le brinden conflictos que lo lleven a encontrar ese sentido de su práctica y por lo tanto lograr que la enseñanza engendre dudas sobre la eficacia e intervención que el profesor necesita para mejorar su práctica.

En este último apartado se abordarán una serie de reflexiones que considero deben estar presentes en las formas de acercar las nuevas propuestas de enseñanza de la

historia a los profesores en ejercicio. Dichas reflexiones son producto del trabajo previo con los profesores de este estudio, de la elaboración y aplicación de la propuesta de apropiación de la situación-problema, y finalmente, de las expresiones que los profesores realizaron en el aula sobre dicha estrategia de enseñanza.

Al ir cerrando cada una de las etapas mencionadas anteriormente, se fueron encontrando aspectos que nos dejaron ver, por un lado la pertinencia de algunas acciones y por otro lado, las debilidades del proceso de acercamiento. Con ambos aspectos, tanto las pertinencias como las debilidades, resultan las siguientes consideraciones: El reconocimiento de los saberes de los profesores, la apropiación de las nuevas estrategias con base en los propios recursos de los profesores, generación de espacios de expresión de las apropiaciones que los profesores hacen de la estrategia; y finalmente, el encuentro de los historiadores con los profesores.

4.3.1 Reconocer saberes y estrategias docentes

Al inicio de este trabajo me preguntaba ¿de qué manera se podrían acercar las nuevas estrategias de enseñanza a los profesores de historia?, durante el proceso nos dimos cuenta que no podíamos ofrecer nuevas estrategias si no estábamos completamente seguros que en verdad iba ser una estrategia nueva para el profesor, necesitábamos saber qué y por qué trabajaba el profesor de cierta manera y al mismo tiempo de qué forma iba a impactar la situación-problema.

Aunque hay estrategias muy similares entre los profesores, cada uno otorga un sentido distinto a la hora de su aplicación; priorizan su propio sentido de la historia, toman decisiones para elegir la profundidad de los hechos históricos. Pero también responden a las demandas de un programa de estudios, y a una serie de requisitos

administrativos, tales como las evaluaciones, Por lo tanto cada profesor es un proceso de apropiación distinto.

Es necesario decidir qué de la “nueva estrategia” posee el profesor y los usos y sentidos que les están dando en el aula; pues al igual que ocurre en los procesos de aprendizaje de los alumnos, no son sujetos que con mentes en blanco que están esperando que se les escriba toda la información; los profesores poseen ideas y conocimientos.

La función pues, del que acerca las “nuevas estrategias” tiende a desencadenar nuevos conflictos cognitivos que ayuden a mover los conocimientos anteriores; pero para que esto ocurra, es necesario conocer cuáles son esos esquemas mentales que se quieren moldear y encaminarlos hacia las “nuevas estrategias”.

Sin olvidar que una de las principales razones por las que nos apropiamos de algo, es porque existe la necesidad de solucionar algún problema, y que además, la solución que yo elijo tiene que ver con la satisfacción de aspectos de mi propia realidad.

En este caso, los profesores realizaban la principal característica de la situación-problema que fue el plantear preguntas. Así pues, se decidió presentarles a los profesores, por un lado las preguntas que ellos elaboraban en clase, y por otro las preguntas dentro de una situación-problema. De ambas formas de preguntar se analizó el papel que juegan dentro del proceso de enseñanza.

Como resultado, se obtuvo que los profesores miraran en la pregunta usos distintos a los que ya hacían. Aunque no podemos asegurar que haya habido un cambio en las formas de preguntar, sí pudimos darnos cuenta de que además de lo usos que ya hacían de las preguntas, ahora emplearon a la pregunta para darle mayor espacio a que los alumnos reflexionaran los temas.

Por otro lado, también pudimos dar cuenta que los usos de las estrategias responden a los saberes del profesor, es decir con lo que significa ser profesor de secundaria y con todas las implicaciones que tiene. Las “nuevas estrategias” tienen que reconocer esos saberes y adaptarse a las formas de trabajo del profesor; si en verdad se quiere que los profesores las incluyan en sus estrategias o porque no, modifiquen las anteriores porque las nuevas ofrecen mejores beneficios.

4.3.2 Apropiar las “nuevas estrategias” en base a los recursos del profesor

Cuando al profesor se le presentan algunas propuestas de estrategias comienza a ver su viabilidad en relación a sus necesidades en la práctica, y el trabajo extra que le implica el poder incluirlas en su planeación. Al hacer este balance el profesor decidirá apropiarla porque le ayuda a resolver sus necesidades; o bien, decidirá no apropiarla porque le implica mayor carga de trabajo de la que ya de por sí tiene.

Durante este trabajo pudimos dar cuenta de las impresiones que los profesores tuvieron de la situación-problema, y la evaluación que hicieron en cuanto a sus implicaciones; nos permitieron ver los aspectos que no podemos dejar de considerar en futuras propuestas; esto es, que los profesores se mostraban impedidos a llevarla a cabo por todo el trabajo previo que ello requería; tal como buscar información adecuada para los alumnos, buscar fuentes históricas de primera y segunda mano, imágenes, incluso la disposición de materiales audiovisuales.

Entonces, por la forma y medios que se utilizaron para presentar la situación-problema, hubo una mayor atención a los propios materiales que a la metodología que lleva la estrategia. Es decir, los profesores pensaron que la situación-problema estaba centrada

en una gran cantidad de imágenes y de fuentes históricas, que desde luego son difíciles de tener al alcance para todos los alumnos.

Resulta necesario que las nuevas estrategias sean presentadas con los propios materiales del profesor. Observamos que el libro de texto e incluso el cuaderno de trabajo, son los únicos materiales con los que cuenta el profesor y los alumnos dentro del aula para desencadenar la estrategia. Algunas escuelas cuentan también con una biblioteca que guarda otros libros de historia y algunos videos. Dichas estrategias deben diseñarse con los propios recursos de las escuelas, incluso a través de este acercamiento con los profesores se podrían mostrar distintas formas de explotar los pocos o muchos recursos que hay al alcance.

Mientras el profesor no cuente con un espacio en el que se le acerquen estas nuevas formas de hacer historia, las visiones de la historia por historiadores, textos o programas multimedia que aborden situaciones-problema con la característica que mencionamos anteriormente; no podremos exigirle al profesor más trabajo del que ya tiene.

Es por ello que hay que ofrecerle propuestas como en este caso de situaciones-problema elaboradas a partir del libro de texto o de algún video o material con el que cuente el profesor y los alumnos para que las aplique. Haciendo énfasis en que no se trata de simplificar la teoría para el profesor y que este la reciba siendo un reproductor pasivo de propuestas.

Al emplear las situaciones-problema elaboradas, se espera que mire el proceso de construcción del conocimiento sociohistórico desde esta perspectiva y que pueda hacerlo en el salón de clases; pero al mismo tiempo, se plantea que al haber vivido una experiencia de este tipo, le lleve a comprender la metodología que sigue dicha

estrategia y construir las propias. Incluso conforme vaya creciendo el interés del profesor, irlo induciendo al análisis de los planteamientos teóricos del conocimiento histórico y del aprendizaje del mismo.

4.3.3. Moldear las estrategias en el aula y generar espacios de reflexión

Luego de que los profesores experimentaron la situación-problema, comenzaron a planear su implementación en el aula, momento en el cual encontramos pequeñas modificaciones que realizaron los profesores en sus prácticas cotidianas; pero también fueron evidentes las carencias que se tuvieron durante las sesiones de trabajo, pues los profesores manifestaron confusión a la hora de ejecutar la situación-problema. Las sesiones de trabajo necesitaron hacer mayor énfasis en la construcción de preguntas problema, ya que sólo se mostraron algunos ejemplos de preguntas ya elaboradas; también tuvieron dificultades a la hora de ir desencadenando las situaciones-problema, la forma de ir dirigiendo las respuestas de los alumnos y su utilidad a la hora de evaluar y acreditar el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, aun cuando no se problematizaron estos aspectos durante las sesiones de trabajo, no tendrían mayor significación para el profesor, sino hasta que lo pudieron vivir ellos mismos en una situación real con sus alumnos. En este caso, ya no fue posible continuar el seguimiento con los profesores para ir encontrando elementos que permitieran al profesor hacer más evidente la necesidad de una enseñanza basada en la situación-problema y que el propio profesor pudiera ir observando los cambios en los aprendizajes de los alumnos.

Así pues, es necesario ir guiando los procesos de construcción del profesor tanto en la planeación como al momento de implementar las estrategias en el aula. Hace falta además, que haya un compartimiento de experiencias con los demás profesores, que los lleven a reflexionar sobre su práctica. Incluso a observarse a sí mismo y hacer conjeturas.

Las propias situaciones que se planteen en la clase, pueden ser motivo de estudiarse, quizá en un primer momento pueda ser el coordinador quien encuentre un caso que los profesores tengan que analizar y buscar tomar decisiones. Pero también es deseable que los profesores puedan hacer observaciones de las situaciones que se presentan en clase y que lo lleven a comprender las formas de construcción de los alumnos. Pero esto puede ser posible a partir de que al profesor le mostremos de manera más práctica el cómo hacer.

Por ejemplo, en este caso, una de las profesoras tuvo la dificultad para guiar las respuestas de los alumnos, una vez que se había desencadenado la situación-problema; entonces se preguntó ¿cómo conducir a mis alumnos hacia la respuesta adecuada?, ¿existe solamente una solución?, ¿si los alumnos no encuentran la solución, tendré que hacerlo yo?

Estos son planteamientos que la profesora pudo advertir debido a que surgieron de su práctica; y es aquí donde el coordinador debe guiar a la profesora para encontrar las soluciones que se adecuen a su contexto. Ya sea estudiando varias soluciones que proponga la profesora, o bien, yendo a la teoría y retomando las experiencias de otros profesores o investigadores.

Todo esto requiere de la existencia de condiciones, por un lado las condiciones de trabajo del profesor y los espacios en los que puedan compartirse los aprendizajes del

profesor; y por otro lado tenemos el que el profesor esté dispuesto a buscar mejoras en su práctica.

La primera condición, es decir laboral, tiene menos posibilidades de estar presente, pues implicaría plantearse cambios en las estructuras y en la organización de la propia escuela secundaria, también en las condiciones laborales del profesor. Por ejemplo el que los profesores tengan una carga excesiva de horas frente a grupo y sin ningún espacio en el que puedan compartir experiencias con otros docentes y buscar alternativas a los problemas que le plantea su ejercicio como docente; también lo que se había abordado anteriormente, como lo es la disposición de materiales.

Para la otra condición, creo que es más probable en tanto los profesores se muestren dispuestos a la innovación de su práctica; y que a pesar de las condiciones antes mencionadas, tenga el deseo de buscar otras estrategias y el entusiasmo por seguir construyendo nuevas formas de acercar el conocimiento a sus alumnos.

Hace algunos días estuve en un encuentro de la Historia de la Educación, y hubo un espacio para presentar trabajos acerca del aprendizaje de la historia fue una de las mesas más solicitadas, sobre todo por las personas que están inmersas en la enseñanza de la Geografía. Lo que me hace pensar que si hay profesores interesados por escuchar nuevas propuestas; sin embargo, cuántos profesores pueden acudir a estos eventos, cuántos de ellos participan con la presentación de algún trabajo; en realidad queremos que los profesores se conviertan en investigadores pero no se les ofrecen espacios de discusión, parece que a estos eventos solo presentan trabajos los que se dedican a investigar de manera profesional, y que generalmente son académicos que se desenvuelven en otros niveles educativos como son el superior, siendo poco fomentado en nivel básico. También asisten historiadores que hacen

propuestas sobre la enseñanza de la historia, pero cada quien está trabajando por su lado. Los profesores con sus problemas en la escuela y en el aula con sus alumnos, con los padres de familia, con los directivos; y los investigadores e historiadores haciendo propuestas de lo que el profesor debería realizar en la escuela.

Es necesario, que haya una mayor vinculación y comunicación de lo que los profesores pueden aportar con su experiencia que han logrado en años de servicio, y los fundamentos teóricos del investigador e historiador. El investigador puede participar activamente de lo que plantea para los profesores, pero también el profesor puede convertirse en investigador.

4.3.4. Acercar nuevas estrategias para innovar o adaptar las prácticas de los profesores.

Es importante tener presente que el acercar nuevas estrategias de enseñanza para el profesor, tiene la finalidad de mejorar las prácticas docentes y lograr un aprendizaje constructivo de la historia en los alumnos; y que la historia se convierta en un elemento necesario para vivir, y no como hasta ahora pudiera verlo el alumno, como una simple asignatura que hay que aprobar. Desde luego que las nuevas propuestas surgen porque queremos cambiar algo que ya no nos está siendo útil. Pero para que alguien tenga interés de cambiar, necesita tener esa misma necesidad que tuvo el que está proponiendo algo diferente. Tal vez haya que crear necesidades en algunos casos, y en otros casos baste con ofrecer las propuestas y guiar para que sean implementadas.

En una recuperación de diversos estudios referentes a la innovación del profesor, Judi Randi y Lyn Corno (2000), encontraron que la innovación más que transformar la práctica de los profesores, lo que hace es ponerlos en una situación de búsqueda de adaptación a las nuevas propuestas. En realidad no hay una innovación, sino más bien una adaptación a los cambios, sobre todo en lo que se refiere a las reformas en el

currículo. El profesor trata de encontrar una forma de apropiar las nuevas exigencias a su contexto de trabajo. Además, se trata de una adaptación casi individual por parte del profesor, pues la mayor parte de las ocasiones, las demás estructuras no cambian, siguen siendo las mismas, como las formas de funcionamiento en las escuelas, las condiciones laborales, entre otras. Así que pretender una verdadera innovación educativa, implica la adaptación mutua, tanto de autoridades, de los que se encargan de acercar las reformas y de los profesores en su propio contexto escolar.

A pesar de que no hay apoyo a nivel político, los cambios en las aulas y por lo tanto en la práctica docente, se tiene que realizar, y se convierte así en un cambio en el abandono, en el que cada profesor hace su adecuación dentro de sus posibilidades.

Ahora bien, los cambios que se piden al profesor son constantes, tanto que a veces apenas se están adaptando a alguna reforma, cuando ya tienen que comenzar a implementar otra distinta.

La autora concluye “sin una comprensión más clara de cómo generan los profesores las nuevas prácticas, en respuesta a los contextos en constante cambio de su trabajo, es improbable que la investigación, la política y el desarrollo de personal puedan apoyar la innovación en el ámbito del aula” (Randi y Corno, 2000, pp. 228)

Entiendo estas conclusiones ya que se establece una relación con el proceso que se vivió con los profesores de esta investigación; pues sin duda no es posible que se presente un cambio sólo por el hecho de acercar a los profesores las nuevas propuestas, tiene que ver la forma en cómo se les acerca dichas propuestas y para ello, es necesario conocer las circunstancias de trabajo de los profesores y tratar de contribuir para que se de esa adaptación; es decir, apropiar las nuevas estrategias a las necesidades y contexto en el que se trabaja. Por lo tanto, también es pertinente indagar

más acerca de los criterios que los profesores toman en cuenta para realizar dichas apropiaciones.

Debemos ser cuidadosos al intentar acercar a los profesores las nuevas propuestas, pues podemos correr el riesgo de que los profesores hagan solamente una implementación de una estrategia en la que ellos no tuvieron ningún aporte; y lo que buscamos es que los profesores reciban las nuevas estrategias para ser apropiadas a su contexto y considerando sus saberes.

Cuando este proceso haya sucedido, considero que entonces, se puede comenzar una preparación de los profesores para las adaptaciones de las nuevas estrategias pero a partir de una investigación sobre la enseñanza.

Esta posibilidad de que el profesor se convierta en investigador de su propia práctica ha sido analizado por diversos autores en cuanto a sus posibilidades y las implicaciones que puede tener; uno de ellos es Stenhouse, quien opina que “postular una enseñanza basada en la investigación es, a mi modo de ver, pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes el proceso de nuestro aprendizaje del saber que no poseemos; de este modo se puede obtener una perspectiva crítica del aprendizaje que consideramos nuestro”. (Stenhouse, 1998, pp.155)

Es decir, una investigación que surja de las propias acciones que llevamos a cabo e ir tratando de comprender para qué y cómo tomamos decisiones en el aula.

Stenhouse analiza la forma en cómo la investigación ha sido propia de los investigadores profesionales, y que las prácticas de los profesores no se han elevado al grado de que los profesores puedan aportar teorías, incluso que las investigaciones que

se han publicado no han tenido acercamiento con los profesores para que estos puedan hacer comparaciones de lo que ocurre en otras aulas y otros profesores.

Por principio, Stenhouse manifiesta que es necesario que el profesor desee el cambio más que otros deseen cambiarlos; después propone una investigación basada en el estudio de casos, es decir, resultados de estudios etnográficos e incluso los de tipo estadístico que reporten alguna investigación. Dice el autor al respecto: “Los estudios descriptivos de casos de cualquier tipo proporcionan referencia documental para el debate de la práctica... tanto si los otros casos son históricos como si son etnográficos, semejantes comparaciones tienden a abrir nuevas perspectivas para el caso propio, generando tanto una conciencia de la sagacidad personal como un sentido de lo aceptado como problemático” (Stenhouse, 1998, p.84)

Los estudios etnográficos podrían ayudar a construir problemas sobre la práctica, al realizar comparaciones con otras aulas y otros profesores. Sin embargo, se necesitaría que los profesores tuvieran a su alcance estas investigaciones y que pudieran analizarlos y compararlos con su práctica.

Nuevamente vemos que hay un distanciamiento entre investigadores y profesores, que el que ocurriera de manera diferente podría ser fructífero en el acercamiento de las nuevas propuestas a los profesores.

Finalmente, considero que las apropiaciones se pueden dar a partir de que existen las condiciones necesarias para que el profesor pueda hacer las adecuaciones pertinentes a su práctica; y que cada profesor implica una adaptación distinta.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este trabajo se hizo un análisis de las estrategias de enseñanza que utiliza el profesor de historia en la escuela secundaria, de esta manera se pudo elaborar una propuesta a través de la cual se acercó a los profesores una estrategia basada en el planteamiento de la situación-problema.

Para ello, la investigación tuvo tres momentos fundamentales; el estudio previo del trabajo de los profesores, el diseño y aplicación de la propuesta de apropiación y finalmente las apropiaciones de los profesores sobre la situación-problema en el aula.

El estudio previo nos permitió reconocer los saberes de los profesores implicados en el uso de las estrategias de enseñanza de la historia. Algunos resultados que se obtuvieron durante esta etapa fueron: el interés por una enseñanza de la historia basada en el análisis que ofrezca al alumno una explicación crítica de su entorno, el uso de estrategias que le permiten desempeñar de una forma eficiente su trabajo, como la elaboración de resúmenes, apuntes, dictado, el uso del cuaderno de trabajo y el libro de texto. También encontramos que el profesor plantea preguntas a lo largo de la clase, esto con la intención de evaluar los conocimientos del alumno. Finalmente, dentro de los procesos de construcción de la historia, nos percatamos de que los análisis de los hechos históricos están a cargo del profesor, y el alumno es mero receptor de las construcciones que realiza el profesor.

La construcción de una propuesta de acercamiento a los profesores de la estrategia de la situación-problema, tomó como referencia los saberes del profesor de historia que arrojó la primera etapa de la investigación. También recuperó los planteamientos de los

diversos autores que proponen la enseñanza basada en la problematización de la historia.

Dicha propuesta consistió en una serie de sesiones de trabajo a través de la cual los profesores pudieron vivenciar la estrategia de la situación-problema y contrastar dos perspectivas de construcción del conocimiento histórico, una de forma expositiva, en la que el profesor construye el conocimiento histórico y los alumnos son receptores de la información; y la otra basada en la situación-problema en la que el profesor se encarga de conducir las construcciones de los alumnos sobre el conocimiento histórico.

Los objetivos que persiguieron las sesiones de trabajo fueron: provocar que el profesor fijara su atención en el cambio de roles dentro del proceso de enseñanza, en el que el alumno deje de ser un mero receptor y elabore sus propias construcciones sociohistóricas, el plantear preguntas que promuevan la discusión y reflexión por parte del alumno y finalmente, el uso de diversas fuentes históricas que abordan los aspectos de la historia de la vida cotidiana.

La etapa final, en la que los profesores diseñaron e implementaron la situación-problema; nos permitió ver que parte de los objetivos que persiguieron las sesiones de trabajo lograron impactar en las concepciones del profesor.

Como resultado de las sesiones de trabajo, el profesor apropió la situación-problema como una estrategia que le permite reforzar los conocimientos que sus alumnos han aprendido previamente, también se nota un cambio en los roles del profesor y del alumno, teniendo este último una mayor apertura en clase para la elaboración de sus propias construcciones, aunque el profesor sigue siendo el que aporta el conocimiento válido y elabora las conclusiones de un tema. También se observó la incorporación de

otros materiales distintos al libro de texto y cuaderno de trabajo, el profesor incorporó a sus estrategias el uso de imágenes, relatos, documentos históricos y novelas históricas. Los resultados también dejaron ver algunos aspectos que aun no han sido contemplados para que exista una mejor apropiación por parte del profesor, tales como: que las propuestas ofrezcan actividades precisas con los materiales que tiene a su alcance el profesor, la necesidad de problematizar la práctica docente a través de estrategias que partan de su propia forma de trabajo y otra que tenga que ver con la que aspiramos a que realice, y la inclusión de actividades que evidencien de manera concreta los avances en el conocimiento de los alumnos.

Así mismo, creímos pertinente que los profesores no sólo implementaran propuestas ya elaboradas, también es necesario que comprenda la metodología de las estrategias y luego ir las apropiando a sus condiciones en el aula.

También se hizo un análisis de la investigación como base de la enseñanza, y se llegó a la conclusión de que es necesario primero, que el profesor sea reconocido en su espacio, es su cotidianeidad, en sus condiciones de trabajo; y que el interés por convertirse en investigador de su propia práctica debe nacer de él mismo.

El interés puede promoverse a través de ese reconocimiento de saberes y que paulatinamente se le vaya induciendo al profesor a observar su práctica, y apropiar a su cotidianeidad nuevas propuestas de enseñanza. El interés debe nacer del profesor, pero los investigadores deben ayudar a generar ese interés haciendo más accesibles las nuevas propuestas.

Queda pendiente el investigar más a profundidad, por un lado las estrategias que emplean los profesores al enseñar historia, y por otro, cómo se realizan los procesos de

apropiación que realizan los profesores, cuáles son los criterios que toma en cuenta el profesor al decidirse por una estrategia.

Al darnos cuenta que el profesor comenta que no tiene a su alcance materiales que nosotros presentamos y que su disposición de material se reduce al libro de texto y el cuaderno de trabajo; sería pertinente que se analizaran los contenidos de estos materiales y construir propuestas que empleen dicho material.

Es necesario un estudio de mayor permanencia en el que se documenten las formas en cómo los profesores van adaptando las nuevas estrategias a su cotidianeidad.

Finalmente, es importante analizar los espacios que tienen los profesores de historia para poder apropiarse de nuevas estrategias y el papel que se le otorga dentro de estos lugares; tales como cursos de actualización, congresos, encuentros, investigaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Bertely, María (1991) *Seguimiento metodológico de un proceso de investigación en educación: las prácticas preescolares* en Escalante C. y M. C. Sánchez: Etnografía e Investigación Educativa. México: DIE CINVESTAV-IPN.

Bruner, J. S. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid: Morata.

Bruner, J. S. (1992). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor.

Burke, Peter. (1999). *La Revolución historiográfica francesa*. Barcelona: Gedisa.

Davis, Robert H. (1999) *Diseño de sistemas de aprendizaje*. Un enfoque del mejoramiento de la instrucción. México: Trillas.

Delamont, S. (1984) *Que comience la batalla: Estrategias para la clase en La interacción didáctica*. Bogotá: Cincel-Kapèlusz.

Díaz Pontones Mónica. (2001) *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: Un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría, CINVESTAV-DIE, México.

Domínguez, Jesús (1997). *El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia* en Carretero, Mario: Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia. Madrid: Visor.

Carretero, Mario (1991). *Procesos de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Dalongeville, Alain. (2003). *Los desafíos de la Didáctica de la Historia hoy. Aportes europeos y nuevas perspectivas*: en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.

Dalongeville, Alain (2000). *La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la práctica*. México: Documento interno del CINVESTAV-IPN.

Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica.*, Bogotá: Cincel-Kapelusz

Gargiulo, Roberto (1990). *Didáctica operatoria de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Braga.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2004). *Historia de la vida cotidiana en México I Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. México: F.C.E.

Fenstermacher Gary y Soltis Jonas (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.

- Flores Castillo, Fernando. (2006) *El aprendizaje de la historia a través de la situación-problema en un contexto cooperativo*. Tesis de Maestría, UPN: México.
- Freire, Paulo (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Heller, Agnes. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Jackson W. Philip (1999) *Enseñanzas implícitas*. Argentina: Amorrortu.
- Mercado, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. F.C.E: México.
- Perkins, David (1999). *¿Qué es la comprensión?* en Stone W. Martha: La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.
- Pozo, Ignacio (1985) *El niño y la historia*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Randi Judi y Lyn Corno (2000) *Los profesores como innovadores en La enseñanza y los profesores III*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, Paul (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Ediciones encuentro.
- Rockwell, Elsie. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito/SEP,.
- Rockwell, Elsie. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. DIE, México.
- Rockwell, Elsie. (1995). *La escuela cotidiana*. F.C.E: México.
- Rockwell, Elsie. (1986) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela* en Tercer seminario nacional de investigación en educación, México: ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)
- Rodríguez Gómez Gregorio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Salazar Sotelo, Julia (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* México: UPN.
- Salazar Sotelo, Julia (2005). *La narrativa histórica en su dimensión educativa*. Tesis de Maestría, México: UNAM.

Sandoval, Etelvina. 2000. *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN,.

Sandoval Etelvina. (2005) *Relación y saberes docentes en los cursos de actualización* en Rockwell Elsie (coordinadora) *La escuela cotidiana*, México: F.C.E.

Taboada, Eva (2003). *Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales* en López Ángel: saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y Aprendizaje. (pp. 37-119) México: COMIE, SEP, CESU.

Topolski, Jeretz (2004). *La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia* en Carretro Mario: *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Torp, Linda (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de Infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Trepat Cristòfol-A. (1999) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.